Наукові перспективи
Видавнича група

Перспективи та інновації науки



СЕРІЯ "ПЕДАГОГІКА"

СЕРІЯ "ПСИХОЛОГІЯ"

СЕРІЯ "МЕДИЦИНА"

№8(54) 2025

Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського

Видавнича група «Наукові перспективи»

Луганський державний медичний університет

Громадська наукова організація «Система здорового довголіття в мегаполісі»

Християнська академія педагогічних наук України

Всеукраїнська асоціація педагогів і психологів з духовно-морального виховання

за сприяння КНП "Клінічна лікарня №15 Подільського району м.Києва", Центру дієтології Наталії Калиновської

«Перспективи та інновації науки»

(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)

Випуск № 8(54) 2025

Київ – 2025

Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University

Publishing Group «Scientific Perspectives»

Luhansk State Medical University

Public scientific organization "System of healthy longevity in the metropolis"

Christian Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

All-Ukrainian Association of Teachers and Psychologists of Spiritual and Moral Education

with the assistance of the KNP "Clinical Hospital No. 15 of the Podilsky District of Kyiv", Nutrition Center of Natalia Kalinovska

"Prospects and innovations of science"

(Series" Pedagogy ", Series" Psychology ", Series" Medicine ")

Issue № 8(54) 2025

Kiev – 2025

ISSN 2786-4952 Online

УДК 001.32:1/3](477)(02)

DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)

«Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал. 2025. № 8(54) 2025. С. 2500

Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 27.09.2021 № 1017 журналу присвоєно категорію "Б" із психології та педагогіки

Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 27.04.2023 № 491 журналу присвоєно категорію "Б" із медицини: спеціальність 222

Рекомендовано до видавництва Президією громадської наукової організації «Всеукраїнська Асамблея докторів наук з державного управління» (Рішення від 18.08.2024, № 6/8-25)

Журнал видається за підтримки КНП "Клінічна лікарня №15 Подільського району м.Києва", Центру дієтології Наталії Калиновської.

Журнал заснований з метою розвитку наукового потенціалу та реалізації кращих традицій науки в Україні, за кордоном. Журнал висвітлює історію, теорію, механізми формування та функціонування, а, також, інноваційні питання розвитку медицини, психології, педагогіки та. Видання розраховано на науковців, викладачів, педагогів-практиків, представників органів державної влади та місцевого самоврядування, здобувачів вищої освіти, громадсько-політичних діячів.

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus (IC), Research Bible, міжнародної пошукової системи Google Scholar.

Голова редакційної колегії:

Жукова Ірина Віталіївна — кандидат наук з державного управління, доцент, Лауреат премії Президента України для молодих вчених, Лауреат премії Верховної Ради України молодим ученим, директор Видавничої групи «Наукові перспективи», директор громадської наукової організації «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління» (Київ, Україна)

Головний редактор: Чернуха Надія Миколаївна — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна).

Заступник головного редактора: Торяник Інна Іванівна - доктор медичних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії вірусних інфекцій Державної установи «Інститут мікробіології та імунології імені І.І. Мечникова Національної академії медичних наук України» (Харків, Україна);

Заступник головного редактора: Сіданіч Ірина Леонідівна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ, Україна);

Заступник головного редактора: Жуковський Василь Миколайович — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови Національного університету "Острозька академія" (Рівне, Україна).

Редакційна колегія:

1. Бабова Ірина Костянтинівна - доктор медичних наук, професор, професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації, ДЗ "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського" (Одеса, Україна)
2. Бабчук Олена Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Одеса, Україна)
3. Бахов Іван Степанович — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології та перекладу Міжрегіональної академії управління персоналом (Київ, Україна)
4. Балахтар Катерина Сергіївна - здобувач ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 053. Психологія, старший викладач кафедри іноземних мов в Національному університеті ім. О. О. Богомольця (Київ, Україна)
5. Бартєнєва Ірина Олександрівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Одеса, Україна)
6. Біляковська Ольга Орестівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка (м. Львів, Україна)
7. Вадзюк Степан Нестерович - доктор медичних наук, професор, Заслужений діяч науки і техніки України,почесний академік Національної академії педагогічних наук України, завідувач кафедри фізіології з основами біоетики та біобезпеки Тернопільського національного медичного університету імені І.Я Горбачевського України (Тернопіль, Україна)
8. Вовк Вікторія Миколаївна - кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки Державного університету ім. Станіслава Сташіца в Пілі (м. Піла, Польща)
9. Гвожьджєвіч Сильвія — кандидат наук, Державна професійна вища школа ім. Якуба з Парадижу в Гожуві-Великопольському (Польща)
10. Гетманенко Людмила Миколаївна - старша викладачка кафедри природничо-математичної освіти і технологій Інституту післядипломної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)

11. Головач Наталія Василівна — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління персоналом та економіки праці Міжрегіональної академії управління персоналом (Київ, Україна)
12. Гречановська Олена Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри філософії та гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету (Вінниця, Україна)
13. Гудзь Наталія Іванівна - доктор фармацевтичних наук, професор, ад'юкт кафедри фармації і екологічної хімії Опольського університету, доцент кафедри технології ліків та біофармації Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (Львів, Україна)
14. Гуменникова Тамара Рудольфівна — доктор педагогічних наук, професор, директор Придунайської філії Міжрегіональної академії управління персоналом (Київ, Україна)
15. Дерстуганова Наталя Вікторівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету (Запоріжжя, Україна)
16. Долгова Олена Миколаївна - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
17. Журавльова Лариса Петрівна — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Поліського національного університету (Житомир, Україна)
18. Заячківська Оксана Василівна - кандидат економічних наук, доцент кафедри фінансів та економічної безпеки Національного університету водного господарства та природокористування (Рівне, Україна)
19. Інжиєвська Леся Анатоліївна — кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ, Україна)
20. Іванська Олена Михайлівна - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
21. Кардаш Оксана Любомирівна, кандидат економічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій та економічної кібернетики Навчально-наукового інститут автоматики, кібернетики та обчислювальної техніки Національного університету водного господарства та природокористування (м. Рівне, Україна)
22. Климус Тереза Миколаївна - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету "Львівська політехніка", завідувач сихівського відділення денного догляду Львівського міського центру соціальних послуг "Джерело" (Львів, Україна)
23. Коваленко Олена Михайлівна - кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України (Київ, Україна)
24. Коваль Галина Миколаївна - доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри мікробіології, вірусології, епідеміології з курсом інфекційних хвороб Ужгородського національного університету (Ужгород, Україна)
25. Ковальчук Анна Сергіївна - здобувач ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 053 Психологія Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ, Україна)
26. Корильчук Неоніла Іванівна – кандидат медичних наук, доцент кафедри терапії та сімейної медицини Тернопільського національного медичного університету імені І.Я.Горбачевського МОЗ України (Тернопіль, Україна)
27. Корнієнко Петро Сергійович - доктор юридичних наук, доцент, адвокат, заступник першого проректора по роботі з коледжами, професор кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Національної академії статистики, обліку та аудиту (Київ, Україна)
28. Кравчук Володимир Миколайович, доктор юридичних наук, доцент, доцент кафедри конституційного, адміністративного та міжнародного права Волинського національного університету імені Лесі Українки (Луцьк, Україна)
29. Кравчук Людмила Степанівна - кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізичної терапії, ерготерапії, фізичної культури і спорту Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», завідувач кафедрою фізичної терапії, ерготерапії, фізичної культури і спорту Хмельницького інститут соціальних технологій Університет «Україна» (Хмельницький, Україна)
30. Крайник Григорій Сергійович - кандидат юридичних наук, доцент, доцент Житомирського державного університету імені Івана Франка (Житомир, Україна)
31. Левков Анатолій Анатолійович - кандидат медичних наук, доцент кафедри фізичної терапії та ерготерапії Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (Полтава, Україна)
32. Лігоцький Анатолій Олексійович — доктор педагогічних наук, професор (Київ, Україна)
33. Лисенко Дмитро Андрійович - кандидат медичних наук, доцент кафедри внутрішньої медицини №2 Вінницького національного медичного університету (Вінниця, Україна)
34. Лич (Назарук) Оксана Миколаївна - доктор психологічних наук, доцент, член-кореспондент української академії акмеології, член громадської спілки «Національна психологічна асоціація», доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
35. Макаренко Олександр Миколайович — доктор медичних наук, професор, академік Міжнародної академії освіти та науки, професор кафедри загальномедичних дисциплін Міжрегіональної академії управління персоналом (Київ, Україна)
36. Мальцев Дмитро Валерійович кандидат медичних наук, завідувач лабораторії імунології і молекулярної біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця (Київ, Україна)
37. Марушева Олександра Анатоліївна - доктор наук з державного управління, доцент, завідувач кафедри публічного управління та інформаційного менеджменту ПВНЗ Університет Новітніх Технологій (м. Київ, Україна)
38. Мельник Володимир Степанович — доктор медичних наук, професор кафедри неврології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, декан медичного факультету №1 (Київ, Україна)
39. Мігенько Богдан Орестович – кандидат медичних наук, доцент кафедри терапії та сімейної медицини Тернопільського національного медичного університету імені І.Я.Горбачевського МОЗ України (Тернопіль, Україна)
40. Мігенько Людмила Михайлівна – кандидат медичних наук, доцент кафедри внутрішньої медицини №2 Тернопільського національного медичного університету імені І.Я. Горбачевського МОЗ України (Тернопіль, Україна)
41. Мідельський Сергій Людвигович – професор, Академік, Президент Регіональної Академії Менеджменту (Казахстан)
42. Міхальський Томаш — доктор наук, доцент кафедри географії регіонального розвитку Гданського університету (Польща)
43. Миргород-Карпова Валерія Валеріївна - кандидат юридичних наук, заступник директора з наукової роботи, старший викладач кафедри адміністративного, господарського права та фінансово-економічної безпеки Сумського державного університету (Суми, Україна)
44. Мочалов Юрій Олександрович - доктор медичних наук, професор, професор кафедри хірургічної стоматології та клінічних дисциплін ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)
45. Нікульчев Микола Олександрович – доктор богословських наук, кандидат філософських наук, професор, доцент кафедри філософії НУ «ОМА» (Одеса, Одеська область, Україна)
46. Олійник Світлана Валентинівна - кандидат фармацевтичних наук, доцент, доцент кафедри аптечної технології ліків Національного фармацевтичного університету
47. Помиткін Едуард Олександрович — доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Київ, Україна)
48. Помиткіна Любов Віталіївна — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
49. Попель Оксана Василівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземної філології Одеського національного технологічного університету (Одеса, Україна)
50. Приходькіна Наталія Олексіївна - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ, Україна)
51. Прокоф'єва Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університут (Київ, Україна)
52. Сирник Ярослав - доцент кафедри антропології Вроцлавського університету (Вроцлав, Польща)
53. Трушкіна Наталія Валеріївна - кандидат економічних наук, член-кореспондент Академії економічних наук України, дійсний член Центру українсько-європейського наукового співробітництва, старший науковий співробітник відділу проблем регуляторної політики та розвитку підприємництва, Інститут економіки промисловості НАН України (Київ, Україна)
54. Турчинова Ганна Володимирівна — кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету природничо-географічної освіти та екології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна)
55. Філіппова Лариса Валеріївна – доктор педагогічних наук, кандидат хімічних наук, доцент, доцент закладу вищої освіти кафедри медичної біохімії та молекулярної біології Національного медичного університету імені О.О.Богомольця, (Київ, Україна)
56. Хохліна Олена Петрівна — доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
57. Чаусова Тетяна Володимирівна — кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ, Україна)
58. Черська Марія Сергіївна - доктор медичних наук, завідувачка консультативно-діагностичним відділенням Державної Установи «Інститут ендокринології та обміну речовин НАМН України» (Київ, Україна)
59. Чумак Оксана Володимирівна - доктор економічних наук, доцент, науковий співробітник відділу статистики і аналітики вищої освіти Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики», (Київ, Україна)
60. Шевченко Валерія Геннадіївна - кандидат медичних наук, доцент кафедри хірургії #2 Одеського національного медичного університету (Одеса, Україна)
61. Яковицька Лада Савелівна — доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (Київ, Україна)

Статті розміщені в авторській редакції. Відповідальність за зміст та орфографію поданих матеріалів несуть автори.

© автори статей, 2025
© Видавнича група «Наукові перспективи», 2025

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ЗМІСТ

СЕРІЯ «Педагогіка»

Lytniova T.V. 26
FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Malenitskyi D.S. 36
SOCIAL MEDIA AS A TOOL FOR ENHANCING ENGLISH LANGUAGE LEARNING: MODERN PRACTICES AND PEDAGOGICAL POTENTIAL

Mukan N.V., Mukan O.V., Skyba D.M. 47
THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL MASTERY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Аксьоненко А.А. 58
ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Андрющенко Т.К. 69
РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЯК УМОВА ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

Антонов Є.В., Спяк А.В. 82
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗВО

Атаманчук Ю.М. 94
МАТЕРІАЛЬНО-ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ФАХІВЦІВ ТИЛУ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Аторіна В.М., Зенченко Т.Ф., Вишник О.О. 104
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В МИСТЕЦЬКІЙ, ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ТА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЯХ

Байдюк Л.М. 115
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ СТОРІТЕЛІНГУ У МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Барна Х.В., Чекан О.І. 124
ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНЕ НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ ПРИ ДИСЛАЛІЇ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ПОРУШЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Бобир О.І. 136
ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ХУДОЖНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Бондаренко А.П. 148
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВВНЗ

Браславська О.В. 159
ТРАНСВЕРСАЛЬНИЙ ПІДХІД У ЗАСТОСУВАННІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Брижак Н.Ю. 171
ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ В УРОЧНИЙ І ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Брюховецька І.В. 184
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ТА ХІМІЇ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Бухнієва О.А., Дзюба О.А. 192
ЯВИЩЕ СИНТЕЗУ МИСТЕЦТВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ватаманюк Г.П. 202
ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК МЕТОД ОВОЛОДІННЯ МОВЛЕННЄВО-КУЛЬТУРНИМИ ПРАКТИКАМИ ВОЄННОГО ЧАСУ

Величко Л.Ю., Гришина Н.М., Редін П.О. 215
ІНКЛЮЗИВНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ: ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД

Вишник О.О., Цись Д.І., Литвинов А.С. 228
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕГРАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ТА ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Візнюк І.М., Долинний С.С., Токар Л.П., Пінаєва О.Ю., Єнютіна О.Ф. 241
ВОЛОНТЕРСЬКІ ПРАКТИКИ ЯК РЕСУРС ПІДТРИМКИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Волошенко М.О., Северинюк Т.О. 250
РОЛЬ ВИВЧЕННЯ ОК «ПСИХОЛОГІЯ ЕМОЦІЙ» ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Гавриш Н.В., Табака О.М., Безсонова О.К. 262
ДО ПРОБЛЕМИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З ЛІТЕРАТУРНИМИ ТА ФОЛЬКЛОРНИМИ ТВОРАМИ

Ганаба С.О., Бурбела С.В. 274
ІНТЕГРАЦІЯ СУСПІЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Глінчук Ю.О. 284
ПРОФЕСІЙНО-БЕЗПЕКОВА (ПРАЦЕОХОРОННА) ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: ЦІННІСНИЙ ПІДХІД

Горун Г.Р., Бойко О.Т. 296
ІНТЕГРАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО КОНТЕНТУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ І ЮРИСТІВ

Гришко С.В., Непша О.В. 308
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ: АНАЛІЗ, ІНТЕГРАЦІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Діконська К.Л., Таланова Л.Г., Цокур О.С. 320
МЕТОДОЛОГІЧНІ НАСТАНОВИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ НЕОБХІДНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ І ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ГЕРМАНІСТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Доброскок С.О. 334
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ РОБОТУ З ТЕКСТАМИ РІЗНИХ ТИПІВ І ЖАНРІВ

Дороніна Т.О., Крутько І.В. 346
ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ: СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНІ ПРАКТИКИ ТА ЇХ АДАПТАЦІЯ

Досин В.І. 355
ДИДАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТ.)

Житомирська Т.М. 365
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Злагодух Д.О. 375
МОДЕЛЬ ПРАКТИКО-ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК НА ОСНОВІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

Іванченко О.З., Мельнікова О.З., Лур'є К.І., Мікаєлян Г.Р. 391
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Івах С.М. 402
ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ільїна І. 411
УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ТА ЕРГОНОМІКА В ПРОЄКТУВАННІ ЦИФРОВИХ ПРОДУКТІВ ДИЗАЙНУ В ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ

Кабак В.В., Гапончук О.М., Войтенко І.Г. 421
ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Кеснер Ю.П., Антонова О.Є. 431
БІБЛІОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ КРЕАТИВНОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Кияновський А.О. 444
СУЧАСНИЙ УЧИТЕЛЬ: ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ ТА ДОСВІД «ШКОЛИ ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ»

Кіндрат П.В., Кіндрат В.К. 454
ЗАСТОСУВАННЯ ВЕБ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Кіріяченко І.А., Ткачова Н.О. 461
ОРГАНІЗАЦІЙНІ, ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАВОВІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КНР

Когут С.Я. 473
ОСВІТА ГІДНОСТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Король Д.А. 485
СТРУКТУРА СФОРМОВАНОСТІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-РОЗВІДНИКІВ

Короткевич К.Є. 497
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ

Костолович М.І. 504
АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Кравченко Г.Ю. 514
ІНТЕГРОВАНА МЕРЕЖЕВА МОДЕЛЬ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ У ЗДІЙСНЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАТУ

Кравченко Т.М., Теличко Н.В., Малильо К.В. 528
СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ АРГУМЕНТОВАНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ, ЯК ОСНОВНОЮ ТА ДРУГОЮ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ (ПРАКТИЧНИЙ АСРЕКТ)

Лебідь О.В., Буртова Є.Д. 541
СКЛАДНА ЖИТТЄВА СИТУАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВА ДЕФІНІЦІЯ У СТРУКТУРІ ПОНЯТТЯ «ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЛІЄНТАМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ»

Лимаренко Л.І. 553
ЦІННІСНИЙ АСПЕКТ СТУДЕНТСЬКИХ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКИХ ПРОЄКТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Лотфі Ґаруді Г. 566
ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ІНТЕГРАТИВНОЇ КОНЦЕПЦІЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Ляховська Ю.О. 576
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Максютов А.О., Совгіра С.В. 590
НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Мельниченко Г.В. 602
МЕТОДИЧНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-МОВНИКА З ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОФІЛЕМ

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Микуліна А.К. 614
ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧИЙ РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Митчик О.П. 623
РОЗВИТОК ТА СТАНОВЛЕННЯ ГАНДБОЛУ НА ВОЛИНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Михальченко Н.В. 631
РОЗВИТОК КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Мотуз Т.В., Саєнко О.В., Пісковенко А.О., Слободенюк О.О. 641
ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Нікітченко Н.Г. 653
АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ТА СУТНОСТІ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Павлюк А.Б. 665
НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ: НОВИЙ ПОГЛЯД НА ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Павлюк А.Б. 677
РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Петрикова О.П. 688
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ У МАЙБУТНІХ АРТИСТІВ-ВОКАЛІСТІВ ДО ДЖАЗОВОЇ ВОКАЛЬНОЇ МУЗИКИ

Печеряга С.В. 698
ЗАСТОСУВАННЯ КЛІНІЧНИХ СЦЕНАРІЇВ У СИМУЛЯЦІЙНОМУ НАВЧАННІ ДЛЯ РОЗВИТКУ АКУШЕРСЬКИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ

Пилипишин О.І., Бондаренко С.В., Машталір А.І. 707
ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ ЕТИЧНИХ ПИТАНЬ У КЛІНІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Подольський М.М. 720
ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ГОСТИННОСТІ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Польгун К.В., Римша А.В. 729
ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Попова О.В., Жуков В.П. 739
ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ

Птушка А.С. 752
ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ревенко І.В. 763
РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЙНО-РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ ВИМІР

Рефель В.І., Кардаш А.В. 775
ПЛАВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПОРАНЕНИХ ВІЙСЬКОВИХ

Саркісов І.Р. 784
ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ УКРАЇНИ

Семенюк Р.А. 794
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ВІРТУАЛЬНИХ РЕПЕТИТОРАХ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ

Синишина В.М. 804
ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЗА ЕКОЛОГІЧНУ БЕЗПЕКУ ЯК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА

Синявська Л.І., Сіпко Л.О. 817
РОЛЬ ВИРОБНИЧОЇ ВИКЛАДАЦЬКОЇ ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сільченко М.В., Красюк Ю.М., Кучерява Т.О., Ніколенко Л.А., Петренко Л.М. 829
ДИСТАНЦІЙНА ТА ЗАОЧНА ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ

Стойка М.В. 848
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ НАВИЧОК ЧЕРЕЗ ЗАДАЧІ З МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ткачук Г.В., Жмуд О.В. 856
ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ОСВІТНЬОЇ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Форостюк Т.В., Форостюк В.О. 866
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Хун Женьлун 874
ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ

Циганська Т.М., Ігнатьєва Н.М. 885
ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ КООРДИНАЦІЇ МОВИ З РУХОМ У МАЙБУТНІХ АКТОРІВ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ СЦЕНІЧНИХ БОЇВ

Чередник Л.М., Сироєжко О.В., Смоляк П.О. 896
ІНТЕГРАЦІЯ ФОРМАЛЬНОЇ Й НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ЗАСАДАХ ТРАНСВЕРСАЛЬНОГО ПІДХОДУ

Чубрей О.С., Добинда І.П., Ковбінька Г.Д. 905
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Шамоня В.Г., Горовий І.С., Семеніхіна О.В. 913
СПЕЦІАЛІЗОВАНЕ ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК ЗАСІБ STEM-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МІКРОЕЛЕКТРОНІКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Шаховніна Н.В. 926
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Шевченко О.Т., Білик Л.В., Радзієвська І.В. 937
АНАЛІЗ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ З ІНФЕКЦІЙНИХ ХВОРОБ

Шульга Л.М. 950
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ МИСТЕЦТВА ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ярхо Т.О., Ємельянова Т.В., Легейда А.В., Легейда Д.В., Медведєв Є.П. 962
ПРОФЕСІЙНИЙ КОНТЕНТ КЛАСИЧНИХ І ПРИКЛАДНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В БАКАЛАВРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ТРАНСПОРТНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

СЕРІЯ «Психологія»

Murai M. 974
PSYCHOPHYSIOLOGICAL MECHANISMS OF THE RELAXING EFFECT OF MULTIMODAL SPA MASSAGE PROTOCOLS IN ADULTS WITH HEIGHTENED ANXIETY

Rot-Serov O.V. 988
CONFLICT COMPETENCE OF IT PROFESSIONALS: THEORETICAL INTERPRETATIONS AND EMPIRICAL INSIGHTS

Амплєєва О.М., Земляна Ю.А. 1000
АНАЛІЗ ОСНОВНИХ МЕТОДИК ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Антонюк Ю.О., Нечепурук Р.Р. 1009
КОГНІТИВНІ РЕСУРСИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В УМОВАХ ВИСОКИХ ВИМОГ ДО ДІЯЛЬНОСТІ

Асєєва Ю.О., Максимова Ю.С. 1023
ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ АДАПТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ У ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ ПЕРІОД

Безелюк О.А., Литвин Р.Р. 1034
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СИНЕРГІЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ І ТЕХНІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВИРОБНИЧО-ТЕХНІЧНОЇ СФЕРИ

Бойко-Бузиль Ю.Ю. 1049
ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ В УМОВАХ ВІЙНИ

Вавринів О.С., Яремко Р.Я. 1062
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ван Чен 1071
ПРИЧИНИ ТА РІВНІ ВИРАЖЕННЯ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Василевський В.С. 1086
ЕСТЕТИЧНЕ СПРИЙНЯТТЯ ЗОВНІШНОСТІ ЖІНОК У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ КРАСИ

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Віремейчик А.М., Апельт Г.В., Дорожко І.І. 1099
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Герасимова І.В., Герасімова Н.Є. 1110
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ОСОБАМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Гірняк А.Н., Любий Б.М. 1123
АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Гошовська Д.Т., Гошовський Я.О. 1140
ГІПЕРАКТИВНІСТЬ ЯК ПАТОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Гульбс О.А., Лантух І.В., Діхтяренко С.Ю. 1154
ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ФОРМУВАННЯ СТРЕСО-СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Гуцол К.В., Гомонюк В.О. 1172
КІНЕМАТОГРАФ ЯК КОНТЕКСТ КОНСТРУЮВАННЯ ЖИТТЄВИХ ЗАДАЧ УКРАЇНСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Дембицька Н.М., Барановська А.К. 1187
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕЗІЛЬЄНТНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ МІГРАНТОК

Демиденко Т.М., Горобець Т.В., Яценко Н.Є. 1199
ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Дзвоник Г.П. 1209
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕСУРСУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Дідух М.М., Войнорович О.С. 1225
ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ТРУДОВОГО КОЛЕКТИВУ

Дубінін Д.О. 1234
АКСІОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ

Душка А.Л., Крамчанінов Ю.О. 1249
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЕРГОНОМІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ, КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ І ПРАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ

Душка А.Л., Прокофьева О.О., Кобильнік Л.М. 1264
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПСИХОЛОГІЇ

Єріна В.В. 1276
РОЛЬ МОРАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Єріна В.В., Чернова В.К. 1288
СПІЛКУВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРВИННОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КРИЗОВОЇ ПІДТРИМКИ У ВИПАДКАХ ЗАЛУЧЕННЯ ДО НЕБЕЗПЕЧНИХ ІГОР

Зайчук І.О. 1301
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ПАР У ДИТЯЧОМУ КОЛЕКТИВІ

Зеленін В.В., Москальов М.В., Семенюк Н.В. 1311
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ТА ДОСЯГНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ МОЛОДИМИ ФАХІВЦЯМИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН

Ілющенко Ю.М., Козорог Г.О. 1320
ДИСТРЕС У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ФЕНОМЕН, ПРОЯВИ ТА ДІАГНОСТУВАННЯ

Кабусь Н.Д., Ступакова В.Г. 1332
ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СТРЕСОСТІКОСТІ НА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Карпенко О.Є. 1349
ЗАХИСТ ПРАВ ДИТИНИ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ ТА НАСЛІДКИ

Карпенко Є.В., Одинцова Г.Ю. 1361
ДОВІРА І СУМНІВ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНОСТІ ЗАСОБАМИ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

Катюжинська А.О. 1372
ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ВАГІТНИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Кобильченко В.В., Омельченко І.М., Душка А.Л. 1383
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Костіна К.С., Іващенко А.І. 1397
ПСИХОДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЇ У ФАХІВЦІВ ДОПОМАГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ

Кузнецова О.А., Рогачко В.О., Протас О.Л. 1410
СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ВІДНОВЛЕННЯ ПІСЛЯ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ

Кузьменко М.Д., Дмитренко Ю.С., Сорокін Д.М. 1422
РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДБОРУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Кутішенко В.П., Ставицька С.О., Власенко І.А. 1435
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ БАЗОВИХ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТІВ ТА ЇХНІХ БАТЬКІВ ПРО СВІТ, ВИХОВАННЯ ТА ПОДРУЖНІ СТОСУНКИ

Кушнарьов З.М. 1449
КРЕАТИВНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ:ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Лазарук А.Ф., Рудакевич О.М. 1462
МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ФОРМАТ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ПРАКТИЧНИЙ ВИМІР

Лупанець О.М. 1482
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ І ПІСЛЯВОЄННОГО СТАНУ

Малімон В.І. 1496
САМОТНІСТЬ В ДОРОСЛОМУ ВІЦІ ЯК СУЧАСНИЙ ТРЕНД

Мельник Н.І., Прожога І.В. 1515
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПОСТРАЖДАЛИХ ВІД НАСИЛЬСТВА В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄС

Мельниченко С.В., Размолодчикова І.В., Ригель О.В. 1526
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ: ВИКЛИКИ, СТРАТЕГІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ

Михальчук Ю.О. 1536
СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Мітченко К.В. 1549
АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ "ОСОБИСТІСНО-РОЛЬОВА ЗРІЛІСТЬ ПОЛІЦЕЙСЬКОГО"

Міщенко М.С., Поліщук О.Р. 1561
КАНІСТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ КОМБАТАНТІВ З ПТСР ТА ЇХНІХ РОДИН

Мудрик А.Б. 1570
ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПСИХОЛОГІЇ: АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ

Нечітайло І.С., Жданова І.В. 1583
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА АКСІОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ І ДЕЯКІ РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Осипенко О.Л., Швед О.В. 1597
ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРЯННЯ ПСИХОЛОГІВ У РОБОТІ З ПРОБЛЕМАМИ УСКЛАДНЕНОГО ГОРЮВАННЯ В УМОВАХ ПРИВАТНОЇ ПРАКТИКИ

Підчасов Є.В., Чепелєва Н.І. 1611
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД І ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ, ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ

Подкоритова Л.О., Волошин В.М., Шкарлатюк К.І., Чиркова Т.С. 1621
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ БАТЬКАМ ЗАГИБЛИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Поліщук О.Р., Міщенко М.С. 1633
ПІДГОТОВКА АМБАСАДОРІВ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВІЙНИ

Потапов С.О. 1643
МЕТОДОЛОГІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МЕДИКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Раєвська Я.М., Зінько О.М., Лапченко І.О., Селіванова О.В. 1652
ІНДИВІДУАЛЬНА СУПЕРВІЗІЯ: ВИКЛИКИ, СТИЛІ ТА ФУНКЦІЇ У СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Рогачко В.О. 1661
СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ЯК МОДЕРАТОР ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ: АНАЛІЗ МІЖКУЛЬТУРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Романець З.О., Маліцький В.К., Петринич О.Г. 1670
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК НАПРЯМ ЗАГАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОСІБ, ЩО ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМАТИЧНІ ПОДІЇ

Самойленко О.А., Ярощук Н.П., Козігора М.А. 1679
ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДО УМОВ СОЦІАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Сєрков А.В. 1691
СОЦІАЛЬНІ ТА ОСОБИСТІСНІ ФАКТОРИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ УКРАЇНЦІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Ситнік С.В. 1706
ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВОГО СТАНУ МОЛОДІ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ

Скрипник М.І. 1717
ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МОЛОДІ: РАКУРСИ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЗАКОРДОННИХ І ВІТЧИЗНЯНИХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ СТУДІЯХ

Смольська Л.М. 1730
ДВОМОДАЛЬНИЙ МЕТОД ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ Н. ПЕЗЕШКІАНА ТА ФОКУСІНГУ Ю. ДЖЕНДЛІНА ПРИ ПІДЛІТКОВІЙ НЕЗАДОВОЛЕНОСТІ СПІЛКУВАННЯМ

Соколова Г.Б., Кравець Ю.О. 1744
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОДИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Ставицька С.О., Кутішенко В.П., Сімонов М.Є. 1755
ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СІМЕЙ РІЗНОГО ТИПУ

Стеценко А.І., Павлик Г.В. 1767
КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Столярчук О.А., Чеснокова О.Ю. 1777
ПСИХОТРАВМА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОЗИЦІЇ ЖЕРТВИ У ПАТРНЕРКИ ЗАГИБЛОГО ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ

Стражник Ю.І. 1788
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Трохимчук С.М., Хурдей Є.Л. 1801
МОДЕЛЮВАННЯ КОГНІТИВНИХ СПОТВОРЕНЬ ПРИ РІЗНИХ ПСИХІЧНИХ РОЗЛАДАХ ЗА ДОПОМОГОЮ НЕЙРОННИХ МЕРЕЖ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДХОДІВ У РЕАЛЬНИХ ОСВІТНІХ УМОВАХ

Усар Г.Я. 1812
ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ

Хараджи М.В., Левченко Т.Г. 1824
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ЖІНОК

Чернова В.К. 1836
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАДАННІ НЕВІДКЛАДНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Шеленкова Н.Л. 1849
ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У РЕАБІЛІТАЦІЙНІЙ ПСИХОЛОГІЇ: СИНЕРГІЯ ПРАКТИКИ ТА ІННОВАЦІЙ

Шиделко А.В., Сербін Ю.В. 1858
ПСИХОСЕКСУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДІ В ЦИФРОВУ ЕПОХУ: РИЗИКИ КІБЕРНАСИЛЬСТВА ТА РЕСУРСИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ

Ятищук А.А. 1870
СТРУКТУРА, ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ТА ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАЗКИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ТА ПІДЛІТКАМИ У СТРЕСОВИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

СЕРІЯ «Медицина»

Biduchak A.S. 1883
DEBRIEFING METHOD IN PRACTICAL TRAINING OF MEDICAL STUDENTS

Boreiko L.D., Seniuk B.P., Boreiko O.S. 1890
IMPACT OF COMORBIDITY ON THE COURSE AND PROGNOSIS OF CRITICAL CONDITIONS: LITERATURE REVIEW

Divel M.S. 1902
CREATIVE HAIRDRESSING AS APPLIED ART IN POST-REHABILITATION SUPPORT FOR CLIENTS WITH ONCOPSYCHOLOGICAL EXPERIENCE

Dzonyk S.A., Petrushenko V.V. 1913
DYNAMICS OF QUALITY OF LIFE INDICATORS IN SERVICEMEN AFTER A MINE-EXPLOSIVE INJURY TO THE THIGH WHO UNDERWENT REHABILITATION MEASURES (ACCORDING TO THE SF-36 QUESTIONNAIRE)

Kramarchuk V.V. 1926
FAMILY MEDICINE INTERNSHIP IN UKRAINE: A QUALITATIVE STUDY OF INTERNS' EXPERIENCES AND EXPECTATIONS

Matkivska R.M. 1934
COMPARISON OF CHANGES IN STRUCTURAL COMPONENTS OF RAT KIDNEYS 3 HOURS AND 1 DAY AFTER EXPOSURE TO LEIURUS MACROCTENUS SCORPION VENOM

Mishyn Yu.M. 1944
BLOOD FILM INDEXES IN OFFSPRING WITH PRENATAL INFLUENCE OF EXPERIMENTAL MATERNAL CHRONIC GENITOURINARY SYSTEM INFLAMMATORY PROCESS CAUSED BY PROTEUS MIRABILIS AND STREPTOCOCCUS PYOGENES UROISOLATES

Poniatovskyi V.A., Shyrobokov V.P., Kharina A.V. 1952
ISOLATION OF BACTERIOPHAGES FROM WASTEWATER AND EVALUATION AGAINST ANTIBIOTIC-RESISTANT MICROORGANISMS

Prymachenko V.I., Parkhomenko M.V. 1965
THE EFFECT OF SODIUM GLUTAMATE ON BIOCHEMICAL INDICATORS OF THE BLOOD OF WHITE RATS IN THE EXPERIMENT

Savka S.D., Rudnytskyi R.I., Savka S.I. 1974
RISK FACTORS AND PREVALENCE OF DEPRESSION AMONG MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS DURING MARTIAL LAW

Smorshchok M.V. 1986
THE ROLE OF INJECTION CORRECTION IN PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF PERSONS WITH CONGENITAL OR ACQUIRED AESTHETIC DISORDERS

Sychevska S.V. 2000
PROSPECTS FOR SPA DESSERTS AS FUNCTIONAL FOODS WITH COLLAGEN, MATCHA, AND NATURAL FLAVORS

Yashkina T.O. 2015
DOUBLE HELIX CURRICULUM AS AN INNOVATIVE MODEL OF MEDICAL EDUCATION: THEORETICAL REFLECTIONS AND PRACTICAL ANALYSIS OF THE ADVANTAGES OF AN INTEGRATED APPROACH

Атаманюк О.Ю. 2024
ГЕМОДИНАМІЧНІ ВАРІАНТИ АКСІАЛЬНОГО РЕФЛЮКСУ У ПАЦІЄНТІВ З ХРОНІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ ВЕН НИЖНІХ КІНЦІВОК

Василевська І. 2032
ВИКОРИСТАННЯ ДІЄТИЧНИХ ПРОДУКТІВ З ПІДВИЩЕНИМ ВМІСТОМ ХАРЧОВИХ ВОЛОКОН У ДІЄТОТЕРАПІЇ ЗАКРЕПІВ ПРИ ХРОНІЧНІЙ ГАСТРОЕНТЕРОЛОГІЧНІЙ ПАТОЛОГІЇ

Вергун А.Р., Мурзаєва Є.Т., Вергун О.М., Драгочинська Л.Ф., Кульчицький В.В., Кіт З.М., Мацях Ю.М., Жураєв Р.К., Пляцко М.Г., Карпишин Н.В., Калитовська М.Б., Заремба М.О., Заремба О.О. 2043
НОСОВІ КРОВОТЕЧІ: ДЕЯКІ ЕТІОЛОГІЧНІ Й ПАТОГЕНЕТИЧНІ ПАРАЛЕЛІ, МЕДИЧНА ДОПОМОГА

Гаврилькевич В.К. 2058
ГОРМОНИ СЕРЦЯ ТА ЇХНІ РЕГУЛЯТОРНІ ВПЛИВИ: ЗАГАЛЬНИЙ ФІЗІОЛОГІЧНИЙ ОГЛЯД

Гаврилькевич В.К. 2081
ВПЛИВ НАТРІЙУРЕТИЧНИХ ГОРМОНІВ СЕРЦЯ НА НЕРВОВУ СИСТЕМУ: ФІЗІОЛОГІЧНИЙ ОГЛЯД

Гринзовський А.М., Калашченко С.І., Черненко Л.М., Черненко Г.Ф., Білоус О.С., Ахтемійчук О.С., Мельник В.Г., Чайка Ю.Г., Туманова Т.О., Цимбалістова Т.В., Бевз Р.Т., Мартиненко С.О., Фабіш А.Д. 2099
ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ДОМЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ СТУДЕНТАМ ІНОЗЕМЦЯМ

Демянчук Н.В., Пазюк Л.М. 2123
ХАРАКТЕРИСТИКА ГЕПАТОТОКСИЧНОГО ВПЛИВУ ЦИСПЛАТИНУ НА ГІСТОСТРУКТУРУ ПЕЧІНКИ ТА РОЛЬ АНТИОКСИДАНТНОЇ ТЕРАПІЇ

Дзевульська І.В., Ігнатіщев М.Р. 2139
ОСОБЛИВОСТІ МОРФОЛОГІЧНИХ ЗМІН КІРКОВОЇ РЕЧОВИНИ НАДНИРКОВИХ ЗАЛОЗ ПРИ ДІЇ НА ОРГАНІЗМ КАДМІЮ ХЛОРИДУ

Дюжикова О.М., Гриценко Л.М. 2153
ВІРУСИ АМЕБ: РІЗНОМАНІТТЯ, БІОЛОГІЯ ТА РОЛЬ В ПАТОЛОГІЇ ЛЮДИНИ

Закревський А.М., Закревський К.А. 2166
СУЧАСНІ МЕТОДИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У РАДІОЛОГІЇ: ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Кагукіна А.М. 2177
ЗНАЧЕННЯ ДОМЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Кириченко Н.М., Мазніченко Є.О., Коваль Г.М. 2185
ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІРТУАЛЬНИХ ПАЦІЄНТІВ У ВИКЛАДАННІ ВНУТРІШНЬОЇ МЕДИЦИНИ

Коренюк О.С., Мишина Н.В. 2200
ОСОБЛИВОСТІ СТАНУ КІСТОК ТА ВІТАМІН Д СТАТУСУ У ДІТЕЙ З ХРОНІЧНОЮ НЕВРОЛОГІЧНОЮ ПАТОЛОГІЄЮ

Кузик П.В., Вербицький В.В. 2212
ОЦІНКА ВПЛИВУ ПАНДЕМІЇ COVID-19 ТА ВІЙНИ НА ЗМІНУ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ У МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Кулинич Г.Б., Дячук О.І., Тірон О.І. 2230
РУХОВІ ТА СЕНСОРНІ ПОРУШЕННЯ ПРИ ХІМІОТЕРАПЕВТИЧНО ІНДУКОВАНІЙ НЕЙРОПАТІЇ: ОЦІНКА ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕСТІВ НА СІТЦІ, ФОН ФРЕЯ ТА ГАРЯЧОЇ ПЛАСТИНИ

Лазуркевич Х.О. 2240
БАКТЕРІАЛЬНІ ЛІЗАТИ У ЛІКУВАННІ ДІТЕЙ З РЕЦИДИВУЮЧИМИ ГОСТРИМИ РЕСПІРАТОРНИМИ ІНФЕКЦІЯМИ: ВПЛИВ НА ПЕРЕБІГ ЗАХВОРЮВАННЯ ТА ЯКІСТЬ ЖИТТЯ

Левон М.М., Пархоменко М.В. 2250
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ВИБІРКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ «КЛІНІЧНА АНАТОМІЯ ТА ОПЕРАТИВНА ХІРУРГІЯ»

Мазур Є.В. 2264
АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ДІАГНОСТИЧНИХ, ЛІКУВАЛЬНИХ І ПРОФІЛАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ТРАВМАТИЧНИХ УШКОДЖЕННЯХ ОКА

Малініна Н.Р. 2281
ОПТИМІЗАЦІЯ ТЕРАПІЇ СТАБІЛЬНОЇ ІШЕМІЧНОЇ ХВОРОБИ СЕРЦЯ ПРИ НЕАЛКОГОЛЬНІЙ ЖИРОВІЙ ХВОРОБІ ПЕЧІНКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ТРИМЕТАЗИДИНУ ТА РАНОЛАЗИНУ: ВПЛИВ НА ФІБРОЗ І РЕМОДЕЛЮВАННЯ ЛІВОГО ШЛУНОЧКА

Марусин О.В. 2294
СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ТА ПОВЕДІНКОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕШКАНЦІВ ГЕРІАТРИЧНОГО ПАНСІОНАТУ: РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТНОГО ОПИТУВАННЯ

Масікевич Ю.Г., Лебедєва К.О., Воронкін А.А., Конєв О.М., Мірошниченко М.Д., Волощук В.В., Рябінін О.С. 2303
ОГЛЯД СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 3D-БІОДРУКУ ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ ТА РЕГЕНЕРАТИВНОЇ МЕДИЦИНИ

Павленко О.В., Герасименко О.А., Мовлянова Н.В., Хрущ В.І. 2315
ВЕРИФІКАЦІЯ КЛІНІЧНИХ ГІПОТЕЗ У ДІАГНОСТИЦІ ЛІМФАДЕНОПАТІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ПОКРОКОВОГО ПРОТОКОЛУ

Печеряга С.В. 2331
ПЛАЦЕНТАРНА ДИСФУНКЦІЯ ЯК ЧИННИК РИЗИКУ ЗАТРИМКИ РОСТУ ПЛОДА: СУЧАСНІ МОЖЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ

Росицька О.А. 2343
КОНФЛІКТОЛОГІЯ В МЕДИЦИНІ ТА ЯК СФОРМУВАТИ ЕФЕКТИВНУ КОМУНІКАЦІЮ

Росицька О.А. 2355
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ В ЛІКУВАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Сарафинюк Л.А. 2366
БІОМАРКЕРИ НЕЙРОПЛАСТИЧНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ РУХОВОГО РОЗВИТКУ

Семченко В.А., Попадюк О.Я. 2378
ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ПРО-/АНТИОКСИДАНТНОЇ РІВНОВАГИ СИРОВАТКИ КРОВІ КРОЛІВ ПІСЛЯ ФОРМУВАННЯ АРТЕРІОВЕНОЗНИХ АНАСТОМОЗІВ

Скляр А.Р. 2390
КЛІНІЧНИЙ ПЕРЕБІГ І НАСЛІДКИ НЕТРАВМАТИЧНИХ КРОВОВИЛИВІВ У ЗАДНЮ ЧЕРЕПНУ ЯМКУ

Степаненко Д.В. 2399
36-ГОДИННЕ ВОДНЕ ГОЛОДУВАННЯ : ПЕРЕЗАПУСК ОРГАНІЗМУ ТА КЛІТИННЕ ОНОВЛЕННЯ ЗАВДЯКИ АУТОФАГІЇ

Стецев'ят В.Б., Данилюк І.М., Сторожук Л.С. 2408
ОСОБЛИВОСТІ АНТИОКСИДАНТНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СИРОВАТКИ КРОВІ ЩУРІВ ЗА УМОВ ВИСОКОВУГЛЕВОДНОЇ ДІЄТИ НА ТЛІ ПРЕ- І ПОСТНАТАЛЬНОГО ЙОДОДЕФІЦИТУ

Туренко О.О., Бурка О.М., Ковальова А.А., Кошля О.В. 2420
ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ОЦІНКИ СТАНУ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З КОМПРЕСІЙНИМИ ПЕРЕЛОМАМИ ПОПЕРЕКОВОГО ВІДДІЛУ ХРЕБТА

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Тьорло О.І., Поліщук Н.М., Синенький В.М. 2429
МЕДИЧНА ЕВАКУАЦІЯ В УМОВАХ ТАКТИЧНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ: ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА НАВЧАННЯ ОСОБОВОГО СКЛАДУ

Хархаліс І.К. 2440
ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ КЛІНІЧНИХ КЕЙСІВ У ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

Хребтій Я.В., Чернуха Л.М. 2455
ВІДДАЛЕНІ РЕЗУЛЬТАТИ ЛІКУВАННЯ ВЕНОЗНОГО ТРОМБОЕМБОЛІЗМУ

Христова Т.Є., Пюрко В.Є., Непша О.В., Пюрко О.Є. 2463
СИНЕРГІЧНА МОДЕЛЬ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ З БРОНХІАЛЬНОЮ АСТМОЮ

Цілюрик В.В., Гафт К.Л., Наконечний Є.В. 2475
АНАЛІЗ ПОКАЗНИКІВ З'ЄДНУВАЛЬНОЇ ТКАНИНИ ПАЦІЄНТІВ З ДІАСТАЗОМ ПРЯМИХ М'ЯЗІВ ЖИВОТА В АСПЕКТІ ХІРУРГІЧНОЇ ТАКТИКИ

Шевчук М.М. 2483
УЛЬТРАСТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА МІКРОЦИРКУЛЯТОРНОГО РУСЛА ПЕЧІНКИ ЩУРІВ НА 14-у ТА 28-у ДОБУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПЛИВУ ОЛІЇ КАНАБІДІОЛУ

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Шановні колеги!



Побачив світ черговий номер фахового журналу категорії Б із психології, медицини та педагогіки «Перспективи та інновації науки»!

У поточному номері видання ви познайомитеся із аспектами щодо: реформування первинної медичної допомоги в Україні; наукового обґрунтування педагогічних умов й дидактичних підходів, що забезпечують підвищення ефективності навчання майбутніх лікарів внутрішньої медицини шляхом інтеграції віртуальних пацієнтів у процес професійної підготовки; зростання усвідомлення важливості профілактики хронічних захворювань, підтримки здоров'я та збереження молодості, що актуалізує впровадження інноваційних підходів до раціонального харчування; розкриття моделі практико-технічної підготовки фахівців із комп'ютерних наук, на основі інтегративного підходу; теоретико-аналітичного осмислення концепту «освіта гідності» як базису формування безпечного освітнього середовища та ін.

Вітаю редакційну колегію, авторів і читачів нашого видання й зичу миру, здоров'я, щастя та мирного неба над усією Україною !

З повагою,
голова редакційної колегії,
директор Видавничої групи «Наукові перспективи»,
кандидат наук з державного управління, доцент,
Лауреат премії Президента України для молодих вчених. Жукова І.В.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

СЕРІЯ «Педагогіка»

UDC 81'243:005.591.6:378.147

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-26-35

Lytniova Tamara Viktorivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Modern Teaching Techniques, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, tel.: (0412) 43-14-17, https://orcid.org/0000-0001-5150-467X

FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article deals with the problem of preparing students of non-linguistic specialities for effective intercultural communication in the context of globalisation and Ukraine's integration into the world space. The aim of the article is to reveal the peculiarities of forming intercultural communicative competence in the process of foreign language teaching. It looks at modern scientific approaches to defining the concept of "intercultural communicative competence", which covers not only the ability to speak a foreign language, but also the ability to effectively interact with people from other cultures based on respect, empathy and cultural awareness. The opinion is expressed that the successful formation of competence in students of non-linguistic specialities requires a combination of linguistic, cultural and professional training with a focus on practical intercultural interaction. The importance of innovative teaching technologies, in particular the methods of projects, discussions, role-playing games and problem-based learning, as means of developing communication skills and tolerance, is emphasised. The peculiarities of training students of non-linguistic specialities are outlined: limited language practice, focus on professional communication, the need to develop soft skills. The importance of socio-cultural awareness, flexibility of thinking and the ability to avoid intercultural misunderstandings is substantiated. The role of cultural dialogue in improving the effectiveness of professional interaction and spiritual enrichment of the individual is revealed. It is proven that the formation of intercultural communicative competence is an integral part of training a competitive specialist. It is concluded that foreign language teaching methods need to be adapted to take into account the professional specifics and intercultural requirements of the modern labour market. It is emphasised that the development of intercultural communicative competence contributes to the

formation of a tolerant, flexible personality capable of effective interaction in a multicultural environment.

Keywords: intercultural communicative competence, foreign language, non-linguistic specialities, professional training, innovative technologies, cultural dialogue.

Литньова Тамара Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, тел.: (0412) 43-14-17, https://orcid.org/0000-0001-5150-467X

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. У статті порушується проблема підготовки студентів немовних спеціальностей до ефективної міжкультурної комунікації в умовах глобалізації та інтеграції України у світовий простір. Мета статті полягає в розкритті особливостей формування міжкультурної комунікативної компетентності у процесі навчання іноземної мови. Розглянуто сучасні наукові підходи до визначення поняття "міжкультурна комунікативна компетентність", яка охоплює не лише здатність володіти іноземною мовою, а й уміння ефективно взаємодіяти з представниками інших культур на основі поваги, емпатії та культурної обізнаності. Висловлено думку, що успішне формування компетентності студентів немовних спеціальностей потребує поєднання мовної, культурної та професійної підготовки з орієнтацією на практичну міжкультурну взаємодію. Підкреслено значення інноваційних технологій навчання, зокрема методу проєктів, дискусій, рольових ігор та проблемного навчання, як засобів розвитку комунікативних умінь і толерантності. Окреслено особливості підготовки студентів немовних спеціальностей: обмежений обсяг мовної практики, орієнтація на професійну комунікацію, необхідність розвитку м’яких навичок. Обґрунтовано важливість соціокультурної обізнаності, гнучкості мислення та здатності уникати міжкультурні непорозуміння. Розкрито роль діалогу культур у підвищенні ефективності професійної взаємодії та духовному збагаченні особистості. Доведено, що формування міжкультурної комунікативної компетентності є невід’ємною складовою підготовки конкурентоздатного фахівця. Зроблено висновок про необхідність адаптації методів викладання іноземної мови з урахуванням професійної специфіки та міжкультурних вимог сучасного ринку праці. Наголошено, що розвиток міжкультурної комунікативної компетентності сприяє формуванню толерантної, гнучкої та здатної до ефективної взаємодії в багатокультурному середовищі особистості.

Ключові слова: міжкультурна комунікативна компетентність, іноземна мова, немовні спеціальності, професійна підготовка, інноваційні технології, діалог культур.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Problem statement. In the context of expanding international relations and Ukraine's integration into the global and European space, there is a growing need for society to train competitive, mobile, competent specialists who are well versed in various communicative situations, able to build dialogue with all actors in the common living space, choose appropriate means, methods and techniques of interaction, and establish productive relationships with representatives of different cultures. This need has led to significant changes in the content of foreign language education. There is an active introduction of an intercultural educational paradigm, which considers a foreign language as an important means of intercultural communication.

A foreign language promotes verbal understanding between citizens of different countries and ensures a level of cultural development that allows them to feel free and comfortable in the country whose language they are learning. In this regard, it is important to recognize that the ability to communicate effectively with someone from another culture depends not only on the correct use of linguistic units, but also on specific skills for understanding that culture's norms, including patterns of speech in various communicative situations. This obliges us to consider a foreign language as a kind of tool for learning about another culture and promoting our own, which contributes to spiritual enrichment and raises the level of humanitarian education.

Intercultural communicative competence is an indicator of a person's ability to act effectively in intercultural communication and is the main goal of foreign language education. Hence, it is quite obvious that teachers should refocus on preparing specialists for intercultural communication with representatives of other cultures and the practical use of foreign languages in their future professional activities. Foreign language teaching should reach the level of intercultural foreign language education and develop intercultural awareness in students as the ability to see themselves and their interlocutors as representatives of certain cultures, ready to understand a different way of life and thinking, to accept each other's "otherness", respect the right to cultural difference, be tolerant of values and behavioural patterns in another culture, counteract stereotypes and prejudices, and rethink their own cultural baggage [6, pp. 69-70]. The formation of intercultural competence involves qualitative changes in the student's attitude to the dominant worldviews of life and the learning process at the university based on the formation of an adequate value picture of the world and awareness of the priority role of intercultural communication in a multicultural educational space.

Analysis of recent studies and publications. In recent years, there has been a growing number of studies related to the problems of intercultural communication in general and the formation of intercultural communicative competence of students in particular. The problems of intercultural communication are covered in the works of M. Byram, F. Batsevych, O. Misechko, S. Nikolaieva, I. Shavkun. O. Bezkorovaina, P. Bekh, N. Bibik, O. Bihych, O. Honcharova, V. Hurmaza, A. Maslova, and O. Rembach have devoted their research to various aspects of intercultural communicative competence. In particular, the works of F. Batsevych, O. Misechko and O. Bezkorovaina focus on the specifics of forming intercultural communicative

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

competence in students of non-linguistic specialities, where foreign language learning is seen as a means of professional and personal integration into a multicultural environment.

The purpose of the article is to reveal the peculiarities of forming intercultural communicative competence of students of non-linguistic specialities in the process of foreign language teaching.

Presentation of the main material. The concept of intercultural communicative competence is quite multifaceted, so its definition is interpreted differently in literary sources. From the researches' point of view, it encompasses not only the ability to speak a foreign language, but also the ability to interact effectively with representatives of other cultures on the basis of respect, empathy and cultural awareness. Thus, in his model of intercultural sensitivity development, M. Bennett considers the process of forming intercultural competence as a gradual transition from denial of differences to acceptance and adaptation to cultural diversity [9]. This model allows us to understand how a person's attitude towards another culture changes during intercultural interaction.

According to M. Byram's concept, intercultural communicative competence includes five main components: attitudes, knowledge, interpretive skills, interaction skills and critical cultural awareness [10]. His approach is widely used in European language education because it combines language and sociocultural training.

O. Bezkorovaina interprets intercultural communicative competence as an integrated personal quality that is formed in the process of learning a foreign language and combines linguistic, sociocultural, emotional-psychological and behavioural components [2].

N. Bibik emphasises the importance of intercultural competence as a component of civic education and an important factor in socialisation in the context of globalisation [3]. She highlights the role of intercultural dialogue as a tool for fostering tolerance and mutual understanding between peoples.

Thus, in contemporary scientific literature, intercultural communicative competence is viewed as an integrated system of knowledge, skills, attitudes, and values that ensures effective communication in an intercultural context. Its formation is a key task of language education in higher education.

It should be noted that Ukrainian scientific thought tends to give a broad interpretation of intercultural communicative competence. Thus, in Ukraine's first «Dictionary of Intercultural Communication Terms», this concept is defined as "the process of communication (verbal and nonverbal) between people (groups of people) who belong to different national linguistic and cultural communities and usually use different identical languages, feel the linguistic and cultural "foreignness" of their communication partner, and have different communicative competence, which can cause communication failures or cultural shock in communication" [1, p. 9]. As we can see, in revealing the content of intercultural communicative competence, attention is focused not only on verbal but also on non-verbal forms of communication.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

It should be emphasised that the development of intercultural competence takes place when future professionals begin not only to recognise differences between people from different cultures, but also to respect variations in value systems and view them positively. This process also requires being psychologically and socially ready to make thoughtful choices in specific situations, rather than simply following the norms of their own culture.

Intercultural competence is one of the most important skills of a modern specialist. Using the term "intercultural competence", I. Shavkun refers to a set of the following professional qualities: theoretical knowledge of national cultures and models of education; psychological characteristics of the personality (openness, flexibility, tolerance, willingness to work with representatives of other cultures); knowledge of a foreign language [8, p. 117].

According to O. Honcharova and A. Maslova, intercultural competence can be developed by explaining the peculiarities of world perception and experience by other nations. Intercultural competence contributes to the development of practical skills for communicating with representatives of other cultures and is always manifested in activity, and in the context of the general integration and informatisation of society, intercultural competence can be interpreted as a student’s ability to effectively solve problems during intercultural communication, which involves dialogue and mutual understanding, rather than a clash of different cultures [4, p. 10].

Intercultural communicative competence as an integrated system synthesises a set of knowledge (linguistic, sociocultural, professional and cultural), skills (verbal and non-verbal communication, general cultural and culture-specific) and value orientations. Noteworthy in this regard are the components of intercultural communicative competence, which are quite broadly represented in M. Byram’s model:

– knowledge about social groups in "one’s own" and "foreign" countries, the products and practices of their social activities, as well as general processes of social and individual interaction (e.g., historical and contemporary relations between "own" and "foreign" countries); "national memory" about one’s country and attitudes towards these events from the perspective of citizens of one’s own country and other countries; national definitions of the geographical space of one’s country and their perception by other countries; social institutions that affect daily life; processes of interaction in one’s own country);

– the ability to interpret events or documents in another country, explain them and compare them with events and documents in one’s own country, identifying their ethnocentric aspect;

– the ability to make discoveries and interact, reveal new knowledge about culture, cultural meanings and connotations, similarities and differences in verbal and non-verbal communication, and use this knowledge in appropriate circumstances;

– an inquisitive and open attitude towards the culture of "one’s own" and "foreign" countries, an interest in discovering new perspectives on familiar and unfamiliar phenomena in "one’s own" and "foreign" cultures, a willingness to question values and assumptions in the cultural practices of one’s own environment;

– critical cultural awareness as the ability to critically evaluate, based on clear criteria, the cultural positions, products and practices of "one's own" and "foreign" countries [10].

We fully agree with O. Misechko that a characteristic feature of this model is the combination of "cultural images" of "one's own" and "foreign" countries, which provides a critical understanding of one's own and foreign cultures and encourages one to distance oneself somewhat from the usual perception of one's cultural identity and look at oneself through the eyes of a foreign-language interlocutor – a representative of another culture [6, p. 67].

The inseparable link between learning a foreign language and the culture of another country is also pointed out by V. Hurmaza, who emphasises the principles of their unity. The first principle is realised in the assimilation by a person who has grown up in one national culture of the essential facts, norms and values of another national culture. At the same time, it is important to foster a positive attitude among students towards the information about the country obtained in the learning process. The second principle is the formation of a positive attitude among students towards the people who speak the language, since language learning begins with the aim of bringing peoples closer together. The third principle embodies the requirements of integrity and homogeneity of the language learning process: country-specific information should be extracted from natural forms of language and educational texts and should not be brought in from outside. Finally, the fourth principle is also related to clarifying the specifics of country studies: the country studies aspect of teaching implements a philological method of secondary cognition of reality in the educational process [5, p. 33].

Thus, knowledge about the culture of another country contributes to the development of general erudition, which is one of the important prerequisites for ensuring students' ability to engage in intercultural communication and achieve mutual understanding in it.

In the context of modern foreign language education, the role of intercultural communicative competence in the professional training of competitive specialists who are ready to engage in intercultural communication with representatives of other cultures is becoming increasingly important. Proficiency in a foreign language contributes to the improvement of professional skills, the enrichment of knowledge in the field of specialisation, and successful professional activity.

Intercultural competence is one of the important components of the professional competence of modern specialists. It encompasses a set of knowledge (knowledge of native and foreign cultures, knowledge of a foreign language), skills (using appropriate communication styles and identifying them in situations of intercultural interaction, interpreting phenomena of communicative activity and behaviour from the point of view of cultural determinants, understanding and adhering to the basic principles of intercultural and interpersonal communication, overcoming barriers caused by cultural differences, possessing strategies for avoiding misunderstandings in communication)

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

and psychological characteristics (tolerant attitude towards representatives of other cultures, differences in behaviour and thinking styles, customs and traditions, etc., striving for mutual understanding through compromise, understanding the facts of another culture and the ability to compare them with one's own worldview and cultural experience [7].

At Zhytomyr Ivan Franko State University, in accordance with the curricula for non-linguistic specialities at the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education, "Foreign Language for Professional Purposes", "Practical Foreign Language for Professional Purposes" and "Professional Communication in a Foreign Language" are compulsory disciplines. Teachers pay particular attention to the content of these disciplines.

The main objectives of studying these disciplines are aimed at:

– practical familiarisation with various aspects of a foreign language;

– familiarisation with the cultural traditions of Ukraine and other countries;

– readiness to engage in professional intercultural communication in various simulated situations of professional interaction;

– ability to conduct a dialogue of cultures with representatives of different nationalities in the process of professional interaction.

Future specialists in intercultural dialogue are expected to have "the right not only to express themselves, but also to be heard and accepted, the opportunity to feel like an equal participant in communication, and the duty to cooperate in achieving understanding" [6].

Studying material in the context of cultural dialogue ensures adequate mutual understanding and spiritual enrichment of representatives of different linguistic and cultural communities and requires the search for new foreign language teaching technologies as a means of forming intercultural competence and spiritual development of the student's personality. The cultural component in the content of foreign language training contributes, as O. Rembach emphasises, to the formation of a conscious and tolerant attitude towards cultural differences and stimulates the linguistic, cognitive and social development of future specialists [7, p. 395].

The successful development of intercultural communication skills and a positive attitude towards learning a foreign language among students of non-linguistic specialities is facilitated by the widespread use of innovative teaching technologies. The expediency of their application is indisputable, since they are aimed at facilitating the assimilation and memorisation of professional material and the formation of a set of professional competences. The use of innovative teaching methods creates the prerequisites for the development of problem-solving thinking in future specialists, as well as the ability to correctly construct communicative situations. Innovative teaching methods include the project method, problem-based learning, technologies for developing critical thinking through reading and correspondence, the method of debates, discussions, game technologies (language, role-playing and business games), interactive teaching technologies (in pairs, small groups) and portfolio technologies.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

For example, let us consider problem-based learning as an important innovative method aimed at developing students' foreign language communication skills during foreign language classes. The undoubted advantage of this method is the creative rather than reproductive nature of the tasks. It is implemented on the basis of initiating independent search for knowledge by students through the selection of problem questions by the teacher. It requires clear organisation and skill on the part of the teacher in setting the problem-based task. Of particular interest are problem-based foreign language tasks for the cultural enrichment of students' worldview (cultural cognitive-search and cognitive-research tasks, foreign language discussions, projects).

Individual situational tasks (e.g., preparing and giving a short presentation on one's own educational project or agreeing on cooperation with a foreign colleague) can serve as the implementation of the problem-based learning method during foreign language classes. Completing such tasks allows the learning process to be brought as close as possible to specific professional activities, and the communicative act models situations typical for certain specialists.

The development of intercultural communication skills in students of non-linguistic specialities has certain characteristics that distinguish this process from the training of students in philology or linguistics:

1. Limited language training.

Students of non-linguistic specialities usually study a foreign language (most often English) within a limited number of hours, often without in-depth language courses. Therefore, the development of their intercultural communicative competence is based more on:

– developing the ability to communicate effectively in professional and everyday situations;

– developing socio-cultural awareness.

2. Focus on professional intercultural interaction.

Intercultural communicative competence in students of non-linguistic specialities is closely related to their future professional activities. Therefore, it is important to teach them:

– to communicate with foreign partners within a specific field (information technology, economics, law, education, ecology, etc.);

– to avoid intercultural misunderstandings in a professional context;

– to represent themselves, their company or country in an intercultural business environment.

3. Lack of special philological training.

In this regard, it is advisable to:

– avoid overloading students with complex linguistic terminology;

– focus on practical situations (role-playing games, case studies, intercultural conflicts);

– use interdisciplinary integration (e.g., discussion of approaches to environmental protection in different countries, analysis of international biodiversity conservation programmes, etc.).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

4. Low motivation to learn a foreign language.

Students of non-linguistic specialities sometimes do not see a direct need for a foreign language, so the teacher's task is to:

– show examples of how intercultural competence is needed in real professional situations;

– use interactive teaching methods that foster a positive attitude towards learning languages and cultures.

5. Focus on universal intercultural communication skills.

Training should include the development of soft skills: interpersonal communication skills, tolerance, empathy and critical thinking in the context of cultural diversity.

We fully agree with the opinion of contemporary scholars (O. Bezkorovaina, N. Bibik) that the intercultural communicative competence of students of non-linguistic specialities is formed in conditions of limited language practice. Consequently, an important component of this competence is the development of universal communicative strategies, sociocultural adaptability and professionally oriented interaction in a multicultural environment.

Therefore, the formation of intercultural communicative competence in students of non-linguistic specialities requires the adaptation of approaches: a combination of linguistic, cultural and professional training, a focus on practice and intercultural interaction within a specific field of knowledge.

In the context of state educational policy, one of the important tasks in training students of non-linguistic specialities is the ability not only to perform complex and diverse professional tasks, but also to continuously improve their professional knowledge, skills and abilities. This trend is due to the significant intensity of information content in the educational space, which encourages a reorientation from the acquisition of knowledge to the formation of skills for independent work with a large amount of new information.

Conclusions. Thus, at the present stage of education development, improving foreign language training is becoming particularly relevant in the education of students of non-linguistic specialities. The ability to correctly form a communication strategy and be an active participant in the process of intercultural communication is the basis of the professional activity of future specialists.

Further areas of research include the study of foreign experience in the formation of intercultural communicative competence of specialists and the development of theoretical foundations on ways to improve intercultural interaction skills.

References:

1. Batsevych F. S. (2007) Slovnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii [Glossary of Intercultural Communication Terms]. Kyiv : Dovira, 205 [in Ukrainian].

2. Bezkorovaina O. V. (2019) Formuvannia mizhkulturnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Formation of intercultural communicative competence of students in the process of learning a foreign language]. Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical discourse. Vyp. 27, 23–28 [in Ukrainian].

3. Bibik N. (2018) Mizhkulturna kompetentnist yak osnova hromadiansko-oriientovanoi osvity [Intercultural competence as the basis for civic-oriented education]. Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and Psychology. № 2 (99), 15–22 [in Ukrainian].

4. Honcharova O. A., Maslova A. V. (2010) Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti studentiv nemovnykh spetsialnostei v protsesi navchannia inozemnoi movy [Developing intercultural competence in non-linguistic students during foreign language learning]. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia : Pedahohika – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy. № 5, 7–14 [in Ukrainian].

5. Hurmaza V. V. (2007) Rol mizhkulturnoho aspektu u vykladanni inozemnoi movy [The role of intercultural aspects in foreign language teaching]. Pidvyshchennia rivnia naukovo-doslidnoi diialnosti obdarovanoi molodi : tezy dopovidei naukovo-praktychnoho seminaru (kviten 2007 r.) – Improving the level of scientific research activities among gifted young people: abstracts from the scientific and practical seminar (April, 2007). Mykolaiv: MDAU, 32–33 [in Ukrainian].

6. Misechko O. Ye. (2018) Mizhkulturna paradyhma inshomovnoi osvity: shcho kryietsia v detaliakh? [The intercultural paradigm of foreign language education: what lies in the details?] Visnyk KNLU. Seriia : Pedahohika ta psykholohiia – Bulletin of KNLU. Series: Pedagogy and Psychology. Vyp. 29, 62–71 [in Ukrainian].

7. Rembach O. O. (2017) Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh pravoznavtsiv u protsesi inshomovnoi pidhotovky [Formation of intercultural competence of future lawyers in the process of foreign language training]. Universytetski naukovi zapysky – University Scientific Notes. № 3, 387–400 [in Ukrainian].

8. Shavkun I. H. (2009) Mizhkulturna komunikatsiia yak skladova suchasnoi menedzhment-osvity [Intercultural communication as a component of modern management education]. Kulturolohichnyi visnyk nyzhnoi Naddnipriansh chyny – Cultural Bulletin of the Lower Dnieper Region, 115–117 [in Ukrainian].

9. Bennett M. J. (1993) Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience. Yarmouth, ME : Intercultural Press, 21–71 [in English].

10. Byram M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 124 [in English].

Література:

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.

2. Безкоровайна О. В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Педагогічний дискурс*. 2019. Вип. 27. С. 23–28.

3. Бібік Н. Міжкультурна компетентність як основа громадянсько-орієнтованої освіти. *Педагогіка і психологія.* 2018. № 2 (99). С. 15–22.

4. Гончарова О. А., Маслова А. В. Формування міжкультурної компетентності студентів немовних спеціальностей в процесі навчання іноземної мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка.* 2010. № 5. С. 7–14.

5. Гурмаза В. В. Роль міжкультурного аспекту у викладанні іноземної мови. *Підвищення рівня науково-дослідної діяльності обдарованої молоді : тези доповідей науково-практичного семінару (квітень 2007 р.).* Миколаїв: МДАУ, 2007. С. 32–33.

6. Місечко О. Є. Міжкультурна парадигма іншомовної освіти: що криється в деталях? *Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія.* 2018. Вип. 29. С. 62–71.

7. Рембач О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх правознавців у процесі іншомовної підготовки. *Університетські наукові записки.* 2017. № 3. С. 387–400.

8. Шавкун І. Г. Міжкультурна комунікація як складова сучасної менеджмент-освіти. *Культурологічний вісник нижньої Наддніпрянщини.* 2009. С. 115–117.

9. Bennett M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience. Yarmouth, ME : Intercultural Press, 1993. P. 21–71.

10. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDC 37.091.3

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-36-46

Malenitskyi Denys Serhiyovych Postgraduate Student, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, tel.: (095) 613-21-43, https://orcid.org/0009-0007-6967-5945.

SOCIAL MEDIA AS A TOOL FOR ENHANCING ENGLISH LANGUAGE LEARNING: MODERN PRACTICES AND PEDAGOGICAL POTENTIAL

Abstract. This article explores the educational potential of social media in the context of English language learning, focusing on its dual function as both an informal learning environment and a pedagogical tool. The study identifies two dominant trends that are reshaping how students engage with English: learners' autonomous consumption of English-language content on social platforms, such as Instagram, TikTok, and YouTube, and educators' increasing use of these platforms to deliver short-form, engaging, and learner-friendly instructional materials. The article examines how these practices foster motivation, enhance learner autonomy, and promote sustainable, real-world language acquisition beyond the limits of the traditional classroom.

Special attention is paid to the way students interact with English-language content in their everyday routines. Unlike conventional instructional models, where English is taught at specific times and under structured conditions, social media allows for continuous, interest-driven exposure to the target language. Learners follow English-speaking influencers, listen to music, comment on posts, and watch videos not because they are required to, but because they want to. This voluntary interaction with English creates an emotionally positive association with the language, reduces anxiety, and encourages regular practice. Research confirms that learning driven by interest and relevance is more likely to be retained and applied in real-life communication.

The article also explores the phenomenon of teacher-led educational accounts, where instructors create and share language content tailored to the preferences and habits of their students. In particular, the article analyzes the @english._den Instagram and TikTok pages, run by one of the authors, which feature brief, visually appealing videos that explain vocabulary, grammar, idioms, and pronunciation using real-life examples and humor. These materials demonstrate that social media can extend the learning environment far beyond the classroom and foster authentic language practice in a relaxed, accessible format.

The authors argue that social media, when used strategically and creatively, has the potential to supplement formal instruction, foster emotional engagement, and support the development of listening, speaking, and cultural competence. As educational institutions strive to modernize language teaching methods, social media

offers a cost-effective and scalable resource that aligns with the daily habits and motivations of digital-native learners. The article concludes that purposeful integration of such platforms can play a vital role in making English language education more interactive, inclusive, and learner-centered.

Keywords: English language learning, social media, learner autonomy, motivation, informal learning, Instagram, TikTok, teacher-created content.

Маленицький Денис Сергійович аспірант, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м.Луцьк, тел.: (095) 613-21-43, https://orcid.org/0009-0007-6967-5945.

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: СУЧАСНІ ПРАКТИКИ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Анотація. У цій статті досліджується освітній потенціал соціальних мереж у контексті вивчення англійської мови, зосереджуючись на їхній подвійній функції як неформального навчального середовища та педагогічного інструменту. У дослідженні визначено дві домінуючі тенденції, які змінюють те, як студенти взаємодіють з англійською мовою: автономне споживання учнями англомовного контенту на соціальних платформах, таких як Instagram, TikTok та YouTube, та все частіше використання викладачами цих платформ для надання коротких, захопливих та зручних для учнів навчальних матеріалів. У статті досліджується, як ці практики сприяють мотивації, підвищують самостійність учнів та сприяють сталому, реальному вивченню мови за межами традиційного класу.

Особлива увага приділяється тому, як студенти взаємодіють з англомовним контентом у своєму повсякденному житті. На відміну від традиційних навчальних моделей, де англійська мова викладається у певний час та за структурованих умов, соціальні мережі дозволяють постійно, на основі інтересів, взаємодіяти з цільовою мовою. Студенти стежать за англомовними лідерами думок, слухають музику, коментують публікації та дивляться відео не тому, що вони цього зобов'язані, а тому, що вони цього хочуть. Ця добровільна взаємодія з англійською мовою створює емоційно позитивний зв'язок з мовою, зменшує тривожність та заохочує до регулярної практики. Дослідження підтверджують, що навчання, зумовлене інтересом та актуальністю, має більше шансів запам'ятатися та застосуватися в реальному спілкуванні.

У статті також досліджується феномен освітніх акаунтів, керованих вчителями, де викладачі створюють та поширюють мовний контент, адаптований до вподобань та звичок своїх учнів. Зокрема, у статті аналізуються сторінки @english._den в Instagram та TikTok, які веде один із авторів, на яких розміщені короткі, візуально привабливі відео, що пояснюють словниковий

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

запас, граматику, ідіоми та вимову, використовуючи реальні приклади та гумор. Ці матеріали демонструють, що соціальні мережі можуть розширити навчальне середовище далеко за межі класної кімнати та сприяти автентичній мовній практиці у невимушеному, доступному форматі.

Автори стверджують, що соціальні мережі, за умови стратегічного та креативного використання, мають потенціал доповнювати формальне навчання, сприяти емоційній залученості та підтримувати розвиток аудіювання, говоріння та культурної компетенції. Оскільки освітні заклади прагнуть модернізувати методи викладання мов, соціальні мережі пропонують економічно ефективний та масштабований ресурс, який відповідає щоденним звичкам та мотиваціям учнів, які є носіями цифрової мови. У статті робиться висновок, що цілеспрямована інтеграція таких платформ може відіграти життєво важливу роль у тому, щоб зробити навчання англійської мови більш інтерактивним, інклюзивним та орієнтованим на учня..

Ключові слова: вивчення англійської мови, соціальні мережі, автономія здобувачів освіти, мотивація, неформальне навчання, Instagram, TikTok, авторський контент викладачів.

Formulation of the problem. Traditional approaches to English language teaching, particularly in post-Soviet and Eastern European contexts, remain heavily reliant on printed textbooks, grammar drills, and classroom-based instruction. Although these methods offer structure and standardization, they often fail to address the motivational and emotional needs of learners. As a result, many students experience disengagement, low retention rates, and an inability to apply language skills in real-life situations. Despite spending years studying English, a significant number of learners lack the confidence and fluency required for authentic communication.

The challenges of such ineffective instruction have become particularly evident in recent years, as Ukraine’s integration into the global community has accelerated. The ongoing war has forced millions of citizens to relocate abroad, where the need for English proficiency has become a matter of daily survival. Furthermore, the digitalization of education and the rise of global information flows require Ukrainians to use English not only for travel and employment but also for self-expression and access to knowledge.

Despite these urgent needs, English remains a dreaded and demotivating subject for many learners. According to a recent survey conducted by the Razumkov Centre Sociological Service, only 1.1% of Ukrainians are fluent in English, and 43.8% of respondents do not know the language at all [1]. Another study shows that 23% of our people can read, write, and communicate in English at regular or even professional levels [2]. According to these pieces of research, it is clear that Ukraine is one of Europe’s worst-performing countries in speaking English [3]. It is obvious that these pathetic results are caused by outdated approaches to English language teaching.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

In contrast, the digital environment surrounding modern learners has undergone a radical transformation. Social media platforms such as Instagram, TikTok, and YouTube are now central to young people's daily lives. These platforms are not only sources of entertainment but also tools for informal learning, identity construction, and social interaction. Learners are constantly exposed to English content through memes, videos, comments, captions, and live streams – all of which occur in real time, in real contexts, and in natural language.

The disconnect between the rigid structure of classroom instruction and the fluid, multimodal nature of learners' digital environments poses a major challenge for English language education. Educators must now ask: how can we adapt language teaching to reflect students' actual language use habits? How can social media be harnessed as a meaningful pedagogical resource, rather than dismissed as a distraction?

The central problem addressed in this article is the underutilization of social media as an educational tool in formal English language instruction. Despite its pervasive presence in students' lives, social media is rarely integrated into curriculum design or teaching strategies in a deliberate and pedagogically sound way. This gap limits the potential of teachers to meet learners where they already are and leverage existing motivation for language exposure and practice.

Analysis of recent research and publications. A growing body of international research has explored the role of digital technologies and social media in second language acquisition. Scholars such as Blattner and Lomicka [4], and Reinders and Benson [5] have documented the effectiveness of online platforms in enhancing language skills, particularly in the areas of listening, vocabulary development, and cultural awareness. These studies emphasize that social media enables authentic communication, exposure to real-world language use, and increased learner autonomy – key components of successful language learning.

In particular, Blattner and Lomicka focus on Facebook as a space for building community and encouraging written interaction in English. More recent studies explore the role of TikTok and short-form video platforms in engaging digital-native learners who prefer fast-paced, visually driven content. According to these pieces of research, learners who use English-language content on social media report higher levels of motivation, retention, and willingness to speak.

In the Ukrainian context, research on social media as a pedagogical tool remains limited. While studies exist on digital tools in general, such as learning platforms and mobile apps, few explore the integration of open social networks into structured language instruction. At the same time, informal observations indicate that Ukrainian learners, particularly teenagers and young adults, spend several hours daily engaging with English-language content on platforms like TikTok and YouTube. This highlights a discrepancy between where learning is actually happening and where it is being formally acknowledged and supported.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Another area of interest is the emerging role of teachers as digital content creators. Educators who run social media accounts dedicated to language instruction are reconfiguring traditional teacher–student relationships. They become accessible, relatable, and part of learners' online lives. Studies by Kessler note that teacher-generated content fosters informal interaction, strengthens learning communities, and offers micro-learning opportunities that align with learners' daily routines and attention spans [6].

Despite promising findings, there remains a need for localized, practice-based analysis of how such methods work in specific educational settings. This article contributes to filling that gap by examining both student-driven and teacher-led uses of social media in English language learning, with a focus on real teaching experience and content from Ukrainian-based platforms.

The purpose of the article. The purpose of this article is to examine the educational potential of social media as a complementary resource in English language learning, with a focus on both learner engagement and teacher innovation. The study aims to identify how students naturally use English in informal digital spaces and how these practices can support language development when acknowledged and guided by educators. Additionally, the article analyzes the role of teacher-led content creation on social media platforms and its influence on learners' motivation, fluency, and emotional connection to the language.

By analyzing actual educational content and learner behavior, the article proposes practical insights into how social media can be purposefully integrated into modern English language instruction. The findings are intended to support language teachers, curriculum designers, and education stakeholders in developing more relevant, flexible, and learner-centered approaches to teaching English in the digital age.

Main body.

Social Media and Informal English Language Learning Among Students

In recent years, a significant shift has occurred in the way students interact with English. While formal instruction remains tied to classroom environments, tests, and prescribed curricula, many learners spend far more time engaging with the English language in informal digital spaces – especially on social media platforms such as Instagram, TikTok, YouTube, and Twitter. This change in behavior signals a growing interest in self-directed and emotionally engaging language experiences that traditional instruction often fails to provide.

Learners today are digital natives. They scroll through content daily, follow English-speaking influencers, watch short videos, comment on posts, and share memes in English. They listen to music, watch videos, join live streams, and participate in discussions – often without the intention of studying the language in a formal sense. However, this type of activity contributes significantly to language acquisition. When learners voluntarily consume English content that aligns with their hobbies, values, or aesthetic preferences, they engage more frequently and with greater emotional investment.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Unlike conventional textbook exercises, social media interactions offer exposure to living language. Students encounter slang, idiomatic expressions, cultural references, and real-time usage. These elements are not only linguistically rich but also contextually embedded, helping learners understand how language functions in authentic situations. As noted by Stockwell, such informal engagement promotes vocabulary retention and improves pragmatic competence – the ability to use language appropriately in context [7].

Importantly, learners do not perceive this activity as "studying." They are not burdened by assessment pressure or grammatical correctness. Instead, they experience English as a medium of personal interest and expression. When learners are emotionally engaged with content, their attention span increases, memory improves, and learning becomes more sustainable. The repetition and reinforcement embedded in social media – through algorithms, trending sounds, and shared formats – create an environment where phrases and expressions are encountered frequently and memorized effortlessly.

This informal learning model also allows for maximum flexibility. Learners can engage with English at any time, in any location, and according to their own rhythm. Whether during a commute, a lunch break, or before bed, they can scroll through English-language content without disrupting their routine. This autonomy strengthens motivation and fosters a sense of ownership over the learning process.

Moreover, social media enables interaction. Students do not just watch or listen – they respond, comment, share, and create. This interactivity makes them active participants in a linguistic ecosystem, where language is used as a tool for communication, humor, creativity, and identity building. As noted by Reinders and White, digital platforms offer learners multiple roles: consumers, contributors, and collaborators [8].

In our teaching practice, we have observed that students who follow English-speaking content creators or entertainment channels tend to have a broader vocabulary, better pronunciation, and greater willingness to speak. They are more familiar with natural speech patterns and less afraid of using informal or nonstandard expressions – a skill often undervalued in formal instruction but essential for real-life communication.

Thus, the integration of social media into the learner's personal routine bridges the gap between classroom English and real-world usage. It turns English into a living language, present not only in the textbook but also in the learner's music playlist, video feed, humor, and social interaction.

Teachers as Content Creators on Social Media Platforms

While much attention has been paid to how learners use social media for language exposure, a less studied but increasingly important phenomenon is the role of teachers as content creators. In recent years, many educators have expanded their instructional practice beyond the classroom by building educational pages on platforms such as Instagram, TikTok, and YouTube. These digital spaces allow them to deliver micro-lessons, respond to trends, and stay connected with students in a medium that feels natural and familiar.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

The emergence of teachers as social media influencers has transformed the traditional teacher–student dynamic. Educators are no longer seen solely as authority figures confined to the classroom, but also as accessible guides and creative collaborators. By sharing short videos, stories, reels, and posts in English, they provide learners with consistent and contextual exposure to the language in formats that align with contemporary communication norms.

The pedagogical benefits of this model are numerous. First, teacher-generated content on social media is usually short, focused, and immediately applicable. A single 30-second video might explain a common phrasal verb, correct a frequent pronunciation error, or offer a quick grammar tip. These lessons are easy to consume and often more memorable than traditional explanations due to their visual and auditory reinforcement.

Second, social media allows for repetition and review. Unlike classroom explanations, which are heard once and often forgotten, social media posts can be saved, replayed, and shared. Students who follow their teachers online can return to the material as needed, creating a personalized archive of resources. This kind of asynchronous learning complements live instruction and helps reinforce concepts between lessons.

Third, teachers who engage on social media can model authentic English usage. They speak naturally, use real-world vocabulary, and provide insights into language variation, tone, and context. This is particularly valuable for learners who lack opportunities to interact with native speakers. Even short videos featuring everyday speech, casual phrases, or idiomatic expressions can fill this gap and improve listening comprehension and speaking fluency.

Moreover, such pages foster community. Students who follow a teacher’s account often comment, ask questions, and tag friends. This interaction enhances motivation and creates a sense of belonging, as learners feel part of a learning environment that extends beyond the classroom. Such digital communities can improve emotional engagement and reduce anxiety, especially for shy or introverted students.

Teachers themselves also benefit from the process. Creating content requires them to rethink how they explain concepts, reflect on learner needs, and stay updated with linguistic and cultural trends. It encourages innovation and professional growth. In addition, teachers gain feedback through metrics such as likes, shares, and comments – real-time indicators of what learners find useful, interesting, or confusing.

Importantly, this model does not replace traditional instruction. Instead, it supplements and enhances it. Social media is not a curriculum, but it is a powerful tool for language exposure, review, and engagement. When used purposefully, it helps create what Krashen called a “low-anxiety environment” – one where learners feel free to experiment, make mistakes, and take risks without fear of judgment [9].

In the context of Ukrainian education, where English lessons are often limited in time and scope, teacher-led social media accounts offer a scalable, low-cost solution to increase contact hours and motivation. By building a digital presence, educators can

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

continue supporting students outside the classroom, reaching not only their current groups but a much wider audience of learners.

Case Analysis: @english._den on Instagram and TikTok

To demonstrate how teacher-led social media content can support English language learning, this section provides an analysis of the @english._den accounts on Instagram and TikTok [10; 11]. These pages, managed by one of the authors, were created to supplement in-class instruction, provide accessible language resources, and increase student motivation by engaging with learners on platforms they use daily.

The two accounts feature a wide variety of short-form videos, all of which are designed to be visually engaging, linguistically relevant, and emotionally resonant. Each video lasts between 30 and 180 seconds and focuses on a specific learning point – a lexical item, a grammatical structure, a pronunciation tip, or a cultural reference. The use of humor, popular audio trends, subtitles, and visual cues ensures that even complex topics are presented in a simple and memorable way.

The content of @english._den can be categorized into several distinct formats. One of the most popular types is the «common mistakes» series, in which the teacher identifies frequently misused expressions, false friends, or incorrect word order. These videos often contrast incorrect and correct usage through short examples, helping learners notice patterns and avoid repetition of errors.

Another widely viewed format is the «useful expressions» series, where the teacher introduces idiomatic phrases or natural-sounding alternatives to textbook English. For example, instead of teaching «How are you?», a video might suggest «What’s up» or «How is it hanging?».

Funny prank videos form another key segment of the content. For example, asking random people for directions, while the target destination is in front of them. Asking provocative questions can be an option as well. For example, there’s a viral video where the author asks a random guy at the bus stop where McDonald’s is located while it is literally behind his back.

Videos with students are also popular. Here, the author demonstrates the process of conducting lessons outside the class. It can be done in the park or at the restaurant. Humor is the main part of these lessons.

There are also a lot references to popular movies. The content creator also often uses famous quotes of popular film characters.

The last but not least are videos about sport. Since the author is a competitive athlete and Master of Sports of International Class there are a lot of videos on this topic. The content creator is talking about competitions and popular gym myths and jokes.

What makes @english._den particularly effective is its consistency and tone. New content is uploaded regularly, which ensures continuous exposure and maintains learner interest. The tone is friendly, informal, and encouraging. The teacher appears on screen, making the experience more personal and trustworthy. This presence builds a sense of relationship with followers, especially younger learners who are used to following influencers and creators.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Interaction with followers is another important aspect. Students often comment with questions, suggest topics, or tag their friends. These interactions create a feedback loop where the teacher can tailor future content based on learner needs. This responsiveness is often missing from traditional classroom settings and contributes to a more democratic, collaborative learning environment.

Data analytics from the pages confirm their impact. Videos that are relatable, funny, or directly applicable to real-life situations consistently perform better in terms of views, likes, and shares. Students have reported using phrases they learned from the page in real conversations, and many express appreciation for learning «without even noticing it».

The integration of @english._den into formal instruction is also noteworthy. Teachers can assign students to follow the page, comment on videos, or bring expressions learned from social media into classroom discussions. In this way, social media becomes not a distraction but a meaningful extension of the curriculum.

Ultimately, the @english._den project illustrates how digital presence, when aligned with pedagogical goals, can enhance learner motivation, increase language exposure, and make English more relevant to daily life. By using the platforms students already love, educators can meet learners where they are – linguistically, emotionally, and culturally – and guide them toward higher levels of competence and confidence.

Conclusion.

The integration of social media into English language teaching offers significant potential for both formal and informal learning environments. As this article has shown, platforms such as Instagram and TikTok are already embedded in students' daily routines and can serve as powerful tools for language exposure, vocabulary acquisition, pronunciation practice, and cultural immersion. Unlike traditional models of language instruction that rely heavily on textbooks and rigid grammar exercises, social media presents learners with dynamic, multimodal, and emotionally resonant content that aligns with their interests and lifestyles.

One of the key advantages of using social media for language learning is that it reduces psychological barriers. Learners do not feel pressured by the threat of assessment or correction. Instead, they engage with English voluntarily and repeatedly, which promotes sustainable language development. Moreover, students can personalize their learning, choosing content that matches their preferences and learning pace.

The role of teachers as social media content creators further enhances the educational value of these platforms. As demonstrated by the case analysis of @english._den, educators who build a digital presence can extend their influence beyond the classroom, offering short, engaging lessons that reinforce formal instruction and motivate learners. This model fosters community, encourages active participation, and strengthens the emotional connection between learners and the language.

In light of current trends, it is recommended that educators and institutions consider integrating social media into English language teaching strategies. Rather than

viewing social media as a distraction, it should be recognized as a complementary tool that supports learner autonomy, increases contact time with English, and creates a bridge between educational objectives and real-world communication needs. Future research could focus on quantifying the linguistic outcomes of such practices and exploring how teacher training programs can equip educators to use social platforms effectively and ethically.

References:

1. Razumkov Centre. (July, 2023). Otsinka hromadianamy sytuatsii v kraini, dovira do sotsialnykh instytutiv, politykiv, posadovtsiv ta hromadskykh diiachiv, stavlennia do okremykh initsiatyv orhaniv vlady [Citizens' assessment of the situation in the country, trust in social institutions, politicians, officials and public figures, attitude to certain initiatives of the authorities]. Razumkov Centre. Retrieved from https://razumkov.org.ua/en/research-areas/surveys/citizens-assessment-of-the-situation-in-the-country-trust-in-social-institutions-politicians-officials-and-public-figures-attitude-to-certain-initiatives-of-the-authorities-july-2023 [in Ukrainian].

2. Yashnyk, M. (2023). Riven volodinnia anhliiskoiu ta inshymy inozemnymy movamy v Ukraini: rezultaty kilkisnoho sotsiolohichnoho doslidzhennia, provedenogo u hrudni 2022 – sichni 2023 [Level of proficiency in English and other foreign languages in Ukraine: results of quantitative sociological research conducted in December 2022 – January 2023]. KIIS. Retrieved from https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1210&t=10&page=1 [in Ukrainian].

3. Sorokin, O. (2023). Ukraina – odna z krain Yevropy, yaka naihirshe rozmovliaie anhliiskoiu [Ukraine – one of Europe's worst countries at speaking English]. Kyiv Post. Retrieved from https://www.kyivpost.com/post/7356 [in Ukrainian].

4. Blattner, G., Lomicka, L. (2012). Feis-buk-ing ta sotsialne pokolinnia: nova era vyvchennia mov [Facebook-ing and the social generation: a new era of language learning]. Alsic, 15(1). Retrieved from https://doi.org/10.4000/alsic.2413 [in Ukrainian].

5. Reinders, H., Benson, P. (2017). Prohrama doslidzhen: vyvchennia movy poza mezhamy klasnoi kimnaty [Research agenda: language learning beyond the classroom]. Language Teaching, 50, 561–578. Retrieved from https://doi.org/10.1017/s0261444817000192 [in Ukrainian].

6. Kessler, G. (2018). Tekhnolohii ta maibutnie vykladannia mov [Technology and the future of language teaching]. Foreign Language Annals, 51, 205–218. Retrieved from https://doi.org/10.1111/flan.12318 [in Ukrainian].

7. Stockwell, G. (2021). Kontseptsii, konteksty ta problemy navchannia movy za dopomohoiu mobilnykh prystroiv [Concepts, contexts, and issues in mobile-assisted language learning]. Retrieved from https://doi.org/10.1017/9781108652087.011 [in Ukrainian].

8. Reinders, H., White, C. (2016). 20 rokiv avtonomii ta tekhnolohii: yak daleko my zaishly i kudy dali? [20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next?]. Language Learning & Technology, 20, 143–154. Retrieved from http://hdl.handle.net/10652/3552 [in Ukrainian].

9. Krashen, S. (1985). Vkhidna hipoteza: problemy ta naslidky [The Input Hypothesis: Issues and Implications]. New York: Longman [in Ukrainian].

10. Malenytskyi, D. (2025). [@english._den] [Instagram profile]. Instagram. Retrieved from https://www.instagram.com/english._den?igsh=MWw3cmp1dDNrdXE5bQ== [in Ukrainian].

11. Malenytskyi, D. (2025). [@english_den] [TikTok profile]. TikTok. Retrieved from https://www.tiktok.com/@english_den?_t=ZM-8y1yrJ8MIw2&_r=1 [in Ukrainian].

Література:

1. Citizens' assessment of the situation in the country, trust in social institutions, politicians, officials and public figures, attitude to certain initiatives of the authorities (July, 2023) / Razumkov Centre. URL: https://razumkov.org.ua/en/research-areas/surveys/citizens-assessment-of-the-situation-in-the-country-trust-in-social-institutions-politicians-officials-and-public-figures-attitude-to-certain-initiatives-of-the-authorities-july-2023 (дата звернення: 29.07.2025).

2. Яшник М. Рівень володіння англійською та іншими іноземними мовами в Україні: результати кількісного соціологічного дослідження, проведеного у грудні 2022 – січні 2023. URL: https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1210&t=10&page=1 (дата звернення: 29.07.2025).

3. Сорокін О. Дослідження: Україна – одна з країн Європи, яка найгірше розмовляє англійською. URL: https://www.kyivpost.com/post/7356 (дата звернення: 29.07.2025).

4. Блаттнер Г., Ломіцка Л. Фейсбук-інг та соціальне покоління: нова ера вивчення мов. Alsic. 2012. Т. 15, № 1. URL: https://doi.org/10.4000/alsic.2413 (дата звернення: 29.07.2025).

5. Рейндерс Х., Бенсон П. Програма досліджень: вивчення мови поза межами класної кімнати. Викладання мов. 2017. Т. 50. С. 561–578. URL: https://doi.org/10.1017/s026144481 7000192 (дата звернення: 29.07.2025).

6. Кесслер Г. Технології та майбутнє викладання мов. Foreign Language Annals. 2018. Т. 51. С. 205–218. URL: https://doi.org/10.1111/flan.12318 (дата звернення: 29.07.2025).

7. Стоквелл Г. Концепції, контексти та проблеми навчання мови за допомогою мобільних пристроїв. 2021. С. 202–238. URL: https://doi.org/10.1017/9781108652087.011 (дата звернення: 29.07.2025).

8. Рейндерс Х., Вайт К. 20 років автономії та технологій: як далеко ми зайшли і куди далі? Language Learning & Technology. 2016. Т. 20. С. 143–154. URL: http://hdl.handle.net/ 10652/3552 (дата звернення: 29.07.2025).

9. Крашен С. Вхідна гіпотеза: проблеми та наслідки. Нью-Йорк : Longman, 1985.

10. Маленицький Д. [@english._den]. Instagram. URL: https://www.instagram.com/ english._den?igsh=MWw3cmp1dDNrdXE5bQ== (дата звернення: 15.07.2025).

11. Маленицький Д. [@english_den]. TikTok. URL: https://www.tiktok.com/@english_ den?_t=ZM-8y1yrJ8MIw2&_r=1 (дата звернення: 15.07.2025).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDK 378.14

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-47-57

Mukan Nataliya Vasylivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, tel.: (032) 258-32-29, https://orcid.org/0000-0003-4396-3408

Mukan Olena Vasylivna Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Chair of The Department of Doctoral and Postgraduate Studies, Lviv Polytechnic National University, Lviv, tel.: (032) 258-23-98, http://orcid.org/orcid.org/0000-0003-0194-4292

Skyba Diana Mykolaivna Master student of The Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, tel.: (032) 258-32-29, https://orcid.org/0009-0009-9325-2920

THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL MASTERY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. This article investigates the problem of development of pedagogical mastery of foreign language teachers in the professional development system of a higher education institution. The pedagogical mastery of a university teacher appears as a key factor in ensuring the quality of educational activities, effective intercultural communication and the implementation of a competency-based approach. The analysis of the problem of developing pedagogical mastery in the system of professional development of a higher education institution has theoretical and practical significance, contributes to the improvement of educational policy, ensuring the sustainable development of higher education and the formation of an educational environment focused on the personal and professional growth of students. The aim of the article is to describe and analyse the possibilities of developing the pedagogical mastery of foreign language teachers in the professional development system of a higher education institution. Based on the research conducted, it is concluded that the pedagogical mastery of a foreign language teacher is an integral professional characteristic of the personality and activity of a teacher, which is manifested in a high level of mastery of linguistic knowledge, modern teaching methods, psychological and pedagogical technologies, as well as in the ability to effectively organize the educational process aimed at the formation of students' foreign language competence. It involves a creative synthesis of theoretical knowledge, practical skills, pedagogical culture, humanistic orientation and communicative sensitivity, which ensures pedagogical effectiveness, professional self-realization and a favourable educational environment for the

intellectual and spiritual development of students. It is proven that the system of professional development of a higher education institution offers opportunities for the development of pedagogical mastery of foreign language teachers based on the use of various forms of organizing training, which are implemented in accordance with the areas of their professional activity.

Keywords: advanced training courses, forms of professional development, higher education institution, pedagogical knowledge and practical skills, pedagogical mastery, professional competence, professional development, summer school, system of professional development, teacher of foreign language.

Мукан Наталія Василівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, тел.: (032) 258-32-29, https://orcid.org/0000-0003-4396-3408

Мукан Олена Василівна кандидат економічних наук, доцент, завідувач відділу докторантури та аспірантури, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, тел.: (032) 258-23-98, http://orcid.org/orcid.org/0000-0003-0194-4292

Скиба Діана Миколаївна магістр кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, тел.: (032) 258-32-29, https://orcid.org/0009-0009-9325-2920

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У цій статті досліджується проблема розвитку педагогічної майстерності викладачів іноземних мов у системі професійного розвитку закладу вищої освіти. Педагогічна майстерність викладача університету постає ключовим фактором забезпечення якості освітньої діяльності, ефективної міжкультурної комунікації та реалізації компетентнісного підходу. Аналіз проблеми розвитку педагогічної майстерності в системі професійного розвитку закладу вищої освіти має теоретичне та практичне значення, сприяє вдосконаленню освітньої політики, забезпеченню сталого розвитку вищої освіти та формуванню освітнього середовища, орієнтованого на особистісний та професійний ріст студентів. Метою статті є опис та аналіз можливостей розвитку педагогічної майстерності викладачів іноземних мов у системі професійного розвитку закладу вищої освіти. На основі проведеного дослідження зроблено висновок про те, що педагогічна майстерність викладача іноземної мови є невід'ємною складовою професійної характеристики особистості та діяльності викладача, яка проявляється у високому рівні володіння лінгвістичними

знаннями, сучасними методами навчання, психолого-педагогічними технологіями, а також у вмінні ефективно організовувати освітній процес, спрямований на формування іншомовної компетентності студентів. Вона передбачає творчий синтез теоретичних знань, практичних навичок, педагогічної культури, гуманістичної спрямованості та комунікативної чутливості, що забезпечує педагогічну ефективність, професійну самореалізацію та сприятливе освітнє середовище для інтелектуального та духовного розвитку студентів. Доведено, що система професійного розвитку закладу вищої освіти пропонує можливості для розвитку педагогічної майстерності викладачів іноземної мови на основі використання різних форм організації навчання, які реалізуються відповідно до напрямків їхньої професійної діяльності.

Ключові слова: курси підвищення кваліфікації, форми професійного розвитку, заклад вищої освіти, педагогічні знання та практичні навички, педагогічна майстерність, професійна компетентність, професійний розвиток, літня школа, система професійного розвитку, викладач іноземної мови.

Statement of the problem. In the current conditions of transformation of the educational environment, caused by the processes of European integration, digitalization and globalization, the problem of developing the pedagogical mastery of foreign language teachers at higher education institutions is of particular significance. The formation of foreign language competence of students is considered not only as a vital component of professional training, but also as a strategic resource for the competitiveness of a specialist in the international labour market. In this context, the pedagogical mastery of a university teacher appears as a key factor in ensuring the quality of educational activities, effective intercultural communication and the implementation of a competency-based approach. The analysis of the problem of developing pedagogical mastery in the system of professional development of a higher education institution has theoretical and practical significance, contributes to the improvement of educational policy, ensuring the sustainable development of higher education and the formation of an educational environment focused on the personal and professional growth of students.

Analysis of recent research and publications. The analysis of scientific and pedagogical literature found that scientists highlight the specifics of the organization of teachers' professional development in various countries of the world (I. Androschuk, Ya. Belmaz, O. Bulvinska, N. Mukan, H. Yaremko). Considerable attention in scientific research is paid to the analysis of the relationship between professional development, the level of professionalism, pedagogical mastery and the quality of educational activities (N. Telychko, O. Dyachenko, L. Dovgan, I. Oryshchyn, A. Tokareva, I. Khorzhevska, Yu. Yampol, C. Sugrue, S. Mertkan). Of particular importance for the study is the analysis of works that reveal the theoretical and methodological basis of professional development according to competency-based approach (C. Campbell, I. Lee, M. Links). The scientific interest reflects the

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

professional development of foreign language teachers presented in scientific publications (F. Jamalizade, N. Fatehi Rad), as well as the forms, types and methods of their professional development (D. Hayes, A. Nguyen, B. Shen, B. Bai).

The aim of the article is to describe and analyse the possibilities of developing the pedagogical mastery of foreign language teachers in the professional development system of a higher education institution.

Presentation of the main research material. The professional activity of teachers is characterized by the fact that there is a constant need to update pedagogical knowledge and practical skills. This is confirmed in discussions in the field of teacher education over the past decades. The activities of teachers and the educational activities in which they participate to meet this need, is called professional development. According to researchers, professional development is a term that refers to the process in which teachers are expected to master the necessary skills and acquire information for teaching in accordance with the changing needs of their profession. Such professional growth, which is constant, empirical and dynamic, affects pedagogical practice, which, in turn, leads to the improvement of the environment for teaching and learning in the long term [13].

According to researchers, professional development consists of all natural learning experiences and those conscious and planned activities that are intended to bring direct or indirect benefit to an individual, group and which thereby contribute to the quality of education in the classroom. It is a process by which educators, individually and with others, review, renew, and expand their commitment as agents of change to the moral goals of education; and through which they acquire and critically develop “the knowledge, skills, and emotional intelligence necessary for sound professional thinking, planning, and practice with young people and colleagues at every stage of their teaching lives” [14].

In our opinion, professional development is necessary for the development of pedagogical mastery, improving the quality of educational services, as teachers are constantly moving forward, improving themselves to advance their pedagogical mastery and providing constructive learning opportunities for students. Traditionally, a teacher is a role model, which is especially vital from the perspective of lifelong learning. That is why he must demonstrate his dedication, enthusiasm and readiness for continuous learning, and thus set an example for students, and form their readiness for continuous personal and professional development. Since mastering a foreign language is an integral part of the training of modern specialists, it is logical to summarize, that foreign language teachers should be aware of changes and innovations in their field. The main reasons why foreign language teachers participate in professional development programs include an interest in lifelong learning, a sense of moral obligation, a perceived need to improve teaching skills, institutional requirement, and/or career growth [12].

The study of the Law of Ukraine “On Higher Education” shows that the emphasis in Section 5, dedicated to ensuring the quality of higher education, is

primarily on the development of professional competence of personnel. In particular, it refers to the need to organize a process of advanced training for pedagogical, scientific and scientific-pedagogical employees [2]. Article 57 stipulates that the scientific-pedagogical staff has a guaranteed right to undergo advanced training and internship programs with a frequency of at least once every five years. Article 60, in turn, provides for the obligation of higher educational institutions to organize relevant events at least once every five years with the provision of an average salary for the period of the training [2].

According to V. Kuprievich, "professional development is a basic process of the system of postgraduate pedagogical education, aimed at consistent professional improvement, namely: deepening knowledge, developing professional skills, forming certain value orientations of teachers, which in the complex is characterized by such a concept as "competence" – the basis of successful job-functional activity of any specialist" [5, p. 2]. T. Plachynda emphasizes that "pedagogical and scientific-pedagogical employees can improve their qualifications in various forms, types. Forms of professional development are institutional (full-time (daytime, evening), correspondence, distance, network), dual, at the workplace, in production, etc. Forms of professional development can be combined" [10, p. 186]. Also, according to T. Plachynda, "internship of pedagogical and scientific-pedagogical employees of educational institutions can be carried out in an educational institution at the employee's place of work or in another educational institution" [10, p. 189]. However, it is worth emphasizing here that the concept of professional development is much broader than the concepts of "advanced training", and "internship", which are related to each other as a system (professional development) and examples of its organizational components (advanced training, internship).

Therefore, based on the study of scientific and pedagogical literature, we interpret professional development as an educational activity that can be implemented in various formats, aimed at mastering new knowledge, forming skills and abilities, values and attitudes of teachers, the main goal of which is personal and professional improvement, which has a direct impact on improving professional and pedagogical activity.

Teaching activity in the legislation of Ukraine is characterized as a process aimed at developing students, in particular their knowledge, competencies, worldviews, as well as intellectual, creative, emotional-volitional and physical qualities. This activity can be carried out in various formats – lectures, seminars, trainings, master classes, courses, webinars – and is carried out by pedagogical or scientific and pedagogical employees, self-employed persons or other individuals who have the appropriate contractual grounds, except for cases expressly prohibited by law [3].

In the Law of Ukraine "On Higher Education", scientific and pedagogical employees are defined as specialists who perform educational, methodological, scientific (including technical or artistic) and organizational work in higher education institutions, having official employment at their main place of work [2].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

We agree with Y. Belmaz that "the peculiarity of the work of a higher education teacher is that it is a complexly organized activity consisting of several interconnected types that have common components. The most significant, those that require the greatest creativity from the teacher, can be distinguished as two types of activity – pedagogical and scientific" [1, p. 18]. The author emphasizes: "in order to be an expert in this matter, to obtain the effectiveness of student learning, teachers need to be able to use the appropriate optimal methods and forms of learning, including the latest technologies, to develop an independent, creative approach to teaching, to find connections between pedagogical theory, scientific research and their own pedagogical experience, to conduct their own research and implement them in practice" [1, p. 20].

Foreign language teacher is a scientific and pedagogical employee who works in a higher education institution at the department of foreign languages. His professional training meets the requirements of current legislation and allows him to teach academic disciplines, the mastery of which involves the acquisition of foreign language competence by students within the framework of initial professional training. These academic disciplines include Foreign Language, Foreign Language for Specific Purposes, Foreign Language for Academic Purposes, Business Foreign Language, etc.

It is obvious that without a high level of professionalism of educators it is impossible to provide high-quality education and the appropriate level of training of students, which directly affects the development of society. The Recommendations of the Council of the European Union form the basis for this assumption, as far as multilingual competence is singled out among the key competencies necessary for lifelong learning [15].

If we analyse the standards of higher education developed and approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine for educational programs of the first (bachelor's) level of higher education, it will become obvious that there is no program that would not involve the mastery of at least one foreign language. This is explained by the fact that today foreign language competence, in particular knowledge of one foreign language, is no longer considered an advantage, but as a traditional requirement for a modern specialist, without which he cannot compete in the labour market. Therefore, foreign language teachers in modern higher education institutions are those who are involved in the formation of professional competence of future specialists who will work in various sectors of industry, business, education, social, medical, public services, etc.

In our opinion, a foreign language teacher must effectively manage the educational process and educational activities of students, have a significant amount of knowledge, demonstrate understanding of many factors and variables that control and regulate the learning and teaching process. From this perspective, it is logical to summarize that a foreign language teacher organizes educational activities using various organizational forms, which involves thorough preparation for classes, development of their educational and methodological support, establishment of interaction with students, monitoring the course of the educational process, objective

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

assessment of students' educational activities in order to achieve the outlined learning outcomes. Scientific sources confirm the legitimacy of this point of view. Thus, N. Mayer notes: "a teacher, in addition to fundamental training in the discipline he teaches, must be able to organize the educational process in order to meet the individual educational needs of students, to form their competencies necessary to perform professional tasks in the future, and the skills of self-study and self-improvement throughout life" [6, p. 19].

Multilingual competence is defined as the ability to use several languages competently and effectively in the process of communication. It is based on the ability to perceive, formulate and interpret information (concepts, ideas, emotions, facts, opinions) both orally and in writing – through listening, speaking, reading and writing – taking into account the social and cultural context to meet personal interests and needs [15]. Multilingual competence is characterized by the ability to function effectively in a multicultural environment, which involves interaction between representatives of different ethnocultural groups who use a variety of languages. This competence is based on the possession of lexical knowledge, functional grammar, understanding of types of verbal communication, as well as on awareness of social traditions, norms and cultural diversity. It includes a set of skills and abilities necessary for the perception of oral information, conducting dialogue, reading and creating texts in accordance with individual needs [15].

As I. Solohor and V. Kostenko state, "the professional competence of a foreign language teacher involves an organic combination of knowledge in didactics, psychology and teaching methods of foreign language in general and its individual functional registers. This competence is also manifested by broad awareness of the problems of innovations in the field of specific teaching methods, in the use of various modern educational technologies, teaching aids, forms and methods of working with students" [11, p. 68].

S. Nikolaeva identifies several groups of competences of a foreign language teacher, including: "1) foreign language communicative competence, which includes linguistic, speech and socio-cultural competence; 2) professional competence, the components of which are philological, psychological-pedagogical and methodological competence; 3) foreign language professional-communicative competence, which is interpreted as a set of language professionally oriented competence, speech professionally oriented competence and socio-cultural professionally oriented competence; 4) general competence, which synthesizes instrumental, interpersonal and systemic competence" [9, p. 15].

In our opinion, a modern foreign language teacher must demonstrate a high level of pedagogical skills, which includes knowledge of linguistics, language teaching methods, pedagogy and psychology. An important aspect of professional activity is the ability to create an effective learning environment that promotes the comprehensive development of students, as well as to establish constructive interaction and maintain productive communication. A necessary condition for an effective educational process

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

is the mastery of its monitoring tools, the ability to objectively assess educational achievements, critically reflect on situations and make informed decisions. Special attention is paid to the awareness of cultural diversity in the educational space, which forms the need for tolerance for different views, beliefs and positions of participants in the educational process. The activities of a teacher are impossible without knowledge of the regulatory and legal documents that order the functioning of the higher education system, as well as the internal regulations of the university, which determine the organizational principles of the work of the Department of Foreign Languages as a structural unit. In addition, effective teaching of a foreign language involves not only mastering didactic tools and developing work programs, but also the ability to select and apply appropriate teaching and learning materials and learning tools in accordance with the needs of a modern student.

Let us describe an experience of organizing professional development of foreign language teachers in order to develop their professional mastery using the example of Lviv Polytechnic National University. It is worth noting that foreign language teachers have the opportunity to develop professionally within the activities of several structural units of this university. These include the following: Department of Training and Personnel Development (https://lpnu.ua/nrp); Centre for Innovative Educational Technologies (https://lpnu.ua/ciot); Linguistic and Educational Centre (https://lpnu.ua/lots); Department of Pedagogy and Innovative Education (https://lpnu.ua/pio); Centre for International Education (https://lpnu.ua/cmo); Project Office (https://lpnu.ua/proiektnyi-ofis).

In order to develop pedagogical mastery, the Department of Pedagogy and Innovative Education of Lviv Polytechnic National University offers advanced training courses aimed at improving pedagogical mastery. Thus, courses are offered on the following topics: “Professional and ethical phenomenon of pedagogical communication as a factor of teacher’s professional mobility; Modern Teaching Strategies and Techniques for the 21st Century; Ukrainian dimension of the reform of the Polish education system; Formation of pedagogical techniques of a higher education teacher as the basis of his pedagogical mastery in the modern educational space; Professional and pedagogical mobility as a component of improving the quality of the educational process in higher education; Optimization of teacher activity: practice of using AI and cloud-services; Internationalization of education: directions, tendencies, perspectives; Tools of effective communication in asynchronous learning” [4].

In addition to the offered advanced training courses, the Department of Pedagogy and Innovative Education annually organizes international schools for teachers of Lviv Polytechnic National University, and other higher education institutions of Ukraine, in which teachers of foreign language take an active part: International Summer School in English “Camp Believe: Soft skills development” (2021, 2022, 2023), International School of Scientific Supervisor “Effective Scientific Leadership: Prospects and Opportunities” (2022, 2024), “International Summer School of Young Scientists” (2022, 2024), International Autumn School “Internationalization

of Higher Education: Problems, Challenges, Prospects" (2024), International Winter School "Academic Entrepreneurship: Theory and Best Practices" (2025), International Summer School "Academic Integrity: Educational and Scientific Dimensions" (2025).

Conclusions. Based on the research conducted, we conclude that the pedagogical mastery of a foreign language teacher is an integral professional characteristic of the personality and activity of a teacher, which is manifested in a high level of mastery of linguistic knowledge, modern teaching methods, psychological and pedagogical technologies, as well as in the ability to effectively organize the educational process aimed at the formation of students' foreign language competence. It involves a creative synthesis of theoretical knowledge, practical skills, pedagogical culture, humanistic orientation and communicative sensitivity, which ensures pedagogical effectiveness, professional self-realization and a favourable educational environment for the intellectual and spiritual development of students. It is proven that the system of professional development of a higher education institution offers opportunities for the development of pedagogical mastery of foreign language teachers based on the use of various forms of organizing training, which are implemented in accordance with the areas of their professional activity.

References:

1. Belmaz, Ya. (2011). *Professional development of higher education teachers in Great Britain and the USA [Profesiinyi rozvytok vykladachiv vyshchoi shkoly u Velykii Brytanii ta SShA]*. (Avtoreferat dys. d-ra ped. nauk: spetsialnist 13.00.01 – zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky). Luhansk: Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia. [in Ukrainian]

2. Verkhovna rada Ukrainy. (2014). *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu"* [Law of Ukraine "On higher education"]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian]

3. Verkhovna rada Ukrainy. (2017). *Zakon Ukrainy "Pro osvitu"* [Law of Ukraine "On education"]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian]

4. Kafedra pedahohiky ta innovatsiinoi osvity. (2025). *Kursy pidvyshchennia kvalifikatsii* [Courses of advanced training]. Retrieved from: https://lpnu.ua/pio [in Ukrainian]

5. Kupriievych, V. O. (2020). Profesiinyi rozvytok vykladachiv u systemi pisliadyplomnoi osvity [Professional development of teachers in the system of postgraduate education]. *Aktualni problemy neperervnoi osvity v informatsiinomu suspilstvi: zbirnyk materialiv konferentsii* [Current problems of continuing education in the information society: collection of conference materials] (29-30 travnia 2020 roku). Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/ [in Ukrainian]

6. Maiier, N. V. (2013). Vymohy do suchasnoho vykladacha inozemnykh mov vyshchoho navchalnoho zakladu [Requirements for a modern foreign language teacher at a higher educational institution]. *Inozemni movy – Foreign Languages, 3,* 19-24. [in Ukrainian]

7. Mukan, N. V., & Hrohodza, I. Yu. (2013a). Profesiinyi rozvytok pedahohiv: teoretychni ta metodolohichni aspekty [Professional development of teachers: theoretical and methodological aspects]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, *5*, 18-27. [in Ukrainian]

8. Mukan, N., & Hrohodza, I. (2013b). Profesiinyi rozvytok pedahohiv: teorii, kontseptsii, pidkhody [Professional development of teachers: theories, concepts, approaches.]. *Studies in Comparative Education, 4*, 154-168. [in Ukrainian]

9. Nikolaieva, S. Yu. (2008). *Osnovy suchasnoi metodyky vykladannia inozemnykh mov (skhemy i tablytsi): navchalnyi posibnyk* [Fundamentals of modern methods of teaching foreign languages (schemes and tables): a textbook]. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian]

10. Plachynda, T. S. (2023). *Profesiinyi rozvytok vykladacha (dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity druhoho (mahisterskoho) rivnia za spetsialnistiu 015 Profesiina osvita): kurs lektsii* [Professional development of a teacher (for applicants for higher education of the second (master's) level in the specialty 015 Vocational education): course of lectures]. Kropyvnytskyi: «Polium». [in Ukrainian]

11. Solohor, I. M., & Kostenko, V. H. (2015). Skladovi profesiinoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy u nemovnomu vyshchomu navchalnomu zakladi (ohliadova stattia) [Components of professional competence of a foreign language teacher in a non-language higher educational institution (review article)]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. III(34)*(69), 67-69. [in Ukrainian]

12. Al Asmari, A. (2016). Continuous Professional Development of English Language Teachers: Perception and Practices. *Advances in Language and Literary Studies, 7*(3), 117-124. [in English]

13. Bal-Gezegin, B., & Seferoglu, G. (2019). Continuing professional development for language teachers. *Research trends in English language teacher education and English language teaching*, 59-75. [in English]

14. Day, C. (1999). *Continuing professional development.* London: Falmer Press. [in English]

15. The Council of the European Union. (2018). *Council recommendation on key competences for lifelong learning.* Retrieved from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN [in English]

Література:

1. Бельмаз, Я. (2011). *Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США.* (Автореферат дис. д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Луганськ: Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля.

2. Верховна рада України. (2014). *Закон України «Про вищу освіту».* Взято з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

3. Верховна рада України. (2017). *Закон України «Про освіту».* Взято з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

4. Кафедра педагогіки та інноваційної освіти. (2025). *Курси підвищення кваліфікації.* Взято з: https://lpnu.ua/pio

5. Купрієвич, В. О. (2020). Професійний розвиток викладачів у системі післядипломної освіти. *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві: збірник матеріалів конференції* (29-30 травня 2020 року). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Взято з: https://lib.iitta.gov.ua/

6. Майєр, Н. В. (2013). Вимоги до сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу. *Іноземні мови,3,* 19-24.

7. Мукан, Н. В., & Грогодза, І. Ю. (2013a). Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5,* 18-27.

8. Мукан, Н., & Грогодза, І. (2013b). Професійний розвиток педагогів: теорії, концепції, підходи. *Studies in Comparative Education, 4,* 154-168.

9. Ніколаєва, С. Ю. (2008). *Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навчальний посібник.* Київ: Ленвіт.

10. Плачинда, Т. С. (2023). *Професійний розвиток викладача (для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальністю 015 Професійна освіта): курс лекцій.* Кропивницький: «Поліум».

11. Сологор, І. М., & Костенко, В. Г. (2015). Складові професійної компетентності викладача іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі (оглядова стаття). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. *III*(34), (69), 67-69.

12. Al Asmari, A. (2016). Continuous Professional Development of English Language Teachers: Perception and Practices. *Advances in Language and Literary Studies*, *7*(3), 117-124.

13. Bal-Gezegin, B., & Seferoglu, G. (2019). Continuing professional development for language teachers. *Research trends in English language teacher education and English language teaching*, 59-75.

14. Day, C. (1999). *Continuing professional development*. London: Falmer Press.

15. The Council of the European Union. (2018). *Council recommendation on key competences for lifelong learning.* Retrieved from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 376.017:373.3](045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-58-68

Аксьоненко Анастасія Артурівна викладач-стажист кафедри виховних технологій та педагогічної творчості, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, https://orcid.org/0009-0001-1316-3891

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті висвітлено особливості виховної роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами (ООП), наголошуючи на її критичній ролі у створенні ефективного освітнього середовища. Зазначено, що метою дослідження є всебічне вивчення та наукове обґрунтування ключових аспектів виховної роботи, які безпосередньо впливають на формування позитивного, безпечного та максимально підтримуючого освітнього простору для учнів молодшого шкільного віку з ООП у закладах загальної середньої освіти. Доведено, що виховна робота є невід'ємною частиною процесу соціалізації та успішної адаптації молодших школярів з ООП, що ґрунтується на глибокому аналізі теоретичних засад інклюзивної освіти. Здійснено порівняльний аналіз різноманітних методів та прийомів виховної роботи, ефективних та адаптованих до індивідуальних потреб учнів початкової школи. Значну увагу приділено розгляду таких підходів, як використання ігрових технологій, арт-терапевтичних методів, соціальних історій та моделювання життєвих ситуацій для розвитку соціальних навичок та емоційної регуляції. Обґрунтовано нагальну потребу в систематичному та цілеспрямованому застосуванні науково обґрунтованих виховних стратегій як ключової умови ефективної та якісної освіти. Також обґрунтовано необхідність подальшого розвитку методичного забезпечення виховної роботи, що враховує індивідуальні потреби молодших школярів. Підкреслено центральну роль виховної роботи у формуванні атмосфери взаємної поваги, прийняття та всебічної підтримки в інклюзивному середовищі. Встановлено, що результати дослідження мають значну практичну цінність і можуть бути використані педагогами, психологами, адміністрацією та батьками для покращення освітнього процесу та соціалізації учнів початкової школи з ООП.

Ключові слова: виховна робота, молодші школярі, особливі освітні потреби (ООП), інклюзивне середовище, соціалізація

Aksonenko Anastasiia Arturivna Intern lecturerat of Department of Educational Technologies and Pedagogical Creativity, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0009-0001-1316-3891

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

FEATURES OF EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH PRIMARY SCHOOL-AGED STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. The article highlights the features of educational work with younger schoolchildren with special educational needs (SEN), emphasizing its critical role in creating an effective educational environment. It is noted that the purpose of the study is a comprehensive study and scientific substantiation of key aspects of educational work that directly affect the formation of a positive, safe and maximally supportive educational space for younger schoolchildren with SEN in general secondary education institutions. It is proven that educational work is an integral part of the process of socialization and successful adaptation of younger schoolchildren with SEN, which is based on a deep analysis of the theoretical foundations of inclusive education. A comparative analysis of various methods and techniques of educational work, effective and adapted to the individual needs of primary school students, is carried out. Considerable attention is paid to the consideration of such approaches as the use of game technologies, art therapy methods, social stories and modeling of life situations for the development of social skills and emotional regulation. The urgent need for systematic and targeted application of scientifically based educational strategies as a key condition for effective and high-quality education is substantiated. The need for further development of methodological support for educational work that takes into account the individual needs of younger schoolchildren is also substantiated. The central role of educational work in forming an atmosphere of mutual respect, acceptance and comprehensive support in an inclusive environment is emphasized. It is established that the results of the study have significant practical value and can be used by teachers, psychologists, administration and parents to improve the educational process and socialization of primary school students with SEN.

Keywords: educational activities, *primary school students*, special educational needs (SEN), *inclusive environment*, socialization.

Постановка проблеми. Інклюзивна освіта є пріоритетом в Україні, прагнучи забезпечити рівні права на якісну освіту для всіх **молодших школярів**, зокрема з **особливими освітніми потребами (ООП)** [1]. Цей напрям розвитку освітньої системи закріплений низкою нормативно-правових актів, зокрема **Законом України «Про освіту» (ст. 20)** та **Законом України «Про повну загальну середню освіту» (ст. 18)**, що гарантують право на інклюзивне навчання як форму організації освітнього процесу. Ключова роль у цьому процесі належить **виховній роботі**, яка формує підтримуюче **освітнє середовище** та сприяє **соціалізації** учнів молодшого шкільного віку з ООП [2].

Проте, ефективність організації цієї роботи залишається недостатньо дослідженою, виявляючи протиріччя між потребою в інклюзії та браком науково обґрунтованих методик, незважаючи на ухвалену **Постанову КМУ від 15 вересня 2021 р. № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзив-**

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ного навчання в закладах загальної середньої освіти», яка визначає механізм організації інклюзивного навчання [3]. Відсутність цілісних моделей виховної роботи, що враховують весь спектр потреб учнів молодшого шкільного віку з ООП, є значним викликом.

Це, своєю чергою, покращить соціалізацію учнів з ООП та реалізує їхнє право на якісну освіту, що відповідає загальним принципам, визначеним **Постановою КМУ від 21 липня 2021 р. № 765 «Про затвердження Порядку зарахування дітей до закладів загальної середньої освіти» [4]**. Дослідження також відкриває нові перспективи для подальших наукових розвідок. Таким чином, стаття є **актуальною** та має вагоме **теоретичне й практичне значення** для розвитку **освіти в Україні**. Вона не лише доповнює існуючу **нормативно-правову базу** щодо інтеграції молодших школярів з особливими освітніми потребами, а й пропонує **практичні напрацювання** для ефективної **виховної роботи**.

Мета статті полягає в аналізі особливостей виховної роботи з учнями молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами у формуванні сприятливого освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Українські науковці, зокрема Ярмола Н.А., Коваль-Бардаш Л.М., Шевцов А.Г., Пальчик І.Г., Мартинчук О.В., підкреслюють потребу в індивідуалізації освітнього та виховного процесу для дітей з ООП [5]. Це включає адаптацію змісту та методів навчання і виховання, а також застосування індивідуальних навчальних планів та програм (ІПР), що є основою виховної роботи.

Сучасні публікації пропонують новітні технології виховної роботи. Дабіжа К., Дабіжа Л., Комарівська Н. висвітлюють ефективність арт-терапії та казкотерапії [6]. Хворостовська К. С. та Шевченко В.М. розглядають методи позитивної поведінкової підтримки. «На Урок» та «НУШ» акцентують на інтерактивних методах та спільній ігровій/навчальній діяльності відповідно [7].

Якість виховної роботи залежить від професійної компетентності педагогів. **Білюк О. Г., Зеленін В. В., Коренева І. М.** наголошують на формуванні базових знань про особливості дітей з ООП, методах адаптації та розвитку толерантності [8]. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України також підкреслює важливість цих знань .

Дослідження Олефір Н., Потапчук Т., Кирсти Н., Кравець Н. та Верьовкіної Ж. підкреслюють ключову роль батьків у вихованні та соціалізації, наголошуючи на партнерстві між родиною та школою, їхній участі в розробці ІПР та наданні школою психологічної/педагогічної підтримки [9; 10; 11].

Виклад основного матеріалу. Протягом останнього десятиліття в Україні розпочалися важливі реформи, спрямовані на розвиток інклюзивного навчання та деінституціалізації. Попри повномасштабну збройну агресію Російської Федерації, процес реформування освітньої сфери триває, при цьому визначаються нові пріоритети та завдання для її подальшого розвитку.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ефективність **виховної роботи** з **молодшими школярами з особливими освітніми потребами (ООП)** у **закладах загальної середньої освіти** залежить від реалізації кількох взаємопов'язаних і критично важливих напрямів. Ці напрями охоплюють як теоретичні засади, так і практичні аспекти створення підтримуючого **освітнього середовища**, спрямованого на всебічний розвиток та **соціалізацію** кожного учня. Центральне місце в усіх цих напрямах посідає саме **виховна робота**, її цілеспрямований та системний характер, що є основою для успішної інтеграції учнів з ООП.

Важливим кроком є перехід від інтуїтивних підходів до **виховної роботи** до системного процесу, заснованого на наукових даних, що враховує унікальні потреби учнів молодшого шкільного віку з **ООП** в **освітньому середовищі**. Це вимагає глибокого вивчення як класичних теорій виховання, так і сучасних досягнень психолого-педагогічних досліджень. На практиці це означає створення та апробацію різноманітних виховних моделей, що інтегрують спеціальні педагогічні підходи [12]. Їхня мета – компенсувати порушення розвитку, коригувати поведінку, формувати соціальні навички, розвивати емоційну сферу та підвищувати самооцінку молодших школярів з ООП, адаптуючи традиційні методи до їхніх індивідуальних особливостей [13].

Наприклад, для дітей з розладами аутистичного спектру можна використовувати метод соціальних історій, щоб навчити їх розпізнавати емоції та правила поведінки в колективі. Для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату ефективною може бути ігротерапія, яка поєднує фізичний розвиток з елементами взаємодії. Розроблені моделі мають ґрунтуватися на принципах індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, враховуючи тип порушення, його вираженість, темп розвитку, інтереси та потреби кожного учня молодшого шкільного віку. Це, зокрема, відбувається через розробку індивідуальних планів **виховної роботи** як невід'ємної складової індивідуальної програми розвитку (ІПР). Цей стратегічний напрям також передбачає активне впровадження інноваційних виховних технологій, таких як арт-терапія (наприклад, малювання для вираження емоцій), казкотерапія (для моделювання соціальних ситуацій), сенсорна інтеграція (для дітей з чутливими порушеннями), методи позитивної поведінкової підтримки, а також використання інформаційно-комунікаційних технологій для створення інтерактивних матеріалів та дистанційної підтримки [14]. Ефективна реалізація потребує тісної співпраці науковців, педагогів та інших фахівців для проведення експериментальних досліджень, що стануть основою для розробки науково обґрунтованих методичних рекомендацій для **виховної роботи**.

Успішна інтеграція учнів з **ООП** безпосередньо залежить від готовності, знань та вмінь вчителів, особливо у частині **виховної роботи**. Це вимагає комплексного підходу до підготовки та перепідготовки педагогів. На етапі початкової педагогічної освіти необхідно включити до навчальних планів дисципліни, що формують базові знання про особливості розвитку молодших

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

школярів з різними нозологіями, принципи їх інтеграції та методи адаптації матеріалів, з особливим акцентом на формуванні толерантності та емпатії.

Для вже працюючих педагогів **закладів загальної середньої освіти** слід організовувати систематичні курси підвищення кваліфікації, семінари та тренінги, що поглиблюватимуть знання про сучасні підходи до **виховної роботи** з учнями молодшого шкільного віку з ООП та сприятимуть обміну досвідом. Це можуть бути тренінги з використання альтернативної комунікації (наприклад, PECS) або з корекції небажаної поведінки. Важливо розвивати вміння індивідуалізувати **виховний процес**, розробляти та реалізовувати індивідуальні плани **виховної роботи**, а також ефективно взаємодіяти з асистентами вчителя, батьками та фахівцями мультидисциплінарної команди. Також необхідно заохочувати участь педагогів у науково-практичних конференціях та забезпечувати доступ до якісних навчально-методичних матеріалів, таких як онлайн-курси від провідних експертів або бази даних з методичними розробками. Підвищення професійної компетентності є інвестицією в якість освіти, адже компетентний вчитель здатен не лише ефективно навчати, а й повноцінно виховувати, підтримувати та надихати молодших школярів.

Ефективна інтеграція учнів молодшого шкільного віку з **ООП** потребує злагодженої співпраці різних фахівців, які разом відповідають за їхній всебічний розвиток, навчання та **виховання**. Це передбачає перехід від розрізненої роботи до системної командної взаємодії, де кожен член команди – вчитель, асистент вчителя, психолог, логопед, дефектолог, соціальний педагог, медичний працівник, а також батьки – вносить свій унікальний вклад у розробку та реалізацію індивідуальної програми розвитку (ІПР) молодших школярів [15].

Наприклад, психолог може надати рекомендації щодо подолання тривожності, а логопед – розробити індивідуальні вправи для розвитку мовлення, що інтегруються у виховний процес. Ефективна робота такої команди передбачає чітке визначення ролей, регулярний обмін інформацією (наприклад, щотижневі зустрічі команди), спільні діагностичні процедури, розробку та періодичний перегляд ІПР, а також спільне планування й реалізацію навчальних та **виховних заходів**. У контексті **виховної роботи**, мультидисциплінарна команда відіграє ключову роль у визначенні пріоритетів виховання та розробці індивідуального плану **виховної роботи**. Для забезпечення ефективності необхідно створити відповідні організаційні умови, включаючи виділення часу для спільних зустрічей та забезпечення доступу до необхідних ресурсів.

Родина відіграє першочергову роль у розвитку кожного учня, особливо з **ООП**, тому ефективна співпраця батьків і педагогів має вирішальне значення для створення цілісного **виховного впливу**. Цей напрям передбачає побудову партнерських відносин, заснованих на взаємній довірі та активній участі батьків у освітньому процесі молодшого школяра, включаючи розробку та реалізацію ІПР та індивідуального плану **виховної роботи [16]**.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Наприклад, батьки можуть брати участь у розробці «домашніх» завдань, спрямованих на розвиток соціальних навичок, або долучатися до шкільних свят та проєктів. Для цього важливо використовувати різноманітні форми співпраці: індивідуальні зустрічі, консультації, спільні семінари та тренінги, а також залучення батьків до позакласних заходів. Школа має забезпечити батьків доступною інформацією про навчання молодших школярів з ООП та можливості підтримки. Залучення батьків є особливо важливим для розробки індивідуальних **виховних стратегій**, адже вони є основним джерелом інформації про особливості поведінки дитини вдома, її інтереси та сильні сторони. Школа також може надавати батькам психологічну та педагогічну підтримку, сприяючи їхній батьківській компетентності та створенню атмосфери взаємної підтримки [17].

Формування культури прийняття та позитивного мікроклімату в закладах освіти охоплює глибинні ціннісні орієнтири, ставлення та поведінку всіх учасників освітнього процесу, безпосередньо впливаючи на ефективність виховної роботи. Суть полягає у створенні такої атмосфери, де панує прийняття, взаєморозуміння, повага до унікальності кожного учня молодшого шкільного віку та всебічна підтримка її розвитку, незалежно від особливостей. Культура прийняття означає усвідомлення всією шкільною спільнотою цінності різноманітності та готовність до співпраці. Наприклад, можна проводити уроки толерантності, де учні дізнаються про різні особливості людей та важливість взаємоповаги. Для реалізації цього підходу потрібна систематична просвітницька робота, спрямована на подолання стереотипів та упереджень щодо дітей з ООП, а також на підвищення обізнаності про принципи їх інтеграції в освітній процес. Важливу роль відіграє приклад педагогів та адміністрації, їхнє толерантне ставлення та готовність підтримувати всіх учнів. Створення позитивного мікроклімату вимагає налагодження доброзичливих стосунків між усіма учнями, сприяння розвитку емпатії та заохочення спільної діяльності учнів молодшого шкільного віку з ООП та їхніх однолітків. Це можуть бути спільні проєкти, участь у шкільних гуртках чи спортивних секціях. Педагоги повинні активно використовувати методи для заохочення взаємодії та розвитку навичок співпереживання в контексті виховної роботи, наприклад, через спільні ігри або групові завдання, де успіх залежить від співпраці. Адміністрація закладу освіти повинна створювати умови для реалізації політики підтримки, забезпечуючи необхідні ресурси та підтримку.

Розробка та впровадження системи моніторингу й оцінювання ефективності виховної роботи передбачає створення комплексної системи для збору, аналізу та інтерпретації даних про результативність виховного процесу, спрямованого на учнів молодшого шкільного віку з ООП у закладах загальної середньої освіти. Суть полягає у переході від простого обліку до систематичної та науково обґрунтованої оцінки виховної роботи, що дозволяє відстежувати динаміку розвитку молодших школярів та своєчасно коригувати виховні стратегії.

Наприклад, можна використовувати щоденники спостережень за поведінкою дитини, опитувальники для батьків щодо змін у соціальній адаптації, або шкали оцінки емоційного стану. Реалізація цього напряму включає визначення чітких критеріїв ефективності (соціальна адаптація, емоційний стан, комунікативні навички), розробку відповідного інструментарію для збору даних (спостереження, анкетування педагогів, батьків та учнів, аналіз документації, наприклад, ІПР та щоденників роботи, діагностичні бесіди), систематичний збір та аналіз даних, а також інтерпретацію отриманих результатів для обґрунтованих управлінських рішень. Важливо забезпечити зворотний зв'язок та обмін досвідом для постійного вдосконалення виховного процесу, наприклад, шляхом регулярних обговорень на педагогічних нарадах.

Належне ресурсне забезпечення також є життєво важливою умовою для успішної інтеграції молодшого шкільного віку з ООП, що передбачає створення комплексу умов та надання всіх необхідних ресурсів. Це охоплює не лише фінансування, а й наявність матеріально-технічних засобів, навчально-методичної літератури, спеціалізованого обладнання, програмного забезпечення та достатньої кількості кваліфікованих кадрів, необхідних для ефективної виховної роботи.

Наприклад, матеріально-технічне забезпечення включає створення доступного та адаптованого освітнього простору (пандуси, широкі дверні прорізи), облаштування ресурсних кімнат (для індивідуальних занять та відпочинку) та придбання спеціальних дидактичних матеріалів (наприклад, тактильні книги для дітей з порушеннями зору, ігри для розвитку дрібної моторики). Навчально-методичне забезпечення передбачає надання педагогам якісної літератури та рекомендацій, що відображають сучасні підходи до виховання (наприклад, посібники з поведінкової корекції). Спеціалізоване обладнання та програмне забезпечення є критично важливими для підтримки навчання та розвитку окремих категорій молодших школярів з ООП (наприклад, слухові апарати, програми для розвитку мовлення на планшетах). Кадрове забезпечення передбачає наявність достатньої кількості кваліфікованих фахівців у закладах загальної середньої освіти (наприклад, додаткові ставки асистентів вчителя, психологів, логопедів). Нарешті, фінансове забезпечення є ключовим для реалізації всіх вищезазначених аспектів, адже це інвестиція у майбутнє кожної дитини.

Таким чином, реалізація цих комплексних напрямів є фундаментальним кроком до створення дійсно сприятливого та ефективного освітнього середовища. Саме через цілеспрямовану та науково обґрунтовану виховну роботу забезпечується всебічний розвиток та успішна соціалізація кожного учня молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти.

Висновки. Дослідження підтверджує, що **виховна робота є ключовою** для створення ефективного **освітнього середовища** та успішної **соціалізації** молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах

загальної середньої освіти. Ми довели, що це невід'ємна частина їхньої соціалізації та успішної адаптації.

Аналіз наукових праць українських вчених виявив, що ефективність цієї роботи залежить від кількох взаємопов'язаних факторів. Це включає **індивідуалізацію та адаптацію** процесу виховання через індивідуальні навчальні плани та програми (ІПР), а також використання **інноваційних технологій**, таких як інтерактивні методи, арт-терапія, казкотерапія, методи позитивної поведінкової підтримки та спільна ігрова й навчальна діяльність. Якість виховної роботи також безпосередньо залежить від **професійної компетентності педагогів**, що вимагає глибоких знань про особливості дітей з ООП, методах адаптації та розвитку толерантності. Важливою є **мультидисциплінарна командна взаємодія** між фахівцями та батьками, а також **партнерство з батьками**, що передбачає їх активну участь у розробці ІПР та наданні школою психологічної та педагогічної підтримки. Окрім того, формування **культури прийняття** та позитивного мікроклімату в закладі освіти є фундаментальним, а **систематичний моніторинг** та **належне ресурсне забезпечення** критично важливі для реалізації всіх цих напрямів.

Отже, **цілеспрямована виховна робота** є фундаментом для всебічного розвитку та успішної соціалізації учнів з ООП. Результати дослідження мають **значну практичну цінність** для всіх учасників освітнього процесу, сприяючи покращенню якості освіти в Україні, навіть в умовах сучасних викликів.

Література:

1. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#n10

2. Закон України «Про освіту» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

3. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957 Київ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text

4. Постановою КМУ від 21 липня 2021 р. № 765 «Про затвердження Порядку зарахування дітей до закладів загальної середньої освіти» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text

5. Ярмола Н., Коваль-Бардаш Л., Компанієць Н., Квітка Н., Лапін А. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2020. 208 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729481/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B8%20%D0%B7%20%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%BC%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%B0%D0%BC%D0%B8%20%D1%83%20%D0%B7%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D0%BC%D1%83%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96.pdf

6. Дабіжа К., Дабіжа Л., Комарівська Н. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems,* Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 64. С. 64–71. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/items/f6dcc2d4-3498-467c-bdb0-f349a70038a4

7. Хворостовська К. С. Використання інтерактивних методів навчання на уроках у НУШ. URL: https://naurok.com.ua/stattya-na-temu-vikoristannya-interaktivnih-metodiv-navchannya-v-nush-153336.html

8. Білюк О. Г., Зеленін В. В., Коренева І. М. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки.* (12). 2024. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14246824

9. Олефір Н. Співпраця вчителя та батьків дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Нова педагогічна думка.* 2020. №102(2). С. 72–75. DOI: 10.37026/2520-6427-2020-102-2-72-75

10. Потапчук Т., Кирста Н., Кравець Н. Педагогічне співробітництво сім'ї та закладів освіти як передумова розвитку дитини з особливими освітніми потребами. *Освітні обрії.* 2022. №54(1). С. 132–136. URL: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=27067750&AN=160579019&h=p5o0pBRPdURf%2BDi3KvNyGUTOnWFAGpCuExyaIMsF8WejZ4dmqY1ZJHbt2KSD2C7rH1t2hDDzYeCABIXBaRY%2F7g%3D%3D&crl=c

11. Верьовкіна Ж. Л. Соціальне партнерство батьків та педагогічних працівників у закладі освіти з інклюзивним навчанням. 2023. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-299-9-3

12. Стуліка О., Михалець С. ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП. *Молодий вчений*. 2024. №5 (129). С. 79–86. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-5-129-19

13. Бабяк О., Баташева Н. Психокорекція емоційної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2020. № 1. С. 39-47.

14. Миронова А. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с. URL: https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychnyposibnyky/dlya-pedpraytsivnykiv/NUSH-osoblyvosti-orhanizatsiyi-osvitnohoprotsesu-uchniv-pochatkovoyi-shkoly-v-inklyuzyvnykh-klasakh-Myronova.pdf

15. Воронська Н. Особливості спілкування дітей з особливими потребами в закладах середньої освіти. *Особлива дитина : Навчання і виховання.* 2019. № 1. С. 42-51.

16. Колупаєва А. А. Інклюзивне навчання : вибір батьків. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.

17. Романюк Н. С. Методичний посібник «Робота та співпраця із батьками дітей з ООП». 2021. 50 с. URL: https://vseosvita.ua/library/metodicnijposibnik-robotata-spivpraca-iz-batkami-ditej-z-oop-406357.html

References:

1. Natsional′na stratehiya rozvytku inklyuzyvnoho navchannya na period do 2029 roku [National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period Until 2029]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#n10 [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrayiny Pro osvitu. [Law of Ukraine On Education]. (2017) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

3. Postanova № 957 Pro zatverdzhennya Poryadku orhanizatsiyi inklyuzyvnoho navchannya u zakladakh zahal′noyi seredn′oyi osvity [Resolution No. 957 On approval of the Procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions]. (2021, September 15). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

4. Postanova № 765 Pro zatverdzhennya Poryadku zarakhuvannya ditey do zakladiv zahal′noyi seredn′oyi osvity [Resolution No. 765 On approval of the Procedure for enrolling children in general secondary education institutions]. (2021, July 21). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

5. Yarmola, N., Koval′-Bardash, L., Kompaniyets′, N., Kvitka, N., & Lapin, A. (2020). *Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zahal'noosvitn'omu prostori: navchal'no-metodychnyy posibnyk [Children with special educational needs in the general education space: teaching and methodological manual]*. Kyyiv: ISPP imeni M. Yarmachenka NAPN Ukrayiny. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729481/1/Posibnyk_dity%20z%20osoblyvymy%20potrebamy%20u%20zahal′noosvitn′omu%20prostori.pdf [in Ukrainian].

6. Dabizha, K., Dabizha, L., & Komarivs′ka, N. (2022). Vykorystannya art-tekhnolohiy v roboti z dit′my z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Using art technologies in working with children with special educational needs]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems - Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems.* 64, 64–71. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/items/f6dcc2d4-3498-467c-bdb0-f349a70038a4 [in Ukrainian].

7. Khvorostovs′ka, K. S. (n. d.). Vykorystannya interaktyvnykh metodiv navchannya na urokakh u NUSH [Using interactive teaching methods in lessons at NUSh]. URL: https://naurok.com.ua/stattya-na-temu-vikoristannya-interaktivnih-metodiv-navchannya-v-nush-153336.html [in Ukrainian].

8. Bilyuk, O. H., Zelenin, V. V., & Koreneva, I. M. (2024). Pidhotovka maybutnikh pedahohiv do roboty z dit′my z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inklyuzyvnoho navchannya [Preparing future teachers for working with children with special educational needs in inclusive education.]. *Pedahohichna Akademiya: naukovi zapysky - Pedagogical Academy: Scientific Notes.* (12). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14246824 [in Ukrainian].

9. Olefir, N. (2020). Spivpratsya vchytelya ta bat′kiv dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inklyuzyvnoho navchannya [Cooperation between teachers and parents of a child with special educational needs in inclusive education]. *Nova pedahohichna dumka - New pedagogical thought.* 102(2), 72–75. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-102-2-72-75 [in Ukrainian].

10. Potapchuk, T., Kyrsta, N., & Kravets′, N. (2022). Pedahohichne spivrobitnytstvo sim'yi ta zakladiv osvity yak peredumova rozvytku dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Pedagogical cooperation between family and educational institutions as a prerequisite for the development of a child with special educational needs]. *Osvitni obriyi - Educational horizons*, 54(1), 132–136. URL: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=27067750&AN=160579019 [in Ukrainian].

11. Ver′ovkina, Zh. L. (2023). Sotsial′ne partnerstvo bat′kiv ta pedahohichnykh pratsivnykiv u zakladi osvity z inklyuzyvnym navchannyam [Social partnership of parents and teachers in an educational institution with inclusive education]. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-299-9-3 [in Ukrainian].

12. Stulika, O., & Mykhalets′, S. (2024). Psykholohichni peredumovy formuvannya osobystisnoyi hotovnosti vchytelya pochatkovoyi shkoly do roboty z dit′my z OOP [Psychological prerequisites for the formation of personal readiness of a primary school teacher to work with children with SEN]. *Molodyy vchenyy - Young Scientist.* 5(129), 79–86. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-5-129-19 [in Ukrainian].

13. Babyak, O., & Batasheva, N. (2020). Psykhokorektsiya emotsiynoyi sfery u ditey iz zatrymkoyu psykhichnoho rozvytku [Psychocorrection of the emotional sphere in children with mental retardation]. *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya - Special child: education and upbringing*, 1, 39–47. [in Ukrainian].

14. Myronova, A. P. (2020). Nova ukrayins′ka shkola: osoblyvosti orhanizatsiyi osvitn′oho protsesu uchniv pochatkovoyi shkoly v inklyuzyvnykh klasakh: navchal′no-metodychnyy posibnyk [New Ukrainian school: features of organizing the educational process of primary school students in inclusive classes: teaching and methodical manual]. Ternopil′: Aston. URL: https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychnyposibnyky/dlya-pedpraytsivnykiv/NUSH-osoblyvosti-orhanizatsiyi-osvitnohoprotsesu-uchniv-pochatkovoyi-shkoly-v-inklyuzyvnykh-klasakh-Myronova.pdf [in Ukrainian].

15. Vorons′ka, N. (2019). Osoblyvosti spilkuvannya ditey z osoblyvymy potrebamy v zakladakh seredn′oyi osvity [Peculiarities of communication of children with special needs in secondary education institutions]. *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya - Special child: teaching and upbringing.* 1, 42–51 [in Ukrainian].

16. Kolupayeva, A. A. (2018). Inklyuzyvne navchannya: vybir bat′kiv [Inclusive education: parents' choice]. Kharkiv: Ranok, VH «Kenhuru» [in Ukrainian].

17. Romanyuk, N. S. (2021). Robota ta spivpratsya iz bat′kamy ditey z OOP: metodychnyy posibnyk [Work and cooperation with parents of children with special educational needs: a methodological manual]. URL: https://vseosvita.ua/library/metodicnijposibnik-robotata-spivpraca-iz-batkami-ditej-z-oop-406357.html [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.015.311-051

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-69-81

Андрющенко Тетяна Костянтинівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти та професійного розвитку педагогів комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», м. Черкаси, тел.: (067)-832-91-45, https://orcid.org/0000-0002-9881-5018

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЯК УМОВА ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

Анотація. У статті подано обґрунтування актуальності розвитку емоційного інтелекту в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Дослідження виконано за допомогою таких методів: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація. Здійснено аналіз психологічної, педагогічної наукової літератури, нормативних документів із проблеми розвитку емоційного інтелекту педагогів. Проведено узагальнення та систематизацію теоретичних знань для визначення практичного аспекту дослідження. Відповідно до поставленої мети розкрито сутність поняття «емоційний інтелект», схарактеризовано його структурні компоненти: самосвідомість, саморегуляція, емпатія й керування взаєминами. Емоційний інтелект подано як здатність розуміти й виражати особисті почуття; знаходити спільну мову з іншими людьми, висловлюватися зрозуміло і з емпатією до слухача; позитивно й чутливо реагувати на нові ситуації (за Д. Гоулманом). Зазначене вважаємо основою конструктивної партнерської взаємодії педагога з батьками дітей раннього віку. Окреслено шляхи розвитку емоційного інтелекту через формування в студентів конкретних умінь, необхідних для реалізації кожного компоненту. Підтверджено, що в процесі розвитку емоційного інтелекту студентів ефективним є застосування тренінгів, рольових ігор, вправ, кейс-методів та групових дискусій, на яких моделюються і вирішуються різноаспектні ситуації взаємодії з батьками. Перспективи дослідження полягатимуть у впровадженні в ОПП бакалавр спеціальності Дошкільна освіта вибіркового освітнього компонента «Розвиток емоційного інтелекту в суб'єкт-суб'єктній взаємодії» та визначенні його результативності.

Ключові слова: емоційний інтелект, майбутні вихователі, заклад дошкільної освіти, батьки дітей раннього віку, партнерська взаємодія, самосвідомість, саморегуляція, емпатія, керування взаєминами.

Andriushchenko Tetiana Kostyantynivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool Education and Professional

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Development of Teachers of the Municipal Educational Institution “Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Employees of the Cherkasy Regional Council”, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-9881-5018

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN FUTURE EDUCATORS AS A PREREQUISITE OF PARTNERSHIP WITH PARENTS OF YOUNG CHILDREN

Abstract. The article gives the grounds of topicality of the development of emotional intelligence in future educators of preschool educational establishments. The research was done using such methods as analyses, synthesis, generalization and systematization. The analysis of psychological, pedagogical scientific literature, regulatory documents on the issue of development of emotional intelligence of teachers was completed. Generalization and systematization of theoretical knowledge to determine the practical aspect of the research were conducted. In accordance with the set aim the essence of the notion ‘emotional intelligence’ was revealed, were characterized its structural components: self-awareness, self-regulation, empathy and relationship management. Emotional intelligent is presented as the ability to understand and express personal feelings; find common ground with other people, express yourself clearly and with empathy at the interlocuter, react on new situations in a positive and sensitive way (according to D. Goleman). We consider this to be the basis for constructive partnership between educator and parents of young children. The ways of the development of emotional intelligence through formation of specific skills, necessary for realization of each component were outlined. It was proved that in the process of development of emotional intelligence in students effective is use of trainings, roleplays, exercises, case-methods and group discussions where various situations involving interaction with parents are modeled and resolved. The prospects of the research will lie in introduction of a selective educational component ‘Development of emotional intelligence in subject-subject interaction’ into EPP bachelor’s degree specialty Preschool education and determining its effectiveness.

Key words: emotional intelligence, future educators, preschool educational establishment, parents of young children, partnership interaction, self-awareness, self-regulation, empathy, relationship management.

Постановка проблеми. На сучасному етапі модернізації дошкільної освіти відбувається зростання ролі партнерства між вихователем і родиною вихованця, особливо у період раннього дитинства, коли взаємодія педагога з батьками стає визначальною для розвитку дитини.

У процесі реалізації педагогіки партнерства здійснюється пошук оптимальних шляхів формування компетентного фахівця, здатного ефективно проводити освітню діяльність. В умовах сучасний реалій особливої актуальності набуває розвиток у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО)

емоційного інтелекту (ЕІ). Саме він є ключовою умовою ефективної взаємодії з батьками дітей раннього віку, оскільки дозволяє будувати партнерські стосунки, проявляти емпатію, уникати конфліктів та краще розуміти потреби родини. Зазначене відповідає вимогам професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021 р.). У документі задекларовано перелік трудових функцій вихователів, однією з яких є «Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу», що конкретизується професійною компетентністю: «Психо-емоційна компетентність». Вона полягає у здатності до самоконтролю, саморегуляції та толерантної взаємодії; до швидкого реагування на зміни, гнучкості, адаптивності і стресостійкості [1].

Розвиток ЕІ майбутніх вихователів стає важливим завданням для закладів вищої освіти, оскільки має безпосередній вплив на якість освітнього процесу в ЗДО та ефективність взаємодії з батьками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень дав змогу констатувати, що впродовж останніх десятиліть психологи та педагоги спрямовують наукові розвідки на вивчення сутності ЕІ та процесу розвитку ЕІ особистості в різні періоди життя. Введення поняття «емоційний інтелект», розкриття концептуальних засади психології ЕІ пов'язано з іменами зарубіжних дослідників (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Мейєр, П. Селовей та ін.). Ученими доведено, що високий рівень розвитку ЕІ сприяє успішності особистості в різних сферах життя і діяльності. Дослідження сутності ЕІ є предметом наукового пошуку й вітчизняних учених (О. Власова, С. Дерев'янко, Н. Коврига, Е. Носенко та ін.). Вивчення впливу ЕІ на професійну діяльність вихователя закладу дошкільної освіти входить в коло наукових інтересів сучасних дослідників (Г. Барабащук, Л. Бобро, І. Боднар, І. Грузинська, Т. Колтунович, О. Поліщук, Л. Ракітянська, Т. Шульга та ін.). Розвитку ЕІ в майбутніх вихователів ЗДО присвячено роботи учених (Н. Трофаїла, Н. Черв'якова та ін.). ЕІ учителів початкової школи досліджують К. Гнатовська, Н. Деньга, Т. Котик, О. Мельник, Р.Шпіц, Н. Яремчук та ін.

Пласт досліджень українських науковців присвячений пошуку педагогічних умов розвитку ЕІ в дітей різних вікових груп: у дітей дошкільного віку – К. Борисенко, Н. Волік, С. Дерев'янко, Є. Кирилова, В. Лазоренко, Н. Мельник, Н. Трофаїла, М. Шпак та ін., в учнів початкової школи – Т. Котик, Ю. Савченко та ін., у старшокласників – С. Могиляста та ін.

Маємо зауважити, що окреслена нами проблематика не входила в коло наукових інтересів дослідників. Однак, проаналізовані наукові розвідки складають потужне теоретичне підґрунтя для розгляду проблеми розвитку ЕІ майбутніх вихователів ЗДО у контексті забезпечення партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

Мета статті. Розкрити сутність поняття «емоційний інтелект», схарактеризувати його компоненти. Проаналізувати значення розвитку емоційного інтелекту у майбутніх вихователів для забезпечення ефективної взаємодії з батьками дітей

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

раннього віку. Окреслити шляхи формування ЕІ через навички самосвідомості, саморегуляції, емпатії та керування взаєминами в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У загальному розумінні ЕІ розглядається як здатність працювати з емоціями і проявляти емпатію. Уперше поняття «емоційний інтелект» сформулювали у 1990 році два американських психолога – Джон Маєр і Пітер Селовей. Продовжив дослідження цієї проблематики Деніел Гоулман. За Д. Ґоулманом, *емоційний інтелект* – це «здатність розуміти й виражати особисті почуття; знаходити спільну мову з іншими людьми, висловлюватися зрозуміло і з емпатією до слухача; позитивно й чутливо реагувати на нові ситуації» [2, с. 17], що є основою конструктивної взаємодії педагога з батьками.

М. Августюк розуміє ЕІ як «складну інтегрально-ієрархічну систему, яка базується на єдності когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних складників у процесі внутрішньо-особистісної та міжособистісної здібності ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції та управляти ними з метою динамізації інтенсивного емоційного та інтелектуального розвитку особистості (3, с. 6). Л. Бобро розглядає ЕІ сучасних вихователів ЗДО як «інтегральне особистісне утворення і професійну якість, яка необхідна для успішного виконання головних освітніх завдань та ефективної педагогічної професійної діяльності» (4, с. 27). Актуальними для нашого дослідження є висновки Н. Черв'якової щодо розвитку ЕІ вихователів ЗДО у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності», а саме: формування системи знань про феномен ЕІ, особливості ЕІ в дітей дошкільного віку, вимоги до професійної діяльності вихователя; стимулювання студентів до самопізнання та саморозвитку; забезпечення діяльнісного контексту розвитку ЕІ майбутніх вихователів ЗДО [5, с. 86].

Розвиток ЕІ у студентів спеціальності «Дошкільна освіта» є надзвичайно важливою складовою їхньої професійної підготовки. Це обумовлено специфікою майбутньої професійної діяльності, що передбачає інтенсивну взаємодію не лише з дітьми, а й з їхніми батьками. Батьки дітей раннього віку часто переживають періоди тривожності, невпевненості у власних виховних можливостях, потребують підтримки та розуміння з боку вихователя. Ефективна робота з батьками потребує високого рівня самосвідомості, стресостійкості та вміння проявляти співчуття, підтримку, уникати критики й осуду. Студенти з розвиненим ЕІ краще справляються з проблемними ситуаціями, сприймають індивідуальність кожної родини та сприяють створенню атмосфери довіри. Високий рівень ЕІ майбутнього вихователя дозволяє налагодити партнерську взаємодію, уникати конфліктних ситуацій і створювати позитивний мікроклімат у закладі дошкільної освіти.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

В умовах професійної підготовки майбутніх вихователів розвиток ЕІ реально забезпечувати, інтегруючи різні форми відповідної діяльності у процес навчання в закладі вищої освіти, а саме:

➢ ***вивчення спеціальних навчальних дисциплін*** («Психологія», «Педагогічна майстерність», «Психолого-педагогічна підготовка до взаємодії з батьками» тощо), де обговорюються механізми емоційної регуляції, стратегії конструктивного спілкування, особливості емоційного розвитку дітей і дорослих;

➢ ***використання тренінгових технологій***. На тренінгах з розвитку самосвідомості, саморегуляції, емпатії та керування взаєминами, студенти зможуть навчитися розуміти свої емоції, контролювати їх прояви, розуміти емоційний стан співрозмовника, уникати оцінних суджень;

➢ ***рольові ігри та моделювання проблемних ситуацій***. На таких заняттях студенти зможуть відпрацювати способи реагування на претензії або підвищену емоційність батьків;

➢ ***аналіз практичних ситуацій з професійної діяльності.*** Це формує навички рефлексії, здатність знаходити рішення в нестандартних ситуаціях;

➢ ***інтерактивні методи*** – мозковий штурм, коло думок, квести, дискусії, під час яких майбутні вихователі зможуть ділитися власним досвідом і вчитися аналізувати ситуації під різними кутами зору.

➢ ***створення емоційно безпечного освітнього середовища*** у закладі вищої освіти, де викладачі є прикладом емоційної зрілості, поваги та партнерської взаємодії зі здобувачами освіти.

Розкриваючи структуру ЕІ, Деніел Гоулман виокремлює 4 компоненти, які доцільно взяти за основу, вибудовуючи роботу з розвитку ЕІ майбутніх вихователів, а саме: **самосвідомість, саморегуляція, емпатія та керування взаєминами** [2, с. 17].

Розглянемо детальніше сутність компонентів ЕІ й теоретично можливі аспекти діяльності з їх розвитку в майбутніх вихователів ЗДО в проекції на партнерську взаємодію з батьками дітей раннього віку.

Самосвідомість – перший компонент ЕІ – здатність людини розпізнавати і розуміти власні емоції, оцінювати свої слабкі та сильні сторони, визначати цілі та життєві цінності. Розвиток самосвідомості сприяє досягненню внутрішньої гармонії особистості. М. Боришевський розглядає самосвідомість як «складне утворення у структурі особистості, завдяки якому – за умови її адекватного розвитку – відбувається процес урівноважування та конструктивної взаємодії зовнішніх обставин та внутрішніх умов» [6, с. 120].

На переконання О. Продан, самоусвідомлення припускає зіставлення себе з певним, прийнятим даною людиною ідеалом «Я». Дослідниця окреслює такі компоненти самоусвідомлення: усвідомлення своєї тотожності; свого власного «Я» як активного, діяльнісного початку; усвідомлення своїх психічних властивостей і якостей; певна система соціально-моральних самооцінок [7, с.72].

Самосвідомість – це процес, який передбачає наявність самоаналізу, спостереження, зворотного зв’язку та саморефлексії. Розвиток самосвідомості є

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

важливим кроком для особистісного зростання та самореалізації, оскільки сприяє прийняттю обґрунтованих рішень та побудові партнерських стосунків.

У процесі розвитку самосвідомості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти акцент доцільно робити на таких уміннях: ***ідентифікація власних емоцій; сприйняття емоційних переживань як цінність; проговорювання емоцій; аналіз власних емоцій, почуттів і причин їх виникнення.***

Для розвитку самосвідомості важливою є ***ідентифікація емоцій***, які проживаються в конкретний момент. Це здатність співвідносити тілесні відчуття з назвами відповідних емоцій. Важливим для побудови партнерської взаємодії з батьками особливо дітей раннього віку є вміння педагога розуміти наслідки прояву власних емоцій, усвідомлювати зв'язок між емоціями і словами, переходи між емоціями, вплив емоцій на самопочуття й поведінку.

Для активізації в студентів уміння «ідентифікація емоцій» доцільно використовувати *техніку ідентифікації.* На першому рівні ідентифікації необхідно акцентувати увагу майбутніх вихователів на фіксації факту проживання емоції. На другому рівні ідентифікації – відпрацьовувати вміння розпізнавати, усвідомлювати емоцію, тобто співвідносити тілесні відчуття з назвою конкретної емоції. Переживання емоції та її усвідомлення – це два різних процеси, хоча вони впливають один на одного.

Додає креативності у процесі розвитку уміння «ідентифікація емоцій» *вправа «Перетворення».* Ведучий пропонує студентам закінчити речення: Якби я був(-ла) книжкою, то я був(-ла) би… Якби я був(-ла) явищем природи, то був(-ла) би… Якби я був(-ла) музикою, то я був(-ла) би…

Необхідним для майбутніх вихователів є вміння ***сприймати емоційні переживання як цінність***. Емоції є внутрішнім інформаційним ресурсом для людини. З усвідомлення емоції, яку відчуваємо до людини чи ситуації починається вміння керувати своїми поведінковими реакціями, що є важливим при взаємодії з батьками дітей раннього віку.

Для спрямування студентів на самопізнання, саморозуміння, та розвиток навички розпізнавання власних емоцій доцільно використовувати *техніку «Ауторефлексія».* Вона виконується в 4 етапи у зручний для людини час або у процесі проживання емоційної ситуації. Визнаючи власні емоції, усвідомлюючи причину власних емоційних станів, розуміючи, про що вони попереджають, майбутні вихователі зможуть більше дізнатися про себе. Це дозволить в подальшому ефективно керувати емоціями.

Вагомим для педагога є вміння «***проговорювання емоцій».*** Емоції та почуття важливо висловлювати. Коли емоція проговорюється, відбувається процес її проживання, а не пригнічення. Необов'язково говорити вголос, можна проговорити це в собі. Через *техніку вербалізації власних почуттів* можна стимулювати майбутніх педагогів висловлювати свої емоції або почуття щодо ситуації чи питання, що аналізуються: «Я здивований(-а)…», «Мене неприємно вразило…», «Я в захваті…» тощо.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Актуальним для розвитку самосвідомості є вміння ***«Аналіз власних емоцій, почуттів і причин їх виникнення».*** Усвідомлення поганого настрою стимулює бажання змінити його. Для розвитку зазначеного вміння доцільно ознайомити студентів з *технікою емоційного самоаналізу Д. Рейнуотера.* Техніка сприяє розвитку здатності усвідомлювати свої емоції до того, як моменту, як вони проявляться, використовуючи два послідовних запитання: «Що відбувається зі мною в цей момент?» і «Що б мені хотілося в наступний момент?». Це дозволяє управляти імпульсами, виражати емоції адекватно до ситуації. *Дієвою також є вправа «Емоційний щоденник».* Студенти протягом тижня фіксують щодня 3–5 ситуацій, що викликали сильні емоції (позитивні чи негативні), описують свої реакції, роблять висновки, що допомогло/завадило впоратись із ними.

Отже, за умов сформованої самосвідомості людина розуміє, чому виникають певні емоції, усвідомлює свої сильні та слабкі сторони, здатна робити висновки із прожитих ситуацій і вчиться на власному досвіді. Людина впевнена в собі, має позитивне мислення.

У структурі ЕІ важливе місце посідає **саморегуляція.** Питанням дослідження саморегуляції особистості приділяють увагу сучасні науковці. Д. Бречка розглядала проблеми саморегуляції процесів поведінки людини, С. Джумагелдієв, С. Совгіра акцентували свою увагу на саморегуляції як основи успіху майбутнього вчителя. Л. Журавльова, М. Шпак досліджували особливості саморегуляції в структурі ЕІ молодших школярів. Д. Бречка констатувала, що саморегуляція поведінки є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери особистості. На її думку, саморегуляція – це єдність соціальних та психологічних проявів свідомості й самосвідомості особистості [8, с. 173].

Для майбутніх вихователів ЗДО, чия професійна діяльність передбачає спілкування з батьками дітей раннього віку, розвиток саморегуляції є підґрунтям для партнерських стосунків, заснованих на довірі та взаємодії.

Розвиток саморегуляції передбачає акцентуацію на таких уміннях: ***усвідомлення власних емоційних реакцій у процесі професійної взаємодії; управління проявами емоцій; збереження врівноваженості у конфліктних ситуаціях; швидке відновлення емоційної збалансованості.***

Під час навчання студентів доцільно застосовувати тренінги, рольові ігри, вправи, кейс-методи та групові дискусії, на яких моделювати різноаспектні ситуації взаємодії з батьками, знайомити із короткостроковими і довгостроковими стратегіями саморегуляції, сучасними техніками управління емоціями тощо. Це дозволить студентам не лише здобути теоретичні знання, а й практично відпрацювати способи саморегуляції у складних умовах. Зокрема, ефективними є вправи: *«Склянка води», «Кольори веселки», «Теплі долоні», «Звуки», «Практика заземлення», «Пауза та аналіз», Дихальна вправа «4–7–8».*

На тренінгах майбутні вихователі матимуть змогу оволодіти ***техніками управління емоціями на рівні тіла та на рівні уяви.***

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Управління емоціями на рівні тіла: Дихальні вправи «Схлипування», «Кулька», «Рахуй». Техніка впливу на емоційний стан через зміну позицій тіла. Техніка впливу на емоційний стан за допомогою усмішки: «Усмішка Будди». Техніки м'язової розрядки: «Кулаки», «Тряска», «Самомасаж».

Управління емоціями на рівні уяви: техніки «Ловець стріл», «Спостерігач»; «Я буду хвилюватися завтра»; «Мінус – плюс». Важливим напрямом роботи зі студентами у контексті саморегуляції є розвиток у них позитивного мислення та конструктивного ставлення до помилок.

Отже, розвиток саморегуляції, як компонента ЕІ, є системним процесом. Він поєднує знання, практичні навички та рефлексію; сприяє зниженню рівня професійного стресу та підвищенню якості комунікації у професійній діяльності; є важливою умовою підготовки майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

Емпатія. У структурі ЕІ емпатія посідає ключове місце, адже саме здатність розуміти та відчувати емоційні стани інших людей є основою ефективної професійної діяльності педагогів. Для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розвиток емпатії є необхідною умовою подальшої партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку, адже саме вони зазвичай проявляють підвищену тривожність та емоційну залученість до виховання своїх дітей.

Дослідженню ролі емпатії у міжособистісній взаємодії присвятили свої роботи зарубіжні (А. Бен, Т. Ліппс, Г. Олпорт, Г. Райк, К. Роджерс, Г. Салівен, А. Сміт, Г. Спенсер, З. Фрейд, Е. Фромм та ін.) і вітчизняні (А. Алексюк, О. Міненко, Л. Ніколенко, О. Пєхота, О. Соцька, М. Фіцула, В. Чайка, Б. Шиян та ін.) науковці. О. Соцька зауважує, що «здатність до емпатії розвиває проникливість – здатність до швидкого та адекватного пізнання людей і відносин, до прогнозування їхньої поведінки. Емпатійні слухання дозволяють пропускати через себе ті почуття, які переживає співрозмовник, відображати їх, розуміти емоційний стан співрозмовника та поділяти його [9, с. 98-99].

Досліджуючи емпатію як професійно значущу якість педагогів ЗДО, О. Міненко дійшла висновку, що «емпатія забезпечує відображення і більш точне сприймання образу партнера по спілкуванню, відкриває можливості для відкритих і довірливих стосунків між людьми» [10, с. 226].

Розвиток емпатії у студентів як компонента ЕІ передбачає формування таких умінь: ***ідентифікація емоцій інших; аналіз емоцій, почуттів інших людей, причин їх виникнення, сприйняття та розуміння невербальної мови тіла і рухів, вміти ставити запитання.***

Ідентифікація емоцій інших. Розпізнавання та розуміння емоцій інших людей і пов'язаних з ними потреб, передбачає вміння точно оцінювати емоції співрозмовника за зовнішнім виглядом та поведінкою. Зазначене уміння допомагає зрозуміти проблеми та переживання інших людей, урахувати це під час спілкування й відтак налагодити доброзичливі міжособистісні стосунки. Важливим є безоцінне ставлення до інших.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аналіз емоцій, почуттів інших людей, причин їх виникнення. Спілкуючись із людьми, необхідно відділяти факти від суджень (оцінки). Сприймати те, що реально бачимо, не домислювати за людину.

Сприйняття та розуміння невербальної мови тіла і рухів (жестів, міміки, інтонації голосу) та використання цього досвіду для покращення комунікації. Людина, яка володіє емпатією, вміє уважно слухати та спостерігати за мімікою і жестами; виявляє повагу до інших, незалежно від їхнього соціального стану й освіти. Емоційні реакції проявляються у всіх однаково, що обумовлено фізіологією людини. Тому, спостерігаючи за психомоторикою, можна зрозуміти емоційний стан співрозмовника.

Вміти ставити запитання. Відповідь співрозмовника на коректне запитання дозволить точніше зрозуміти емоційний стан іншої людини і виявити його причину.

З метою формування у майбутніх вихователів вищезазначених умінь доцільно проводити тренінги із застосуванням комплексу спеціальних методичних прийомів і вправ. Зокрема: вправи «Дзеркало емоцій», «Обмін ролями», «Секрет», «Плюси-мінуси», «Внутрішній голос», «Я за тебе відповідаю», «Відгадай емоцію», «Уяви себе на місці батьків...», метод «Активного слухання», аналіз кейсів. Під час тренінгів особливу роль необхідно відводити рефлексії, під час якої студенти мають аналізувати власні емоційні реакції, вчитися розуміти відмінності між власними й чужими емоціями та шукати способи підтримки співрозмовника.

Отже, розвиток емпатії як складової ЕІ є важливим фактором професійної підготовки студентів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку. Це не лише підвищує ефективність спілкування, а й сприяє формуванню позитивного психологічного клімату у взаємодії між вихователем і родиною.

Керування взаєминами є четвертим, інтегративним компонентом ЕІ. Він передбачає здатність будувати, підтримувати та розвивати конструктивні стосунки з іншими людьми на основі взаєморозуміння, довіри й співпраці. Для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розвиток цієї здатності має вагоме значення, оскільки взаємодія з батьками дітей раннього віку потребує делікатності, такту, готовності до діалогу та спільного вирішення проблем.

На думку Д. Гоулмана, керування взаєминами з оточуючими людьми, проявляється у прагненні надати їм допомогу у самовдосконаленні, сприяти змінам, ефективно вирішувати конфліктні ситуації, стимулювати командну роботу і співпрацю, надихати та здійснювати вплив на оточення [2]. Наукові дослідження (Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Л. Карамушка та ін.) підкреслюють, що уміння керувати взаєминами дозволяє педагогу не лише уникати конфліктів, а й активно формувати атмосферу партнерства, створювати умови для залучення батьків до освітнього процесу, сприяти розвитку педагогічної культури родини. Дослідниці О. Попович і Л. Ющик акцентують увагу на важливому аспекті керування взаєминами, а саме: «взаємодія вихователя з батьками дітей раннього

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

віку на засадах партнерства передбачає наявність чіткого розуміння ролей кожної з сторін та врахування їх можливостей впливу для поліпшення ефективності партнерства» [11, с. 69].

Керування взаєминами – це здатність впливати на емоції інших людей, вибудовувати стосунки з людьми і спрямовувати їхню поведінку в бажаному напрямку. Здібність ґрунтується на вмінні керувати власними емоціями, що виникають під час взаємодії з різними людьми. Людина, яка володіє такими соціальними навиками, уміє йти на компроміс, переконливо надавати необхідну інформацію та вести перемовини.

Вибір стратегії в керуванні взаєминами залежить від того, що ми хочемо від стосунків. Для педагога керування взаєминами – це формування безпечного середовища, де суб'єкти освітнього процесу можуть проявлятися, розвиватися, відкривати свій потенціал. Взаємодія відбувається на основі підтримання доброзичливих стосунків з довколишніми. Для керування взаєминами важливим є такі вміння: ***володіння навичками активного слухання; надання та сприймання емоційної підтримки; адекватна реакція на позитивні і негативні емоції з боку інших; конструктивний захист власних психологічних кордонів; вміння вирішувати емоційно напружені ситуації.***

Важливо, що формування навичок керування взаєминами потребує системного підходу, поєднання теоретичного вивчення закономірностей спілкування та практичного відпрацювання конкретних комунікативних стратегій у змодельованих та реальних умовах. Вважаємо, що у процесі підготовки студентів доцільно використовувати комплекс активних методів навчання. Зокрема, ефективними є:

- *Рольова гра «Перша зустріч з батьками»* – моделювання ситуації знайомства вихователя з родинами вихованців, під час якої студенти відпрацьовують вміння створювати позитивне перше враження.
- *Вправа «Вирішення конфлікту»* – робота з кейсами, що описують типові конфліктні ситуації з метою пошуку варіантів конструктивного виходу з них.
- *Метод «Спільне планування»* – студенти розробляють сценарій батьківських зборів, враховуючи потреби та інтереси батьків, що розвиває вміння організовувати взаємодію на засадах партнерства.
- *Вправа «Зворотний зв'язок»* – студенти тренують навички надання і прийняття конструктивного зворотного зв'язку, що сприяє підтриманню позитивного клімату спілкування.
- *Групова дискусія «Образ ідеального вихователя очима батьків»* – аналіз очікувань батьків та обговорення, як професійна поведінка вихователя може цим очікуванням відповідати.

Застосування таких методів дозволяє студентам навчитися усвідомлювати потреби та позиції батьків; розвивати комунікативну гнучкість; ініціювати заходи, що сприяють згуртуванню родин навколо ЗДО.

Отже, розвиток у студентів уміння керувати взаєминами як компонента ЕІ є необхідною умовою підготовки до партнерської взаємодії з батьками дітей

раннього віку, сприяє створенню довірливих стосунків і формуванню позитивного освітнього середовища.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив розкрити сутність феномена «емоційний інтелект», конкретизувати його компоненти. Дослідженнями науковців підтверджено, що на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти ЕІ стає невід'ємною складовою професійної компетентності майбутнього вихователя. Визначено, що розвиток ЕІ є необхідною умовою ефективної взаємодії майбутніх вихователів з батьками дітей раннього віку, адже сприяє формуванню емпатії, толерантності та вміння будувати партнерські стосунки.

Вважаємо, що для ефективного розвитку ЕІ майбутніх вихователів необхідно створити відповідні психолого-педагогічні умови, які б забезпечили розвиток формування в студентів конкретних умінь, необхідних для реалізації кожного компоненту, а саме: самосвідомості, саморегуляції, емпатії та керування взаєминами. У процесі розвитку ЕІ студентів доцільним є застосування тренінгів, рольових ігор, вправ, кейс-методів та групових дискусій, на яких моделюються і вирішуються різноаспектні ситуації взаємодії з батьками дітей раннього віку. В умовах професійної підготовки майбутніх вихователів розвиток ЕІ реально здійснювати, інтегруючи зазначені форми діяльності у процес навчання в закладі вищої освіти.

Перспективи дослідження полягатимуть у впровадженні в ОПП бакалавр спеціальності Дошкільна освіта вибіркового освітнього компонента «Розвиток емоційного інтелекту в суб'єкт-суб'єктній взаємодії», де будуть реалізовані всі запропоновані у статті форми і методи роботи із студентами, та визначенні його результативності.

Література:

1. *Про затвердження професійного стандарту* «*Вихователь закладу дошкільної освіти*». Наказ Міністерства економіки України № 755-21 від 19 жовтня 2021 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti (Дата звернення: 25.07.2025).

2. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2022. 512 с. (Серія «Саморозвиток»).

3. Августюк М.М. Емоційний інтелект у дискурсі точності метакогнітивного моніторингу : монографія. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2023. 374 с.

4. Бобро Л. Емоційний інтелект як важлива інтегральна якість особистості сучасного вихователя закладу дошкільної освіти. *Наукові записки*. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2022. № 3. С. 24–29.

5. Черв'якова Н. І. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності». *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 2 (186). С. 81–93.

6. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 119–126.

7. Продан О.О. Психологічні особливості самоусвідомлення особистості : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Київськ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2016. 247 с.

8. Бречка Д. М. Саморегуляція процесів поведінки. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Харків, 2017. С. 172–174.

9. Соцька О. Морально-етичні виміри професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти* : зб. наук. праць за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 205-річчю Університету Ушинського. Одеса. 2022. С. 97–101.

10. Міненко О.О. Емпатія як професійно значуща якість педагогів дошкільних навчальних закладів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. Том 31 (70) № 4 2020. С. 224–229.

11. Попович О. М., Ющик Л. В. Мотиваційна складова підготовки майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*, 2024. № 3. С. 66–77.

References:

1. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity» [On approval of the professional standard "Preschool Education Teacher"]. Nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrainy № 755-21 vid 19 zhovtnia 2021 r. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti (Data zvernennia: 25.07.2025) [in Ukrainian].

2. Houlman, D. (2022). *Emotsiinyi intelekt [Emotional intelligence*]. Kharkiv : Vivat (Seriia «Samorozvytok») [in Ukrainian].

3. Avhustiuk, M.M. (2023). *Emotsiinyi intelekt u dyskursi tochnosti metakohnityvnoho monitorynhu [Emotional intelligence in the discourse of metacognitive monitoring accuracy]*. Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» [in Ukrainian].

4. Bobro, L. (2022). Emotsiinyi intelekt yak vazhlyva intehralna yakist osobystosti suchasnoho vykhovatelia zakladu doshkilnoi osvity. [Emotional Intelligence as an Important Integral Quality of the Personality of a Modern Preschool Educator]. *Naukovi zapysky* – Proceedings. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky» (Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia), 3. 24–29 [in Ukrainian].

5. Cherviakova, N. (2024). Rozvytok emotsiinoho intelektu maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u protsesi vyvchennia kursu «Osnovy pedahohichnoi maisternosti» [The Development of Emotional Intelligence of Future Educators of Preschool Education Institutions in the Process of Studying «The Foundations of Pedagogical Excellence» Course]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 2 (186)*, 81–93 [in Ukrainian].

6. Boryshevskyi, M. (2009). Samosvidomist yak faktor psykhichnoho rozvytku osobystosti [Self-awareness as a factor in the mental development of a person]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*. 4. 119–126 [in Ukrainian].

7. Prodan, O.O. (2016). Psykholohichni osoblyvosti samousvidomlennia osobystosti [Psychological features of personality self-awareness]. *Candidate's thesis.* Kyiv: Taras Shevchenko National University [in Ukrainian].

8. Brechka, D. M. (2017). Samorehuliatsiia protsesiv povedinky [Self-regulation of behavioral processes]. *Psykholohichni ta pedahohichni problemy profesiinoi osvity ta patriotychnoho vykhovannia personalu systemy MVS Ukrainy – Psychological and pedagogical problems of professional education and patriotic upbringing of personnel of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine*. Kharkiv, 172–174 [in Ukrainian].

9. Sotska, O. (2022). Moralno-etychni vymiry profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Moral and ethical dimensions of professional training of future educators of preschool educational institutions]. *Psykholoho-pedahohichnyi suprovid pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity – Psychological and pedagogical support for the training of future specialists in higher education institutions.* Odesa. (pp. 97–101) [in Ukrainian].

10. Minenko, O.O. (2020). Empatiia yak profesiino znachushcha yakist pedahohiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Empathy as a professionally significant quality of preschool teachers.]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho – Scientific notes of the V.I. Vernadsky TNU.* 31 (70). 4 224–229 [in Ukrainian].

11. Popovych, O. M., Yushchyk, L. V. (2024). Motyvatsiina skladova pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do partnerskoi vzaiemodii z batkamy ditei rannoho viku [The motivational component of preparing future educators for partnership interaction with parents of young children.]. Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy – Pedagogical innovation: modernity and prospects 3. 66–77 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-82-93

Антонов Євгеній Володимирович доктор філософії з освітніх, педагогічних наук, асистент кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0003-3178-2132

Спяк Андрій Васильович аспірант, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомирhttps://orcid.org/0009-0004-5530-6899

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗВО

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі цифровізації освіти та її впливу на підготовку майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Авторами обґрунтовується необхідність впровадження новітніх цифрових технологій, методів та засобів навчання з огляду на зростання ролі ІКТ у професійній діяльності, потребах дистанційного й змішаного навчання, а також на виклики, спричинені пандемією COVID-19 та воєнними діями в Україні.

У статті проаналізовано ключові напрями цифровізації, зокрема: доступ до цифрових технологій, розробка інноваційних засобів навчання, розвиток дистанційної освіти, підвищення цифрової компетентності та створення електронних освітніх ресурсів. Особлива увага приділяється поняттю цифрової компетентності, яка розглядається як інтегральна здатність, що поєднує знання, вміння та навички для ефективної взаємодії з цифровим середовищем. Наведено приклади конкретних хмарних технологій (Google Classroom, Blackboard, Coursera, Microsoft 365) та локальних програм (Microsoft PowerPoint, Canva), що активно використовуються в освітньому процесі.

Авторами детально розглядаються переваги використання комп'ютерних технологій, серед яких: доступність (незалежно від місця та пристрою), можливість дистанційного навчання, ефективна співпраця, оперативний контроль та оцінювання, а також підвищення мотивації студентів. Водночас, у статті виокремлюються й ризики, пов'язані з цифровізацією: залежність від стабільного інтернет-з'єднання, проблема «залежності від вендора», загрози кібербезпеки та значні початкові інвестиції. Крім того, наголошується на потенційному негативному впливі на здоров'я (зір, постава) при неконтрольованому використанні гаджетів.

У висновках авторами підкреслюється, що цифрові технології не лише підвищують цифрову компетентність викладачів і студентів, а й сприяють розвитку критичного мислення, навичок самостійності, командної роботи та

ефективної комунікації. Стаття буде корисною для науковців, викладачів та адміністрації закладів освіти, які прагнуть оптимізувати освітній процес з урахуванням сучасних цифрових реалій.

Ключові слова: цифровізація, цифровізація освіти, цифрова компетентність, хмарні технології, переваги і недоліки цифровізації навчання.

Antonov Yevhenii Volodymyrovych postgraduate student, Zhytomyr Ivan Franko state university, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0003-3178-2132

Spiak Andrii Vasylovych postgraduate student, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0009-0004-5530-6899

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of digitalization of education and its impact on the training of future specialists in higher education institutions. The authors justify the need to introduce the latest digital technologies, methods and learning tools in view of the growing role of ICT in professional activities, the needs of distance and blended learning, as well as the challenges caused by the COVID-19 pandemic and military operations in Ukraine.

The article analyzes the key areas of digitalization, namely: access to digital technologies, development of innovative learning tools, development of distance education, formation and improvement of digital competence, as well as creation of electronic educational resources. Particular attention is paid to the concept of digital competence, which is considered as an integral ability that combines knowledge, skills and abilities for effective interaction with the digital environment. Examples of specific cloud technologies (Google Classroom, Blackboard, Coursera, Microsoft 365) and local programs (Microsoft PowerPoint, Canva) that are actively used in the educational process are given.

The authors examine in detail the advantages of using computer technologies, including: accessibility (regardless of location and device), the possibility of distance learning, effective collaboration, operational control and assessment, as well as increasing student motivation. At the same time, the article also highlights the risks associated with digitalization: dependence on a stable Internet connection, the problem of "vendor lock-in", cybersecurity threats, and significant initial investments. In addition, the potential negative impact on health (vision, posture) with uncontrolled use of gadgets is emphasized.

To summarize the scientific investigation, the authors emphasize that digital technologies not only increase the digital competence of teachers and students, but also contribute to the development of critical thinking, independence, teamwork, and effective communication skills. The article will be useful for scientists, teachers, and

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

administrators of educational institutions who seek to optimize the educational process considering modern digital realities.

Keywords: digitalization, digitalization of education, digital competence, cloud technologies, advantages and disadvantages of digitalization of education.

Постановка проблеми. Підвищення ролі цифрових технологій у розвитку суспільства і виробництва, високий рівень технологізації професійної діяльності зумовлює підвищення вимог до рівня підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей [8]. Необхідність змін у такій підготовці дослідники пов'язують з низкою чинників, серед яких збільшення ролі освітніх технологій та засобів ІКТ у забезпеченні дистанційного й змішаного навчання; наскрізне використання в освітньому процесі ЗВО засобів інформаційно-комунікаційних технологій, коли здобувач має розуміти дидактичний потенціал технологічних засобів, електронних освітніх ресурсів різного функціонального призначення та вміти використовувати їх у подальшій професійній діяльності [8].

Таким чином, потреби сучасної освіти вимагають її цифровізації, тобто упровадження в освітній процес закладів освіти, зокрема і вищої, новітніх цифрових технологій, засобів та методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі цифровізації освіти в Україні присвячені наукові розвідки таких науковців як В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Л. Жовнич, М. Кадемія, С. Карплюк, В. Корнят, Н. Лазаренко, Н. Морзе, О. Пінчук, Ю. Романишин, О. Спірін та інші. Проблема використання цифрових технологій у навчальному середовищі закладів вищої освіти проаналізована у дослідженнях І. Потюк, питання визначення готовності закладу вищої освіти до цифрової трансформації представлена у роботах О. Барни, О. Кузьмінської.

Мета статті - виокремити перспективи та ризики упровадження цифрових технологій у підготовку фахівців у закладах вищої освіти .

Виклад основного матеріалу.

Як зазначається у цифровій адженді України, під цифровізацією (з англ. digitalization) у сучасному суспільстві розуміється впровадження цифрових технологій в усі сфери життя: від взаємодії між людьми до промислових виробництв, від предметів побуту до дитячих іграшок, одягу тощо. Це перехід біологічних та фізичних систем у кібер біологічні та кібер фізичні (об'єднання фізичних та обчислювальних компонентів). Перехід діяльності з реального світу у світ віртуальний (онлайн) [15].

Досліджуючи особливості цифровізації сучасної освіти, дослідники (Р. Гуревич, Л. Жовнич, Н. Лазаренко) виокремлюють такі її напрями: дистанційна освіта у різноманітних формах; освітні практики зберігання та швидкого пошуку навчального контенту на основі їх алгоритмічної структурованості; цифрова візуалізація (фото, відео, мультимедійні презентації тощо); інтерактивне моделювання реального освітнього процесу; віртуальне моделю-

вання й інфографіка тощо [2]. Тому одним із шляхів розвитку цифровізації в освіті визначається розширення освітнього простору за рахунок застосування сучасних цифрових технологій (онлайн-навчання, мережеві практики, штучний інтелект, телемедицина, чат-боти та ін.), які вже суттєво змінили його структуру [2]. Тобто, йдеться про створення цифрового освітнього середовища як структурованої сукупності цифрових засобів, що уможливлює вільний доступ здобувачів до цифрових інструментів та забезпечує ефективну співпрацю для досягнення цілей навчання [6].

Учені відзначають той факт, що класичні парадигми організації освітнього процесу вже нездатні забезпечити адекватну підготовку людини до життя "онлайн", що "аналогова" (класична) система освіти значно поступається її "цифровій" (сучасній) версії. При цьому самі технології, при всій їх важливості, не є пріоритетним фактором у процесі цифровізації освіти. Більш значущим чинником визначається готовність викладачів і здобувачів освіти до роботи в цифровому інформаційному просторі, а це, передусім, пов’язано з їхнім рівнем комп’ютерної грамотності, інформаційної культури, цифрової компетентності загалом [2].

На сучасному етапі інформатизації освіти йдеться про те, що підготовка майбутнього фахівця до професійної діяльності має відбуватися за умов активного оволодіння і використання здобувачами освіти засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання. Тому одним із показників їх готовності до професійної діяльності може бути визначено відповідний рівень сформованості їхньої цифрової компетентності при оволодінні змістом різних дисциплін професійної підготовки.

Поняття "цифрова компетентність" останнім часом стала предметом дослідження значної кількості науковців, які характеризують її з різних точок зору. Загалом, цифрова компетентність фахівця являє собою складне, інтегроване утворення у цілісній структурі його особистості, складовою його професійної культури та професійної компетентності [1; 4].

На основі узагальнення різних підходів до розуміння сутності "цифрової компетентності майбутнього фахівця" під цим поняттям будемо розуміти інтегральну здатність здобувача освіти, що поєднує комплекс знань, умінь, навичок і рефлексивних установок майбутніх професіоналів у взаємодії з цифровим освітнім середовищем [13]. Іншими словами, як зазначають Д. Вербовецький та В. Олексюк, це – впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій у навчанні, професійній діяльності та у житті суспільства, що охоплює цифрову та інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (зокрема програмування) та кібербезпеку [1].

Однією із професійних компетентностей, якими має володіти сучасний фахівець, визначається інформаційно-цифрова, адже у сучасних умовах розвитку суспільства володіння навичками роботи з інформаційно-комунікаційними

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

технологіями стає критично важливим для будь-якої професійної діяльності. Про це засвідчують обставини, що ускладнюють здійснення освітньої діяльності – спочатку пандемія Covid-19, надалі повномасштабні воєнні дії на території України, ракетні атаки, перебої у подачі електроенергії тощо. Зазначене вимагає від педагога і здобувача володіння новими засобами оптимізації освітнього процесу. Дослідники стверджують, що необхідним мінімумом опанування суб'єктами освітнього процесу інформаційно-комунікаційних технологій є володіння навичками роботи із платформами для організації дистанційного навчання (Moodle, Classroom та інші), із сервісами відеотелефонії (Google Meet, Zoom, Webex Meetings і т. д.), різноманітними освітніми платформами [14].

Як наголошує О. Спірін, цифровізація освіти у закладах вищої освіти реалізовується за такими напрямами: доступ до цифрових технологій здобувачів освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників, адміністраторів; розроблення та впровадження інноваційних комп'ютерних, мультимедійних та комп'ютерно орієнтованих засобів навчання й обладнання для створення цифрового освітнього середовища (мультимедійні класи, науково-дослідні STEM-центри, віртуальні лабораторії, інклюзивні класи, класи змішаного навчання); організація широкосмугового доступу до Інтернету (моделі Fiber-tothe-Building та Wi-Fi) у навчальних класах та аудиторіях закладів освіти всіх рівнів; розвиток дистанційної форми освіти з використанням когнітивних та мультимедійних технологій; підвищення рівня цифрових компетентностей та цифрової грамотності суб'єктів освітнього процесу; створення електронних освітніх ресурсів та цифрових платформ з підтримкою інтерактивного й мультимедійного контенту для загального доступу закладів освіти та здобувачів освіти для використання у навчальному процесі та управлінні, зокрема інструментів автоматизації головних процесів роботи закладів освіти [11].

Застосування цифрових технологій у глобальній системі освіти, на думку вченого, зумовило появу нових методів, форм і засобів навчання (електронного, мобільного, із застосуванням в освіті хмарних технологій, масових відкритих освітніх курсів тощо), інтенсивне використання LMS (Learning Management System) і LCMS (Learning Content Management System), а також перехід до TMS (Talent Management System – системи управління талантами) з автоматизованими інструментами рекрутменту, управління ефективністю, навчання і розвитку [12].

Технології комп'ютерного навчання в сучасних умовах можуть бути як мережевими, так і локальними. Мережеві представлені гугл-додатками для представлення інформації, презентаціями в хмарах, хмарки тегів тощо; локальні – графіками, діаграмами, презентаціями) [10].

Використання хмарних технологій в освітньому процесі стає все більш поширеним. Серед найактивніше вживаних платформ та інструментів можна виділити наступні:

• *Google Classroom*. Ця платформа інтегрує різноманітні хмарні програми Google, надаючи викладачам та студентам зручний доступ до навчальних

матеріалів та завдань із будь-яких пристроїв. Вона полегшує планування та контроль виконання завдань, а також сприяє ефективній комунікації.

• *Blackboard.* Це комплексна система для організації хмарного навчання. Зокрема, її компонент Blackboard Classroom дозволяє проводити віртуальні заняття у форматі відеоконференцій, управляти навчальними завданнями та аналізувати успішність студентів.

• *Knowledge Matters.* Ця платформа спеціалізується на бізнес-симуляціях, які дозволяють студентам моделювати реальні ситуації ділового середовища. Це дає змогу на практиці відпрацьовувати навички вирішення проблем у конкретних галузевих сценаріях.

• *Coursera.* Відома міжнародна освітня платформа, яка пропонує широкий вибір онлайн-курсів від провідних університетів та експертів з усього світу.

• *Office 365 Education.* Рішення від компанії Microsoft, розроблене спеціально для навчальних закладів, що допомагає спростити організацію освітнього процесу онлайн для викладачів та студентів.

• *Інші хмарні сервіси*. Окрім згаданих вище, існує безліч інших інструментів, що застосовуються в освіті. Це, наприклад, Padlet (цифрова дошка для спільної роботи), Google Art Project (віртуальні екскурсії музеями), Google Docs (онлайн-редактор документів), Google Диск (хмарне сховище файлів) та інші сервіси Google (Maps, Sites, Translate, YouTube).

Зазначений перелік не є вичерпним, оскільки ринок хмарних освітніх послуг постійно розвивається. Ці сервіси відрізняються функціоналом, а також умовами доступу, включаючи наявність платної підписки [9].

Ефективним прикладом використання хмарних технологій в освітньому процесі є застосування Microsoft Office 365: сервісів Google Apps (Docs, Tables, Presentation). Використання цих технологій дозволяє ввійти з будь-якого пристрою у свій обліковий запис та використовувати документи без встановлення додаткового програмного забезпечення. Так, широкі можливості надають Google-документи, що являють собою текстовий процесор, який можна використовувати як електронний аркуш, до якого можна додавати інтерактивні уривки, посилання на зовнішні ресурси та публікувати на веб-сайті, в блозі чи у соціальній мережі. Використовувати Google-документи можна як персонально, так і колективно. Такий підхід допомагає втілювати в реальність творчі ідеї та використовувати нестандартні підходи до вирішення проблем у процесі підготовки студентів [7]. Цьому сприяють також такі сервіси як Blogger – послуга, що дозволяє користувачам створювати власні сторінки в Інтернеті, створюючи тим самим умови для спілкування між людьми, об’єднаними задля спільних начальних інтересів; Google Sheets – веб-служба, що дозволяє створювати, редагувати та експортувати електронні таблиці та ділитися ними; Google Презентації – веб-служба, яка дозволяє користувачам створювати, редагувати, експортувати та обмінюватися презентаціями в Інтернеті [16].

Найпоширеніша система обслуговування, заснована на хмарних технологіях, що використовується в процесі навчання, є Google Apps. Зберігати файли на

дисковому просторі та отримувати до них доступ через Інтернет із комп'ютера чи мобільного пристрою можна за допомогою хмарного середовища Google Drive.

На думку Г. Скасків, *локальні засоби* візуалізації даних (презентації, графіки, діаграми) унаочнюють навчальний матеріал, допомагають виділити в ньому найбільш доцільне. Так, графіки та діаграми найбільш доцільні у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін. Презентації ж можна використовувати при вивченні будь-яких дисциплін на різних етапах заняття (наприклад, вивчення нового матеріалу або під час практично-пошукової діяльності користувача). Завдяки такій самостійній пошуковій роботі із пошуком та добором цих засобів у здобувачів розвивається критичне мислення, пам'ять, увага, тощо.

Інтеграція комп'ютерних технологій в освітній процес забезпечує учасникам навчання низку значних *переваг.* Для використання хмарних сервісів, зокрема Google, не потрібно придбання комерційного програмного забезпечення, як-от операційна система Windows. Достатньо мати інтернет-з'єднання, веб-браузер і будь-який пристрій (комп'ютер, планшет чи смартфон), що робить ці технології доступними для ширшого кола користувачів. Цифрові технології дозволяють отримувати навчальну інформацію та взаємодіяти з освітнім середовищем віддалено, що усуває географічні обмеження. Комп'ютерні інструменти надають можливості для ефективної співпраці між учнями та викладачами в онлайн-режимі. Вони також дозволяють здійснювати інтерактивний контроль та оцінювання навчальних завдань. Викладачі можуть відстежувати прогрес виконання робіт учнями в реальному часі, не перериваючи їхню самостійну діяльність. Учні та викладачі отримують доступ до різноманітних продуктів компанії Google, які значно розширюють можливості для навчання та комунікації [5].

Незважаючи на всі переваги хмарних освітніх платформ, є низка проблем, повязаних із використанням цих сервісів, а саме [9]:

- Для повноцінного функціонування хмарних сервісів необхідне стабільне та швидкісне підключення до мережі. Будь-які перебої або низька швидкість Інтернету можуть значно ускладнити або зробити неможливим навчальний процес.
- Вибір хмарного провайдера є критично важливим, оскільки перенесення великих обсягів даних та інфраструктури від одного постачальника до іншого може бути складним і часто неможливим. Це створює "залежність від вендора" (vendor lock-in), що вимагає ретельного аналізу та вибору надійного партнера на початковому етапі.
- Зберігання навчальних матеріалів у хмарі пов'язане з ризиком кібератак. Загрози значно зростають, якщо нехтувати основними правилами безпеки: використанням стандартних паролів, збереженням облікових даних на незахищених пристроях та відмовою від двофакторної автентифікації.

- Хоча в довгостроковій перспективі хмарні технології можуть сприяти скороченню операційних витрат на IT, початковий перехід у хмару вимагає значних інвестицій. Ці витрати включають як оплату за обсяг даних, так і навчання персоналу роботі з новою системою та дотримання правил кібербезпеки .

Серед локальних комп'ютерних технологій найбільшого використання набули презентації. На думку багатьох викладачів, найбільш зручним засобом у практичній діяльності є програмний засіб Microsoft PowerPoint, що входить до складу пакету Microsoft Office.

Цифрові технології та мультимедійні засоби навчання – це багатокомпонентні носії, що дозволяють використовувати текст, графіку, відео та анімацію. Мультимедіа – це представлення об'єктів і процесів за допомогою фотографій, відео, графіки, анімації, звуку, а не традиційних текстових описів. Мультимедійні програми представляють інформацію в різних формах, що робить процес навчання ефективнішим. Економія часу на вивчення конкретного матеріалу становить в середньому 30%, а отримана інформація запам'ятовується набагато довше. Мультимедіа сприяє розвитку мотивації, комунікативних навичок, набуттю компетенцій, фактичних знань, а також сприяє розвитку інформаційної грамотності.

Програмне забезпечення PowerPoint, що призначене для створення мультимедійних презентацій, є ефективним інструментом в освіті. Воно не вимагає значної підготовки для опанування, а розробка навчальних матеріалів займає відносно мало часу. PowerPoint дозволяє інтегрувати різноманітні формати даних, включаючи текст, таблиці, діаграми, зображення, а також аудіо- та відеофрагменти, що сприяє творчому підходу викладача до подачі матеріалу.

Презентація являє собою послідовність електронних сторінок, так званих слайдів. Для показу презентації на великому екрані зазвичай використовують мультимедійний проєктор та інтерактивну дошку. Слайди можуть містити різноманітні візуальні елементи: текст, фотографії, малюнки, діаграми, історичні карти та відеокліпи, які можуть супроводжуватися звуковим супроводом. Зазвичай демонстрація слайдів супроводжується коментарями викладача.

Об'єкти на слайдах можуть відображатися як одразу, так і з'являтися поступово заздалегідь визначений час. Це дозволяє акцентувати увагу учнів на ключових аспектах навчального матеріалу. Викладач має можливість гнучко змінювати послідовність демонстрації слайдів, переходячи до будь-якого з них у довільному порядку.

Мультимедійні презентації та їх використання в освітньому процесі мають безумовні позитиви. Презентації роблять заняття більш емоційно насиченими та цікавими, що сприяє залученню здобувачів до навчального процесу. Їх можна використовувати як для колективного перегляду на великому екрані, так і для індивідуального вивчення матеріалу на персональному комп'ютері. Вони є ефективним засобом для організації як очного навчання за участі викладача, так

і для самостійної роботи студентів, що передбачена навчальною програмою. Програма дозволяє легко змінювати послідовність відображення навчального контенту, адаптуючи його до поточних потреб заняття. Презентації та інтегровані в них мультимедійні елементи (схеми, таблиці, відео, аудіо) легко тиражуються та зберігаються в електронному вигляді.

Досвід показує, що PowerPoint є надзвичайно ефективним інструментом для викладання. Його можливості відкривають широкі горизонти для педагогічної творчості, а студенти, у свою чергу, легше та з більшим ентузіазмом засвоюють представлений матеріал.

Останнім часом здобувачі освіти все більше використовують для підготовки презентацій сервіс Canva (Канва) – онлайн-платформу для графічного дизайну, що дозволяє користувачам створювати різноманітні візуальні матеріали, такі як презентації, публікації для соціальних мереж, плакати, інфографіку, логотипи та багато іншого. Вона доступна як у веб-версії, так і у вигляді мобільного додатка. Canva надає широкий вибір безкоштовних шаблонів, графічних елементів, шрифтів та зображень, що робить її зручною як для початківців, так і для професіоналів.

Використання комп’ютерних технологій в освітньому процесі має безумовні переваги. Вони роблять процес навчання цікавим та різноманітним; є можливість точного контролю відвідуваності; збирання статистичних даних, аналізу динаміки засвоєння навчального матеріалу з різних позицій; оперативно відбувається взаємообмін важливою інформацією; мобільні пристрої можуть бути використані в будь-який час і в будь-якому місці; здобувачі можуть підтримувати зв'язок із викладачем, а також взаємодіяти один з одним; обмінюватися інформацією за допомогою електронної пошти, соціальних мереж; використання мобільних пристроїв підвищує інтерес до навчання у тих здобувачів, які не проявляли себе за традиційного навчання [3]. Також, використання інформаційно-комунікаційних технологій полегшують підготовку вчителя до заняття, значно спрощуючи пошук інформації та створення навчальних матеріалів.

Серед недоліків використання комп’ютерних технологій варто відзначити можливість погіршення зору, постави, загального фізичного стану при тривалій неконтрольованій роботі з гаджетом; необхідність постійної фільтрації вхідного потоку даних з Інтернету тощо [3]. Також важлива правильна організація робочого місця для викладача та студента, щоб мінімізувати шкідливий вплив на здоров’я, а також звернути увагу на підбір монітора персонального комп’ютера.

Висновки.

Таким чином, можемо констатувати, що потреби сучасної освіти вимагають упровадження в освітній процес закладів вищої освіти новітніх цифрових технологій, методів та засобів навчання. Це, у свою чергу, вимагає від педагога володіння інформаційно-комунікаційними технологіями для повноцінного забезпечення освітнього процесу, а також уміння підвищувати інтерес здобу-

вачів до навчання, мотивувати їх до пізнавальної діяльності, зробити освітній процес креативним та корисним, навчити здобувачів співпрацювати у команді, висловлювати та відстоювати власну позицію, чути інших та сприймати їхню точку зору, будувати ефективний діалог. За допомогою як мережевих, так і локальних комп'ютерних технологій стає можливим збереження та відтворення ілюстративних аудіо- та відеоматеріалів, використання навчаючих програм, тестів тощо, що у кінцевому результаті призводить до підвищення цифрової компетентності як здобувачів, так і викладачів.

Цифрові технології мають великий потенціал у формуванні пізнавального інтересу та мотивації здобувачів до навчання, є основою формування навичок їх самостійності, формують здатність майбутніх фахівців здійснювати пошук інформації у найбільш ефективний спосіб, збирати, зберігати, опрацьовувати, подавати і використовувати інформацію.

Література:

1. Вербовецький, Д., Олексюк, В. (2022). Використання середовища гейміфікації у процесі розвитку фахової цифрової компетентності бакалаврів інформатики. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2022 (Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та практичні рішення): зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 3 березня 2022 р.) / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: Інститут цифровізації освіти НАПН України, С. 5-8.

2. Гуревич, Р., Лазаренко, Н., Жовнич, Л., (2021). Цифровізація сучасної освіти: виклики, можливості, напрями, ризики. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2021 (Подолання викликів у період карантину, спричиненого COVID-19): зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 2 березня 2021 р.) / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, С. 43-47.

3. Інтерактивні технології – стандарт сучасного навчального закладу. URL: https://leater.com/ua/services/interaktivn-tekhnolog-dlyanavchannya.html.

4. Карташова, Л. А., Бахмат, Н. В., Пліш, І. В., (2018). Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. Information Technologies and Learning Tools, vol. 68, № 6, p. 193-205.

5. Кобилянський О. В. Використання інтернет-технологій у процесі вивчення безпеки життєдіяльності [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://bit.ly/2AvkVoh

6. Кузьмінська, О. Г., (2020). Теоретико-методичні засади проєктування і застосування цифрового освітнього середовища наукової комунікації магістрів-дослідників: автореф. дис. доктора пед. наук. Старобільськ: Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка, 44 с.

7. Лущинська О. В. Місце освітніх web-технологій у педагогічній діяльності викладачів [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://bit.ly/2RfEmqA

8. Олефіренко, Н., Андрієвська, В., (2022). Ознайомлення майбутніх учителів інформатики з сучасними освітніми технологіями фізики [Текст]. Фізико-математична освіта: наук. журнал / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Фізико-математичний факультет; [редкол.: М. П. Вовк, М. Гр. Воскоглу, Т. Г. Дерека та ін.]. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, вип. 1(33), с. 30-35.

9. Паршина О.Л. Хмарні сервіси та їх використання в освітньому процесі закладів професійної освіти https://naurok.com.ua/hmarni-servisi-ta-h-vikoristannya-v-osvitnomu-procesi-zakladiv-profesiyno-osviti-395497.html

10. Скасків Г. М. (2008). Використання інформаційних технологій при формуванні комунікативних умінь учнів на уроках української мови [Електронний ресурс]. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ. № 8. С. 55-59. Режим доступу : https://bit.ly/ 2SkKyPs

11. Спірін О. Інформаційно-цифрові технології віртуального університету післядипломної освіти. 2021 https://lib.iitta.gov. ua/718722/1/%D0%86%D0%A6%D0%A2%20 %D1%83%D0%BD%D1%96%D0%B2%D0%B5%D 1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82%D1%83%20%D0%9F%D0%9E.pdf

12. Спірін О. М. (2021). Цифровізація освіти, освітнього процесу // Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер. С. 1099-1100.

13. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації [online] / О. А. Жерновникова, Л. Є. Перетяга, А. В. Ковтун, М. В. Кордубан, О. О. Наливайко, Н. А. Наливайко, 2020. Інформаційні технології і засоби навчання, т. 75, № 1, с. 170-185. Режим доступу: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3036.

14. Тітова, Л., (2023). Критерії сформованості інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів математики. Інноваційна педагогіка, т. 2, № 56, С. 147-150..

15. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний – 2020)». ГС «ХАЙ-ТЕК ОФІС УКРАЇНА», 2016. URL: https://strategy.uifuture.org/kraina-zrozvinutoyucifrovoyu-ekonomikoyu.html

16. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. On the Horizon. № 9(5). P. 1-6.

References:

1. Verbovetskyi, D., Oleksiuk, V. (2022). Vykorystannia seredovyshcha heimifikatsii u protsesi rozvytku fakhovoi tsyfrovoi kompetentnosti bakalavriv informatyky. Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly: 2022 (Bezpechne seredovyshche dlia uchniv ta vchyteliv: vyklyky ta praktychni rishennia): zb. materialiv vseukr. nauk.-prakt. seminaru [Using the gamification environment in the process of developing professional digital competence of bachelors of computer science. Digital competence of a modern teacher of a new Ukrainian school: 2022 (Safe environment for students and teachers: challenges and practical solutions): collection of materials of the all-Ukrainian scientific-practical seminar] (Kyiv, 3 bereznia 2022 r.) / za zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv: Instytut tsyfrovizatsii osvity NAPN Ukrainy - Kyiv: Institute for Digitalization of Education, National Academy of Sciences of Ukraine, S. 5-8.

2. Hurevych, R., Lazarenko, N., Zhovnych, L., (2021). Tsyfrovizatsiia suchasnoi osvity: vyklyky, mozhlyvosti, napriamy, ryzyky. Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly: 2021 (Podolannia vyklykiv u period karantynu, sprychynenoho COVID-19): zb. materialiv vseukr. nauk.-prakt. seminaru (Kyiv, 2 bereznia 2021 r.) [Digitalization of modern education: challenges, opportunities, directions, risks. Digital competence of a modern teacher of a new Ukrainian school: 2021 (Overcoming challenges during the period of quarantine caused by COVID-19): collection of materials of the All-Ukrainian scientific-practical seminar (Kyiv, March 2, 2021)] / za zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv: Instytut informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy – Kyiv: Institute of Information Technologies and Learning Tools of the National Academy of Sciences of Ukraine, S. 43-47.

3. Interaktyvni tekhnolohii – standart suchasnoho navchalnoho zakladu [Interactive technologies are the standard of a modern educational institution]. [Retrieved from] URL: https://leater.com/ua/services/interaktivn-tekhnolog-dlyanavchannya.html.

4. Kartashova, L. A., Bakhmat, N. V., Plish, I. V., (2018). Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti pedahoha v informatsiino-osvitnomu seredovyshchi zakladu zahalnoi serednoi osvity [Development of digital competence of a teacher in the information and educational environment of a general secondary education institution]. Information Technologies and Learning Tools, vol. 68, № 6, r. 193-205.

5. Kobylyanskyi O. V. The use of Internet technologies in the process of studying life safety [Electronic resource]]. Access mode [Retrieved from]: https://bit.ly/2AvkVoh

6. Kuzminska, O. H., (2020). Teoretyko-metodychni zasady proiektuvannia i zastosuvannia tsyfrovoho osvitnoho seredovyshcha naukovoi komunikatsii mahistriv-doslidnykiv: avtoref. dys. doktora ped. nauk [Theoretical and methodological principles of designing and applying a digital educational environment for scientific communication for master researchers: authors abstract of the dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences]. Starobilsk: Luhanskyi nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka - Starobilsk: Luhansk National Taras Shevchenko University, 44 s.

7. Lushchynska O. V. Mistse osvitnikh web-tekhnolohii u pedahohichnii diialnosti vykladachiv [Elektronnyi resurs] [The place of educational web technologies in the pedagogical activity of teachers [Electronic resource]]. Rezhym dostupu [Retrieved from]: https://bit.ly/2RfEmqA

8. Olefirenko, N., Andriievska, V., (2022). Oznaiomlennia maibutnikh uchyteliv informatyky z suchasnymy osvitnimy tekhnolohiiamy fizyky [Tekst]. Fizyko-matematychna osvita: nauk. Zhurnal [Introducing future computer science teachers to modern educational technologies in physics [Text]. Physics and mathematics education: science journal] / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenka, Fizyko-matematychnyi fakultet; [redkol.: M. P. Vovk, M. Hr. Voskohlu, T. H. Dereka ta in.]. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka - Sumy: Sumy State Polytechnic University named after A. S. Makarenko, vyp. 1(33), s. 30-35.

9. Parshyna O.L. Khmarni servisy ta yikh vykorystannia v osvitnomu protsesi zakladiv profesiinoi osvity [Cloud services and their use in the educational process of vocational education institutions] https://naurok.com.ua/hmarni-servisi-ta-h-vikoristannya-v-osvitnomu-procesi-zakladiv-profesiyno-osviti-395497.html

10. Skaskiv H. M. (2008). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii pry formuvanni komunikatyvnykh umin uchniv na urokakh ukrainskoi movy [Elektronnyi resurs] [The use of information technologies in the formation of students communicative skills in Ukrainian language lessons [Electronic resource]]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Pedahohika. Ternopil : TNPU - Scientific notes of the Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University. Ser. Pedagogy. Ternopil: TNPU. № 8. S. 55-59. Rezhym dostupu : https://bit.ly/2SkKyPs

11. Spirin O. Informatsiino-tsyfrovi tekhnolohii virtualnoho universytetu pisliadyplomnoi osvity [Information and digital technologies of the virtual university of postgraduate education]. 2021 https://lib.iitta.gov. ua/718722/1/%D0%86%D0%A6%D0%A2%20 %D1%83%D0%BD%D1%96%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1% 82%D1%83%20%D0%9F%D0%9E.pdf

12. Spirin O. M. (2021). Tsyfrovizatsiia osvity, osvitnoho protsesu // Entsyklopediia osvity [Digitalization of education, educational process // Encyclopedia of Education] / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy: 2-he vyd., dopov. ta pererob. Kyiv: Yurinkom Inter - National Acad. of Pedagogical Sciences of Ukraine: 2nd ed., supplemented and revised. Kyiv: Yurinkom Inter. S. 1099-1100.

13. Tekhnolohiia formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy heimifikatsii [online] [Technology for forming digital competence of future teachers using gamification [online]] / O. A. Zhernovnykova, L. Ye. Peretiaha, A. V. Kovtun, M. V. Korduban, O. O. Nalyvaiko, N. A. Nalyvaiko, 2020. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia - Information technology and learning tools, t. 75, № 1, s. 170-185. Rezhym dostupu [Retrieved from]: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3036.

14. Titova, L., (2023). Kryterii sformovanosti informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky [Criteria for the formation of information and digital competence of future mathematics teachers]. Innovatsiina pedahohika - Innovative pedagogy, t. 2, № 56, S. 147-150..

15. Tsyfrova adzhenda Ukrainy – 2020 («Tsyfrovyi poriadok dennyi – 2020)» [Digital Agenda of Ukraine – 2020 (“Digital Agenda – 2020”)]. HS «KhAI-TEK OFIS UKRAINA» - Public Company "HI-TECH OFFICE UKRAINE", 2016. [Retrieved from] URL: https://strategy.uifuture.org/kraina-zrozvinutoyucifrovoyu-ekonomikoyu.html

16. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. On the Horizon. № 9(5). P. 1-6.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 355.6: 378

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-94-103

Атаманчук Юрій Миколайович доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освіти та управління навчальним закладом, Класичний приватний університет м. Запоріжжя тел.: (093) 644-77-10, https://orcid.org/0000-0003-1337-8013

МАТЕРІАЛЬНО-ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ФАХІВЦІВ ТИЛУ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Анотація. Сучасні гібридні загрози, що поєднують військові, інформаційні, кібернетичні та економічні методи впливу, суттєво ускладнюють організацію тилового забезпечення збройних сил. У таких умовах підготовка фахівців тилу набуває стратегічного значення, адже ефективність тилового забезпечення залежить від якості професійної освіти. Матеріально-технічне забезпечення (МТЗ) освітнього процесу для фахівців тилу відіграє ключову роль у формуванні їхніх компетентностей, необхідних для роботи в умовах невизначеності, швидкозмінного оперативного середовища та багатошарових загроз. Ця анотація присвячена аналізу сучасних викликів у сфері МТЗ освітнього процесу, спрямованого на підготовку фахівців тилового забезпечення, та пропозиціям щодо їх подолання.

Одним із основних викликів є потреба в інтеграції новітніх технологій у навчальний процес. Гібридні конфлікти вимагають від фахівців тилу вміння працювати з цифровими логістичними системами, дронами, 3D-принтерами для виготовлення обладнання, а також альтернативними джерелами енергії, такими як сонячні панелі чи портативні генератори. Освітні заклади стикаються з проблемою застарілої матеріально-технічної бази, яка не відповідає сучасним вимогам. Крім того, брак спеціалізованого обладнання для відпрацювання навичок кібербезпеки ускладнює підготовку фахівців до захисту логістичних систем від кібератак.

Іншим викликом є забезпечення гнучкості та адаптивності навчальних програм. Традиційні підходи до освіти, орієнтовані на конвенційні війни, не враховують специфіку гібридних загроз, таких як дезінформація, диверсії чи порушення ланцюгів постачання. Це вимагає створення міждисциплінарних курсів, що поєднують логістику, інформаційні технології, кібербезпеку та кризовий менеджмент. Проте впровадження таких програм ускладнене недостатнім фінансуванням, обмеженим доступом до сучасних навчальних матеріалів та браком кваліфікованих викладачів, які володіють практичним досвідом у сфері гібридних конфліктів.

Ключовим аспектом є також створення безпечного освітнього середовища. У зонах потенційних чи активних конфліктів навчальні заклади мають бути

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

оснащені засобами захисту від фізичних та інформаційних загроз, включаючи укриття, системи кіберзахисту та протидії дезінформації. Водночас, матеріально-технічне забезпечення має сприяти розвитку практичних навичок, таких як організація доставки ресурсів у кризових умовах, захист тилових об'єктів та використання локальних ресурсів для забезпечення самодостатності підрозділів.

Ключові слова: освітній процес, гібридні загрози, тилове забезпечення, фахові компетентності, матеріально-технічне забезпечення, логістичні системи, безпечне освітнє середовище, практичні навички.

Atamanchuk Yuriy Mykolayovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Education and Educational Institution Management, Classical Private University, Zaporizhzhia, tel.: (093) 644-77-10, https://orcid.org/0000-0003-1337-8013

MATERIAL AND TECHNICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR FOOT SUPPORT SPECIALISTS: MODERN CHALLENGES

Abstract. Modern hybrid threats, combining military, information, cyber and economic methods of influence, significantly complicate the organization of the logistics support of the armed forces. In such conditions, the training of logistics specialists acquires strategic importance, because the effectiveness of logistics support depends on the quality of professional education. Material and technical support (MTS) of the educational process for logistics specialists plays a key role in the formation of their competencies necessary for working in conditions of uncertainty, a rapidly changing operational environment and multi-layered threats. This abstract is devoted to the analysis of modern challenges in the field of MTS of the educational process aimed at training logistics specialists, and proposals for overcoming them.

One of the main challenges is the need to integrate the latest technologies into the educational process. Hybrid conflicts require logistics specialists to be able to work with digital logistics systems, drones, 3D printers for manufacturing equipment, as well as alternative energy sources such as solar panels or portable generators. Educational institutions face the problem of outdated material and technical base that does not meet modern requirements. In addition, the lack of specialized equipment for practicing cyber security skills complicates the training of specialists to protect logistics systems from cyber attacks. Another challenge is ensuring the flexibility and adaptability of curricula. Traditional approaches to education, focused on conventional wars, do not take into account the specifics of hybrid threats such as disinformation, sabotage or disruption of supply chains. This requires the creation of interdisciplinary courses that combine logistics, information technology, cyber security and crisis management. However, the implementation of such programs is complicated by insufficient funding, limited access to modern educational materials and a lack of qualified teachers with practical experience in the field of hybrid conflicts.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

A key aspect is also the creation of a safe educational environment. In areas of potential or active conflicts, educational institutions should be equipped with means of protection against physical and information threats, including shelters, cyber defence systems and countering disinformation. At the same time, logistical support should contribute to the development of practical skills, such as organizing the delivery of resources in crisis conditions, protecting rear facilities and using local resources to ensure the self-sufficiency of units.

Key words: educational process, hybrid threats, rear support, professional competencies, logistical support, logistical systems, safe educational environment, practical skills.

Постановка проблеми. Матеріально-технічне забезпечення (МТЗ) освітнього процесу для фахівців тилового забезпечення у Збройних Силах України набуває стратегічного значення в умовах активної фази бойових дій. Якість підготовки військових логістів безпосередньо залежить від наявності сучасної інфраструктури, технічних засобів навчання, полігонних умов і симуляційних систем.

Незважаючи на нормативну підтримку та поступову модернізацію, матеріально-технічна база більшості військових навчальних закладів залишається застарілою. У процесі підготовки фахівців тилу спостерігається дисбаланс між теоретичною базою та практичними навичками, які формуються в умовах, далеких від реалій сучасного театру бойових дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика підготовки військових фахівців, зокрема логістів, активно досліджується як в Україні, так і за кордоном. Значний внесок у розвиток теорії військової логістики зробили такі вітчизняні науковці, як Гринів Н.Т., Іваніщева А.В., Озарко К.С., Равліковська А.А., Тесніков О.М., Фурсова В.А. та інші, які зосереджувалися на питаннях оптимізації логістичних процесів та управління ресурсами, а також розглядають аспекти інтеграції цивільних логістичних практик у військову сферу та застосування новітніх технологій. Проте, попри наявні напрацювання, питання матеріально-технічного забезпечення саме освітнього процесу для фахівців тилу в контексті сучасних викликів, пов'язаних з війною та потребою у швидкій адаптації, залишається недостатньо вивченим та потребує системного аналізу.

Мета статті. Визначити сучасні виклики матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу для фахівців тилу та запропонувати шляхи його вдосконалення з урахуванням вимог часу та стандартів НАТО.

Виклад основного матеріалу. В умовах відбиття агресії на Сході України та реалізації стратегічного курсу держави на приєднання до європейської спільноти, її безпекових структур Збройним Силам України (далі – ЗС України) потрібні компетентні фахівці з глибокими професійними знаннями, спроможні виконувати завдання із захисту держави, діяти спільно із підрозділами країн-членів НАТО.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Виходячи з цього, особливої актуальності набули структурні та системні зміни в організації і підходах до підготовки військових фахівців та цивільного персоналу ЗС України, які (зміни) забезпечують не тільки отримання, підтримання та нарощування професійних знань, умінь та навичок персоналу, але і його спроможність приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, вирізнятись мобільністю, динамізмом, конструктивізмом, здатністю реалізовувати свої професійні та творчі здібності у службовій діяльності.

Методи підготовки, які прийняті у ЗС України, синхронізовано з підходами, які використовуються у збройних силах держав - членів НАТО, а персонал ЗС України розглядається як ключовий суб'єкт людиноцентричності, прав, свобод і його законних інтересів у центрі реформ, що впроваджуються у ЗС України.

Метою підготовки персоналу є формування, підтримання і розвиток компетентностей та професіоналізму особового складу ЗС України, необхідних для виконання обов'язків за посадою (спеціальністю) як у мирний час, так і в особливий період.

До загальної сукупності компетентностей, що досягаються завдяки підготовці персоналу належать: інтегральні компетентності, загальні компетентності, фахові компетентності (загально-професійні за спеціальністю та спеціалізовані компетентності за спеціалізацією);

компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Також ці поняття у вищій освіті визначаються як:

знання – осмислена та засвоєна суб'єктом інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (знання фактів та уявлення) і теоретичні (концептуальні, методологічні);

уміння/навички – здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання проблем. Уміння/навички поділяються на когнітивні (що включають логічне, інтуїтивне та творче мислення) і практичні (що включають механічну вправність, застосування практичних способів (методів), матеріалів, знарядь та інструментів) [1, с.4-14].

Стратегічний оборонний бюлетень України (СОБУ) виступає дорожньою картою оборонної реформи з визначенням шляхів впровадження принципів, якими керуються держави-члени НАТО. У СОБУ враховані сприятливі та негативні фактори щодо реформування оборонної реформи. Серед сприятливих факторів виділяють: вивчення та впровадження досвіду виконання завдань військами (силами) під час реагування на кризові ситуації; використання кадрового потенціалу персоналу, що має бойовий досвід участі в антитерористичній операції та фахову підготовку у військових навчальних закладах держав-членів НАТО та ЄС; поглиблену співпрацю з державами-членами НАТО, впровадження

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

стандартів НАТО в усі сфери військової діяльності. Негативними факторами є низька культура управління та значний час підготовки необхідних фахівців [2, с. 129].

На виконання вимог СОБУ щодо визначення єдиних поглядів на організацію логістичного забезпечення відповідно до стандартів НАТО розроблений та проваджений у дію Наказ Міністра оборони України від 11 жовтня 2016 року № 522 "Про затвердження Основних положень логістичного забезпечення ЗСУ".

Представленим наказом вводиться нове поняття "логістика" відповідно до STANAG 2406 – "Доктрина з матеріально-технічного забезпечення Сухопутних військ НАТО", як наука з планування й здійснення переміщення та забезпечення військ (сил), яка застосовується до аспектів військових операцій.

Логістичне забезпечення (ЛЗ), визначено як комплекс взаємопов'язаних заходів, який забезпечує діяльність ЗСУ у мирний та воєнний час. ЛЗ включає питання: планування ЛЗ, визначення потреб у МТЗ; проєктування, розроблення озброєння та військової техніки (ОВТ) та МТЗ; закупівлю, постачання, зберігання, ремонт, технічне обслуговування, контроль експлуатації, реалізації, списання та утилізації надлишкового ОВТ та МТЗ, у тому числі закупівлю робіт та послуг, а також закупівлю, будівництво, технічне обслуговування, експлуатацію об'єктів військової інфраструктури; планування та здійснення військових перевезень; розквартирування військ (сил), лазне-пральне та торговельно-побутове обслуговування; організацію харчування.

ЛЗ повинно відповідає таким вимогам: мати єдину нормативно-правову базу щодо організації логістичного забезпечення з військовими та правоохоронними органами; забезпечувати раціональний розподіл, своєчасне накопичення, належне зберігання непорушних запасів МТЗ та можливість здійснювати їх своєчасний перерозподіл між підрозділами; мати чітку та прозору систему управління ЛЗ; забезпечувати своєчасний та якісний ремонт ОВТ, списання МТЗ; забезпечувати підрозділи ДПСУ у мирний та воєнний час і здійснювати швидку перебудову відповідно до оперативної обстановки; бути ефективною та прозорою у сфері закупівель та у ланках постачання; мати модульний та територіальний принцип побудови інфраструктури логістики; досягати балансу між ефективністю логістичного забезпечення та досягненням максимальної економії державних коштів; бути взаємосумісною із системами логістики інших складових сил оборони та максимально наближення до логістичної складової суб'єктів національної економіки України; мати системи підвищення кваліфікації особового складу, задіяного для виконання завдань ЛЗ [2, с. 131-132].

Відповідно до Настанови з бойової підготовки сил логістики Збройних Сил України, бойова підготовка сил логістики Збройних Сил України є однією з основних складових частин повсякденної діяльності управлінь (штабів), військових частин і підрозділів. Настанова розроблена з метою надання рекомендацій (вказівок) силам логістики ЗС України з основ бойової підготовки, порядку організації, прийомів та способів підготовки військових частин логістичного

забезпечення до виконання завдань логістичного забезпечення військ (сил), вона надає методичні рекомендації: посадовим особам, які є відповідальними за організацію бойової підготовки та її керівництво; командирам (керівникам), які отримують (удосконалюють) під час заходів бойової підготовки відповідні знання, навички та уміння, покращують злагодженість управлінь (штабів), військових частин та підрозділів; військовим частинам (установам) сил логістики ЗС України, що забезпечують проведення заходів бойової підготовки. Настанова передбачає принципово інший підхід, як до процесу навчання сил логістики ЗС України, так і до системи їх оцінювання, що полягає в пріоритетному вирішенні завдань бойової підготовки військових частин (підрозділів), їх цільового фінансування та матеріально-технічного забезпечення.

Положення та рекомендації, викладені в Настанові, необхідно застосовувати творчо, уникаючи шаблонності в ході організації підготовки та здійснення логістичного забезпечення бойових (спеціальних) дій з урахуванням обстановки, спрямувати зусилля на виконання завдань щодо поліпшення фахової майстерності особового складу, ефективного використання підлеглими озброєння та військової техніки. Розумне впровадження Настанови в навчально-бойову діяльність сил логістики ЗС України сприятиме процесу підтримання на належному рівні та подальшому нарощуванню спроможностей військових частин (підрозділів) в умовах подальшої зміни форм і способів ведення бойових дій і наддасть можливість впровадити стандарти підготовки для досягнення оперативної сумісності з військовими формуваннями збройних сил держав – членів НАТО[3, с. 6].

МТЗ є основою якісної підготовки тилових фахівців.

Порядок забезпечення матеріально-технічної бази вищих військових навчальних закладів та військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти (Порядок) визначає:

склад, призначення та вимоги до матеріально-технічної бази вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) та військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти (ВНП ЗВО);

порядок планування її використання, розвитку та вдосконалення з урахуванням перспектив розвитку озброєння та військової техніки, практичного досвіду та поглядів на застосування військ (сил);

порядок забезпечення, обліку, утримання та списання озброєння та військової техніки, тренажерів, навчально-лабораторного, полігонного обладнання та інших засобів, які використовуються для забезпечення освітнього процесу;

порядок перевірки та оцінки стану матеріально-технічної бази ВВНЗ та ВНП ЗВО.

Матеріально-технічна база ВВНЗ та ВНП ЗВО включає в себе комплекс навчальних, матеріальних і технічних засобів та обладнаних навчальних об'єктів (районів місцевості, полігонів), призначених для забезпечення підготовки курсантів (ад'юнктів, докторантів, слухачів, студентів, іноземних громадян, які

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

навчаються відповідно до контрактів, угод та програм підготовки (перепідготовки) фахівців іноземних держав) за визначеним переліком спеціальностей та спеціалізацій підготовки військових фахівців відповідно до навчальних планів та програм навчальних дисциплін також для підготовки науково-педагогічних кадрів та проведення наукових досліджень.

Матеріально-технічна база ВВНЗ та ВНП ЗВО поділяється за місцем постійної дислокації та польову навчальну базу [4].

Розвиток та вдосконалення матеріально-технічної бази ВВНЗ та ВНП ЗВО повинні здійснюватися у взаємозв'язку зі змінами усього освітнього процесу.

Матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу здійснюється відповідними службами ВВНЗ та ВНП ЗВО, які визначають, замовляють та отримують військово-навчальне майно у відповідних постачальних органах.

Для забезпечення освітнього процесу озброєнням, військовою технікою, боєприпасами за погодженням зі структурним підрозділом, який здійснює організацію освітнього процесу ВВНЗ та ВНП ЗВО, службами матеріально-технічного забезпечення складаються розрахунки потреби в техніці, моторесурсах і боєприпасах у межах ліміту на рік (за місяцями). Розрахунки проводяться, виходячи з необхідного забезпечення навчальних занять, передбачених навчальними програмами.

Забезпечення навчальних занять засобами зв'язку, боєприпасами, вибуховими речовинами, засобами імітації та іншим військово-навчальним майном здійснюється відповідними службами за заявками начальників кафедр (факультетів), командирів підрозділів курсантів (слухачів, студентів), що надаються через структурний підрозділ, який здійснює організацію освітнього процесу ВВНЗ та ВНП ЗВО, а зброєю, що знаходиться у підрозділах, - командирами підрозділів [4].

Освітній процес у ВВНЗ, ВНП ЗВО, ЗФПВО провадиться з метою підготовки висококваліфікованих військових фахівців за рівнями вищої, фахової передвищої освіти та рівнями військової освіти для комплектування посад офіцерського (сержантського, старшинського) складу в Міністерстві оборони України, Збройних Силах України, Державній спеціальній службі транспорту та інших складових сил оборони, забезпечення набуття ними нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей за програмами післядипломної освіти та в системі професійної військової освіти, а також задоволення інших освітніх потреб тих, хто навчається.

Здобуття певних ступенів вищої, фахової передвищої освіти та рівнів військової освіти передбачає поєднання формальної та неформальної освіти.

У рамках формальної освіти ВВНЗ, ВНП ЗВО, ЗФПВО провадить освітній процес на підставі діючих ліцензій на провадження освітньої діяльності та видає випускникам, які опанували відповідну освітньо-професійну (освітньо-наукову) програму (освітня програма) та успішно склали атестацію, документи про вищу

освіту (науковий ступінь) або фахову передвищу освіту за акредитованою освітньою програмою.

У рамках неформальної освіти освітній процес у ВВНЗ, ВНП ЗВО, ЗФПВО здійснюється за освітніми програмами курсів професійної військової освіти та передбачає видачу особам, які успішно завершили навчання, відповідного свідоцтва (сертифіката).

Професійна військова освіта є спеціалізованою освітою військового спрямування, яка здобувається на курсах професійної військової освіти тактичного, оперативного та стратегічного рівнів військової освіти.

При формуванні змісту професійної військової освіти додатково враховуються вимоги стандартів НАТО.

Зміст військової освіти визначається освітніми програмами, освітніми програмами курсів професійної військової освіти, навчальними планами, робочими програмами навчальних дисциплін, індивідуальним навчальним планом здобувача освіти, нормативно-правовими актами центральних органів виконавчої влади у сфері оборони, освіти і науки, наказами Головнокомандувача Збройних Сил України, Генерального штабу Збройних Сил України, органів військового управління, яким підпорядковані ВВНЗ, ВНП ЗВО, ЗФПВО, та відображається у відповідних навчальних та навчально-методичних матеріалах [5].

Без системного оновлення технічної бази неможливо забезпечити набуття практичних навичок, необхідних в умовах сучасної війни. Важливим є також розвиток інноваційної інфраструктури для навчань у рамках міжвідомчої кооперації.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що ефективне матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу для фахівців тилу є ключовим фактором у формуванні компетентних кадрів, здатних відповідати на виклики сучасної гібридної війни. Виявлені проблеми, такі як: застарілість обладнання, брак інтерактивних засобів, недостатня відповідність реальним бойовим умовам тощо, вимагають невідкладного вирішення.

Сучасні реалії диктують необхідність переходу від традиційних підходів до оснащення навчальних закладів до інноваційних, технологічно насичених рішень, що відображають останні досягнення у сфері логістики та військової техніки.

Інтеграція цифрових платформ, імітаційних комплексів, віртуальної та доповненої реальності є не просто бажаною, а життєво необхідною для формування практичних навичок та адаптивності майбутніх фахівців тилу.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку конкретних моделей оптимального оснащення навчальних центрів та військових закладів вищої освіти для підготовки фахівців тилу, враховуючи специфіку різних спеціальностей.

Література:

1. Настанова «З підготовки персоналу у Збройних Силах України» затверджена Генеральним штабом ЗС України № 2894/НВГШ від 28.09.2020 року (дата звернення 02.08.2025)

https://sprotyvg7.com.ua/wp-content/uploads/2024/03/2_%D0%92%D0%9A%D0%9F-7-0001.01-%D0%9D%D0%90%D0%A1-%D0%97-%D0%9F%D0%86%D0%94%D0%93-%D0%9F%D0%95%D0%A0%D0%A1-%D0%A3-%D0%97%D0%A1%D0%A3.pdf

2. Саган В. Аналіз підготовки фахівців військових формувань і правоохоронних органів з питань логістичного забезпечення / *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України Серія: педагогічні науки* № 3(26) 2021 С.127-148

https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/884/810

3. Настанова «З бойової підготовки сил логістики Збройних Сил України» затверджена Командувачем Сил логістики Збройних Сил України від 22.12.2020 року (номенклатура ВКПД 7-00(41).01) (дата звернення 02.08.2025)

https://sprotyvg7.com.ua/wp-content/uploads/2022/12/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%91%D0%9F-%D0%9A%D0%A1%D0%9B-27.12.pdf

4. «Порядок забезпечення матеріально-технічної бази вищих військових навчальних закладів, військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти та оцінювання її стану» затверджено Наказом МО України від 07.06.2018 року № 262 (дата звернення 02.08.2025)

https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0262322-18#Text

5.«Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, закладах фахової передвищої військової освіти» затверджено Наказом МО України від 15.02.2024 року № 120 (дата звернення 02.08.2025)

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0453-24#Text

References:

1. Nastanova «Z pidhotovky personalu u Zbroinykh Sylakh Ukrainy» zatverdzhena Heneralnym shtabom ZS Ukrainy № 2894/NVHSh vid 28.09.2020 roku [The Instruction "On the Training of Personnel in the Armed Forces of Ukraine" was approved by the General Staff of the Armed Forces of Ukraine No. 2894/NVGSh dated September 28, 2020](data zvernennia 02.08.2025) Retrieved from https://sprotyvg7.com.ua/wp-content/uploads/2024/03/2_%D0%92%D0%9A%D0%9F-7-0001.01-%D0%9D%D0%90%D0%A1-%D0%97-%D0%9F%D0%86%D0%94%D0%93-%D0%9F%D0%95%D0%A0%D0%A1-%D0%A3-%D0%97%D0%A1%D0%A3.pdf [in Ukrainian].

2. Sahan V. Analiz pidhotovky fakhivtsiv viiskovykh formuvan i pravookhoronnykh orhaniv z pytan lohistychnoho zabezpechennia [Analysis of the training of specialists of military formations and law enforcement agencies on logistical support issues]/ *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy Seriia: pedahohichni nauky* № 3(26) 2021 S.127-148 https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/884/810 [in Ukrainian].

3.Nastanova «Z boiovoi pidhotovky syl lohistyky Zbroinykh Syl Ukrainy» zatverdzhena Komanduvachem Syl lohistyky Zbroinykh Syl Ukrainy vid 22.12.2020 roku (nomenklatura VKPD 7-00(41).01) [The Instruction "On the Combat Training of the Logistics Forces of the Armed Forces of Ukraine" was approved by the Commander of the Logistics Forces of the Armed Forces of Ukraine on December 22, 2020 (nomenclature VKPD 7-00(41).01)] (data zvernennia 02.08.2025) Retrieved from https://sprotyvg7.com.ua/wp-content/uploads/2022/12/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%91%D0%9F-%D0%9A%D0%A1%D0%9B-27.12.pdf [in Ukrainian].

4.«Poriadok zabezpechennia materialno-tekhnichnoi bazy vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv, viiskovykh navchalnykh pidrozdiliv zakladiv vyshchoi osvity ta otsiniuvannia yii stanu» zatverdzheno Nakazom MO Ukrainy vid 07.06.2018 roku № 262 ["The procedure for ensuring the material and technical base of higher military educational institutions, military training units of higher education institutions and assessing its condition" was approved by Order of the Ministry of Defense of Ukraine dated 07.06.2018 No. 262](data zvernennia 02.08.2025) *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0262322-18#Text [in Ukrainian].

5. «Polozhennia pro osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh Ministerstva oborony Ukrainy, viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh zakladiv vyshchoi osvity, zakladakh fakhovoi peredvyshchoi viiskovoi osvity» zatverdzheno Nakazom MO Ukrainy vid 15.02.2024 roku № 120 ["Regulations on the peculiarities of the organization of the educational process in higher military educational institutions of the Ministry of Defense of Ukraine, military training units of higher education institutions, institutions of professional pre-higher military education" approved by Order of the Ministry of Defense of Ukraine dated February 15, 2024 No. 120] (data zvernennia 02.08.2025) *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0453-24#Text [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.147-057.875:373.3

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-104-114

Аторіна Вікторія Миколаївна доктор філософії, доцент, старший викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0000-0003-4829-7010

Зенченко Тетяна Федорівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0000-0003-3589-4780

Вишник Ольга Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0000-0003-4030-4482

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В МИСТЕЦЬКІЙ, ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ТА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЯХ

Анотація. У статті подано аналіз наукового доробку вітчизняних учених щодо розуміння і тлумачення сутності поняття «інтерактивні технології». Розкрито їх значення як інноваційного засобу активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку критичного мислення, комунікативних та соціальних навичок, що є ключовими для ефективної професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Охарактеризовано особливості використання інтерактивних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти в контексті викладання мистецької, технологічної, мовно-літературної освітніх галузей початкової школи в закладах вищої освіти. Звернено увагу на основні вимоги, які забезпечують успішне використання інтерактивних технологій у процесі формування ключових компетентностей майбутніх учителів початкових класів в закладі вищої освіти.

Сформульовано висновки щодо доцільності й ефективності інтеграції інтерактивних технологій у зміст професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Наведено конкретні приклади застосування інтерактивних технологій під час викладання мистецької, технологічної та мовно-літературної освітніх галузей. Окреслено перспективні напрями подальших наукових

досліджень, що полягають в розробленні практичних рекомендацій та методичних матеріалів для викладачів закладів вищої освіти щодо інтеграції інтерактивних технологій у підготовку майбутніх учителів початкових класів закладів середньої освіти.

Ключові слова: мистецька освітня галузь, технологічна освітня галузь, мовно-літературна освітня галузь, освітня галузь, початкова освіта, заклад вищої освіти, заклад середньої освіти, мистецька освіта, майбутні вчителі початкових класів закладів загальної середньої освіти, здобувачі освіти, заклад вищої освіти, інтерактивні технології.

Atorina Viktoriia Mykolaivna Doctor of Philosophy, Associate Professor, Senior Teacher of Pre-school Pedagogy and Psychology Department, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0003-4829-7010

Zenchenko Tetiana Fedorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0003-3589-4780

Vyshnyk Olha Olexandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Primary Education, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0003-4030-4482

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE ARTISTIC, TECHNOLOGICAL, LINGUISTIC-LITERARY EDUCATIONAL FIELDS

Abstract. The article presents an analysis of the scientific achievements of domestic scientists on understanding and interpreting the essence of the concept of "interactive technologies". Their importance as an innovative means of activating the cognitive activity of students, the development of critical thinking, communication and social skills, which are key to the effective professional training of future primary school teachers, is revealed. The peculiarities of the use of interactive technologies in the process of professional training of future primary school teachers of general secondary education institutions in the context of teaching art, technological, linguistic and literary educational branches of primary school in higher education institutions are characterized. Attention is paid to the main requirements that ensure the successful use of interactive technologies in the process of forming key competencies of future primary school teachers in a higher education institution.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Conclusions are formulated on the expediency and effectiveness of integrating interactive technologies into the content of professional training of future primary school teachers. Specific examples of the use of interactive technologies in teaching art, technological, linguistic and literary educational fields are given. Promising directions for further scientific research have been outlined, which consist in the development of practical recommendations and methodological materials for teachers of higher education institutions on the integration of interactive technologies in the training of future primary school teachers of secondary education institutions.

Keywords: art educational branch, technological educational branch, language and literature educational branch, educational branch, primary education, higher education institution, secondary education institution, art education, future primary school teachers of general secondary education institutions, students, higher education institution, interactive technologies.

Постановка проблеми. Якісна підготовка фахівців початкової освіти до професійної діяльності завжди була першочерговим завданням вищої школи, а сьогодні набуває особливої актуальності у світлі вимог Нової української школи. Сучасний педагог має бути не лише носієм знань, а й ініціатором творчої діяльності учнів, здатним використовувати новітні педагогічні технології відповідно до освітніх потреб учнів. Важливим засобом підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти під час викладання мистецької, технологічної, мовно-літературної освітніх галузей початкової школи в закладі вищої освіти є інтерактивні технології. Саме вони дозволяють в комплексі формувати професійну компетентність майбутніх фахівців початкової школи, забезпечують залучення здобувачів освіти до активної пізнавальної діяльності, сприяють розвитку креативного мислення, комунікативних навичок, «soft skills», уміння працювати в команді.

Інтерактивні методи навчання створюють умови для моделювання реальних педагогічних ситуацій, у яких студенти можуть опанувати практичні навички викладання, самостійно приймати педагогічні рішення, аналізувати власні дії та рефлексувати. Застосування таких технологій забезпечує не лише теоретичну підготовку, а й формування ціннісних орієнтирів, педагогічної етики та емоційного інтелекту, що є основою для ефективної професійної діяльності в умовах вимог Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання інтерактивних технологій в освітньому процесі представлено в розвідках О. Пєхоти, Л. Пироженко, О. Пометун, С. Сисоєвої, М. Скрипник, А. Смолкіна, П. Шевчука та ін.

І. Резніченко переконана, що використання інтерактивних методів дозволяє активізувати освітній процес, підвищити ефективність засвоєння матеріалу та підготувати здобувачів вищої освіти до реальної педагогічної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища [1].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

О. Пєхота [2; 3] розглядає різні методи, зокрема кейсметоди, рольові ігри та тренінги, як способи підвищення ефективності навчального процесу в закладі вищої освіти.

Т. Зенченко зазначає, що «вчитель під час інтерактивного навчання виступає як організатор, консультант, фасілітатор, який ніколи не персоніфікує навчальний процес на своїй особистості» [4].

І. Коновальчук для формування в майбутніх учителів початкових класів фахових компетентностей, актуалізації в них мотивів оволодіння необхідними знаннями й уміннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності рекомендує використовувати активні та інтерактивні технології навчання (проблемні, дискусійні лекції, евристичні бесіди, дискусії, мозкові штурми, ділові та рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій, використання кейстехнологій, імітаційні тренінги, вирішення професійно-орієнтованих педагогічних задач, інтерактивний театр,проведення відеоконференцій; «Круглий стіл», «Мозковий штурм» та ін.) [5; 6].

І. Шапран досліджує інтерактивні методи як засіб розвитку критичного мислення та креативності студентів педагогічних спеціальностей [7].

Таким чином, узагальнення теоретичних положень дає підстави стверджувати, що інтерактивне навчання передбачає переважне використання групових форм роботи та активних методів навчання, спрямованих на спільне розв’язання дидактичних завдань. Визначальною ознакою інтерактивного підходу є суб’єкт-суб’єктна взаємодія між викладачем і здобувачами освіти, що ґрунтується на принципах педагогічного партнерства, співробітництва та рівноправного діалогу, за відсутності домінування однієї зі сторін.

Мета статті полягає в розкритті особливостей використання інтерактивних технологій як засобу підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів під час викладання мистецької, технологічної, мовно-літературної освітніх галузей початкової школи в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивне навчання («inter» – взаємний, «art» – діяти) – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що передбачає створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність» [8].

Характерною ознакою інтерактивного навчання є постійна, активна взаємодія всіх учасників навчального процесу. Аналізуючи свої дії та дії своїх партнерів, кожен з учасників може змінювати модель своєї поведінки, відчувати себе в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності. Інтерактивна технологія навчання передбачає чітко запланований очікуваний результат навчання, окремі методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові й навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна домогтися запланованих результатів. Суттєвою особливістю інтерактивного навчання є високий рівень взаємоспрямованої активності суб’єктів взаємодії, емоційне, духовне єднання учасників освітнього процесу.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

В дослідженні С. Сисоєвої зазначається, що інтерактивне навчання характеризує такий процес навчання, який побудований на взаємодії здобувача освіти з навчальним оточенням, навчальним середовищем; ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог студентів між собою й викладачем. Інтерактивне навчання студентів здійснюється з урахуванням їх інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду, у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу [9].

Таким чином, у процесі інтерактивного навчання всі учасники освітнього процесу активно взаємодіють, обмінюються інформацією, спільно шукають шляхи розв'язання проблем, моделюють різні ситуації, аналізують дії колег і власну поведінку, занурюються в атмосферу конструктивного ділового співробітництва, спрямованого на вирішення завдань відповідно до їхніх інтересів, потреб і запитів.

Погоджуємося з думкою М. Скрипник про те, що інтерактивні методи навчання є системою способів діалогічної взаємодії суб'єктів навчання, що спрямовані на осмислення змісту діалогу. В основу класифікації інтерактивних методів автор пропонує покласти ряд функцій педагогічного спілкування (діалогу), визначених дослідником О. Киричуком, а саме: інформаційна, пізнавальна, мотиваційна, регулятивна. Відтак, інтерактивні методи навчання М. Скрипник поділяє на інформаційні, пізнавальні, мотиваційні і регулятивні інтерактивні методи [10].

І. Коновальчук вважає, що інтерактивні методи можуть застосовуватися під час організації викладачем різних видів роботи зі студентами, зокрема:

– організація тематичних занять;
– тимчасових творчих груп у процесі роботи над навчальним проєктом;
– формування портфоліо студента;
– проведення дискусій;
– моделювання ситуацій, конкурсів практичних робіт, презентацій, навчальних тренінгів, створення освітніх ресурсів (тренінгових матеріалів, творчих робіт, аудіо- і відеоматеріалів) тощо [5; 6].

Залежно від мети навчального заняття та його виду О. Пометун і Л. Пироженко об'єднали інтерактивні технології в чотири групи:

– інтерактивні технології кооперативного навчання;
– інтерактивні технології колективно-групового навчання;
– технології ситуативного моделювання;
– технології опрацювання дискусійних питань [11; 12].

Науковці виокремлюють такі особливості інтерактивної взаємодії: перебування суб'єктів навчання в одному смисловому просторі; спільне занурення в проблемне поле задачі, яку вирішують, тобто залучення до єдиного творчого простору; узгодженість у виборі засобів і методів реалізації вирішення

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

задачі; спільне входження в емоційний стан, переживання спільних почуттів, що сприяють прийняттю та здійсненню вирішення задачі.

Д. Ткач акцентує увагу на низці правил організації інтерактивного навчання, а саме:

– викладач постає в ролі модератора, він задає тон дискусії, забезпечує спільну роботу та взаємодію студентів;

– кожен з учасників заняття має право висловлювати свою власну думку з будьякого питання, що обговорюється;

– кожен з учасників заняття має право на критику, але повинен дотримуватися такого принципу: критиці піддається не особистість, а висловлені нею ідеї;

– у кінці заняття більшістю ухвалюється завершальний документ з фіксацією окремих думок учасників обговорення, якщо такі є [13].

І. Коновальчук рекомендує для успішного використання інтерактивних технологій у процесі формування компетентностей майбутніх учителів початкових класів дотримуватись таких вимог:

– позитивний взаємозв'язок між членами групи, розуміння користі спільної роботи і спілкування; неопосередкована взаємодія;

– індивідуальна відповідальність;

– оволодіння навичками колективної діяльності, міжособистісної взаємодії;

– оцінювання дій оточуючих і власної поведінки тощо [5; 6].

У процесі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти на практичних заняттях з технологій викладання мистецької, мовно-літературної та технологічної освітніх галузей початкової школи ми використовували такі методи інтерактивного навчання: роботу в парах, «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Дерево рішень», «Займи позицію» тощо.

На початку практичного заняття з метою активізації розумової діяльності здобувачів освіти і актуалізації знань щодо сутності основних понять теми застосовували різновиди технології колективно-групового навчання, а саме: «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Струмочок думок» тощо.

Основні питання з тем практичних занять під час викладання мистецької, мовно-літературної та технологічної освітніх галузей початкової школи здобувачам освіти розглядалися з використанням технологій кооперативного і колективногрупового навчання.

Наведемо приклади проведення практичних занять.

Наприклад, практичне заняття з навчальної дисципліни «Технології навчання мистецької освітньої галузі» з теми «Педагогічні технології мистецької освіти в початковій школі» ми розпочинали з технології «Незакінчене речення». При цьому пропонували студентам закінчити такі речення: 1. Педагогічні технології – це… 2. Інтегративні художньо-педагогічні технології – це…

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

3. Інтерактивні художньо-педагогічні технології – це… 4. Учитель виступає організатором і координатором… Цей інтерактивний метод сприяв активізації розумової діяльності студентів і актуалізації знань сутності основних понять теми.

Наприклад, на занятті з теми «Педагогічні умови успішного естетичного розвитку учнів на уроках мистецтва» обговорення педагогічних умов відбувалося у формі технології «Карусель», знання майбутніми вчителями початкових класів змісту, засобів та методів естетичного виховання – у формі технології «Акваріум», а на питання «Які основні завдання ознайомлення дітей з творами мистецтва?» здобувачі освіти відповідали у формі технології «Дерево рішень».

Під час проведення практичного заняття з теми «Методичне забезпечення навчального процесу з мистецьких дисциплін» застосовували різноманітні інтерактивні технології, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвиток їхньої творчої ініціативи та формування навичок роботи з методичними матеріалами. На початку ми використовували метод «Мікрофон». Кожен здобувач освіти мав можливість швидко озвучити приклад або ідею щодо видів методичного забезпечення, які можуть бути використані на уроках мистецьких дисциплін. Для систематизації отриманих ідей застосували метод «Асоціативний кущ», який реалізовували за допомогою інтерактивного онлайн-сервісу Padlet. Студенти розміщували ключові поняття, додавали асоціації та приклади методичних матеріалів (презентації, відеофрагменти, музичні записи, візуальні плакати), що сприяло формуванню цілісної структури знань. Ефективним було використання групової роботи за технологією «Акваріум», коли одна група студентів отримувала завдання розробити короткий план уроку мистецтва із зазначенням конкретних засобів методичного забезпечення, а інші учасники виконували роль експертів, обговорювали і пропонували шляхи удосконалення представленої розробки.

З метою стимулювання креативного мислення застосовували метод «Незакінчене речення». Під час заняття пропонували здобувачам завершити речення «Під час викладання мистецьких дисциплін методичне забезпечення допомагає…» або «Я б використав(ла) інтерактивну дошку для…». Така вправа спонукала майбутніх учителів початкових класів до швидкого формулювання власних ідей і пропозицій в ході заняття.

Під час проведення практичного заняття з навчальної дисципліни «Методика і технології трудового навчання» з теми «Історія вивчення технологічної освітньої галузі в початковій ланці освіти» застосовували інтерактивні технології, що сприяли розвитку критичного мислення, формуванню вмінь працювати з інформаційними джерелами. На початку заняття традиційно використовували метод «Мікрофон». Здобувачі освіти по черзі називали відому їм дату, подію або постать, пов’язану з історією становлення технологічної освіти в початковій школі. На наш погляд, це дозволило активізувати наявні знання та створити основу для подальшого вивчення теми. Для

структурування інформації теми практичного заняття використовували метод «Асоціативний кущ». У центрі розміщували ключове поняття «Історія технологічної освіти в початковій школі», а майбутні вчителі початкових класів додавали гілки, що відображали історичні періоди, зміни в навчальних програмах, провідних педагогів-методистів та етапи розвитку змісту навчання.

З метою поглибленого вивчення матеріалу застосували «Історичний калейдоскоп». Здобувачі освіти працювали з архівними фото, підручниками минулих років, уривками з методичних посібників, визначали їхнє місце в історичному розвитку технологічної освіти та обговорювали, які елементи цих матеріалів можуть бути адаптовані до сучасних вимог Нової української школи. На підсумковому етапі заняття використовували галерею ідей «Галерея ідей»: студенти презентували власні презентації або короткі відеофрагменти, що ілюстрували ключові етапи розвитку технологічної освіти. Ми переконані, що це дало змогу поєднати історичний аналіз з творчою діяльністю та сприяло кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Під час проведення практичного заняття з теми «Форми організації навчання технологічної освітньої галузі у початкових класах» на вступному етапі використовували метод «Мозковий штурм». Студенти називали якомога більше відомих їм форм організації навчання технологічної освітньої галузі (урок, майстер-клас, гурткова робота, інтегрований урок, проєктна діяльність, екскурсія тощо). Записані ідеї структурувалися в інтерактивному сервісі «Mentimeter», що створювало основу для подальшого обговорення теми заняття. Для систематизації засвоєної інформації застосували метод «Асоціативний кущ». У центрі розміщували поняття «Форми організації навчання», а здобувачі освіти формували гілки, що відображали класифікацію форм за місцем проведення, тривалістю, рівнем інтерактивності, використанням матеріально-технічної бази.

З метою поглибленого опрацювання змісту використовували метод «Кейс-стаді». Здобувачів освіти ділили на групи, де кожна з них отримувала завдання: розробити план уроку або позакласного заходу з технологій для учнів 3 класу, враховуючи особливості обраної форми організації навчання. Після презентації кожної роботи відбувається обговорення сильних і слабких сторін запропонованих рішень.

Для розвитку креативності здобувачів освіти на занятті використовували метод «Шість капелюхів мислення» Едварда де Боно. Кожна група майбутніх вчителів початкових класів розглядала одну й ту саму форму організації навчання з різних позицій: переваги, недоліки, емоційне сприйняття, креативні ідеї, ризики та необхідні ресурси.

Під час проведення практичного заняття з навчальної дисципліни «Методика і технології навчання української мови і читання» з теми «Проєктування уроків української мови в початкових класах» використання інтерактивних технологій сприяло формуванню в майбутніх учителів початкових класів умінь

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

планувати, структурувати та моделювати уроки, орієнтовані на компетентнісний підхід і розвиток мовленнєвої діяльності молодших школярів. На початку проведення заняття традиційно використовували метод «Мікрофон». Кожен студент швидко озвучував свій варіант навчальної мети уроку української мови для конкретного класу. На наш погляд, це дало змогу активізувати попередні знання здобувачів освіти та налаштувати їх на творчу роботу на практичному занятті. З метою відпрацювання навичок структурування уроку застосували технологію «Інтелект-карта». Викладач пропонував центральну тему уроку, а студенти в групах створювали візуальну схему, де фіксували завдання, методи, матеріали та очікувані результати. Така вправа сприяла цілісному баченню уроку як системи, що є дуже важливим у світлі вимог Нової української школи.

Цікавою формою роботи для студентів була рольова гра «Вчитель – учні». Один здобувач освіти проводив фрагмент спроєктованого уроку, а інші виконували ролі учнів початкової школи. Це дозволило перевірити логіку побудови уроку, його темп і доцільність обраних методів.

Під час проведення практичного заняття з теми «Технологія навчання грамоти шестирічних першокласників» інтерактивні технології застосовували для формування в майбутніх учителів початкової школи вмінь організовувати уроки читання та письма з урахуванням психологічних і вікових особливостей дітей шести років, поєднуючи ігрові методи, наочність та діяльнісний підхід.

На початковому етапі заняття для візуалізації ключових аспектів теми використовували інтелектуальну карту. Студенти в групах створювали схему, у центрі якої розміщували поняття «Навчання грамоти шестирічних першокласників». Від цього поняття відходили гілки: підготовчий період, букварний період, післябукварний період, методи й прийоми навчання, робота з батьками, використання ігрових технологій. Під час проведення практичного також використовували метод «Навчаючи – вчуся». Здобувачі освіти у парах обмінювалися напрацюваннями міні-уроків: один презентував вправу на закріплення звука, інший – на розвиток навичок письма, після чого вони взаємно оцінювали і надавали рекомендації один одному.

Таким чином, використання інтерактивних технологій під час викладання мистецької, мовно-літературної та технологічної освітніх галузей початкової школи сприяло залученню здобувачів освіти до активної пізнавальної діяльності, формуючи вміння критично аналізувати педагогічний досвід минулого і бачити його перспективи для сучасної початкової школи.

Ефективність використання запропонованих інтерактивних технологій перевірена в процесі викладання здобувачам освіти мистецької, технологічної, мовно-літературної освітніх галузей початкової школи. Доцільне й комплексне їх використання створює сприятливі умови на початковому етапі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів закладу загальної середньої освіти. Оскільки інтерактивні технології навчання активізують пізнавальну діяльність студентів, сприяють самостійному пошуку знань, самоорганізації, самовдосконаленню, саморозвитку, самоосвіті майбутніх фахівців.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Висновки. Отже, розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців початкової школи є процесом тривалим, систематичним. Завдання викладачів, зокрема мистецької, технологічної, мовно-літературної освітніх галузей початкової школи, використати потенціал дисциплін задля забезпечення якості означеного процесу. Дієвим засобом реалізації можливостей освітніх компонентів у розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців початкової школи є застосування інтерактивних технологій. Вони спонукають здобувачів освіти критично мислити і ставати незалежними, самостійними, сучасними, здатними працювати в команді, вболівати за спільний результат, рефлексувати.

Наступним кроком нашого дослідження є розроблення практичних рекомендацій та методичних матеріалів для викладачів закладів вищої освіти щодо інтеграції інтерактивних технологій у підготовку майбутніх учителів початкових класів закладів середньої освіти.

Література:

1. Резніченко І.Г. Використання інтерактивних методів навчання у процесі формування проєктної компетентності майбутніх педагогів. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.14262899

2. Пєхота О.М. Інтерактивне навчання як сучасна педагогічна технологія: монографія. Київ: Вища школа, 2018. 152 с.

3. Пєхота О.М. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: методичний посібник. Кропивницький: Центральноукраїнське видавництво, 2019. 134 с.

4. Зенченко Т.Ф. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативної компетентності в учнів засобами інтерактивних технологій: європейський досвід. http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/15574/15646

5. Коновальчук І. М. Інтерактивні методи підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з дітьми та батьками. Майстерність комунікації у мистецькій і професійній освіті : у 2-х ч. / за заг. ред. Н. Є. Колесник, О. М. Піддубної, О. М. Марущак. Житомир, 2020. Ч. ІІ. С. 60–63.

6. Коновальчук І. М. Використання інтерактивних технологій у формуванні фахових компетентностей майбутніх учителів початкових класів. *Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу*: досвід, реалії, перспективи. Збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції (29 листопада 2022 року) / за заг. ред. І. В. Голубовська. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець», 2022. С 162–166. URL: https://eprints.zu.edu.ua/36164/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D1%87%D1%83%D0%BA.pdf

7. Шапран І. С. Формування критичного мислення студентів засобами інтерактивного навчання. *Інноваційні педагогічні технології*. 2020. № 3. С. 45–51.

8. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2011. 628 с.

9. Сисоєва С.О. Інтерактивне навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти. Наукові праці. Педагогіка. Випуск 146. Том 158. Миколаїв, 2011. С. 5–10.

10. Скрипник М.І. Інтерактивне навчання: основні поняття. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання. Бібліотека. Київ : Ред. загальнопед. газет, 2005. С. 30–44.

11. Пометун О.І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. *Рідна Школа.* 2007. № 5. С. 46–49.

12. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / за ред. О. І. Пометун. Київ, 2006. 192 с.

13. Ткач Д. Організація інноваційної діяльності у виші як умова підвищення якості. *Вища школа*. 2015. № 4–5. С. 13–19.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

References:

1. Reznichenko, I.G. (2024). Vykorystannya interaktyvnykh metodiv navchannya u protsesi formuvannya proyektnoyi kompetentnosti maybutnikh pedahohiv. [The use of interactive teaching methods in the process of forming the project competence of future teachers]. Retrieved from: https://doi.org/10.5281/zenodo.14262899 [in Ukrainian].

2. Pehota, O.M. (2018). Interaktyvne navchannya yak suchasna pedahohichna tekhnolohiya: monohrafiya. [Interactive Learning as a Modern Pedagogical Technology: Monograph]. Kyiv: Higher School. 152 p. [in Ukrainian].

3. Pehota, O.M. (2019). Interaktyvni metody navchannya u vyshchiy shkoli: metodychnyy posibnyk. [Interactive Teaching Methods in Higher School: A Methodological Guide]. Kropyvnytskyi: Central Ukrainian Publishing House. 134 p. [in Ukrainian].

4. Zenchenko, T.F. (2024). Pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti v uchniv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohiy: yevropeys′kyy dosvid. [Preparation of future primary school teachers for the formation of communicative competence in students by means of interactive technologies: European experience]. Retrieved from: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/15574/15646 [in Ukrainian].

5. Konovalchuk, I.M. (2020). Interaktyvni metody pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do vzayemodiyi z dit′my ta bat′kamy. [Interactive methods of preparing future primary school teachers for interaction with children and parents]. Mastery of communication in artistic and professional education: in 2 parts. Ed. N. E. Kolesnyk, O. M. Piddubnoi, O. M. Marushchak. Zhytomyr. Part II. Pp. 60–63. [in Ukrainian].

6. Konovalchuk, I.M. (2022). Vykorystannya interaktyvnykh tekhnolohiy u formuvanni fakhovykh kompetentnostey maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. [The use of interactive technologies in the formation of professional competencies of future primary school teachers]. *Specifics of professional training of future teachers on the basis of competence approach*: experience, realities, prospects. Collection of materials of the All-Ukrainian with international participation of the scientific and practical conference (November 29, 2022) / ed. by I. V. Golubovska. Zhytomyr: FOP "N.M. Levkovets". Pp. 162–166. Retrieved from: https://eprints.zu.edu.ua/36164/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D1%87%D1%83%D0%BA.pdf [in Ukrainian].

7. Shapran, I.S. (2020). Formuvannya krytychnoho myslennya studentiv zasobamy interaktyvnoho navchannya. [Formation of students' critical thinking by means of interactive learning]. *Innovative pedagogical technologies*. 2. № 3. Pp. 45–51. [in Ukrainian].

8. Turkot, T.I. (2011). Pedahohika vyshchoyi shkoly: navchal′nyy posibnyk dlya studentiv vyshchykh navchal′nykh zakladiv. [Higher education pedagogy: a textbook for students of higher education]. Kyiv. 628 p. [in Ukrainian].

9. Cysoieva, S.O. (2011). Interaktyvne navchannia doroslykh u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. [Interactive adult learning in the system of postgraduate pedagogical education]. Naukovi pratsi. Pedahohika. Vypusk 146. tom 158. Mykolaiv. P. 5–10. [in Ukrainian].

10. Skrypnyk, M.I. (2005). Interaktyvne navchannia: osnovni poniattia. [Interactive learning: basic concepts]. Ihry doroslykh. Interaktyvni metody navchannia. Biblioteka. Kyiv: Red. zahalnoped. hazet. P. 30–44. [in Ukrainian].

11. Pometun, O.I. (2007). Tekhnolohiia interaktyvnoho navchannia yak innovatsiine pedahohichne yavyshche. [Interactive learning technology as an innovative pedagogical phenomenon]. *Ridna Shkola*. № 5. P. 46–49. [in Ukrainian].

12. Pometun, O., Pirozhenko, L. Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya : nauk.-metod. posibn. [Modern lesson. Interactive Learning Technologies: Scientific and Methodological Manual]. Kyiv. 192 p. [in Ukrainian].

13. Tkach, D. (2015). Orhanizatsiya innovatsiynoyi diyal′nosti u vyshi yak umova pidvyshchennya yakosti. [Organization of innovation activities in higher education establishments as a condition for quality improvement]. *High school*. № 4–5. P. 13–19. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37.091.3-049.7:81/.82'06](045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-115-123

Байдюк Любов Миколаївна доктор філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, старший викладач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, https://orcid.org/0000-0002-0341-3797

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ СТОРІТЕЛІНГУ У МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ

Анотація. У статті досліджено теоретичні та методичні аспекти застосування сторітелінгу у мовно-літературній освітній галузі початкової школи в умовах Нової української школи. Постановка проблеми зумовлена необхідністю поєднання розвитку мовленнєвих, читацьких, соціально-емоційних та креативних компетентностей учнів 1–4 класів. Автор аналізує сучасні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема щодо впливу сторітелінгу на формування комунікативних умінь, критичного мислення та емоційного інтелекту дітей. Показано, що сторітелінг виступає не лише методом навчання, а комплексною педагогічною технологією, яка дозволяє органічно поєднати навчальний матеріал із життєвим досвідом школярів.

У статті розглянуто традиційну, інтерактивну та цифрову форми сторітелінгу, наведено приклади їх застосування на уроках української мови, літературного читання, інтегрованих курсів та позакласних заходах, а також описано потенціал проєктно-дослідницької діяльності.

Особливу увагу приділено підготовці майбутніх учителів початкової школи, включаючи теоретичну підготовку, практичне відпрацювання технік сторітелінгу та розробку методичних матеріалів. Автори підкреслюють, що системне використання сторітелінгу сприяє розвитку уяви, креативності, співпраці, мовленнєвих та цифрових компетентностей, а також формує навички самостійного мислення та відповідальності. Водночас відзначено брак комплексних методичних розробок, що поєднували б традиційні та цифрові форми сторітелінгу відповідно до Державного стандарту початкової освіти. Стаття має практичне значення для вчителів початкових класів та викладачів підготовчих курсів, пропонуючи моделі ефективного впровадження сторітелінгу у навчальний процес.

Ключові слова: сторітелінг, початкова школа, мовно-літературна освітня галузь, розвиток мовленнєвих компетентностей, читацька компетентність, соціально-емоційний інтелект, креативне мислення, інтерактивне навчання, цифровий сторітелінг, педагогічна технологія, підготовка майбутніх учителів.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Baiduk Lyubov Nikolaevna PhD in Education, Senior Lecturer at the Department of Professional Methods and Innovative Technologies in Primary Education Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0002-0341-3797

THE ROLE OF UKRAINIAN CHILDREN'S LITERATURE IN SHAPING THE NATIONAL IDENTITY OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstract. The article explores the theoretical and methodological aspects of storytelling in language and literature education in primary schools under the New Ukrainian School program. The problem is caused by the need to combine the development of speech, reading, social-emotional, and creative competencies of students in grades 1–4. The author analyzes contemporary research by domestic and foreign scholars, in particular regarding the influence of storytelling on the formation of children's communication skills, critical thinking, and emotional intelligence. It is shown that storytelling is not only a teaching method but also a comprehensive pedagogical technology that allows for the organic combination of educational material with the life experience of schoolchildren.

The article examines traditional, interactive, and digital forms of storytelling, provides examples of their application in Ukrainian language and literature classes, integrated courses, and extracurricular activities, and describes the potential of project-based research activities.

Particular attention is paid to the training of future primary school teachers, including theoretical training, practical training in storytelling techniques, and the development of teaching materials. The authors emphasize that the systematic use of storytelling promotes the development of imagination, creativity, cooperation, language and digital competencies, and also forms skills of independent thinking and responsibility. At the same time, there is a lack of comprehensive methodological developments that would combine traditional and digital forms of storytelling in accordance with the State Standard of Primary Education. The article is of practical importance for primary school teachers and preparatory course instructors, offering models for the effective implementation of storytelling in the educational process.

Keywords: storytelling, primary school, language and literature education, development of speech competencies, reading competency, social and emotional intelligence, creative thinking, interactive learning, digital storytelling, pedagogical technology, training of future teachers.

Постановка проблеми. У межах концепції Нової української школи (НУШ) мовно-літературна освітня галузь у початковій школі має на меті не лише формування базових мовних знань, а й розвиток ключових компетентностей – комунікативної, читацької, соціальної та культурної [4]. Пошук ефективних методів, які б поєднували розвиток мовленнєвих навичок із формуванням

емоційного інтелекту та творчого мислення, є актуальним завданням сучасної початкової освіти [1, 2].

Сторітелінг, як педагогічна технологія, відкриває широкі можливості для інтеграції навчального матеріалу з української мови, літературного читання, інтегрованих курсів та позакласної роботи [3, 5]. Проте в методичному забезпеченні вчителя початкової школи поки що недостатньо узагальнених практик, моделей і прийомів застосування сторітелінгу відповідно до вікових особливостей молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні та зарубіжні дослідники акцентують увагу на тому, що сторітелінг створює умови для залучення учнів до активної участі в навчальному процесі, сприяє розвитку критичного мислення та формує емоційний зв'язок із матеріалом [6, 7, 8, 9, 10, 11].

Ю. Я. Деркач і М. М. Чміль у статті «Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи» акцентують увагу на сутності та особливостях методу сторітелінгу як ефективного засобу розвитку комунікативних умінь учнів. Автори визначають структуру комунікативної компетентності та аналізують історію створення методу сторітелінгу, а також сучасні підходи до його застосування в психолого-педагогічній літературі [4].

І. В. Киричок, О.В. Пащенко та І.В. Тонконог у статті «Використання сторітелінгу у підготовці майбутнього вчителя початкової школи» досліджують умови ефективності використання сторітелінгу на заняттях у вищих навчальних закладах з курсів «Методика навчання української мови» та «Методика навчання літературного читання». Автори пропонують визначення сторітелінгу та систему завдань, які можна використати у підготовці майбутніх учителів Нової української школи [5].

Л.А. Барсукова у методичному посібнику «Сторітелінг у початковій школі як технологія розвитку критичного мислення» теоретично узагальнює та експериментально перевіряє процес розвитку критичного мислення засобом сторітелінгу під час опанування навчальним матеріалом у початковій школі. Авторка пропонує практичні рекомендації щодо впровадження цієї технології в освітній процес [1].

Загалом, сучасні дослідження підтверджують ефективність сторітелінгу як інструменту розвитку комунікативних та критичних умінь учнів початкової школи. Вони підкреслюють важливість інтеграції цієї технології в освітній процес для формування мовної особистості та читацької компетентності молодших школярів.

Разом із тим, бракує комплексних методичних розробок для майбутніх учителів початкової школи, що поєднують традиційні та цифрові форми сторітелінгу з урахуванням вимог Державного стандарту початкової освіти.

Мета статті – дослідити теоретичні засади та методичні підходи до застосування сторітелінгу у мовно-літературній освітній галузі початкової школи, окреслити його потенціал у розвитку мовленнєвих, читацьких, соціально-

емоційних та креативних компетентностей молодших школярів, а також запропонувати практичні моделі використання сторітелінгу в підготовці майбутніх учителів спеціальності А 3 «Початкова освіта» з урахуванням вікових особливостей учнів та вимог Державного стандарту початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Сторітелінг у початковій освіті можна розглядати не просто як сучасний метод чи техніку, а як цілісну педагогічну технологію, що органічно поєднує навчальний зміст із особистісним досвідом учня. Його суть полягає в умілому створенні та поданні історій, які спонукають дитину до співпереживання, роздумів і творчого продовження сюжету.

У молодшому шкільному віці, коли мислення учнів ще має переважно наочно-образний характер, історія стає потужним дидактичним інструментом. Через сюжет і персонажів дитина засвоює не лише мовні конструкції, а й моральні орієнтири, культурні коди, моделі поведінки. У процесі розповідання історії активізується уява, розвивається емоційний інтелект, формується навичка усвідомленого вираження власних думок.

Сторітелінг дає можливість поєднати індивідуальну та групову роботу: діти можуть слухати історії, обговорювати їх у парах або малих групах, створювати спільні казки чи оповідання. Таким чином, ця технологія поєднує традиційні елементи народного оповідання з сучасними підходами до розвитку мовлення та комунікації.

Техніка сторітелінгу органічно відповідає завданням і ключовим компетентностям, визначеним Концепцією Нової української школи. Передусім вона:

- Забезпечує розвиток читання з розумінням. Робота з історіями формує вміння відстежувати логіку подій, робити висновки, знаходити підтвердження у тексті, прогнозувати розвиток сюжету.
- Сприяє формуванню усного та писемного мовлення. Учні опановують нові слова і граматичні конструкції у природному, контекстуальному середовищі, навчаються будувати зв’язні висловлювання.
- Розвиває критичне та творче мислення. Завдяки завданням на зміну кінцівки історії, створення альтернативних сюжетних ліній чи нових персонажів діти вчаться креативно мислити та аргументувати свої ідеї.
- Формує емоційний інтелект і соціальні навички. Обговорення поведінки героїв, їхніх мотивів і наслідків вчинків сприяє вихованню емпатії, уміння вести діалог, слухати й чути інших.

Отже, сторітелінг можна розглядати як інструмент комплексного впливу на пізнавальну, емоційно-вольову та мовленнєву сфери молодшого школяра.

Традиційна форма сторітелінгу – це мистецтво живого слова, яке, за словами Д. Коллінза (Collins, 2013), здатне «пробуджувати емоційний резонанс у слухача та формувати глибинний зв’язок між оповідачем і аудиторією». У початковій школі вчитель виступає своєрідним «провідником у світ історії», де інтонаційні засоби, паузи, зміна темпу мовлення, жести та міміка створюють ефект занурення [10].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Як відзначає О. Василинець (2020), у 1–2 класах діти особливо чутливі до емоційної насиченості розповіді, тому виразне читання чи розповідання казки або оповідання підвищує мотивацію до слухання й читання. Після прослуховування історії корисним є обговорення сюжету, відповіді на запитання, створення альтернативного фіналу чи власного продовження, що, за М. Розеном (Rosen, 2014), сприяє розвитку як мовленнєвих, так і креативних здібностей.

2. Інтерактивний сторітелінг. Інтерактивна модель, на думку Дж. Ламберта (Lambert, 2010), – це «спільна подорож, у якій слухачі стають співавторами». Такий підхід змінює роль учня з пасивного споживача історії на активного творця.

У практиці початкової школи це може виглядати так: учитель задає початкову ситуацію або перші кілька речень, а далі діти колективно додають події, використовуючи картки з персонажами, малюнки, ключові слова чи навіть випадкові предмети з «коробки сюрпризів» [6].

3. Цифровий сторітелінг. Сучасні діти – «цифрові аборигени» (Prensky, 2001), тож цифровий сторітелінг для них є не просто цікавим форматом, а природним середовищем для творчості. Він поєднує текст, зображення, аудіо та відео, створюючи мультимедійний продукт [8].

Учні можуть працювати з сервісами BookCreator, StoryJumper, Canva, Powtoon, створюючи електронні книжки, слайд-шоу чи анімаційні ролики. Як зазначає Р. Робін, цифровий сторітелінг сприяє розвитку цифрової грамотності та медіакомпетентності, а також надає відчуття авторства й успіху, коли учні бачать свій продукт готовим до демонстрації на шкільному святі чи у сімейному колі [9].

4. Проєктно-дослідницька діяльність. Сторітелінг легко інтегрується у навчальні проєкти, створюючи умови для міжпредметних зв’язків. Наприклад, учні можуть підготувати «класну книгу» – збірку авторських казок та оповідань із власними ілюстраціями. Іншим варіантом є проведення шкільного фестивалю казок або «літературної подорожі» з відвідуванням бібліотеки, театру чи музею, після чого діти створюють історії, натхненні побаченим.

Сторітелінг у початковій школі стає ефективним інструментом навчання, коли його застосування організоване системно та творчо. Практичні підходи передбачають активне залучення учнів у процес створення, аналізу та трансформації сюжету, зокрема з урахуванням вікових особливостей учнів 1–4 класів.

Традиційне оповідання з обговоренням. Ця форма передбачає, що вчитель виступає оповідачем і створює емоційну атмосферу під час читання історії.

Приклади:

1 клас: казка «Лисиця та журавель» або короткий текст із життя тварин. Учитель використовує інтонації, паузи, міміку, демонструє картинки персонажів. Після прослуховування учні переказують історію, обговорюють мотиви героїв і пропонують альтернативні кінцівки.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

2 клас: сучасна коротка оповідь про дружбу чи співпрацю. Учні створюють міні-малюнки ключових подій сюжету та обговорюють їх у парах.

3–4 класи: текст із більш складною фабулою (наприклад, казка сучасного автора). Діти складають часову шкалу подій, обговорюють моральні дилеми персонажів, формулюють власні висновки.

Очікуваний результат: розвиток усного мовлення, критичного мислення, вміння висловлювати та аргументувати думки, здатність до співпереживання.

Інтерактивний сторітелінг. Учні стають співавторами історії. Вчитель задає початкову ситуацію, а діти додають події, використовуючи картки, малюнки або «коробку сюрпризів» із випадковими предметами.

Приклади:

1–2 класи: учитель пропонує початок казки про пригоди тварин, а діти додають події по черзі. Використовуються кубики Story Cubes із зображеннями предметів та персонажів.

3–4 класи: учні працюють у групах, створюючи комікс або коротку оповідь на задану тему (дружба, допомога, екологія), обговорюючи послідовність подій і логіку сюжету.

Очікуваний результат: розвиток уяви, навичок співпраці, критичного мислення та креативності, вміння домовлятися і слухати одне одного.

Цифровий сторітелінг. Сучасні діти активно користуються цифровими технологіями, тому інтеграція платформ для створення мультимедійних продуктів робить навчання цікавим і мотивуючим.

Приклади:

1–2 класи: учні створюють електронну книжку з власними малюнками і короткими підписами в сервісі BookCreator.

3–4 класи: групова робота з Canva або Powtoon для створення анімаційного ролика за сюжетом казки, який потім демонструється на класному заході.

Очікуваний результат: розвиток цифрової грамотності, креативності, медіакомпетентності, відчуття авторства та успіху.

Проєктно-дослідницька діяльність. Інтеграція сторітелінгу у довгострокові проєкти формує міжпредметні зв’язки, відповідальність та навички планування.

Приклади:

1–2 класи: створення «класної книги» – збірки казок та оповідань із власними малюнками.

3–4 класи: організація шкільного фестивалю казок, де учні представляють власні історії; літературні подорожі до бібліотеки, театру чи музею з подальшим створенням історії на основі побаченого.

Очікуваний результат: розвиток командної роботи, творчого мислення, відповідальності, уміння планувати і презентувати результати публічно.

Для здобувачів вищої освіти спеціальності А 3 Початкова освіта освоєння технік сторітелінгу є важливою складовою професійної компетентності. Підготовка передбачає кілька взаємопов'язаних напрямів:

1. **Теоретична підготовка:** здобувачі вищої освіти ознайомлюються з психолого-педагогічними основами роботи з історіями, віковими особливостями сприймання сюжету та морального змісту, а також з різними методами сторітелінгу.

2. **Практичне відпрацювання:** створення і виразне читання історій, добір візуального та аудіо супроводу, розробка інтерактивних вправ, створення електронних історій.

3. **Розробка методичних матеріалів:** створення сценаріїв уроків, карток для інтерактивних завдань, шаблонів для цифрового сторітелінгу.

4. **Інтеграція у міжпредметне навчання:** здобувачі вищої освіти вчаться застосовувати сторітелінг на уроках української мови, літературного читання, мистецтва, громадянської освіти, а також на позакласних заходах, адаптуючи сюжет до різних тем та цілей навчання.

Висновки. Сторітелінг є ефективним засобом розвитку мовленнєвих, читацьких, критичних та соціально-емоційних компетентностей молодших школярів, оскільки органічно поєднує навчальний матеріал із життєвим досвідом дитини. Використання традиційного, інтерактивного та цифрового сторітелінгу дозволяє організувати навчальний процес з урахуванням вікових особливостей учнів 1–4 класів, сприяє розвитку уяви, креативності, навичок співпраці та критичного мислення.

Інтеграція сторітелінгу у міжпредметні проєкти та позакласну діяльність формує відповідальність, вміння планувати роботу та презентувати результати, а також сприяє розвитку цифрової грамотності й медіакомпетентності учнів. Для майбутніх учителів початкової школи опанування технік сторітелінгу є важливою складовою професійної підготовки, що включає теоретичне вивчення, практичне відпрацювання та створення власних навчальних матеріалів.

Водночас сучасна методична література потребує більш комплексних рекомендацій і моделей, які поєднували б традиційні та цифрові форми сторітелінгу відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти. Подальші дослідження й практичні розробки мають бути спрямовані на створення системних сценаріїв і матеріалів для впровадження сторітелінгу у навчальний процес та підготовку майбутніх учителів.

Література:

1. Барсукова Л. А. Сторітелінг в початковій школі як технологія розвитку критичного мислення: дис. … канд. пед. наук., 2020. Режим доступу: https://www.scribd.com/document/669552010

2. Василець О. П. Сторітелінг в початковій школі як технологія розвитку критичного мислення. Науково-методичний електронний журнал «Освіта і управління». 2023. Режим доступу: https://naurok.com.ua/storiteling-v-pochatkoviy-shkoli-yak-tehnologiya-rozvitku-kritichnogo-mislennya-358697.html

3. Василець О. П. Сторітелінг на уроках української мови. 2019. Режим доступу: https://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/1302/1/10.pdf

4. Деркач Ю. Я., Чміль М. В. Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи. Молодий вчений. 2022. № 9 (109). С. 67–73. DOI: 10.32839/2304-5809/2022-9-109-16. Режим доступу: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5566

5. Киричок І. В., Пащенко О. В., Тонконог І. В. Використання сторітелінгу у підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Актуальні проблеми гуманітарних наук. 2022. Вип. 58. С. 52–58. Режим доступу: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/58_2022/part_1/52.pdf

6. Lambert J. Seven Elements of Digital Storytelling. Center for Digital Storytelling. URL: https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?cid=27&id=27&sublinkid=31

7. O'Byrne W. I., Houser K., Stone R., White M. Digital Storytelling in Early Childhood: Student Illustrations Shaping Social Interactions. *Frontiers in Psychology*. 2018. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.01800/full

8. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001. URL: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives%2C%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

9. Robin B. R. The Educational Uses of Digital Storytelling. University of Houston. URL: https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf

10. Robin B. R. The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*. 2016. № 30. С. 17–29. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf

11. Staley B. Digital storytelling as student-centred pedagogy. *TELRP*. 2017. URL: https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-017-0061-9

References:

1. Barsukova, L.A. (2020). Storiteling v pochatkovii shkoli yak tekhnolohiya rozvytku krytychnoho myslennya [Storytelling in primary school as a technology for developing critical thinking]: dis. … kand. ped. nauk. Retrieved from https://www.scribd.com/document/669552010 [in Ukrainian].

2. Vasylets, O.P. (2023). Storiteling v pochatkovii shkoli yak tekhnolohiya rozvytku krytychnoho myslennya [Storytelling in primary school as a technology for developing critical thinking]. Naukovo-metodychnyi elektronnyi zhurnal «Osvita i upravlinnia». Retrieved from https://naurok.com.ua/storiteling-v-pochatkoviy-shkoli-yak-tehnologiya-rozvitku-kritichnogo-mislennya-358697.html [in Ukrainian].

3. Vasylets, O.P. (2019). Storiteling na urokakh ukrainskoi movy [Storytelling in Ukrainian language lessons]. Retrieved from https://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/1302/1/10.pdf [in Ukrainian].

4. Derkach, Yu.Ya., & Chmil, M.V. (2022). Storytelling yak zasib rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoi shkoly [Storytelling as a means of developing communicative competence of primary school students]. Molodyi vchenyi, 9(109), 67–73. DOI: 10.32839/2304-5809/2022-9-109-16. Retrieved from https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5566 [in Ukrainian].

5. Kyrychok, I.V., Pashchenko, O.V., & Tonkonoh, I.V. (2022). Vykorystannia storitelingu u pidhotovtsi maibutnioho vchytelia pochatkovoi shkoly [Use of storytelling in the training of future primary school teachers]. Aktualni problemy humanitarnykh nauk, 58, 52–58. Retrieved from https://www.aphn-journal.in.ua/archive/58_2022/part_1/52.pdf [in Ukrainian].

6. Lambert, J. (n.d.). Seven Elements of Digital Storytelling. Center for Digital Storytelling. Retrieved from https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?cid=27&id=27&sublinkid=31.

7. O'Byrne, W.I., Houser, K., Stone, R., & White, M. (2018). Digital storytelling in early childhood: Student illustrations shaping social interactions. Frontiers in Psychology. Retrieved from https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.01800/full.

8. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon. Retrieved from https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives%2C%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf.

9. Robin, B.R. (n.d.). The Educational Uses of Digital Storytelling. University of Houston. Retrieved from https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf.

10. Robin, B.R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. Digital Education Review, 30, 17–29. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf.

11. Staley, B. (2017). Digital storytelling as student-centred pedagogy. TELRP. Retrieved from https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-017-0061-9.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 376:81'233:616.89-008.434:003-028.31(045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-124-135

Барна Христина Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, тел.: (050)183-65-00, http://orcid.org/0000-0002-0555-6062.

Чекан Оксана Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, Мукачівський державний університет, вчитель-логопед логопедичного пункту управління освіти, культури, молоді та спорту виконавчого комітету Мукачівської міської ради, м. Мукачево, тел.: (050) 188-89-13, https://orcid.org/0000-0002-3480-6366

ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНЕ НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ ПРИ ДИСЛАЛІЇ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ПОРУШЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Анотація. Стаття присвячена проблемі фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення при дислалії та вплив його на порушення писемного мовлення. Відмічається, що правильне мовлення є передумовою всестороннього розвитку особистості дитини та одним із показників готовності дитини до навчання у школі. З'ясовано, що несформованість фонематичної сторони мовлення є причиною порушення усного та писемного мовлення. Правильне писемне мовлення напряму залежить від правильного усного мовлення. Відмічається, що з кожним роком збільшується кількість дітей, що мають фонетико-фонематичне недорозвинення. Учені відмічають, що незначні відхилення у мовленнєвому розвитку дитини спричинюють труднощі в засвоєнні навчального матеріалу із предметів мовного циклу. Визначено різницю між фонетико-фонематичним недорозвиненням та фонетичним недорозвинення мовлення. Діти з ФНМ добре розуміють мовлення оточуючих, а з ФФНМ мають труднощі у розумінні інших людей. До фонетико-фонематичних порушень відносять дислалію, дизартрію та ринолалію. ФФНМ при дислалії проявляється в порушенні звуковимови, має труднощі з розрізнення звуків, обмежений словниковий запас, можуть виникати помилки у вживанні граматичних форм слів та впливає на письмо та читання. Причини ФФНМ при дислалії можуть бути функціональні, органічні та можуть передаватися спадково. Розкрито етапи розвитку фонематичних процесів. У дітей з ФФНМ порушення звукової сторони мовлення виражені фонематичними: заміна або змішування звуків і фонетичними – викривленням звуків. Найчастіше артикуляторно складні звуки замінюються більш простими. Діти з ФФНМ зазнають труднощів з оволодінням фонематичним аналізом. Вони нездатні виділити звуки на тлі слова, визначити

їх послідовність і кількість, що є наслідком порушеної звуковимови, важко дається вимова складних слів і слів зі збігом приголосних. При обстеженні часто виявляються помилки граматичного характеру в узгодженні частин мови, словозміні і вживанні прийменників та особливості протікання вищих психічних функцій. За ступенем прояву порушень поділяють на легку, середню та важку ступінь. Під час корекції ФФНМ потрібно використовувати комплексний підхід.

Ключові слова: фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, фонетичне недорозвинення мовлення, дислалія, усне, писемне мовлення, ступені, етапи, корекція.

Barna Khrystyna Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Preschool and Special Education, Mukachevo State University, Mukachevo, tel.: (050)183-65-00, http://orcid.org/0000-0002-0555-6062.

Chekan Oksana Ivanivna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Special Education at Mukachevo State University; Speech therapist at the Speech Therapy Center of the Department of Education, Culture, Youth and Sports of the Executive Committee of the Mukachevo City Council, Mukachevo, tel.: (050) 188-89-13, https://orcid.org/0000-0002-3480-6366

PHONETIC-PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN DISLALIA AND ITS IMPACT ON WRITTEN LANGUAGE DISORDERS

Abstract. The article has been devoted to the problem of phonetic and phonemic underdevelopment of speech in dyslalia and its impact on written speech isorders. It has been noted that correct speech is a prerequisite for the comprehensive development of a child’s personality and one of the indicators of a child’s readiness for school. It has been established that the underdevelopment of the phonemic aspect of speech is the cause of disorders in oral and written speech. Correct written speech directly depends on correct oral speech. It has been noted that the number of children with phonetic-phonemic underdevelopment is increasing every year. Scientists note that minor deviations in a child's speech development cause difficulties in learning language subjects. The difference between phonetic-phonemic underdevelopment and phonetic underdevelopment of speech has been determined. Children with FUM understand the speech of those around them well, while those with FUP have difficulty understanding other people. Phonetic-phonemic disorders include dyslalia, dysarthria, and rhinolalia. FFNM in dyslalia manifests itself in impaired speech, difficulty distinguishing sounds, limited vocabulary, errors in the use of grammatical forms of words, and affects writing and reading. The causes of FFNM in dyslalia can be functional, organic, and hereditary. The stages of development of phonemic processes have been revealed. Children with SLI have phonemic speech disorders: replacement

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

or mixing of sounds and phonetic disorders – distortion of sounds. Most often, articulatory complex sounds are replaced by simpler ones. Children with SLI have difficulty mastering phonemic analysis. They are unable to distinguish sounds within words, determine their sequence and number, which is a consequence of impaired sound perception, and have difficulty pronouncing complex words and words with consonant clusters. During examination, grammatical errors are often found in the coordination of parts of speech, word inflection, and the use of prepositions, as well as peculiarities in the functioning of higher mental functions. Depending on the severity of the disorders, they are classified as mild, moderate, or severe. A comprehensive approach is required when correcting FFNM.

Keywords: phonetic-phonemic speech underdevelopment, phonetic speech underdevelopment, dyslalia, oral speech, written speech, degrees, stages, correction.

Постановка проблеми. Мовлення – основний засіб спілкування та взаємодії зі світом. Правильне мовлення є передумовою всестороннього розвитку особистості дитини та одним із показників готовності дитини до навчання у школі. Мовлення дитини не є чимсь вродженим, його становлення та формування відбувається в перші роки життя. Сприймання і розуміння мови оточуючих, вираження власних бажань, думок, спілкування з дорослими та однолітками – усе це активно вводить дитину в життя, збагачує мислення, сприяє інтелектуальному розвитку і формуванню гармонійно розвиненої особистості. Мовлення кожної дитини має свої індивідуальні особливості, які свідчать про її неповторність, умови розвитку, середовище, в якому вона перебуває, культуру спілкування в родині тощо. В основі порушення усного та писемного мовлення лежить несформованість фонематичної сторони мовлення. Розвиток мовлення, у тому числі вміння чітко вимовляти звуки і розрізняти їх, тобто володіти фонематичним слухом, одне з основних завдань підготовки до навчання у школі, запорука успішного засвоєння письма і читання. Письмове мовлення формується на основі усного. Недорозвинення фонематичного слуху призводить до загальної шкільної неуспішності та формування дислексії та дисграфії. Якщо дитина не розрізняє і не вимовляє правильно звуки мови, то під час письма вона буде пропускати чи замінювати їх. Готуючись до школи, дитина опановує грамоту та розвиває навички читання, а основа для цього – повноцінне мовлення. Діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням мови стикаються з серйозними проблемами при навчанні читання та письма, а також схильні до ризику формування дислексії та дисграфії в шкільному віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вади звуковимови у комплексі з недорозвиненням фонематичних процесів є найпоширенішими мовленнєвими порушеннями у дітей дошкільного віку. З кожним роком спостерігається суттєве збільшення кількості дітей, що мають фонетико-фонематичне недорозвинення. Навіть незначні відхилення у мовленнєвому розвитку дитини спричинюють труднощі в засвоєнні навчального матеріалу із предметів мовного циклу

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

відмічають М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін. Методи діагностики та корекції мовних порушень у дітей вивчали (С. Коноваленко, О. Олексюк, І. Полатайко, Ю. Рібцун, Н. Шевченко та ін.), а підготовку до повноцінного навчання грамоти (Н.Гаврилова, Н.Кравець, С.Конопляста, І.Марченко, І.Мартиненко, М.Плешканівська, В.Тарасун, В.Тищенко, Н.Чередніченко, М.Шеремет та ін.).

Мета статті (постановка завдання) розкрити проблему порушення мовлення у дітей з дислалією, що мають фонетико-фонематичне недорозвинення та його вплив на формування грамоти в умовах шкільного навчання. Визначити основні напрямки роботи з успішного подолання фонетико-фонематичних розладів.

Виклад основного матеріалу.

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ)- це порушення процесів формування вимови в дітей із різними мовленнєвими розладами через недоліки сприйняття на слух і вимови фонем.

Складовою структурою фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення є фонетичне недорозвинення мовлення. Фонетичне недорозвинення мовлення (ФНМ) та фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) є двома різними типами порушень мовлення, проте вони мають певні подібності. Розберемо відмінності між фонетичним недорозвитком мовлення (ФНМ) та фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ) докладніше, щоб допомогти краще зрозуміти ці два типи порушень.

Важливо відрізняти ФФНМ від фонетичного недорозвинення мовлення (ФНМ). При ФНМ порушена лише вимова окремих звуків, тоді як при ФФНМ порушений процес сприйняття та розрізнення звуків на слух. ФНМ насамперед пов’язане з артикуляцією, тобто з тим, як дитина вимовляє окремі звуки. На відміну від цього, ФФНМ містить у собі проблеми не лише з артикуляцією, а й зі сприйняттям звуків, їхньою диференціацією та аналізом.

Якщо за ФНМ дитина замінює, викривляє або опускає звуки в словах, то за ФФНМ до цих проблем додаються помилки в утворенні та аналізі слів на слух, а також утруднення в читанні та письмі через порушення фонематичного сприйняття.

Важлива відмінність полягає в тому, що діти з ФНМ добре розуміють мовлення оточуючих, у той час як дітям із ФФНМ складніше зрозуміти інших людей, особливо якщо мовлення швидке або нечітке.

У роботі з дітьми з ФНМ логопед акцентує увагу на артикуляції, допомагаючи їм правильно вимовляти звуки. У разі ж ФФНМ корекційні заняття включають розвиток фонетичних і фонематичних навичок, а також тренування слухового сприйняття та мовленнєвої моторики.

Фонематичне сприйняття має найважливіше значення для повноцінного засвоєння звукової сторони мови. До категорії дітей із ФФНМ належать діти з нормою слуху та інтелекту [5].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Дитина в 5-6 років повинна вміти виокремлювати голосні звуки в слові, виділяти перший і останній звуки в словах, виділити звуки на тлі слова, визначити їх послідовність і кількість. ФФНМ може призвести до труднощів у розрізненні звуків, обмеженого словникового запасу та помилок у письмі, пов'язаних зі звуковим аналізом. Інші Можливі труднощі з розрізненням звуків, аграматизми, а також загальне недорозвинення мовлення, що впливає на письмо та читання.

У дітей з ФФНМ інтелект і фізіологічний слух збережені, але присутній розлад особливого фонематичного слуху, який сприяє розрізненню і впізнаванню фонем мови, а також спостерігаються дефекти вимовної сторони мови. Структура дефекту характеризується не сформованою звуковою стороною мови, порушенням складової структури слова і диференціації звуків, схожих за артикуляторними і акустичними ознаками, а також не різко вираженими лексико-граматичними порушеннями. Проблема з промовою, а саме не сформована її звукова сторона, яка характеризується фонематичними і фонетичними дефектами, називається фонетико-фонематичним недорозвиненням мови (ФФНМ). Головним фактором виявлення ФФНМ є не завершене формування процесів сприйняття фонем, близьких за акустико-артикуляційними характеристиками і їх вимови. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення об'єднує групу таких мовленнєвих порушень як:

- артикуляторно-фонематична дислалія,
- акустико-фонематична дислалія,
- дизартрія,
- ринолалія.

ФФНМ при дислалії проявляється в наступному:

Порушення звуковимови:

дитина може викривляти, замінювати або пропускати звуки, що робить її мовлення нечітким та нерозбірливим.

Труднощі з розрізненням звуків:

дитина не може на слух розрізняти подібні звуки, наприклад, [с] та [ш], [з] та [ж].

Вплив на письмо та читання:

через порушення фонематичного слуху, дитині важко засвоювати письмо та читання, оскільки вона не розрізняє звуки на слух та не може їх правильно відтворювати.

Обмежений словниковий запас:

через труднощі з вимовою дитина може уникати використання деяких слів, що призводить до збіднення словникового запасу.

Аграматизми:

можуть виникати помилки у вживанні граматичних форм слів.

Причини ФФНМ при дислалії можуть бути різні:

Функціональні порушення можуть бути пов'язані з порушенням роботи мовленнєвого апарату або недостатньою сформованістю мовленнєвих зон у мозку.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Органічні порушення можуть бути викликані травмами, захворюваннями або іншими ураженнями центральної нервової системи [5, с. 67].

Успадкування: у деяких випадках ФФНМ може передаватися у спадок.

Мовлення розвивається за певними етапами, під час якого розвиваються всі сторони мовленнєвої системи, проте через низку різних причин можуть спостерігатися порушення, і одне з них – фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення. Якщо не приймати мір, то дефектна вимова негативно впливатиме на повноцінний розвиток фонематичного слуху (неправильні кінестетичні відчуття). Наступним негативним наслідком буде збіднення словника, дитина не поповнює запасу слів таким, де важкорозрізнювані звуки. З цієї ж причини не формується в повній мірі граматична сторона мовлення. Отже, якщо не вести логопедичної роботи, в результаті складної дислалії може розвинутись загальний недорозвиток мовлення, відзначено в [6, с. 178-179]. ФФНМ потрібно обов'язково коригувати, інакше в дитини можуть з'явитися складнощі в навчанні в школі. Більшість дослідників підкреслюють зв'язок між порушеннями писемного мовлення та недоліками усного мовлення й фонематичного слуху. Адже усне мовлення, читання й письмо як різні сторони єдиного мовленнєвого процесу внутрішньо тісно пов'язані, тому різні порушення усного мовлення або його недорозвинення відображаються на процесах читання і письма. Невиправлене в дошкільному віці ФФНМ проявляється дисграфією і дислексією. Фонематична дислексія відображає недорозвиток фонематичних узагальнень. У дитини не сформовані функції фонематичного аналізу. Такі діти спотворюють звукову та складову структуру слів — пропускають, переставляють, додають, замінюють звуки, склади під час читання (букви під час письма). Наприклад, дитина пише «лошка» і, змінюючи слово на «ложечка», все одно пише «лошечка». Дитина не розрізняє звуки [ш] — [ж] на слух і, як не змінюй слово, все одно чує [ш]. Або слово «машина» дитина прочитає як «масина»). Дитина плутатиме літери під час написання або читання, погано розрізнятиме звуки на слух і викривлятиме їх у мовленні [4 С. 548–551].

Розвиток фонематичних процесів відбувається поступово. Фонематичний слух формується у малюка дуже рано. Про це свідчать його спроби відрізнити звуки навколишнього світу від звуків зверненого до нього мовлення, орієнтація на мовленнєві звуки в процесі сприймання і розуміння мовлення дорослих. Для розуміння дитини у ранньому віці важливим є не семантичний зміст звернених слів, наголошує І.Брушневська, а їх ритмічне структурування в забавлянках, потішках [1, с.84-89].

Виокремлюють такі етапи:

1. Дофонематичний етап. Від народження до шести місяців.

Дитина ще не диференціює звуки мови на слух, а слово сприймає глобально, спираючись на інтонацію та ритмічний малюнок. Малюк радіє, коли до нього з позитивними емоціями звертатись, засмучується у випадку грізної інтонації, хоча розуміння мови ще не розвинене.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Фонематичний (мовний) етап.

Початковий етап. Від шести місяців до двох років. Диференціюються контрастні фонеми. Активно розвивається розуміння. Критика до своєї і чужої мови знижена. Правильна і неправильна вимова не розрізняються. Звуковимовний бік мовлення викривлений.

Від двох до чотирьох років. Від двох до трьох років удосконалюються реакції дитини на немовні і мовні звуки. Розрізняються звуки відповідно до їх фонематичних ознак. Помічається різниця між правильною і неправильною звуковимовою. Звуковимова недосконала.

До чотирьох років. В нормі - фонематичне сприймання і уявлення сформовані. Формується критика до власного мовлення.

До п'яти років. Завершується процес спонтанного фонематичного розвитку Дитина не тільки чує, але і правильно вимовляє всі звуки рідної мови.

Заключний етап. До шести років настає усвідомлення звукового складу слова. Одне з найважливіших завдань у загальній системі навчання рідної мови в ЗДО і в родині - це розвиток фонематичного сприйняття. Безперечним є взаємозв'язок розвитку фонематичного сприйняття не тільки з вимовою звуків, але із лексико-граматичною будовою мовлення..

Загальні ознаки ФФНМ:

- відсутність у мовленні тих чи інших звуків;
- заміна звуків;
- відсутність звуку або заміна його іншим за артикуляційною ознакою;
- заміна групи звуків на середній невиразний звук;
- вживання звуків мови нестійке (може іноді вимовляти звук, але не у всіх словах);
- викривлена вимова одного або декількох звуків;
- незрозуміла мова;
- «стисла артикуляція»;
- недостатня виразність і чіткість мовлення;
- труднощі під звукового аналізу мовлення;
- непідготовленість до елементарних форм звукового аналізу та синтезу.

Таким чином, ми бачимо, що у дітей з ФФНМ дефекти звукової сторони мови виражені фонематичними, такими як заміна або змішування звуків і фонетичними – викривленням звуків [6, с.176].

Можна виділити основні прояви, що характеризують цей стан.

Недиференційована вимова пар або груп звуків. В цих випадках один і той же звук може служити для дитини замінником двох або навіть трьох інших звуків. Наприклад, м'який звук т' вимовляється замість звуків с, ч, ш («тюмка», «тяска», «тяпка» замість сумка, чашка, шапка).

Заміна одних звуків іншими, такими що мають більш просту артикуляцію і викликають менше труднощів у вимові для дитини. Звичайно звуки, складні для

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

вимовлення, замінюються більш легкими, які характерні для раннього періоду мовного розвитку. Наприклад, звук л вживається замість звуку р, звук ф – замість звуку ш. У деяких дітей ціла група свистячих і шиплячих звуків може бути замінена звуками т і д («табака» замість собака і т.п.).

Змішування звуків. Це явище характеризується нестійким вживанням цілого ряду звуків в різних словах. Дитина може в одних словах вживати звуки правильно, а в інших - замінювати їх близькими по артикуляції або акустичним ознакам. Так, дитина, уміючи вимовляти звуки р, л або з ізольовано, в зв'язному мовленні вимовляє їх змішано.

Діти з ФФНМ можуть зазнавати труднощів у розрізненні однотипних звуків, а також в аналізі слів на слух. визначенні та розрізненні фонем – елементарних звукових одиниць мови, що впливає на їх здатність до навчання читання та письма, можуть мати менший словниковий запас і робити більше помилок у граматиці порівняно з однолітками, можуть то правильно, то неправильно вимовляти одні й ті самі звуки чи слова.

Наявність однієї або декількох ознак ФФНМ не є підставою для постановки діагнозу.

Найчастіше артикуляторно складні звуки замінюються більш простими: [р] на [л], [з] на [т], [ш] на [ф] і т. д. ФФНМ може проявлятися і в недиференційованій вимові звуків, при цьому цілий ряд звуків може замінюватися одним, наприклад, [т'] замість [с'], [ч], [ш]. Найтиповішими є заміни звуків на більш прості за місцем і способом артикуляції (наприклад, ***р*** замінюється на ***л*** або ***в).*** При цьому дитина той самий звук може замінювати різними звуками: *«либа»* — риба,«*добве*» — добре тощо. Бувають випадки, коли дитина може правильно вимовляти ізольований (окремий) звук, а в самостійному мовленні замінювати, спотворювати його. Зсув звуків і їх нестійке вживання в мові є ще одним проявом ФФНМ, при цьому звуки можуть як замінюватися артикуляторно або акустично близькими в одних випадках, так і вимовляється правильно, в інших. Як правило такі порушення в перспективі будуть супроводжуватися однотипними замінами літер при письмі, що називається артикуляторно-акустичною дисграфією.

Досить часто фонематичні порушення поєднуються з фонетичними дефектами, такими як викривлення вимови одного або декількох звуків (сигматизмом, ротацизмом, ламбдацизмом та ін.). При ФФНМ кількість таких, дефектно вимовлених, звуків може досягати 16-20.

Діти з ФФНМ зазнають труднощів з оволодінням фонематичним аналізом - нездатні виділити звуки на тлі слова, визначити їх послідовність і кількість, що є наслідком порушеної звуковимови. Таким дітям важко дається вимова складних слів і слів зі збігом приголосних. В процесі промовляння подібних слів спостерігаються перестановки і заміни складів і їх пропуски, додавання всередині складу зайвого звуку і т. д. Також, при ФФНМ може проявлятися нечіткість артикуляції. Діти з ФФНМ значно гірше володіють нормативною

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

звуковимовою, ніж діти цього віку без ФФНМ, що свідчить про недорозвинення мовленнєвослухового аналізу. Найбільше число помилок пов'язано зі змішуванням звуків (частіше свистячих і шиплячих, а також сонорних [л] та [р]). Також зустрічалося викривлена вимова звуків (призубний і бічний сигматизм, увулярна вимова [р]) змішування звуків. Менш поширеними помилками є стійкі заміни звуків і відсутність звуків, зокрема [р]. Найбільші труднощі діти відчувають при вимові слів і фраз, що містять звуки, близькі за артикуляцією або звучанням.

Граматичний лад мови у дітей з ФФНМ, як і словниковий запас, зазвичай в межах вікової норми, хоча при спеціальному обстеженні часто виявляються помилки в узгодженні частин мови, словозміні і вживанні прийменників.

Крім дефектів вербального характеру, діти з ФФНМ виявляють деякі особливості протікання вищих психічних функцій: звуження обсягу пам'яті (особливо на мовний матеріал), труднощі в розумінні абстрактних понять, нестійкість довільної уваги, труднощі перемикання, уповільненість розумових процесів та ін.

Всі ці порушення несприятливо діють на успіхи в навчанні і обумовлюють нестійку успішність на заняттях.

Дитина досягнувши шкільного віку повинна мати сформоване, граматично правильно оформлене мовлення. Кількість порушених звуків у дитини з ФФН може бути досить значною. Таке порушення звуковимови у дітей безпосередньо зумовлене несформованістю у них фонематичного слуху.

ФФНМ буває первинним і вторинним, за ступенем прояву порушень поділяють на: легку, середню та важку ступінь.

Виділяють три ступені ФФНМ в залежності від вираженості дефектів звукової сторони мови:

Легка ступінь ФФНМ характеризується порушенням диференціації тільки дефектно вимовлених звуків.

Середня ступінь ФФНМ при якій наявні грубі порушення звукового аналізу. Спостерігається недостатня диференціація значного числа звуків, різних фонетичних груп. Але їх артикуляція в усному мовленні сформована досить.

Важка ступінь ФФНМ при якій відзначається глибоке фонематичне недорозвинення, що виражається в несприйнятті звуків на слух, дитина їх не розрізняє, не здатна виділити звуки в слові і не може встановити їх послідовність. [3 с. 36–53].

Поряд з порушеною звуковимовою у дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням спостерігаються помилки в складовій структурі слова і звуконаповненості. Дітям із важкою формою порушення складно говорити довгі слова або слова на збігу приголосних (транспорт, портрет). У таких словах дитина буде плутати літери або склади, пропускати або вимовляти неправильні. Крім цього, у дітей з будь-яким ступенем ФФНМ порушена концентрація уваги,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

недостатній лексичний запас, слабо розвинене абстрактне мислення, уповільнене звичайне мислення.

Система навчання і виховання дітей з ФФНМ включає розвиток фонематичного сприйняття, корекцію звуковимови, щоб повноцінно оволодіти грамотою. Ю. Клочкова звертає увагу на взаємодію логопеда та вихователя у подоланні мовленнєвих недоліків [2, с.503-506].

До корекції ФФНМ потрібно підходити комплексно і розраховувати, що терапія триватиме 6-10 місяців, протягом яких логопед: коригує вимову та артикуляцію, розвиває фонематичне сприйняття та аналіз, готує дитину до навчання, розвиває навички утворення слів, словозміни, збагачує словниковий запас, розвиває правильне, зв'язне, граматично правильно оформлене мовлення.

Під час корекції, крім наочних матеріалів, фахівець може вдаватися до спеціальної артикуляційної гімнастики та логопедичного масажу. Заняття можуть бути груповими та індивідуальними.

Діткам із ФФНМ потрібна також робота з дитячим психологом, який допоможе розвивати пам'ять, мислення, моторику, слухову увагу та пам'ять. Заняття з психологом знижують тривожність, покращують концентрацію уваги та допомагають долати комплекси і ступор у спілкуванні з оточуючими.

Якщо своєчасно виявити ФФНМ та провести комплексну корекцію, то можна повністю усунути порушення та підготувати дитину до стандартного навчання в школі.

Профілактика ФФНМ включає:

- Регулярне спілкування з дитиною
- Стимуляція розвитку мовлення з раннього віку
- Звернення до фахівців за перших ознак порушень мовлення

Корекція ФФНМ включає індивідуальні та групові логопедичні заняття. Під час комплексної корекційної терапії перед логопедом стоїть кілька завдань:

- Розвивати звукову сторону мови. Спеціаліст допомагає розвивати фонематичне сприйняття, спираючись на зоровий, мовленнєслуховий і мовленнєруховий аналізатори.
- Розвивати лексичний запас і граматичний лад мовлення. Дитину вчать визначати кількість слів у реченні, їхню послідовність і розташування.
- Формувати зв'язне мовлення. Допомагають дитині вчиться зв'язно говорити, програмувати зміст висловлювання, а також точно і чітко формулювати думки.
- Розвивати і вдосконалювати психологічні передумови до навчання: запам'ятовувати слова та інформацію, покращувати концентрацію уваги, самоконтроль і пізнавальну активність.
- Формувати повноцінні навчальні вміння. Планувати майбутню діяльність, контролювати хід процесу, працювати в певному темпі, вчитися застосовувати знання, а також аналізувати продуктивність своєї роботи.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

- Розвивати та покращувати комунікативну готовність до навчання. Дитина вчиться уважно слухати та чути, що говорить педагог, розуміти поставлені усні завдання, а також послідовно їх виконувати, спокійно сприймаючи контроль та оцінки вчителя-логопеда.
- Формувати комунікативні вміння та навички навчальних ситуацій.

Отже, опанувати писемне мовлення можна лише за достатньої сформованості певних функцій, зокрема:

- фонематичного сприймання (впізнавання, диференціації, розрізнення фонем);
- фонематичного аналізу (можливості виокремлення звуків) і синтезу (поєднання звуків);
- зорового аналізу й синтезу (здатності побачити подібність і відмінність літер), просторових уявлень (можливості запам'ятовування зорового образу букви);
- правильної звуковимови;
- графомоторних навичок;
- лексико-граматичного ладу мовлення.

Якщо наявні у дитини будь-які порушення в мовленні, потрібно якомога раніше звернутися до фахівця. Завдяки корекційним заняттям дитина зможе говорити красиво і правильно, повноцінно розвиватися і навчатися.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Багатий досвід роботи фахівців показує, що чим раніше у дітей виявлено ФФНМ, тим успішнішим буде результат. Грамотна комплексна корекційна програма дає змогу повністю усунути дефекти вимови. Починати корекційну терапію в потрібно в дошкільному віці, щоб, вступаючи до школи, дитина вже могла освоювати програму, так само як і інші діти. Цілеспрямована, направлена, послідовна робота логопеда, педагогів та батьків з усунення фонетико-фонематичних порушень мовлення у дітей буде успішною, якщо буде спільна робота направлена на розвиток сприйняття і диференціації звуків, складів і слів, формування фонематичного аналізу і синтезу, вихованні артикуляційних навичок, розвитку інтонаційної виразності мовлення, дрібної моторики рук, формуванні правильного мовленнєвого дихання, що дозволить істотно знизити прояви фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення та буде надійною запорукою успішного оволодіння процесами читання та письма. Проводити подальші дослідження з подолання порушень усного та попередження писемного мовлення, застосовуючи інноваційні методи навчання. ФФНМ – це складне порушення, що потребує своєчасної діагностики та корекції. Батькам важливо знати основні ознаки та симптоми розладу, а також звертатися до фахівців за перших проявів проблем із мовленням.

Література

1. Брушневська І.М. Механізми розвитку фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного онтогенезу [Текст] / І.М. Брушневська // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Випуск LXX. Том 1. Херсон. 2016. С.84-89.

2. Клочкова, Ю. Особливості корекції логопеда та вихователя для дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ в умовах ДНЗ. Молодий вчений, 4 (56), 2018. с. 503-506. вилучено із https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4754

3. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник : зб. наук. пр. – Вип. 2. 2011. С. 36–53.

4. Соловйова І. С. Передумови формування навичок писемного мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення / І. С. Соловйова // Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти [Електронне видання] : зб. наук. пр. [за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф.] / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [за заг. ред. Ю. Д. Бойчука]. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 548–551.

5. Логопедія : підручник для студентів ВНЗ / за ред. Шеремет М.К. 5-те вид., переробо. та допов. Київ : Слово, 2019. 856 с.

6. Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія : навчальний посібник / за заг.ред. Шеремет М.К., Мартиненко І.В. 2-ге вид., змін. і доповн. Київ : КНТ, 2021. 380с.

References:

1. Brushnevska, I.M. (2016). Mekhanizmy rozvytku fonematychnoho komponentu movlennievoi diialnosti ditei za umov zvychainoho ontohenezu [Mechanism sof development of the phonemic component of children's speech activity un der normal ontogenesis]. Kherson, 84-89 [in Ukrainian].

2. Klochkova, Yu. (2018). Osoblyvosti movlennievoï korektsii lohopeda ta vykhovatelia dlia ditei starshoho doshkilnoho viku z ffnm v umovakh dnz.[SPECIFIC FEATURES OF SPEECH CORRECTION BY A SPEECH THERAPIST AND TEACHER FOR CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH FFNM IN THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL]. Molodyivchenyi – Young Scientist, 4 (56), 503-506. Retrieved from https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4754[in Ukrainian].

3. Ribtsun, Yu. V. (2011). Kharakterystyka fonetyko-fonematychnoi skladovoi movlennia ditei piatoho roku zhyttiai z FFNM [Characteristic softhephonetic-phonemic component of speechin children of hefifth year of lifewith FFNM]. Ukrainskyi lohopedychnyi visnyk – Ukrainian Logopedic Bulletin, 2, 36–53 [in Ukrainian].

4. Solovyova, I. S. (2023). Peredumovy formuvannia navychok pysemnoho movlennia u ditei doshkilnoho viku z porushenniamy movlennia [Prerequisites for the formation of written speech skillsinpre school children with speech disorders]. Kharkiv: KhNPUnamedafter G. S. Skovoroda, 548–551[in Ukrainian].

5. Sheremet, M.K. (2019). Lohopediia : pidruchnyk dlia studentiv VNZ [Speech therapy: a text book for university students]. Kyiv: Slovo, 856 p. [in Ukrainian].

6. Sheremet, M.K., Martynenko, I.V. (2021). Khrestomatiia z lohopedii: Istorychni aspekty. Dyslaliia. Dyzartriia. Rynolaliia [Text book on speech therapy: Historica laspects. Dyslalia. Dysarthria. Rhinolalia]. Kyiv: KNT, 380p. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37.011.3-051:7.071.4:005.336

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-136-147

Бобир Ольга Ігорівна докторка філософії, доцентка, доцентка кафедри образотворчого мистецтва та дизайну, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-2563-7011

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ХУДОЖНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті презентовано актуальне питання нашого сьогодення щодо формування «м'яких» навичок у майбутніх педагогів-митців у процесі їх фахової підготовки у вітчизняних закладах вищої освіти. Наголошено на тому, що світові трансформаційні процеси взагалі та реорганізація системи освіти зокрема обумовлюють зростання значущості soft skills та, навіть, їх домінування над hard skills при підготовці майбутніх фахівців, спроможних бути ефективними у виконуваній трудовій діяльності. Подано низку тез щодо тлумачення змістового наповнення конструкту soft skills у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених; окреслено його витоки та еволюцію. Розглянута низка розвідок, у яких учені увиразнюють скіли, які є найбільш вагомими для фахівців різних галузей знань, щоб бути затребуваними та конкурентоспроможними у мінливому та буремному XXI столітті. Крім того, виокремлена палітра soft skills, яка налічує сім позицій, котрі, на нашу думку, є найбільш необхідними для якісної та ефективної діяльності майбутнього викладача-художника у варіативних освітніх інституціях; зокрема: комунікативність, гнучкість та адаптивність, креативність, емоційний інтелект, критичне мислення, вміння працювати в команді, лідерські якості та відповідальність. Охарактеризовано значення кожної навички для професійної діяльності майбутнього педагога-митця, а також подані деякі завдання та вправи, якими можна послугуватися при формуванні кожного із зазначених скілів в освітньому процесі закладів вищої освіти за відповідною освітньо-професійною програмою. Зроблено висновок про те, що «м'які» навички є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутнього викладача-художника, які необхідно цілеспрямовано розвивати під час фахової підготовки зазначених спеціалістів, органічно інтегруючи відповідні атракції в освітній процес. Перспективою подальших досліджень визначено розробку методичних моделей, спрямованих на інтеграцію формування вищевказаних скілів у процес фахової підготовки майбутніх викладачів-митців із урахуванням специфіки їх трудової діяльності.

Ключові слова: «м'які» навички, hard skills, професійна підготовка, майбутні педагоги-митці, мистецька освіта, комунікативність, креативність, критичне мислення, емоційний інтелект, командна робота, лідерство, гнучкість.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Bobyr Olha Ihorivna Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of the Department of Fine Arts and Design, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-2563-7011

FORMATION OF SOFT SKILLS IN FUTURE ARTIST TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The article presents a topical issue of our time regarding the formation of soft skills in future art teachers in the process of their professional training in domestic higher education institutions. It is emphasized that global transformation processes in general and the reorganization of the education system in particular lead to an increase in the importance of soft skills and even their dominance over hard skills in the training of future specialists capable of being effective in their work activities. A number of theses are presented regarding the interpretation of the content of the soft skills construct in the research of domestic and foreign scientists; its origins and evolution are outlined. A number of studies have been reviewed in which scientists identify the skills that are most important for specialists in various fields of knowledge to be in demand and competitive in the changing and turbulent 21st century. In addition, a palette of soft skills has been identified, which includes seven positions, which, in our opinion, are the most necessary for the high-quality and effective work of a future teacher-artist in various educational institutions; they are: communication, flexibility and adaptability, creativity, emotional intelligence, critical thinking, teamwork, leadership qualities and responsibility. The importance of each skill for the professional activity of a future teacher-artist is described, and some tasks and exercises are presented that can be used in the formation of each of the specified skills in the educational process of higher education institutions according to the corresponding educational and professional program. It is concluded that soft skills are an integral part of the professional competence of a future teacher-artist, which must be purposefully developed during the professional training of these specialists, organically integrating relevant attractions into the educational process. The prospect of further research is the development of methodological models aimed at integrating the formation of the above-mentioned skills into the process of professional training of future teachers-artists, taking into account the specifics of their work.

Keywords: soft skills, hard skills, professional training, future art teachers, art education, communication, creativity, critical thinking, emotional intelligence, teamwork, leadership, flexibility.

Постановка проблеми. Світова трансформація системи освіти, модифікація її змістового наповнення, оновлення закладених теоретичних засад, спостереження за прикладним використанням випускниками закладів вищої освіти набутих фахових едукаційних компетентностей, а також контент-аналіз вакансій, представлених на провідних вітчизняних веб-ресурсах із пошуку

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

роботи, обумовлюють увиразнення нових вимог до підготовки сучасної генерації освітян; з-поміж яких варто відзначити наступні: сформованість комунікативної та соціальної компетентностей, емоційного інтелекту, гнучкість мислення, креативність, відповідальність, лідерство тощо. У зв'язку з цим, одним із ключових чинників успішної реалізації майбутніх викладачів-художників у мистецько-педагогічній сфері є сформованість та здатність послугуватися варіативними soft skills.

Цей аспект обумовлений тим, що майбутній викладач образотворчого мистецтва буде працювати не лише як фахівець у царині візуального мистецтва, але його діяльність у закладі освіти передбачає виконання ролі організатора освітньо-виховного процесу, фасилітатора, наставника, котрий спроможний розкривати творчий потенціал здобувачів, надихати їх на художньо-естетичну діяльність, що можливо забезпечити лише за наявності відповідних скілів. Однак, змістове наповнення більшості діючих освітньо-професійних програм, які скеровані на підготовку майбутніх викладачів-художників, зорієнтоване на фундаментальне формування у них hard skills, а творення soft skills, здебільшого, відбувається фрагментарно та безсистемно.

Попри актуальність окресленої проблематики та зростаючий інтерес до питання розвитку й ефективного використання soft skills у системі освіти, чисельність досліджень, які присвячені специфіці формування таких скілів саме у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів-художників є незначною та не розкривають усіх аспектів означеного питання. Вищеокреслені тези зумовлюють актуальність обраного вектору дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна палітра науково-педагогічних розвідок, які присвячені проблемі формування soft skills у майбутніх фахівців творчих спеціальностей, охоплює низку векторів та дедалі більше є у колі інтересів сучасної наукової спільноти. Так, загальні питання формування і розвитку soft skills під час здобуття студентами вищої освіти за різними галузями знань окреслено у дослідженнях низки авторів, із-поміж яких виокремлюємо праці таких: Г. Корнюш, де представлений комплекс рекомендацій щодо шляхів формування та розвитку особистісних і міжособистісних «м'яких» навичок у здобувачів освіти; М. Ячменик, О. Корнус, О. Браславська, І. Рожі, де увиразнена низка «м'яких» навичок, які потрібно сформувати у студентів педагогічного закладу вищої освіти, та окреслені деякі прикладні аспекти їх розвитку; І. Шевченко, О. Шелевер, В. Маркова, де визначені найбільш затребувані навички спілкування, які дозволять випускникам ЗВО бути адаптивними до потреб роботодавців, а також наголошено на тому, що професійна академічна кваліфікація є необхідною передумовою для побудови кар'єри, однак, каталізатором, який обумовлює успіх у ній виступають саме зазначені скіли.

Ще одним вектором, у контексті досліджуваної проблематики, є пласт розвідок, присвячених формуванню soft skills у майбутніх фахівців різноманіт-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

них мистецьких спеціальностей; із-поміж яких: хореографи (О. Гриценко, Т. Бородіна; С. Лавриненко; Т. Медвідь, Н. Терешенко; Л. Солодовникова), диригенти (Н. Михайлова; Л. Шумська), учителі мистецтва (В. Ірклієнко, В. Яковлев), дизайнери (К. Вітчинкіна; І. Стребкова), учителі музичного мистецтва (Ч. Бао, Л. Зеленська; Л. Ракітянська; Т. Горобець, В. Шкоба) тощо.

Разом із тим, попри наявність варіативних напрацювань в окресленій царині, вбачаємо, що недостатньо презентовано питання щодо soft skills саме у майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва, які будуть здійснювати трудову діяльність у відповідних освітніх установах. Відтак, цей аспект обумовив започаткування даної розвідки.

Мета статті – представити та охарактеризувати палітру soft skills, як важливу складову професійної компетентності майбутніх викладачів-художників, окреслити прикладні аспекти їх формування у процесі фахової підготовки зазначених фахівців.

Виклад основного матеріалу. Поняття «soft skills», яким сьогодні послуговується суспільство у різних сферах життєдіяльності для позначення цілого спектру соціальних, комунікативних, емоційних, адаптивних та креативних умінь, котрі не пов’язані з безпосередньою фаховою діяльністю, виникло у другій половині ХХ століття у контексті підготовки фахівців із військової справи. Так, у змістове наповнення цього поняття закладалися немеханічні навички, які неможливо було чітко виміряти різноманітними методиками. Згодом, його було адаптовано до варіативних ніш (освіти, психології, менеджменту тощо), а дослідження цього феномену гарвардськими ученими показали його значущість для досягнення високих показників у будь-якій сфері. Так, за результатами досліджень учених було встановлено, що кар’єрний успіх на 4/5 (80%) залежить від сформованості та вміння послугуватися «м’якими» навичками; разом із цим, лише 1/5 (20%) відводиться на hard skills – едукаційний комплекс у певній ніші [1]. Подібна теза представлена і в результатах іншого дослідження [2], де співвідношення «м’яких» навичок до «твердих» становить 75% до 25%.

У численних дослідженнях із різних галузей знань учені роблять спроби визначити дефініцію конструкту «soft skills», прив’язуючи її до певного роду діяльності. Так, із позиції Л. Мандро [3] «м’які» навички – комплекс умінь, знань, рис характеру особистості, які використовуються залежно від конкретної ситуації у будь-якому виді трудової діяльності, та які скеровані не на становлення особистості як фахівця у певній сфері, а на допомогу сформувати її репутацію та є шляхом для кар’єрного зростання [3]. Крім того, у дослідженні зазначається, що немає освітніх інституцій, які здатні сформувати такі скіли за певний проміжок відведеного для навчання часу, адже їх творення обумовлено життєвим досвідом [3].

Досліджуючи формування soft skills у майбутніх менеджерів, Ж. Діденко [4] презентує їх як комплекс умінь, за допомогою яких здійснюється комуні-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

кативний акт, досягаються заздалегідь визначені цілі та які мають вплив на життя особистості взагалі та її працевлаштування зокрема.

Цікавим є тлумачення «м'яких» скілів, яке подає С. Наход [5] у розвідці, котра окреслює питання їх значущості для трудової діяльності майбутніх спеціалістів соціономічних професій. Із позиції ученої, потрактовувати такі «скіли» як «навички» є некоректним, адже навички – це дії, доведені до автоматизму, які формуються через систематичне повторення певних дій [5].

У численних дослідженнях, які корелюються із нашою розвідкою, учені-педагоги виокремлюють різноманітні скіли, які, на їх думку, забезпечують успішність особистості у професії та життєдіяльності.

Так, визначаючи «м'які» скіли, які необхідні майбутнім спеціалістам з інформаційних технологій для провадження трудової діяльності, колектив учених [6] структурує їх у три групи: перша – навички комунікації (спроможність до роботи у команді, проведення переговорів, уміння переконувати, розв'язувати конфлікти та працювати із запереченнями, активне слухання тощо); друга – навички особистої ефективності (відповідальність, управління часом, стресостійкість, креативність тощо); третя – управлінські навички (лідерські якості, здатність до мотивації інших тощо).

Науковці Г. Мозгова, В. Євтушенко та А. Мозгова [7], розглядаючи soft skills, які необхідні для успішної роботи майбутнім спеціалістам у галузі маркетингу, систематизують їх у два блоки. Перший блок – навички, котрі допоможуть майбутнім маркетологам вирішувати складні завдання; зокрема: критичне мислення, креативність, командна робота, комунікабельність. До другого блоку науковці відносять дванадцять навичок, які сукупно забезпечать адаптацію фахівця до швидкозмінного оточуючого середовища; наприклад: адаптивність, лідерство, позитивне мислення, стресостійкість, відповідальність, емоційний інтелект тощо [7].

Увиразнюючи широку палітру «гнучких» навичок, які потрібно формувати у студентів-психологів, О. Василенко та І. Корчак [8] розмежували їх на п'ять груп; а саме: I – навички комунікації (робота у команді, здатність розв'язувати конфлікти, уміння переконувати та приймати рішення, активне слухання тощо); II – навички особистої ефективності (time management, стресостійкість, відповідальність та ін.); III – управлінські навички (лідерство, налагодження ефективної комунікації); IV – стратегічні навички (уміння працювати з конкурентами, спроможність планувати власну діяльність); V – критичне мислення (здатність аналізувати, систематизувати дані).

Отже, враховуючи вищевикладений матеріал зазначимо, що суттєва різниця між hard skills та soft skills полягає у тому, що перші – є комплексом едукаційних компетентностей (знань, умінь, навичок) у певній галузі знань, які здобуваються під час опанування відповідної освітньо-професійної програми; натомість, другі – не прив'язані до певної галузі, а є особистісно-професійними уміннями та якостями. Відтак, у контексті нашого дослідження, hard skills

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

майбутніх викладачів-художників – це комплекс знань, умінь та навичок із мистецької (знання історії мистецтв, пластичної анатомії, кольорознавства; володіння майстерністю рисунка, живопису, композиції тощо) та педагогічної (знання технологій, методик викладання, вміння організовувати освітній процес тощо) складових.

Із урахуванням розглянутих розвідок із досліджуваної проблематики, спостереженням за освітнім процесом підготовки майбутніх викладачів-художників та їх подальшою професійною реалізацією, а також базуючись на контент-аналізі вакансій для фахівців у художньо-педагогічній царині, представлених на провідних веб-ресурсах країни із пошуку роботи (https://www.work.ua, https://ua.jooble.org, https://robota.ua), вбачаємо, що, під час підготовки зазначених фахівців до подальшої трудової діяльності, необхідно сфокусуватися на формуванні у них комплексу з таких soft skills: комунікативність, гнучкість та адаптивність, креативність, емоційний інтелект, критичне мислення, вміння працювати в команді, лідерські якості та відповідальність.

Представимо сутність кожного з увиразнених скілів, обґрунтуємо їх важливість для майбутнього викладача-художника, а також запропонуємо низку атракцій, якими можна послуговуватися в освітньому процесі підготовки зазначених фахівців для формування у них означених навичок.

Комунікативність, яка обумовлює акт взаємодії майбутнього викладача-художника як із усіма учасниками освітнього процесу на реальному робочому місці, так і з потенційними замовниками картин, допомагає коректно виражати свої думки, толерантно слухати співрозмовника, доступно та переконливо доносити бажаний месседж тощо. Зазначимо, що дана навичка особливо актуальною стала із вимушеною релокацією системи освіти у дистанційний формат, що було спричинено світовою пандемії covid-19 та російсько-українською війною, адже випускники загальноосвітніх закладів (гімназій, ліцеїв), які стали студентами ЗВО, упродовж кількох років не мали достатньої можливості набувати досвід комунікації зі співрозмовниками наживо.

У контексті фахової підготовки майбутніх педагогів-митців формування та розвиток даного скіла можливо здійснювати під час усіх «контактних» годин (лекційних та практичних) з освітніх компонент, закладених у відповідні освітньо-професійні програми, адже передача едукацій від викладача до студента можлива лише через безпосереднє спілкування. Втім, щоб підсили ефект та зробити формування даної навички цілескерованим актом, освітній процес з підготовки майбутніх викладачів-художників пропонується збагатити варіативними тренінгами, спрямованими на розуміння та усвідомлення студентами акту взаємодії взагалі та відточування відповідних навичок зокрема; груповими бесідами, обговореннями, дебатами, дискусіями; моделюванням в освітньому процесі різноманітних художньо-педагогічних кейсів, які передбачають спілкування з учасниками освітнього процесу, котрі студентам потрібно проаналізувати та запропонувати найбільш ефективні шляхи їх вирішення тощо.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Гнучкість та адаптивність, які в останні роки стають все більш важливими навичками для нашого життя та професійної діяльності, що обумовлено надстрімкими змінами у світі, у контексті професійної діяльності викладачів-художників передбачають їх спроможність швидко реагувати на зміни в освітньо-виховному середовищі закладів освіти; адаптуватися до нових зовнішніх умов, вимог та потреб часу; зберігати свою ефективність у стресових ситуаціях та ін. Ці скіли, у певній мірі, формуються у майбутнього педагога-митця мимоволі, адже з вимушеним переходом освітнього процесу на дистанційний формат викладачам та здобувачам довелося швидко адаптовуватися, шукати методи та засоби, які будуть ефективними саме для їх діяльності тощо.

Вбачаємо, що для формування цієї навички освітній процес із підготовки майбутніх викладачів художників варто збагатити низкою атракцій; зокрема: створювати нестандартні та, у деякій мірі, стресові умови, щоб студенти могли знаходити рішення, зберігаючи при цьому зосередженість, упевненість та спокій; запроваджувати в освітній процес завдання, під час виконання студентами яких науково-педагогічні працівники будуть раптово змінювати їх умови, і здобувачам необхідно швидко перелаштуватися для досягнення визначеного результату (вправа «Експеримент»). Крім того, пропонується низка завдань-вправ; а саме: вправа «Новий образ», яка сприятиме формуванню відкритості студентів до нових підходів (завдання студента – обрати авторську роботу з рисунка або живопису та трансформувати її в докорінно протилежний варіант як по змістовому наповненню, так і по художньо-пластичному рішенню); вправа «Зміна ролей», яка покликана сформувати у майбутнього викладача-художника готовність адаптуватися та узгоджувати будь-які процеси з партнерами (суть завдання: один студент починає писати картину, інший – продовжує; після цього відбувається аналіз того, як змінювався її задум та живописно-пластичне рішення) та ін.

Наступна навичка, яку виокремлюємо у контексті започаткованої розвідки – *креативність,* яка є не тільки фундаментом художньо-творчої діяльності, але й важливим скілом для провадження педагогічної роботи. Так, креативність потрактовується О. Антоновою як здатність особистості до творчості, а не як певна творча здібність або їх сукупність [9, с. 28], як прийнято вважати у соціумі. Цікавим є дослідження Н. Скакун [10], де, розглядаючи феномен креативності майбутніх учителів біології, виокремлено сім її базисних ключів; зокрема: корисність, оригінальність, енергійність, ентузіазм, впевненість, інноваційність, нестандартність.

Вважаємо, що сформованість у майбутнього викладача-художника здатності мислити та діяти креативно сприятиме розвитку його художньо-педагогічної унікальності, адже він не буде копіювати існуючі підходи, а працюватиме над розробкою авторських методик, власного стилю художньо-педагогічної діяльності, що допоможе у творенні «живого» та комфортного освітньо-виховного середовища. Творчий викладач здатен знаходити нестандартні способи

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

залучення здобувачів в освітній процес, мотивувати їх на досягнення успіху; адаптуватися до непередбачених ситуації, швидко знаходячи нестандартні варіанти їх вирішення; навчати здобувачів творчо мислити, адже для цього педагог сам повинен бути креативною особистістю. Крім того, креативність педагога обумовить формування міждисциплінарних зв'язків (наприклад: інтеграція історії образотворчого мистецтва з історією літератури, кіно, театру тощо). І, врешті решт, креативний викладач-художник є більш конкурентоспроможним, адже здатен творчо підходити до будь-якого проєкту, вирішувати нестандартні задачі тощо.

У контексті фахової підготовки майбутніх викладачів-митців формування цього скіла відбувається на всіх практичних заняттях із фундаментальних для художника курсів – академічний рисунок, академічний живопис, композиція; а також під час роботи студентів над груповими та індивідуальними проєктними завданнями. Разом із тим, вважаємо доцільним запровадження таких завдань: вправа «Палітра стилів», яка передбачає розвиток умінь генерувати нові ідеї, експериментувати з формою та змістом (завдання студентів – зобразити один і той самий предмет (наприклад: музичний інструмент, наплічник, перо та ін.) у п'яти різних мистецьких стилях); вправа «Зворотня перспектива», яка покликана розвивати сміливість, відходити від академічних канонів (завдання студентів – створити композицію з архітектурним пейзажем, де навмисно будуть порушені закони лінійної перспективи); вправа «Інструмент-сюрприз», яка скерована на навчання здобувачів творчо підходити до підготовки та проведення занять (завдання студента – під час проведення уроку (у контексті проходження педагогічної практики) витягнути наосліп зі «скриньки» один предмет/ інструмент та провести частину заняття, використовуючи цей об'єкт. До скриньки предметів можуть бути покладені: пір'я, маракаси, окуляри тощо); вправа «Формула краси», яка покликана розширювати творче мислення студента через поєднання мистецтва з іншими галузями знань (завдання студента – створити композицію, використовуючи математичні, фізичні або хімічні формули).

Четвертим увиразненим скілом є *емоційний інтелект,* який визначається Д. Гоулманом [11] як спроможність усвідомлювати власні емоції та емоції інших задля того, щоб уміти управляти ними, контролювати їх тощо. Сформованість у майбутнього викладача-художника емоційного інтелекту впливатиме на якість провадженого ним освітнього процесу, на особистісний розвиток кожного здобувача, а також на саморозвиток педагога; допоможе ефективно взаємодіяти зі здобувачами, розуміючи та враховуючи їх емоційний стан; мотивувати та надихати кожного на опанування обраного фаху завдяки спроможності підбирати емоційно залучаючі форми роботи; створювати позитивний творчий мікроклімат у групі, сприятливу для співпраці та співтворчості атмосферу; контролювати себе і бути стресостійким, що унеможливить професійне вигорання тощо.

Здатність майбутніх викладачів-художників розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями та емоціями інших можна сформувати через

комплексну художньо-естетичну та психолого-педагогічну діяльності. Так, для роботи з власними емоціями пропонується ведення «Щоденника емоцій», у якому студенти будуть записувати емоції, які відчували протягом дня, аналізувати чинники, які їх побуджують, та наслідки їх вираження. До того ж, відчуті емоції майбутні митці-педагоги можуть пробувати виражати через колір, форму, тон, фактуру тощо.

Крім того, пропонуємо такі завдання: спостереження за невербальною комунікацією оточуючих (аналіз міміки, жестів), що сприятиме не лише розумінню їх емоцій, але й формуванню емпатії; вправа «Портрет емоції», яка передбачає створення кожним студентом художнього образу, у якому переданий конкретний емоційний стан іншої людини (наприклад: одногрупника, викладача та ін.); завдання на аналіз творів мистецтва (живопису, графіки, скульптури) на предмет їх емоційного змісту, які допоможуть розпізнавати емоції інших людей; вправа «Емоція без слів», яка передбачає передачу студентами певної емоції лише за допомогою міміки та жестів; аналіз фрагментів із кінострічок (для цього завчано робиться підбірка відеофрагментів, тривалістю 3-5 сек., де представлений спітч героя, які демонструють студентам із вимкненим звуком. Завдання студентів – визначити та описати емоції героя; охарактеризувати, через що вони виражені). Ефективними будуть тренінги, які можуть проводити штатні психологи ЗВО, психологи-педагоги або інші відповідні фахівці, на яких здобувачі зможуть опанувати техніки релаксації, переключення уваги співрозмовників тощо.

Наступною представляємо навичку *критичного мислення,* яка є важливим «балансувальним» механізмом, сформованість якої у майбутнього викладача-митця допоможе йому у подальшій художньо-педагогічній роботі здійснювати об’єктивну та аргументовану оцінку виконуваних здобувачами робіт; відокремлювати емоції від фактів, уникаючи оцінювання проєктів на рівні «подобається» або «не подобається»; оперувати відповідним критеріальним апаратом; аналізувати будь-яку інформацію, відрізняючи достовірні дані від суб’єктивних суджень чи фейків, що особливо важливо в епоху стрімкої цифровізації; розв’язувати художньо-педагогічні проблеми, знаходячи різноманітні їх рішення та оцінюючи їх наслідки; усвідомлено та аргументовано формувати художньо-педагогічну позицію тощо.

Розвивати у майбутніх художників-педагогів дану навичку можна через низку атракцій; зокрема: здійснювати порівняльний аналіз творів мистецтва за конкретними критеріями; організовувати дискусії на мистецькі теми (наприклад: «Чи можна вважати стріт-арт справжнім мистецтвом»?); рецензувати творчі роботи одногрупників, аргументовано пояснюючи запропоновані оцінки; запроваджувати вправи на виявлення фейкових мистецьких фактів; аналізувати варіативні кейси з педагогічної практики тощо.

Наступний визначений нами скіл – *уміння працювати в команді,* аспекти якого презентовані у численних вітчизняних розвідках (І. Бардус, В. Горбунова,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

А. Косовська, С. Мединська, Т. Рогова), допоможе майбутнім викладачам-художникам ефективно взаємодіяти з колегами та керівництвом; організовувати арт-івенти (виставки, пленери, мистецькі ярмарки); конструктивно вирішувати конфлікти, проявляти емпатію тощо.

Сформувати у студентів навички роботи в команді можливо через: організацію та проведення групових творчих проєктів, а також проєктів із конкретним розподілом ролей та задач для кожного; рольові ігри, які моделюють художньо-педагогічні ситуації, у яких потрібна кооперація учасників; мозкові штурми, які передбачають генерування ідей із подальшим їх аналізом на предмет реалізованості; вправи на довіру та комунікацію (наприклад: один студент розпочинає завдання, а інший його продовжує); колективне обговорення робіт задля розвитку уміння конструктивно висловлювати власну думку та адекватно приймати зауваження на свою адресу тощо. Крім того, навички командної роботи формуються під час залучення студентів до органів студентського самоврядування, які є у всіх закладах вищої освіти країни.

І остання «м'яка» навичка, яку, на нашу думку, необхідно формувати у майбутніх викладачів-митців – *лідерські якості* та *відповідальність*. Викладач, який володіє лідерськими навичками, здатен ефективно планувати заняття, координувати роботу здобувачів, надихати їх; формувати позитивну атмосферу у колективі, заохочувати ініціативу, підтримувати досягнення здобувачів; швидко та коректно оцінювати ситуації, знаходити та обирати оптимальні шляхи дій у них; брати на себе відповідальність за будь-який результат тощо.

Переконані, що лідерство педагога-митця неможливе без сформованості у нього відчуття відповідальності, коли він відповідає за якість організованого освітньо-виховного процесу, безпеку здобувачів, дотримання етичних норм тощо. Крім того, відповідальність уможливлює власний тайм-менеджмент педагога, дотримання ним дедлайнів у виконанні будь-яких проєктів чи поставлених завдань, відповідальність за якість їх виконання та ін. Такі педагоги стають прикладом для здобувачів, формуючи у них цінність дисципліни та надійності.

Розвивати у майбутніх педагогів-митців лідерство та відповідальність можна за допомогою таких атракцій: керівництво студентами груповими проєктами (коли здобувачі організовують процес виконання певного проєкту, розподіляють ролі та контролюють якість виконаного завдання); проведення воркшопів під керівництвом здобувача; аналіз кейсів із художньо-педагогічної практики; рефлексивні вправи, під час яких студенти пробують оцінювати власні дії як лідера та власного внеску у колективну роботу; завдання, які передбачають наставництво (наприклад: робота зі студентами молодших курсів) тощо.

Вбачаємо, що увиразнені «м'які» навички є важливими для майбутніх викладачів-митців, адже вміння послуговатися ними забезпечить таким фахівцям ефективну комунікацію в освітньо-виховному процесі закладів освіти, розв'язання будь-яких проблем чи конфліктних ситуацій, мотивацію здобувачів

до опанування обраного фаху, підвищить якість навчання та сформує їх позитивний професійний імідж.

Висновки. Отже, soft skills, які є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутнього викладача образотворчого мистецтва, здатні забезпечити йому ефективну художньо-педагогічну діяльність у варіативних закладах освіти. У мистецькій освіті формування «м'яких» навичок набуває особливого значення, адже діяльність викладачів-митців передбачає не лише передачу художньо-естетичних знань, але й створення сприятливого емоційного клімату у колективі, мотивацію до творчості, розвиток особистості кожного здобувача тощо. Відтак, «м'які» навички необхідно цілескеровано формувати та розвивати під час фахової підготовки зазначених спеціалістів, органічно інтегруючи відповідні атракції в освітній процес. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методичних моделей, які покликані інтегрувати формування вищевказаних скілів у структуру фахової підготовки майбутніх викладачів-митців, враховуючи специфіку їх трудової діяльності.

Література:

1. National Research Council. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century / Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills; J. Pellegrino, M. Hilton (eds.). Washington : The National Academies Press, 2019. 242 p.

2. National Research Council. Exploring the Intersection of Science Education and 21st Century Skills: A Workshop Summary / M. Hilton. Washington : The National Academies Press, 2018. 154 p.

3. Мандро Л. «Soft skills» та «meta skills» як основа фахового зростання соціальних працівників. *Наука і освіта.* 2022. № 3. С. 31–35.

4. Діденко Ж. Формування м'яких навичок («soft skills») на заняттях англійської мови у майбутніх менеджерів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. Вип. 35. Т. 2. С. 266–271.

5. Наход С.А. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2018. № 63. С. 131–135.

6. Глазунова О., Волошина Т., Корольчук В. Розвиток «soft skills» у майбутніх фахівців з інформаційних технологій: методи, засоби, індикатори оцінювання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2019. Спецвип. С. 93–106.

7. Мозгова Г.В., Євтушенко В.А., Мозгова А.Д. Формування soft skills фахівця в галузі маркетингу на основі компетентнісного підходу. *Економіка та суспільство.* 2020. Вип. 22. URL: https://lnk.ua/RJ4PG8mNz (дата звернення: 05.07.2025)

8. Василенко О.М., Корчак І.М. Формування у студентів-психологів «soft skills» як чинник їх успішної майбутньої професійної діяльності. *Psychology travelogs*. 2021. Вип. 2. С. 17–24.

9. Антонова О.Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–41.

10. Скакун Н.С. 7 ключів креативності: вектори освітньої діяльності учителя біології. *Інноваційна педагогіка.* 2019. № 12. С. 41–46.

11. Goleman D. Emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.

References:

1. National Research Council (2019). Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century / Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills; J. Pellegrino, M. Hilton (eds.). Washington : The National Academies Press.

2. National Research Council (2018). Exploring the Intersection of Science Education and 21st Century Skills: A Workshop Summary / M. Hilton. Washington : The National Academies Press.

3. Mandro, L. (2022). «Soft skills» ta «meta skills» yak osnova fakhovoho zrostannia sotsialnykh pratsivnykiv [«Soft skills» and «meta skills» as the basis for the professional growth of social workers]. *Nauka i osvita – Science and education, 3,* 31–35 [in Ukrainian].

4. Didenko, Zh. (2021). Formuvannia miakykh navychok («soft skills») na zaniattiakh anhliiskoi movy u maibutnikh menedzheriv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of soft skills in English classes for future managers in distance learning]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities, 35,* 266–271 [in Ukrainian].

5. Nakhod, S.A. (2018). Znachushchist «soft skills» dlia profesiinoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [The importance of «soft skills» for the professional development of future specialists in socio-economic professions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. Drahomanova – Scientific journal National Pedagogical Dragomanov University, 63,* 131–135 [in Ukrainian].

6. Hlazunova, O., Voloshyna, T., Korolchuk, V. (2019) Rozvytok «soft skills» u maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii: metody, zasoby, indykatory otsiniuvannia [Development of «soft skills» in future information technology specialists: methods, tools, evaluation indicators]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of a modern university, Spetsvyp.,* 93–106 [in Ukrainian].

7. Mozghova, H.V., Yevtushenko, V.A., Mozghova, A.D. (2020). Formuvannia soft skills fakhivtsia v haluzi marketynhu na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu [Formation of soft skills of a marketing specialist based on a competency approach]. *Ekonomika ta suspilstvo – Economy and Society, 22.* Retrieved from https://lnk.ua/RJ4PG8mNz [in Ukrainian].

8. Vasylenko, O.M., Korchak, I.M. (2021). Formuvannia u studentiv-psykholohiv «soft skills» yak chynnyk yikh uspishnoi maibutnoi profesiinoi diialnosti [Formation of «soft skills» in psychology students as a factor in their successful future professional activities]. *Psychology travelogs, 2,* 17–24 [in Ukrainian].

9. Antonova, O.Ie. (2012). *Sutnist poniattia kreatyvnosti: problemy ta poshuky. Teoretychni i prykladni aspekty rozvytku kreatyvnoi osvity u vyshchii shkoli [The essence of the concept of creativity: problems and searches. Theoretical and applied aspects of the development of creative education in higher education].* Zhytomyr: vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 14–41 [in Ukrainian].

10. Skakun, N.S. (2019). 7 kliuchiv kreatyvnosti: vektory osvitnoi diialnosti uchytelia biolohii [7 keys to creativity: vectors of educational activity of a biology teacher]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy, 12,* 41–46 [in Ukrainian].

11. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York : Bantam Books.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 355.5(477)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-148-158

Бондаренко Анатолій Петрович старший викладач кафедри управління діями підрозділів військової розвідки та Сил спеціальних операцій факультету підготовки спеціалістів військової розвідки та Сил спеціальних операцій, Військова академія (м.Одеса), м. Одеса, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-7098-9470

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВВНЗ

Анотація. Сучасні геополітичні виклики і трансформація безпекового середовища України актуалізують необхідність оновлення підходів до професійної підготовки офіцерів запасу. У статті досліджується проблема формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в умовах інтенсивної перепідготовки у ВВНЗ. Автор вказує на недостатній рівень адаптації традиційних освітніх програм до специфіки підготовки резервістів, обмежені часові ресурси та потребу в інтеграції освітніх, професійних і морально-психологічних компонент компетентності офіцера.

Метою статті є розробка і теоретичне обґрунтування моделі формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в освітньому середовищі ВВНЗ. У ході дослідження проаналізовано сучасні наукові праці з проблеми підготовки офіцерів, зокрема роботи А. Станішовського, І. Зеленого, А. Чкалова, І. Козубця та інших учених.

Автор пропонує модель, що ґрунтується на інтеграції принципів прогнозування та проєктування як провідних детермінант освітніх процесів у системі інтенсивної військової підготовки. Модель ураховує міждисциплінарний підхід, що містить синтез положень педагогіки, військової справи, психології, соціології, управлінських та інженерно-технологічних наук. Особливу увагу приділено визначенню системоутворювального чинника – військово-спеціальної компетентності, що об’єднує зміст, методи, форми та засоби навчання.

Модель складається з чотирьох взаємопов’язаних блоків: цільовий (визначає мету та завдання підготовки офіцерів запасу), концептуальний (базується на компетентнісному, системному, діяльнісному та особистісно орієнтованому підходах), змістово-технологічний (включає теоретичну та практичну підготовку), контрольно-результативний (забезпечує оцінку рівня сформованості компетентностей).

Стаття містить теоретичне обґрунтування запропонованої моделі та практичні рекомендації щодо її впровадження у освітній процес ВВНЗ.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Реалізація моделі сприятиме підвищенню якості військової освіти та підготовки кадрів для сектору безпеки і оборони України, зміцненню обороноздатності держави через якісну підготовку резервістів.

Ключові слова: військова освіта, педагогічна модель, військово-спеціальні компетентності, компетентнісний підхід, професійна підготовка, інтенсивна перепідготовка, офіцери запасу, вищий військовий навчальний заклад, освітнє середовище.

Bondarenko Anatolii Petrovych Senior teacher of the Department of Managing the actions of military reconnaissance and special operations units of the Faculty of Military Reconnaissance and Special Operations Forces, Odesa Military Academy, Odesa; PhD student of the third (educational and scientific) level of higher education of the Department of Education and Innovative Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-7098-9470

MODEL OF FORMATION OF MILITARY-SPECIAL COMPETENCES OF RESERVE OFFICERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. Modern geopolitical challenges and the transformation of Ukraine's security environment make it necessary to update approaches to the professional training of reserve officers. The article examines the problem of forming military-specialist competencies of reserve officers in the context of intensive retraining in military universities. The author points out the insufficient adaptation of traditional educational programmes to the specifics of reserve officers' training, limited time resources, and the need to integrate academic, professional, moral, and psychological components of an officer's competence.

The article aims to develop and theoretically substantiate a model for the formation of military-specialist competences of reserve officers in the educational environment of a military university. The study analyses modern scientific works on the problem of officer training, in particular, the works of A. Stanishovskyi, I. Zelenyi, A. Chkalov, I. Kozubets, and other scholars.

The author proposes a model based on integrating the principles of forecasting and design as the leading determinants of educational processes in intensive military training. The model considers an interdisciplinary approach synthesizing pedagogy, military science, psychology, sociology, management, engineering, and technology sciences. Particular attention is paid to the definition of the system-forming factor - military-specialist competence, which combines the content, methods, forms, and means of training.

The model consists of four interrelated blocks: target (defines the purpose and tasks of training reserve officers), conceptual (based on competence, systemic, activity, and personality-oriented approaches), content and technological (includes theoretical and practical training), control and result (provides assessment of the level of competence).

The article contains a theoretical substantiation of the proposed model and practical recommendations for its implementation in the educational process of higher

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

education institutions. Implementing the model will improve the quality of military education and training for the security and defence sector of Ukraine, strengthening the state's defense capability through the quality training of reservists.

Keywords: military education, pedagogical model, military-specialist competences, competence-based approach, professional training, intensive retraining, reserve officers, higher military educational institution, educational environment.

Постановка проблеми. Сучасні геополітичні виклики, активізація воєнних загроз і трансформація безпекового середовища України зумовлюють необхідність оновлення підходів до професійної підготовки офіцерів запасу. Зокрема, в умовах інтенсивної перепідготовки у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) зростає потреба у створенні ефективних моделей формування військово-спеціальних компетентностей, що відповідають вимогам сьогодення.

Недостатній рівень адаптації традиційних освітніх програм до специфіки підготовки резервістів, обмежені часові ресурси та потреба в інтеграції освітніх, професійних і морально-психологічних компонент компетентності офіцера потребують концептуального оновлення педагогічної системи ВВНЗ. У цьому контексті, створення та впровадження педагогічної моделі формування військово-спеціальних компетентностей виступає важливою умовою підвищення якості військової освіти та підготовки кадрів для сектору безпеки і оборони України.

Розроблення моделі, що враховує як дидактичні засади, так і психологічні особливості слухачів, сприятиме ефективній реалізації компетентнісного підходу та забезпеченню готовності офіцерів запасу до виконання завдань в умовах реальних бойових дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ході наукового пошуку установлено, що питання підготовки і перепідготовки офіцерів Збройних Сил України (ЗСУ) є предметом багатьох наукових досліджень. Так, наприклад, А. Станішовський теоретично обґрунтував організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тактичного рівня ЗСУ, розробив нормативну схему та структурно-функціональну модель професійної компетентності офіцерів з урахуванням стандартів НАТО [9].

У контексті дослідження варто проаналізувати роботу І. Зеленого і А. Боярської-Хоменко, присвячену професійному саморозвитку офіцерів, інтеграції формальної та неформальної освіти, а також імплементації стандартів НАТО у військову освіту, що підкреслює важливість неперервного навчання, індивідуальних освітніх траєкторій та поєднання академічної підготовки з практичними курсами підвищення кваліфікації [4].

Установлено, що дослідження А. Чкалова і Д. Короля щодо підготовки офіцерів розвідки визначає ключові принципи: системний підхід, стратегічне мислення, технологічну підготовку, неперервне навчання, міждисциплінарність, психологічну стійкість, міжкультурну компетентність, практичну спрямованість та міжнародне партнерство. Ці положення можуть стати основою для розробки моделі формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу у ВВНЗ [13].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Варто також зазначити, що І. Козубцов виявив недостатню психологічну готовність та низький рівень військового менеджменту у випускників ВВНЗ, що посилило потребу реформування системи підготовки з акцентом на мотиваційний відбір, стресостійкість і практичні навички. Автор запропонував удосконалену модель, що передбачає жорсткий мотиваційний фільтр кандидатів, постійний моніторинг їх професійної придатності та інтеграцію принципів лідерства в освітній процес, що дозволить готувати офіцерів, здатних ефективно діяти в умовах реальних бойових дій [6].

У ході наукового пошуку встановлено, що у науково-педагогічній літературі залишається не достатньо розкритою проблема обґрунтування цілісної моделі формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в освітньому середовищі ВВНЗ.

Мета статті – розробити і теоретично обґрунтувати модель формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в освітньому середовищі ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. У процесі наукового пошуку було виокремлено низку концептуальних засад, що стали основою для розроблення моделі формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу у ВВНЗ. Ключовим положенням слід вважати інтеграцію принципів прогнозування та проєктування як провідної детермінанти освітніх процесів у системі інтенсивної військової підготовки [12]. Вони забезпечують цілісне бачення майбутніх потреб сектору безпеки й оборони, а також дозволяють адаптувати освітні стратегії до змінних умов освітнього середовища у воєнний час.

Значущим чинником при проєктуванні моделі виступає міждисциплінарний підхід, що містить синтез положень педагогіки, військової справи, психології, соціології, управлінських та інженерно-технологічних наук [1]. Це дозволяє досягти комплексності підготовки офіцерів запасу, що ґрунтується не лише на засвоєнні знань, а й на розвитку здатності до мобільного прийняття рішень у нестандартних умовах, формування стійкості до стресових впливів та командної взаємодії.

Особливу увагу в моделі надано визначенню системоутворювального чинника – військово-спеціальної компетентності, що в цілісному вигляді об’єднує зміст, методи, форми та засоби навчання [8]. Такий підхід дозволяє забезпечити гармонійну взаємодію всіх компонентів моделі: цільового, концептуального, змістово-процесуального та контрольно-результативного. Саме військово-спеціальна компетентність слугує об’єднувальним елементом, навколо якого вибудовується логіка професійної підготовки офіцерів запасу.

У процесі проєктування враховано принципи технологічності, адаптивності та випереджального розвитку, що передбачає постійне оновлення змісту освіти відповідно до потреб сучасного бою, новітніх технічних засобів і тактик, а також стратегій розвитку ЗСУ. Теоретико-методологічну основу моделі складає поєднання компетентнісного, особистісно-діяльнісного та системного підходів, що забезпечує ефективне досягнення освітніх і професійних результатів [5].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Модель формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу є результатом цілісного наукового бачення системи військової освіти, яка здатна оперативно реагувати на потреби часу, зміцнюючи обороноздатність держави через якісну підготовку резервістів (Рис. 1).

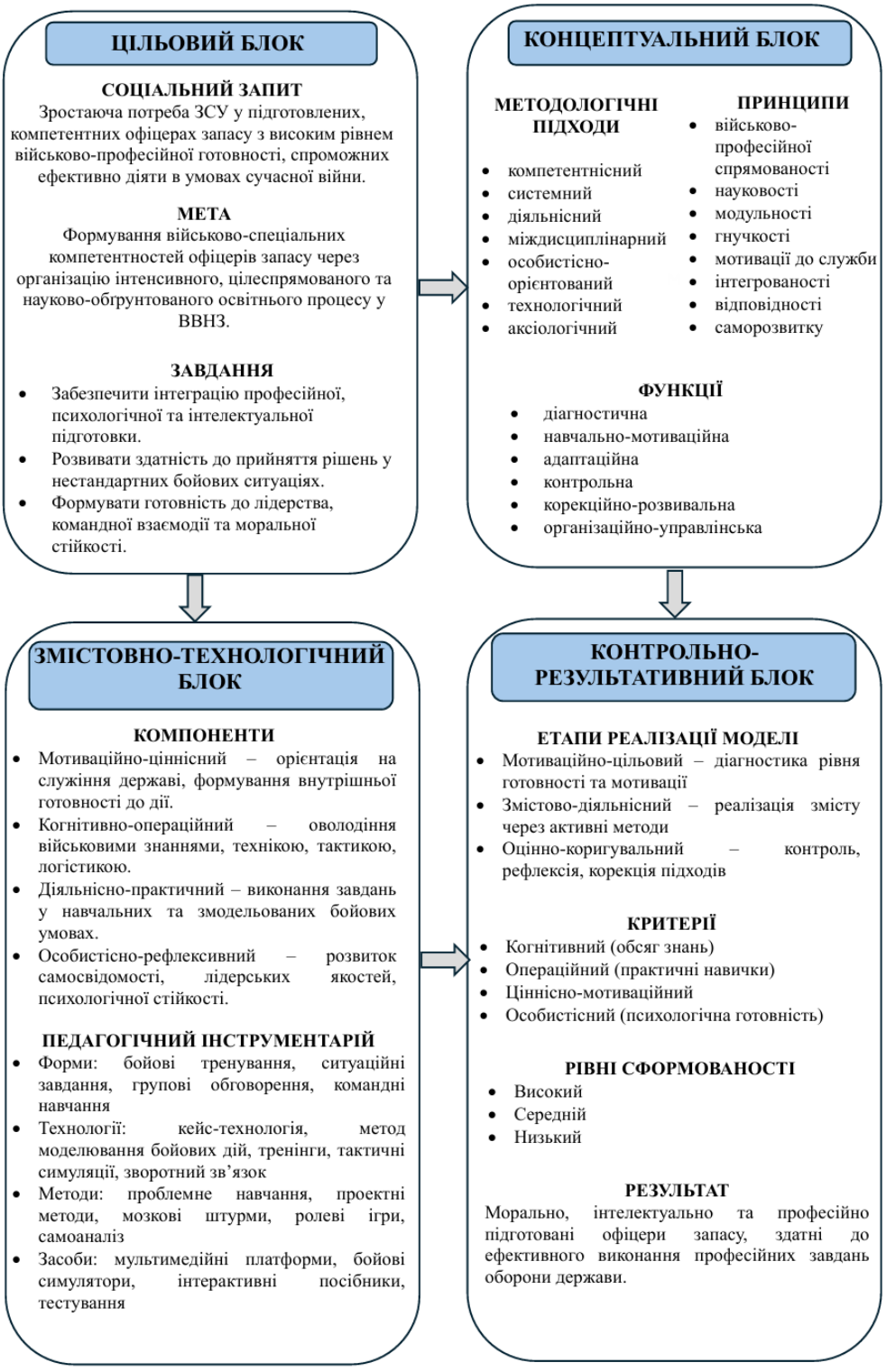


Рис. 1. Модель формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в освітньому середовищі ВВНЗ

Розглянемо більш докладно запропоновану модель. Цільовий блок моделі репрезентує суспільний запит, визначає мету моделі та конкретизує основні завдання підготовки офіцерів запасу в умовах інтенсивного навчання у ВВНЗ. Соціальний запит формується в умовах затяжної збройної агресії проти України, що вимагає якісно нового підходу до підготовки мобілізаційного ресурсу – офіцерів запасу, які здатні оперативно стати до виконання завдань за призначенням.

Потреба у фахівцях з високим рівнем військово-професійної готовності, які володіють не лише спеціальними знаннями, а й стресостійкістю, командними навичками, здатністю до лідерства і швидкого прийняття рішень, знаходить відображення в таких документах, як Стратегія національної безпеки України (2020) [10], Стратегія розвитку вищої освіти України на 2022-2032 роки (2022) [11], а також Концепція трансформації військової освіти (2022) [7]. Особливу увагу в цих документах приділено інтеграції освіти, оборони та науки задля формування нового покоління військових лідерів [2].

У відповідь на цей виклик сформульовано мету – формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу через організацію інтенсивного, цілеспрямованого та науково обґрунтованого освітнього процесу у ВВНЗ.

Ця мета деталізується через завдання, серед яких ключовими є:

– забезпечення інтеграції професійної, психологічної та інтелектуальної підготовки;

– розвиток здатності до прийняття рішень у нестандартних та бойових ситуаціях;

– формування готовності до лідерства, командної взаємодії та моральної стійкості.

Концептуальний блок моделі визначає теоретико-методологічні засади, що забезпечують цілісність, наукову обґрунтованість і практичну реалізованість процесу формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в умовах інтенсивної перепідготовки у вищих військових навчальних закладах. Він базується на сукупності методологічних підходів, що, взаємодіють між собою та створюють комплексну педагогічну платформу для реалізації моделі.

Компетентнісний підхід розглядається як базовий і домінантний у сучасній парадигмі військової освіти, оскільки саме він забезпечує орієнтацію освітнього процесу на кінцевий результат – сформованість інтегрального професійного утворення, що вміщує знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та здатність до мобілізації ресурсів у конкретних бойових умовах [8]. Системний підхід дозволяє розглядати формування військово-спеціальних компетентностей як багаторівневий, ієрархічно організований процес, де всі компоненти (мотиваційний, змістовий, процесуальний, рефлексивний) пов’язані між собою логічними та функціональними зв’язками. Водночас діяльнісний підхід акцентує увагу на активній позиції самого здобувача освіти, спрямовуючи освітню діяльність не лише на оволодіння теоретичними положеннями, але й на практичну апробацію отриманих знань у змодельованих тактичних ситуаціях.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Особистісно орієнтований і аксіологічний підходи посилюють увагу до ціннісних орієнтирів особистості офіцера, зокрема до формування патріотизму, громадянської відповідальності, готовності до самопожертви й моральної стійкості як невід'ємних складників військової професійної ідентичності. Технологічний підхід забезпечує структурну впорядкованість процесу перепідготовки, дозволяючи проектувати зміст, методи, форми та засоби навчання відповідно до конкретних цілей і результатів. Нарешті, міждисциплінарний підхід сприяє інтеграції знань з різних галузей – військової справи, педагогіки, психології, соціології, інформаційних технологій, що забезпечує поліаспектність і глибину формування компетентностей [4].

Формулювання принципів, що лежать в основі моделі, ґрунтується на аналізі сучасних потреб військової освіти та результатах психолого-педагогічних досліджень. Принцип військово-професійної спрямованості визначає фокус змісту навчання на тих знаннях і навичках, які є ключовими для виконання завдань у межах функціонального призначення офіцера. Принцип науковості забезпечує опору освітнього процесу на обґрунтовані, перевірені теоретичні конструкції та емпіричні дані. Принцип модульності й гнучкості дозволяє адаптувати освітню програму до змін оперативної обстановки, специфіки контингенту слухачів та динаміки вимог. Принцип інтегрованості формує єдиний навчальний простір, що охоплює як фахові, так і загальновійськові компоненти підготовки, тоді як принцип саморозвитку орієнтує майбутніх офіцерів на неперервне вдосконалення у професійній сфері [1].

Змістово-технологічний блок моделі репрезентує практичну реалізацію визначених цілей і завдань, розкриваючи внутрішню логіку побудови освітнього процесу через узгодженість компонент змісту, технологій, форм, методів і засобів навчання, що забезпечують ефективне формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу. Цей блок є інструментальним ядром моделі, у межах якого відбувається матеріалізація концептуальних положень через освітню практику [3].

Зміст, покладений в основу блоку, ґрунтується на поєднанні теоретичної військово-професійної підготовки з інтенсивною практичною діяльністю, спрямованою на вироблення навичок оперативного мислення, командної взаємодії, ситуаційного аналізу, динамічного прийняття рішень та фізичної витривалості, які є ключовими для офіцера запасу в умовах бойового застосування. Зміст навчання структуровано відповідно до логіки набуття чотирьох взаємопов'язаних компонентів компетентності: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, діяльнісно-практичного та особистісно-рефлексивного. Кожен із них виконує функцію не лише елементу освітньої моделі, але й критеріїв внутрішнього балансу між знанням, дією, саморефлексією та ціннісною мотивацією.

У межах мотиваційно-ціннісного компонента акцент зроблено на формуванні внутрішньої професійної орієнтації, патріотичних настанов, відповідаль-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ності за бойове завдання та готовності до служіння державі, що стає ключовим чинником внутрішньої мобілізації особистості. Когнітивно-операційний блок забезпечує засвоєння спеціалізованих знань із тактики, озброєння, військової логістики, комунікації та оперативного управління. Діяльнісно-практичний вектор реалізується через організацію змодельованих ситуацій, польових тренувань, інтерактивних навчальних симуляцій та практичних завдань, наближених до умов бойової обстановки. Особистісно-рефлексивний аспект дає змогу офіцеру розвивати самосвідомість, аналізувати власну професійну поведінку, ідентифікувати власні ресурси та зони розвитку в умовах постійного підвищення професійних вимог.

Технологічний складник блоку передбачає впровадження сучасних педагогічних технологій, що відповідають специфіці військової підготовки: технологій кейс-методу, проблемно-орієнтованого навчання, ситуаційного моделювання, тактичних тренінгів, бойових симуляцій, методу проєктів, а також активного використання цифрових освітніх платформ. Форми навчання обираються з урахуванням принципів контекстності, мобільності й варіативності й охоплюють як індивідуальні, так і групові формати – від тактичних навчань до командного аналізу оперативних дій. Методи навчання зорієнтовані на активізацію пізнавальної діяльності, формування критичного мислення, розвиток психологічної витривалості та стресостійкості, що є особливо актуальним у підготовці офіцерів до служби в умовах високої динаміки й непередбачуваності [3].

Контрольно-результативний блок моделі виконує функцію забезпечення зворотного зв’язку між цільовими орієнтирами освітнього процесу та фактичними результатами його реалізації, фокусуючи увагу на об’єктивному вимірюванні рівня сформованості військово-спеціальних компетентностей у суб’єктів навчання. Цей блок є завершальним структурним елементом моделі, однак за своїм функціональним призначенням він слугує не лише діагностичним інструментом, а й індикатором ефективності системи в цілому, оскільки дозволяє здійснювати аналітичне оцінювання динаміки професійного зростання офіцерів запасу, виявляти слабкі ланки освітнього процесу та вчасно вносити необхідні корективи.

Оцінювання сформованості компетентностей здійснюється поетапно, з урахуванням логіки навчального процесу, що містить мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний та оцінно-коригувальний етапи. Така структура дозволяє системно простежувати не лише кінцевий результат, а й проміжні показники навчального прогресу, що забезпечує можливість адаптивного впливу на кожного здобувача освіти. Оцінювальні процедури моделі базуються на сукупності педагогічних, психологічних і професійно-специфічних критеріїв, що передбачають когнітивний, операційний, ціннісно-мотиваційний та особистісний компоненти. Такий підхід дозволяє здійснювати комплексну діагностику рівня засвоєння теоретичного матеріалу, ефективності практичного застосування знань у змодельованих та реальних умовах, стабільності ціннісних орієнтацій та рівня психологічної готовності до виконання службових обов’язків.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Рівнева градація результатів, представлена у формі високого, середнього та низького рівнів, сприяє стандартизованому підходу до інтерпретації здобутих результатів, забезпечуючи водночас можливість гнучкого врахування індивідуальних особливостей слухачів. Важливо підкреслити, що результатом функціонування моделі в контексті контролю й оцінювання є не лише кількісне фіксування рівня компетентностей, але й якісне осмислення досягнутого рівня професійної готовності, що виражається у здатності офіцера запасу приймати відповідальні рішення, діяти в умовах невизначеності, демонструвати емоційну стабільність, дисциплінованість і мотивацію до служби.

Висновки. У результаті проведеного теоретико-практичного аналізу було розроблено та обґрунтовано цілісну модель формування військово-спеціальних компетентностей офіцерів запасу в освітньому середовищі ВВНЗ, що відповідає актуальним викликам безпекового середовища України, потребам трансформації системи військової освіти та стратегічним орієнтирам державної політики у сфері оборони. Запропонована модель ґрунтується на системному поєднанні методологічних підходів, що забезпечують її концептуальну цілісність, педагогічну ефективність і адаптивність до змінних умов підготовки офіцерів запасу.

Цільовий блок окреслює соціальний запит, мету та завдання підготовки офіцерського резерву в умовах інтенсивної перепідготовки. Концептуальний блок формує наукову основу моделі, де домінує компетентнісний підхід, доповнений міждисциплінарністю, особистісно-орієнтованістю й технологічністю. Змістово-технологічний блок розкриває практичну реалізацію моделі через інтеграцію ключових компонентів компетентності та впровадження сучасних освітніх технологій, орієнтованих на наближення до умов реального бойового застосування. Контрольно-результативний блок забезпечує об’єктивне оцінювання сформованості компетентностей, створює механізми зворотного зв’язку та дає змогу коригувати освітній процес на основі фактичних результатів підготовки.

Література:

1. Бондаренко А.П., Пікус Д.Л. Інтенсивна перепідготовка офіцерів запасу, що призвані за мобілізацією: досвід, виклики, перспективи. *Теорія та методика навчання та виховання.* 2023. № 55. С. 7-17. https://doi.org/10.34142/23128046.2023.55.01

2. Боярська-Хоменко А.В., Риндін Ю.І. Роль коучингу у формуванні військового лідерства майбутніх офіцерів розвідки. *Теорія та методика навчання та виховання,* 2024. № 56. С. 22-36. DOI: https://doi.org/10.34142/23128046.2024.56.02

3. Зелений І.І. Ключові компоненти неперервного професійного зростання офіцерів. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2023. № 55. С. 52-62. https://doi.org/10.34142/23128046.2023.55.05

4. Зелений І.І., Боярська-Хоменко А.В. Професійний саморозвиток офіцерів розвідки у контексті реалізації принципу освіти впродовж військової кар’єри. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. Вип. 1 (25). С. 86-97. https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.86-97

5. Зелений І.І., Воронін А.І. Концепція наукового саморозвитку офіцерів. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2022. https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.09

6. Козубцов І. Модель професійної підготовки офіцерів сектору безпеки та оборони у мотиваційному вимірі. *Військова освіта*, 2023. Вип. 1 (47). С. 110-124.

7. Концепція трансформації військової освіти, 2022. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1490-2022-%D0%BF#Text

8. Пікус Д., Бондаренко А. Компетентнісний підхід до підготовки інструкторів навчальних центрів Збройних Сил України в умовах воєнного стану. *Військова освіта*, 2023. № 2 (48). С. 212-220. https://doi.org/10.33099/2617-1775/2023-02/212-220

9. Станішовський А.С. Модернізація підготовки офіцерів Збройних Сил України у контексті переходу до стандартів провідних країн НАТО. Дис. … д. філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта. Львів : Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2024. 298 с.

10. Стратегія національної безпеки України. Безпека людини – безпека країни, 2020. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020#Text

11. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, 2022. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text

12. Торічний О. Модель формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 2022. Вип. *30*(3). С. 486-500. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v30i3.1221

13. Чкалов А.П., Король Д.А. Принципи професійної перепідготовки офіцерів розвідки. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи*. Харків, 2024. С. 144-147. URL : https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6142d711-b52f-402c-8e4c-1f143baf3bed/content

References:

1. Bondarenko, A.P., Pikus, D.L. (2023). Intensyvna perepidhotovka ofitseriv zapasu, shcho pryzvani za mobilizatsiieiu: dosvid, vyklyky, perspektyvy [Intensive retraining of reserve officers called up for mobilization: experience, challenges, prospects]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of training and education*. 55. 7-17. https://doi.org/10.34142/23128046.2023.55.01. [in Ukrainian].

2. Boiarska-Khomenko, A.V., Ryndin, Yu.I. (2024). Rol kouchynhu u formuvanni viiskovoho liderstva maibutnikh ofitseriv rozvidky [The role of coaching in the formation of military leadership of future intelligence officers]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of training and education*. 56. 22-36. https://doi.org/10.34142/23128046.2024.56.02. [in Ukrainian].

3. Zelenyi, I.I. (2023). Kliuchovi komponenty neperervnoho profesiinoho zrostannia ofitseriv [Key components of continuous professional growth of officers]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of training and education*. 55. 52-62. https://doi.org/10.34142/23128046.2023.55.05. [in Ukrainian].

4. Zelenyi, I.I., Boiarska-Khomenko, A.V. (2024). Profesiinyi samorozvytok ofitseriv rozvidky u konteksti realizatsii pryntsypu osvity vprodovzh viiskovoi kariery [Professional self-development of intelligence officers in the context of implementing the principle of education throughout a military career]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, prospects*. 1 (25). 86-97. https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.86-97. [in Ukrainian].

5. Zelenyi, I.I., Voronin, A.I. (2022). Kontseptsiia naukovoho samorozvytku ofitseriv [Concept of scientific self-development of officers]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of training and education*. 2022. https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.09. [in Ukrainian].

6. Kozubtsov, I. (2023). Model profesiinoi pidhotovky ofitseriv sektoru bezpeky ta oborony u motyvatsiinomu vymiri [Model of professional training of officers of the security and defense sector in the motivational dimension]. *Viiskova osvita – Military education*. 1 (47). 110-124.

7. Kontseptsiia transformatsii viiskovoi osvity [Concept of transformation of military education] (2022). (n.d.). *zakon.rada.gov.ua.* URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1490-2022-%D0%BF#Text. [in Ukrainian].

8. Pikus, D., Bondarenko, A. (2023). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky instruktoriv navchalnykh tsentriv Zbroinykh Syl Ukrainy v umovakh voiennoho stanu [Competency approach to training instructors of training centers of the Armed Forces of Ukraine under martial law]. *Viiskova osvita – Military education*. 2 (48). 212-220. https://doi.org/10.33099/2617-1775/2023-02/212-220. [in Ukrainian].

9. Stanishovskyi, A.S. (2024). Modernizatsiia pidhotovky ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy u konteksti perekhodu do standartiv providnykh krain NATO [Modernization of training of officers of the Armed Forces of Ukraine in the context of transition to the standards of leading NATO countries]. (Dissertation … Doctor of Philosophy in specialty 015 Professional Education). Lviv : Lvivskyi derzhavnyi universytet bezpeky zhyttiediialnosti. 298. [in Ukrainian].

10. Stratehiia natsionalnoi bezpeky Ukrainy. Bezpeka liudyny – bezpeka krainy [National Security Strategy of Ukraine. Human Security - Country Security]. (2020). (n.d.). *zakon.rada.gov.ua.* URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020#Text. [in Ukrainian].

11. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032]. 2022. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua.* URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text. [in Ukrainian].

12. Torichnyi, O. (2022). Model formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [Model for the Formation of Management Competence of Future Border Guard Officers]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky – Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*. 30(3). 486-500. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v30i3.1221. [in Ukrainian].

13. Chkalov, A.P., Korol, D.A. (2024). Pryntsypy profesiinoi perepidhotovky ofitseriv rozvidky [Principles of professional retraining of intelligence officers]. *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukrainski realii ta perspektyvy - Adult education: world trends, Ukrainian realities and prospects.* Kharkiv. 144-147. URL : https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6142d711-b52f-402c-8e4c-1f143baf3bed/content. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:91]:001.895-027.32]:378.147](045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-159-170

Браславська Оксана Володимирівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри географії, геодезії та землеустрою, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, https://orcid.org/0000-0003-0852-686X,

ТРАНСВЕРСАЛЬНИЙ ПІДХІД У ЗАСТОСУВАННІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Анотація. У статті здійснено комплексне дослідження трансверсального підходу як інноваційної освітньої парадигми, що поєднує міждисциплінарність, гнучкість мислення, розвиток універсальних навичок та цифрову компетентність у підготовці майбутніх учителів географії. Актуальність теми зумовлена нагальною потребою модернізації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації та глобалізаційних викликів. Трансверсальність розглядається не лише як методологічна категорія, а як дієвий інструмент переосмислення педагогічної практики через призму інноваційності, інтеграції та практико-орієнтованості. У роботі визначено ключові умови реалізації трансверсального підходу: інтеграція знань, міжпредметна взаємодія, гнучке навчальне середовище, наявність мотиваційно-ціннісного компоненту, орієнтація на результат. Обґрунтовано доцільність використання проєктної, проблемно-орієнтованої, кейсової та ігрової методик навчання як ефективних форм реалізації трансверсальності. Окрему увагу приділено питанням оцінювання результативності впровадження трансверсального підходу. Зазначено необхідність використання компетентнісно орієнтованого моніторингу, що включає портфоліо, самооцінювання, експертну оцінку, цифрову аналітику, а також зворотний зв'язок як інструмент розвитку. Запропоновано підходи до аналізу ефективності навчального процесу через залучення роботодавців, викладачів і здобувачів освіти. Узагальнено, що поєднання інноваційних технологій із трансверсальним підходом формує нову модель підготовки майбутнього вчителя – мобільного, критично мислячого, інформаційно грамотного та відкритого до професійного зростання. Матеріали статті можуть бути використані у процесі розробки навчальних програм, удосконаленні методик викладання та впровадженні трансверсальних стратегій в освітній простір закладів вищої освіти.

Ключові слова: трансверсальний підхід, інноваційні технології, підготовка майбутнього вчителя, географічна освіта, цифрові компетентності, міждисциплінарність, критичне мислення, освітні платформи.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Braslavska Oksana Volodymyrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Geography, Geodesy and Land Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0003-0852-686X

TRANSVERSAL APPROACH IN THE APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

Abstract. The article presents a comprehensive study of the transversal approach as an innovative educational paradigm that combines interdisciplinarity, flexibility of thinking, development of universal skills and digital competence in the training of future geography teachers. The relevance of the topic is due to the urgent need to modernize the educational process in the context of digital transformation and globalization challenges. Transversality is considered not only as a methodological category, but as an effective tool for rethinking pedagogical practice through the prism of innovation, integration and practice-orientation. The paper identifies key conditions for implementing a transversal approach: knowledge integration, interdisciplinary interaction, a flexible learning environment, the presence of a motivational and value component, and a focus on results. The feasibility of using project, problem-oriented, case, and game teaching methods as effective forms of implementing transversality is substantiated. Special attention is paid to the issues of assessing the effectiveness of implementing a transversal approach. The need to use competency-based monitoring, including portfolios, self-assessment, expert assessment, digital analytics, and feedback as a development tool is noted. Approaches to analyzing the effectiveness of the educational process through the involvement of employers, teachers, and students are proposed. It is summarized that the combination of innovative technologies with a transversal approach forms a new model of training a future teacher - mobile, critical-thinking, information-literate, and open to professional growth. The materials of the article can be used in the process of developing curricula, improving teaching methods and implementing transversal strategies in the educational space of higher education institutions.

Keywords: transversal approach, innovative technologies, training of future teachers, geographical education, digital competencies, interdisciplinarity, critical thinking, educational platforms.

Постановка проблеми. Система вищої педагогічної освіти сьогодні стоїть перед викликом не лише трансформації традиційних підходів до підготовки майбутніх учителів, а й впровадження принципово нових методологічних орієнтирів, здатних забезпечити відповідність національної освіти міжнародним стандартам. Зміна освітньої парадигми відбувається під впливом глобальних процесів цифровізації, екологізації, інтернаціоналізації та соціальної мобільності [10]. В цьому контексті дедалі актуальнішим стає використання трансверсального

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

підходу, що дозволяє не лише інтегрувати знання з різних дисциплін, а й формувати нові типи педагогічного мислення, орієнтованого на інноваційність, адаптивність, критичність і рефлексивність [9].

Особливої уваги потребує проблема трансформації професійної підготовки майбутніх учителів географії, оскільки географія як шкільний предмет має міждисциплінарний характер і базується на комплексному вивченні соціальних, природничих і технологічних процесів [7]. Вчитель має не лише володіти предметними знаннями, а й вміти застосовувати їх у змінних освітніх середовищах, керувати цифровими платформами, інтегрувати ГІС-технології, формувати екологічну свідомість і географічне мислення учнів [11].

Окрім цього, ускладнюється структура освітніх програм, збільшується кількість компетентностей, які мають бути сформовані в межах одного навчального курсу, зростають вимоги до цифрової та педагогічної грамотності [2]. Трансверсальний підхід, що передбачає горизонтальне об'єднання знань і навичок, дозволяє подолати ці виклики шляхом створення цілісної освітньої траєкторії студента. Проте, реальне втілення цього підходу потребує узгодженості на рівні цілей, змісту, методів і засобів навчання, а також професійної підготовки викладачів до впровадження трансверсальних компонентів у навчальний процес [6].

Попри наявність окремих теоретичних розробок і практичних спроб впровадження інноваційних технологій у професійну підготовку, питання методологічного забезпечення трансверсального підходу лишається фрагментарно висвітленим у науковій літературі. Недостатньо систематизовано знання про умови, інструменти та форми організації навчального процесу, що дозволяють ефективно поєднати інноваційні технології із завданнями трансверсального навчання. Відсутні також дослідження щодо оцінювання ефективності впровадження таких підходів, створення моделей, які б інтегрували інноваційні технології та трансверсальні навички в єдину освітню систему [13].

Таким чином, проблема дослідження полягає в необхідності теоретичного обґрунтування й практичної реалізації трансверсального підходу у процесі застосування інноваційних технологій під час підготовки майбутніх учителів географії, що й обумовлює мету та завдання дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Сучасні наукові підходи до проблеми трансверсальності у сфері підготовки майбутніх учителів відзначають його міждисциплінарний, культуротворчий та інноваційний потенціал. У працях Д. Вербівського обґрунтовано, що ефективне застосування інноваційних технологій у вищій освіті має ґрунтуватися на концептуальній інтеграції педагогічної науки й цифрових інструментів, що дозволяє забезпечити адаптивність освітнього процесу, його наближення до вимог сучасного інформаційного суспільства [3]. Автор підкреслює значення цифрової грамотності як обов'язкової складової професійної компетентності педагога.

О. Бордюк досліджує трансверсальний підхід у контексті підготовки вчителів музичного мистецтва, проте ідеї, сформульовані у її дослідженні, мають універсальний характер [2]. Йдеться, зокрема, про необхідність формування гнучкого міждисциплінарного мислення, здатності працювати з інформацією в нових цифрових форматах, активно використовувати технології для творчого самовираження та розвитку особистості здобувача освіти.

Значну увагу інноваційній складовій у процесі підготовки майбутніх учителів географії приділяють Т. Андрійчук і Р. Власенко [1]. Вони аналізують потенціал сучасних освітніх платформ, мультимедійних ресурсів, візуалізаційних засобів для ефективного викладання географічних дисциплін. В. Яковлева, Р. Власенко та Т. Андрійчук у подальших публікаціях доповнюють ці ідеї, доводячи, що запровадження інноваційних методів навчання в шкільну географію дозволяє не лише підвищити пізнавальну активність учнів, а й сформувати навички критичного мислення, командної роботи, комунікації тобто, ключові трансверсальні компетентності [11].

О. Дубасенюк розкриває ідею єдності теорії і практики в освіті, що є визначальним принципом трансверсального підходу [4]. Автор стверджує, що інновації в навчальному процесі мають впроваджуватися не фрагментарно, а системно – шляхом оновлення змісту освіти, організації активної взаємодії викладача й здобувача, зміни форматів навчальних завдань. І. Коновальчук розглядає інновацію як категорію, що трансформує структуру педагогічної діяльності, робить її відкритою до нових знань, досвіду та контекстів [6].

Дослідження І. Касіяника і В. Миська [5], а також Т. Назаренко [7] дозволяють глибше зрозуміти методологічну основу навчання географії. Зокрема, вказано на доцільність інтеграції сучасних цифрових інструментів у викладання шкільного курсу географії України, що сприяє формуванню у школярів просторового мислення, цифрової культури, екологічної свідомості. Ці ж компоненти, в свою чергу, мають бути сформовані на етапі підготовки майбутнього вчителя.

І. Супруненко пропонує філософське осмислення трансверсальності як методології міжкультурного діалогу [9]. Цей підхід особливо актуальний у підготовці майбутніх учителів географії, що покликані не лише передавати знання про простір, а й формувати у школярів світогляд, заснований на повазі до інших культур, толерантності, глобальній відповідальності. М. Бойченко та колектив авторів здійснили масштабне міждисциплінарне дослідження, де трансверсальність розглядається як чинник модернізації освіти у європейському та національному контекстах [10]. Це дослідження є цінним з огляду на поєднання теоретичних концепцій і практичних моделей підготовки фахівців різного профілю.

В. Петренко та І. Безугла підкреслюють значущість трансверсальних компетентностей для підвищення конкурентоспроможності педагогів. У їхньому дослідженні трансверсальність інтерпретується як здатність до мобільності,

адаптивності, емоційного інтелекту та взаємодії в команді [8]. Це є особливо важливим у географічній освіті, де педагог має бути водночас науковцем, дослідником і фасилітатором учнівської діяльності.

На міжнародному рівні вагомий внесок у розробку теми зробили T. Andriichuk, I. Shostak, R. Indrika, Y. Botuzova, N. Donii, які розглядають цифрову трансформацію як рушійну силу модернізації освіти [13]. Ними висвітлено принципи підготовки майбутніх учителів у цифровому середовищі, акцентовано на гнучкості, відкритості до змін, критичному осмисленні нових інформаційних потоків. Дослідження M. Tilea систематизує європейський досвід впровадження трансверсальних навичок у викладання, що може бути адаптованим до українських реалій [14].

Узагальнення зазначених вище досліджень дозволяє дійти висновку, що трансверсальний підхід у поєднанні з інноваційними технологіями має потужний потенціал у формуванні сучасного вчителя географії – професіонала, здатного не лише оперувати знаннями, а й гнучко мислити, ефективно комунікувати, діяти творчо і відповідально в умовах складного та динамічного світу.

Метою статті є з'ясування сутності трансверсального підходу та особливостей його поєднання з інноваційними технологіями у процесі підготовки майбутніх учителів географії.

Виклад основного матеріалу

Інноваційні технології дедалі активніше впроваджуються в освітній процес, змінюючи не лише засоби подачі навчального матеріалу, а й саму філософію навчання. У цьому контексті трансверсальний підхід виступає методологічною платформою, яка дозволяє інтегрувати інновації в педагогічну практику з максимальною ефективністю. Він передбачає об'єднання міждисциплінарних знань, практичних навичок і ціннісних орієнтацій, що формуються у взаємодії здобувачів освіти з новітніми технологіями.

Підготовка майбутніх учителів географії має здійснюватися з урахуванням двовекторного впливу інноваційних технологій. По-перше, ці технології виступають інструментом засвоєння предметного змісту наприклад, через роботу з геоінформаційними системами, цифровими картами, віртуальними екскурсіями, які дозволяють досліджувати глобальні та локальні географічні процеси у форматі, наближеному до реального. По-друге, цифрові інструменти стають засобом формування трансверсальних компетентностей, критичного мислення, вміння працювати в команді, навичок дослідницької діяльності, інформаційної грамотності та креативності.

Застосування хмарних сервісів, онлайн-дошок, мобільних додатків, візуалізаційних платформ дає змогу реалізовувати навчальний процес у гнучкому, адаптивному та особистісно-орієнтованому форматі. Наприклад, Google Workspace for Education, Microsoft Teams, Moodle створюють можливості для організації змішаного або повністю дистанційного навчання. Мобільні додатки типу GeoGuesser, Google Earth і Quizlet дозволяють реалізувати принцип гейміфікації, що підвищує мотивацію до навчання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Особливої уваги заслуговує потенціал геоінформаційних систем (ГІС), які сприяють розвитку просторового мислення та формуванню системного бачення географічних процесів. Застосування платформ ArcGIS, QGIS у навчальному процесі дозволяє здобувачам працювати з просторовими даними, аналізувати екологічну ситуацію, урбанізаційні процеси, явища глобального потепління тощо.

У контексті трансверсального підходу важливим є не лише використання ІКТ, а й усвідомлення їх як інструменту розвитку універсальних навичок. Наприклад, створення мініпроєктів, презентацій, ментальних карт, аналітичних звітів у цифровому форматі активізує пізнавальну діяльність, сприяє інтердисциплінарним зв'язкам і підвищує комунікативну культуру майбутніх педагогів.

Згідно з дослідженнями Т. Андрійчук і Р. Власенко, активне застосування мультимедійних платформ, віртуальних навчальних середовищ, картографічних сервісів сприяє не лише глибшому розумінню географічного матеріалу, а й формуванню у здобувачів навичок критичного аналізу інформації, її візуалізації та інтерпретації [1]. Використання цифрових ресурсів створює передумови для розвитку професійної мобільності, цифрової культури та самостійної дослідницької діяльності, що відповідає трансверсальній моделі освіти.

Як зазначає О. Бордюк, трансверсальний підхід передбачає взаємодію різних компонентів освітнього процесу через призму цифрових технологій, що створює умови для формування цілісної освітньої картини [2]. У свою чергу, В. Яковлева, Р. Власенко та Т. Андрійчук стверджують, що саме поєднання інноваційних інструментів з проблемно-пошуковими методами дозволяє сформувати у майбутніх учителів географії здатність до міждисциплінарного мислення, що є основою трансверсального підходу [11].

І. Касіяник і В. Мисько, розглядаючи методику навчання географії, акцентують на необхідності системної цифровізації змісту та форм навчання [5]. Це вимагає від викладача володіння не лише традиційними методиками, а й знаннями у сфері ІКТ, зокрема роботи з ГІС-технологіями, платформами дистанційного навчання, інтерактивними візуалізаційними засобами. Підготовка майбутніх учителів географії має будуватися на принципах поєднання традиційної географічної науки та сучасних цифрових освітніх середовищ.

І. Коновальчук підкреслює, що інноваційність у педагогіці передбачає не лише технологічні оновлення, а й зміну способу мислення, ставлення до знань, уміння інтегрувати інформацію в єдину освітню систему [6]. Це особливо важливо в контексті підготовки географів, які працюють на перетині природничих і соціогуманітарних наук.

Забезпечення ефективної реалізації трансверсального підходу в підготовці майбутніх учителів географії вимагає створення сприятливих умов, що включають оновлення змісту освіти, використання сучасних методів навчання, розвиток цифрової інфраструктури та формування мотиваційно-ціннісного середовища.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Однією з ключових умов є міждисциплінарність змісту підготовки. Вона забезпечує формування здатності до системного бачення предмету, інтеграції знань із суміжних галузей – біології, економіки, екології, соціології, що є важливим у формуванні трансверсальних компетентностей. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, здатності до аналізу складних географічних явищ у їх взаємозв'язках і контексті глобальних трансформацій [6]. Він також передбачає оновлення навчальних програм, що дозволяє інтегрувати сучасні виклики, як-от зміни клімату, урбанізація, глобальні конфлікти, в освітній процес, формуючи у здобувачів вміння орієнтуватися в сучасному світі.

Другою важливою умовою є впровадження активних та інтерактивних форм навчання. Застосування проєктних технологій, кейс-методу, ділових ігор, моделювання дозволяє здобувачам не лише засвоїти навчальний матеріал, а й розвивати комунікативні навички, креативність, здатність до командної роботи [11]. Ці методи створюють ситуації, максимально наближені до реального професійного середовища, сприяють формуванню рефлексивної позиції здобувача, активізують його особистісну участь у процесі здобуття знань. У поєднанні з цифровими інструментами вони дозволяють реалізувати модель змішаного навчання, що відповідає сучасним вимогам гнучкої освіти.

Також необхідно враховувати умови цифрової трансформації освіти, які диктують нові вимоги до освітньої інфраструктури. Наявність технічного забезпечення, доступу до інтернету, мультимедійного контенту та інтерактивних платформ є базовою умовою реалізації трансверсального підходу в цифровому середовищі. Як зазначає Д. Вербівський, цифрова компетентність майбутнього вчителя є невід'ємною складовою його професіоналізму, а трансверсальні компоненти підготовки реалізуються через цифрову гнучкість, адаптивність і здатність працювати з великим масивом інформації [3]. Інтеграція ІКТ в усі етапи навчального процесу – від планування занять до оцінювання, що забезпечує глибоке залучення здобувачів у навчання, підвищує їхню академічну мотивацію та сприяє індивідуалізації освітньої траєкторії.

Формування педагогічної рефлексії як умови розвитку трансверсальності також заслуговує на увагу. Аналіз власної професійної діяльності, вміння оцінити ефективність використаних технологій, готовність до змін і навчання впродовж життя формують основи педагогічної автономії – важливої характеристики вчителя нового покоління. Підготовка рефлексивного вчителя передбачає включення елементів самоаналізу, самоконтролю, тьюторського супроводу, що дозволяє формувати усвідомлену професійну позицію.

Умовою реалізації трансверсального підходу є й організація наставництва, тьюторства, підтримки індивідуального освітнього маршруту здобувачів. Це вимагає від викладачів не лише предметної, але й комунікативної, емоційно-соціальної компетентності, готовності до партнерства та співтворчості. Крім того, педагогічна взаємодія повинна будуватися на засадах співпраці, діалогу, емпатії, що сприяє створенню безпечного освітнього середовища, орієнтованого на особистісне зростання кожного здобувача.

У результаті, умови впровадження трансверсального підходу потребують комплексного перегляду традиційної системи підготовки педагогів, її модернізації та переосмислення в контексті викликів цифрової доби та нової освітньої парадигми. Вони формують підґрунтя для підготовки вчителя, здатного до гнучкого мислення, творчості, відповідальності та ефективної діяльності в умовах постійних змін і глобальних викликів.

Реалізація трансверсального підходу у практиці підготовки майбутніх учителів географії вимагає створення комплексної моделі освітнього процесу, яка враховує змістовий, методичний, технологічний та соціокультурний компоненти. Практичне втілення трансверсальності передбачає формування освітнього середовища, в якому здобувачі активно залучаються до проєктної, дослідницької, аналітичної та творчої діяльності.

Одним із ефективних шляхів реалізації трансверсального підходу є організація навчання на основі проблемно-орієнтованих завдань, що моделюють реальні ситуації професійної діяльності вчителя географії. Такі завдання можуть включати аналіз екологічної ситуації в регіоні, розробку маршруту екскурсії з урахуванням навчальних цілей, підготовку мультимедійної презентації з використанням ГІС-технологій або проведення соціального дослідження впливу урбанізації на місцеве середовище. Це забезпечує інтеграцію знань, розвиток системного мислення, комунікативних і дослідницьких навичок.

Досвід використання інноваційних форм роботи, зокрема віртуальних лабораторій, мобільних додатків, візуалізаційних сервісів, засвідчує високу ефективність їхнього впливу на якість освітнього процесу. Практика показує, що застосування таких технологій не лише підвищує рівень засвоєння навчального матеріалу, але й сприяє розвитку творчості, відповідальності та ініціативності здобувачів. Зокрема, використання платформ Google Earth, ArcGIS Online, Canva, Padlet дозволяє створювати сучасні цифрові продукти, які мають не лише навчальну, а й практичну цінність.

Особливої уваги заслуговують інтегровані курси, у межах яких поєднуються змістові лінії з різних предметів. Наприклад, курс «Географія і сталий розвиток» може охоплювати теми глобальних викликів, кліматичних змін, соціальної відповідальності та екологічної свідомості. У межах такого курсу здобувачі мають змогу працювати в командах, розв’язувати комплексні завдання, проводити дослідження, розробляти власні стратегії вирішення проблем.

Педагогічна практика як форма підсумкової реалізації трансверсального підходу також відіграє значну роль. Вона повинна супроводжуватися не лише методичним забезпеченням, але й науковим консультуванням, рефлексією та формувальною оцінкою. здобувачі повинні мати змогу не просто реалізувати свої знання в умовах школи, але й усвідомити свій професійний розвиток, сформувати план подальшого зростання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Практичне втілення трансверсального підходу у процесі професійної підготовки вчителів географії є багаторівневим процесом, який охоплює не лише зміст і методи навчання, а й педагогічну взаємодію, освітнє середовище та професійне зростання особистості.

Ефективність застосування трансверсального підходу в процесі підготовки майбутніх учителів географії має визначатися не лише за академічними результатами, а й за рівнем сформованості ключових компетентностей, готовності до інноваційної педагогічної діяльності та здатності до самоосвіти і рефлексії. У цьому контексті особливої ваги набуває система оцінювання, яка повинна враховувати якісні зміни у способі мислення здобувачів, їхній рівень залученості, здатність інтегрувати знання та застосовувати їх у практичній діяльності.

Одним із підходів до оцінювання результативності впровадження трансверсального підходу є компетентнісний моніторинг. Його мета – не лише виявити рівень засвоєння знань, а й відстежити динаміку розвитку міждисциплінарного мислення, інформаційної культури, комунікативної компетентності, креативності, здатності до роботи в команді. Важливими індикаторами є участь здобувачів у проєктній діяльності, успішність у виконанні дослідницьких і проблемно-орієнтованих завдань, ефективність взаємодії з цифровими інструментами.

Інструментами такого моніторингу можуть слугувати портфоліо, самооцінювання, взаємооцінювання, експертна оцінка проєктів, електронні тести з адаптивною структурою, аналітичні звіти. Особливу роль відіграє цифрова аналітика, яка дозволяє відстежувати участь здобувачів у цифровому середовищі, їхню активність на платформах дистанційного навчання, темпи виконання завдань та якість представлених матеріалів.

Під час оцінювання важливо враховувати етичний та мотиваційний компонент: здобувачі мають відчувати, що оцінювання спрямоване не на контроль, а на підтримку та розвиток. Формувальне оцінювання у вигляді надання зворотного зв’язку, індивідуальних рекомендацій, можливостей для повторного опрацювання теми або вдосконалення продукту є дієвим засобом розвитку відповідального ставлення до навчання.

Крім того, варто враховувати думку роботодавців, партнерських закладів освіти та самих здобувачів щодо ефективності навчання. Проведення анкетувань, фокус-груп, SWOT-аналізу практики допомагає виявити сильні та слабкі сторони впровадження трансверсального підходу, адаптувати методики і стратегії до реальних умов освітньої діяльності.

Отже, оцінювання результативності трансверсального підходу має бути системним, багаторівневим, орієнтованим на розвиток. Воно дозволяє не лише констатувати досягнення, а й коригувати освітній процес, удосконалювати педагогічні практики, підвищувати якість професійної підготовки майбутніх учителів географії.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Висновки

Проведене дослідження засвідчує, що трансверсальний підхід у поєднанні з інноваційними технологіями відкриває нові можливості для якісної підготовки майбутніх учителів географії. Він дозволяє реалізовувати принципи міждисциплінарності, інтероперабельності знань, формування цілісного педагогічного світогляду та розвитку особистісних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності.

Інноваційні технології є не лише інструментом модернізації освітнього процесу, а й платформою для формування ключових компетентностей – критичного мислення, дослідницьких умінь, інформаційної грамотності, креативності. У поєднанні з трансверсальним підходом вони сприяють переходу від традиційної парадигми навчання до сучасної, яка передбачає активну участь здобувача, розвиток його автономії, відповідальності та здатності до навчання впродовж життя.

Результативність впровадження трансверсального підходу значною мірою залежить від умов, що включають оновлення змісту, методів, форм та засобів навчання, використання інтерактивних технологій, організацію наставництва та ефективної системи оцінювання. Важливою є також готовність викладача до інновацій, його здатність виступати фасилітатором і тьютором у навчальному процесі.

Таким чином, трансверсальний підхід у поєднанні з інноваційними технологіями дозволяє створити ефективне, гнучке й адаптивне освітнє середовище, яке відповідає викликам сучасності та забезпечує високу якість підготовки майбутніх учителів. Подальші дослідження можуть бути зосереджені на емпіричній перевірці результативності моделей трансверсального навчання та розробленні методичних рекомендацій щодо їхнього впровадження в закладах вищої освіти.

Література

1. Андрійчук Т., Власенко Р. Особливості використання інноваційних технологій у процесі підготовки майбутнього учителя географії. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Том 12, № 9. С. 7–14. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i9-001

2. Бордюк О. М. Трансверсальний підхід у системі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14*. 2024. Вип. 31. С. 45–54. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.07

3. Вербівський Д. С. Концептуальні основи застосування інноваційних технологій в підготовці майбутніх вчителів інформатики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 212. С. 72–76. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-212-72-76

4. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць*. 2014. С. 12–28.

5. Касіяник І. П., Мисько В. З. Методика навчання географії (теоретичний аспект). Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2017. 214 с.

6. Коновальчук І. І. Сутність інновації як системоутворювальної категорії педагогічної інноватики. *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи: матер. наук.-практ. конф.* Житомир: Полісся, 2011. С. 132–135.

7. Назаренко Т. Г. Методика навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах (особливості навчання). Харків: ВГ «Основа», 2016. 112 с.

8. Петренко В. О., Безугла І. В. Формування трансверсальних компетентностей в умовах закладу вищої освіти. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: матер. міжнар. наук.-практ. конф.*, Харків, 29–30 бер. 2018 р. Харків: Вид-во «НТМТ», 2018. С. 290–293.

9. Супруненко І. В. Трансверсальність як методологічний підхід до дослідження культурної взаємодії. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку: Зб. наук. праць. Наук. зап. РДГУ*. 2012. Вип. 18. Т. 2. С. 284.

10. Трансверсальність у професійній підготовці майбутнього фахівця: глобальний, європейський та національний контексти [Текст] : колект. монографія / [М. Бойченко та ін. ; за заг. ред. М. Бойченко]. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2023. 333 с.

11. Яковлева В. А., Власенко Р. П., Андрійчук Т. В. Методика навчання географії: інноваційні технології в процесі викладання географії у базовій та профільній школі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2023. № 3. С. 111–117. http://eprints.zu.edu.ua/37725/

12. Andriichuk T., Shostak I., Indrika R., Botuzova Y., DoniiI N. Training Teachers to Work in the Conditions of Digital Transformation of Education. *Ad Alta – Journal of Interdisciplinary Research*. 2024. Vol. 14, Iss. 1. P. 194–198.

13. Transversal skills development in modern teaching practice: a good practice guide / Monica Tilea, Oana-Adriana Dută, Jón Freyr Johanssón, Patrick Murphy (ed.). Bucureşti: Pro Universitaria, 2015. 213 p. ISBN: 978606-26-0371-7

References

1. Andriichuk, T., & Vlasenko, R. (2024). Osoblyvosti vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky maibutnoho uchytelia heohrafii [Peculiarities of using innovative technologies in the training of future geography teachers]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 12(9), 7–14. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i9-001 [in Ukrainian].

2. Bordiuk, O. M. (2024). Transversalnyi pidkhid u systemi fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii [Transversal approach in the system of professional training of future music teachers using digital technologies]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 14*, 31, 45–54. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.31.07 [in Ukrainian].

3. Verbivskyi, D. S. (2024). Kontseptualni osnovy zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii v pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv informatyky [Conceptual foundations for the use of innovative technologies in training future informatics teachers]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 212, 72–76. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-212-72-76 [in Ukrainian].

4. Dubaseniuk, O. A. (2014). Innovatsii v suchasnii osviti [Innovations in modern education]. In *Innovatsii v osviti: intehratsiia nauky i praktyky: zbirnyk naukovo-metodychnykh prats* (pp. 12–28). [in Ukrainian].

5. Kasianik, I. P., & Mysko, V. Z. (2017). *Metodyka navchannia heohrafii (teoretychnyi aspekt)* [Methods of teaching geography: theoretical aspect]. Kamianets-Podilskyi: Drukarnia Ruta. [in Ukrainian].

6. Konovalchuk, I. I. (2011). Sutnist innovatsii yak systemoutvoriuvalnoi katehorii pedahohichnoi innovatyky [The essence of innovation as a system-forming category of pedagogical innovation]. In *Vyshcha osvita v medsestrynstvi: problemy i perspektyvy: materialy naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 132–135). Zhytomyr: Polissia. [in Ukrainian].

7. Nazarenko, T. H. (2016). *Metodyka navchannia heohrafii Ukrainy v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (osoblyvosti navchannia)* [Methods of teaching geography of Ukraine in general education institutions]. Kharkiv: Osnova. [in Ukrainian].

8. Petrenko, V. O., & Bezugla, I. V. (2018). Formuvannia transversialnykh kompetentnostei v umovakh zakladu vyshchoi osvity [Formation of transversal competences in conditions of a higher education institution]. In *Suchasni problemy upravlinnia pidpryiemstvamy: teoriia ta praktyka: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 290–293). Kharkiv: NTMT. [in Ukrainian].

9. Suprunenko, I. V. (2012). Transversalnist yak metodolohichnyi pidkhid do doslidzhennia kulturnoi vzaiemodii [Transversality as a methodological approach to the study of cultural interaction]. *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku. Naukovyi zbirnyk RDTU*, 18(2), 284. [in Ukrainian].

10. Boichenko, M. (Ed.). (2023). *Transversalnist u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho fakhivtsia: hlobalnyi, yevropeiskyi ta natsionalnyi konteksty* [Transversality in professional training of the future specialist: global, European and national contexts]. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka. [in Ukrainian].

11. Yakovleva, V. A., Vlasenko, R. P., & Andriichuk, T. V. (2023). Metodyka navchannia heohrafii: innovatsiini tekhnolohii v protsesi vykladannia heohrafii u bazovii ta profilnii shkoli [Methods of teaching geography: innovative technologies in geography teaching in basic and specialized school]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia "Pedahohika. Psykholohiia"*, 3, 111–117. http://eprints.zu.edu.ua/37725/ [in Ukrainian].

12. Andriichuk, T., Shostak, I., Indrika, R., Botuzova, Y., & Donii, N. (2024). Training teachers to work in the conditions of digital transformation of education. *Ad Alta – Journal of Interdisciplinary Research*, 14(1), 194–198. [in English].

13. Tilea, M., Dută, O.-A., Johanssón, J. F., & Murphy, P. (Eds.). (2015). *Transversal skills development in modern teaching practice: A good practice guide*. Bucureşti: Pro Universitaria. ISBN: 978606-26-0371-7. [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.3:37.091.3:004

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-171-183

Брижак Надія Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, https://orcid.org/0000-0003-2795-6005

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ В УРОЧНИЙ І ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Анотація. У статті розкрито педагогічні засади впровадження STEM-освіти в початковій школі в урочній і позаурочній діяльності. Обґрунтовано значення STEM-підходу як інтегрованої моделі навчання, що поєднує природничі науки, технології, інженерію та математику в єдину систему, спрямовану на формування в учнів дослідницьких, технічних, креативних і комунікативних компетентностей. Визначено та науково описано основні форми організації урочної STEM-діяльності: інтегровані уроки з міжпредметними зв'язками, уроки з елементами проектно-дослідницької діяльності, ігрове моделювання та симуляції, використання навчальних конструкторів і цифрових лабораторій. Наведено приклади реалізації зазначених підходів у межах освітніх галузей НУШ, зокрема Технологічної освітньої галузі, із конкретними завданнями для учнів 1–4 класів. Окрему увагу приділено позаурочним формам STEM-діяльності, що відзначаються гнучкістю, практичною спрямованістю та можливістю індивідуалізації навчання. Проаналізовано потенціал STEM-гуртків і клубів, мейкерських просторів, проєктно-дослідницьких груп, науково-популярних заходів (днів науки, фестивалів, конкурсів, хакатонів), волонтерських і соціальних STEM-проєктів, ігрові симуляції та квести у STEM-освіті. Показано їхню роль у підвищенні навчальної мотивації, розвитку соціальної відповідальності, уміння працювати в команді та застосовувати набуті знання для розв'язання реальних проблем. Висвітлено приклади успішних проєктів, що охоплюють екологічні, технічні та інженерні завдання. Наголошено, що комплексне поєднання урочних та позаурочних форматів у STEM-освіті створює сприятливі умови для гармонійного розвитку молодших школярів, формування в них позитивного ставлення до природничо-математичних дисциплін і підготовки до подальшої освітньої та професійної траєкторії. Окреслено перспективи досліджень у напрямі розробки методичних рекомендацій з організації позаурочної STEM-діяльності та налагодження ефективної взаємодії школи з позашкільними й громадськими освітніми ініціативами.

Ключові слова: STEM-освіта, урочна та позаурочна діяльність, молодші школярі, інтегроване навчання, STEM-гуртки, проєктно-дослідницька діяль-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ність, технологічна грамотність, ігрове моделювання, мейкерські простори, науково-популярні заходи, соціальні проєкти, компетентності учнів.

Bryzhak Nadiia Yuriyivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Theory and Methodology of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, https://orcid.org/0000-0003-2795-6005

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF USING STEM EDUCATION ELEMENTS IN CLASSROOM AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES WITH PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article reveals the pedagogical principles of implementing STEM education in primary school within both classroom and extracurricular activities. The significance of the STEM approach is substantiated as an integrated learning model that combines science, technology, engineering, and mathematics into a unified system aimed at developing students' research, technical, creative, and communication competences. The main forms of organizing classroom STEM activities are defined and scientifically described, including integrated lessons with interdisciplinary connections, lessons with elements of project and research activities, game-based modeling and simulations, and the use of educational construction kits and digital laboratories. Examples of implementing these approaches are provided within the educational areas of the New Ukrainian School, particularly the Technological Educational Field, with specific tasks for students in grades 1–4. Special attention is paid to extracurricular forms of STEM activities, which are characterized by flexibility, practical orientation, and opportunities for personalized learning. The potential of STEM clubs, maker spaces, project-research groups, popular science events (science days, festivals, competitions, hackathons), volunteer and social STEM projects, game simulations, and quests in STEM education is analyzed. Their role in enhancing learning motivation, fostering social responsibility, developing teamwork skills, and applying acquired knowledge to solve real-world problems is demonstrated. Examples of successful projects covering environmental, technical, and engineering challenges are presented. It is emphasized that the comprehensive integration of classroom and extracurricular STEM formats creates favorable conditions for the harmonious development of younger students, the formation of a positive attitude toward STEM disciplines, and preparation for their future educational and professional pathways. The prospects for further research include the development of methodological recommendations for organizing extracurricular STEM activities and establishing effective cooperation between schools and extracurricular or community educational initiatives.

Keywords: STEM education, classroom and extracurricular activities, primary school students, integrated learning, STEM clubs, project and research activities,

technological literacy, game-based modeling, makerspaces, popular science events, social projects, student competencies.

Постановка проблеми. Сучасна система початкової освіти в Україні перебуває у стані трансформації, зумовленої глобалізаційними процесами, цифровізацією та швидким розвитком технологій. Одним із ключових напрямів модернізації освітнього процесу є впровадження STEM-підходу, що інтегрує елементарні знання і практичні вміння з природничих наук, технологій, інженерії та математики. На початковому етапі він спрямований на формування технологічної грамотності, розвиток пізнавальної активності, критичного мислення, креативності та дослідницьких умінь.

Реалізація STEM-освіти у початкових класах потребує врахування вікових особливостей молодших школярів і здійснюється через інтегровані уроки, міжпредметні зв'язки, проєктну та гурткову діяльність. Її важливість підкріплена нормативними документами: Законом України «Про освіту» (2017) [10], Державним стандартом початкової освіти (2018) [6], Концепцією розвитку STEM-освіти (2020) [9].

Реалізація положень цих документів у початковій школі передбачає не лише інтеграцію STEM-елементів в урочний процес, а й активне їх використання у позаурочній та гуртковій діяльності. Це узгоджується з концептуальними засадами Нової української школи (НУШ), спрямованої на формування всебічно розвиненої, компетентної та творчої особистості молодшого школяра. Однак, попри наявність нормативного підґрунтя, у практиці початкової школи спостерігається недостатній рівень інтеграції STEM-освіти, особливо у сфері позаурочної роботи, що актуалізує необхідність пошуку ефективних шляхів її впровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження STEM-освіти в початковій школі є предметом досліджень багатьох українських і зарубіжних науковців. Зокрема, І. Дяченко, Н. Гузій, О. Малина, В. Ніколаєнко, Л. Ковальчук акцентують увагу на методичних засадах інтеграції STEM-елементів в освітній процес, підкреслюючи значення міжпредметних зв'язків, проєктно-дослідницької діяльності та розвитку технологічної грамотності учнів.

С. Гончаренко, О. Савченко, І. Бех, Н. Мойсеюк розглядають STEM-освіту в контексті формування ключових компетентностей Нової української школи, звертаючи увагу на її роль у розвитку критичного мислення, креативності та вміння застосовувати знання на практиці.

Методичним аспектам організації STEM-орієнтованих уроків і гуртkової діяльності, спрямованої на розвиток пізнавальної активності молодших школярів, присвячені праці І. Ляшенко, Л. Шульги, Н. Бондаренко, І. Дем'яненко. Вони підкреслюють, що ефективне впровадження STEM-підходу потребує врахування вікових особливостей дітей, використання інтегрованих форм і створення умов для експериментування.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Значну увагу питанням методології та стратегій розвитку STEM-освіти приділили Г. Пруденський, А. Воловик, В. Воловик, Л. Волобуєва, І. Гутник, І. Петрова, які досліджують роль учителя як фасилітатора, необхідність оновлення навчальних програм та забезпечення матеріально-технічної бази.

Серед зарубіжних дослідників — J. Anderson, Y. Li, M. Honey, G. Pearson, J. Kelley, а також автори звітів National Research Council (2011) [14], UNESCO (2022) [15], European Commission (2023) [13] — STEM-освіта розглядається як засіб розвитку 21st-century skills, включно з критичним мисленням, креативністю, колаборацією та цифровою грамотністю. У їхніх працях підкреслюється важливість раннього залучення учнів до STEM-активностей, гендерної рівності в STEM-напрямках та використання проєктного і проблемно-орієнтованого навчання для формування стійкої мотивації до пізнання.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз і обґрунтування педагогічних засад використання елементів STEM-освіти в урочний та позаурочний час у початковій школі, а також визначити ефективні форми, методи та умови їх реалізації з урахуванням вікових особливостей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні підходи до модернізації початкової освіти ґрунтуються на ідеях компетентнісного навчання, інтеграції знань та формуванні практичних умінь, що забезпечують готовність учнів до життя в умовах інформаційного суспільства. У цьому контексті STEM-освіта (Science, Technology, Engineering, Mathematics) виступає як інноваційна освітня модель, спрямована на об’єднання змісту кількох освітніх галузей і застосування отриманих знань у практичній діяльності.

У наукових і методичних джерелах термін STEM-освіта (від англ. Science — природничі науки, Technology — технології, Engineering — інженерія, проектування, дизайн, Mathematics — математика) трактується як інтегрований підхід до навчання, який поєднує природничо-наукові дисципліни, технології, інженерію та математику з метою формування в учнів комплексу компетентностей для успішної самореалізації в умовах науково-технічного прогресу.

Згідно з Концепцією розвитку STEM-освіти в Україні на період до 2027 року, STEM-освіта — це інтегрований підхід до навчання, який поєднує природничо-наукові дисципліни, технології, інженерію та математику для формування в учнів комплексу компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в умовах науково-технічного прогресу[9].

Великий тлумачний словник сучасної української мови [3] не містить прямого визначення терміна «STEM-освіта», однак подає тлумачення складових понять:

наука – «сфера людської діяльності, спрямована на здобуття і систематизацію об’єктивних знань про дійсність»;

технологія – «сукупність прийомів і способів обробки, виготовлення, зміни стану чи властивостей матеріалів, виробів або процесів»;

інженерія – «галузь знань і діяльності, що охоплює проєктування, створення та експлуатацію технічних систем»;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

математика – «наука про кількісні відношення та просторові форми реального світу».

У працях сучасних українських дослідників — І. Дяченка [7], Н. Гузій [5], О. Малини [8] — STEM-освіта розглядається як інноваційна освітня модель, що сприяє формуванню технологічної грамотності, дослідницьких умінь і здатності до творчого вирішення практичних завдань. Автори наголошують, що особливе значення STEM має у початковій школі, де закладаються основи пізнавальної активності, логічного мислення та інтересу до техніко-природничих дисциплін.

Отже, аналіз наукових джерел засвідчив, що STEM-освіта трактується як інтегрована міждисциплінарна система, орієнтована на формування знань, умінь і компетентностей, необхідних для ефективної адаптації та всебічного розвитку особистості в умовах інтенсивних технологічних і соціальних змін, з пріоритетом на практичне застосування отриманих знань. Перенесення цього підходу в практику початкової школи вимагає врахування специфіки молодшого шкільного віку, що зумовлює особливості змісту, форм і методів його реалізації.

Впровадження STEM-освіти у початковій школі має низку особливостей, пов’язаних із віковими, пізнавальними та психологічними характеристиками учнів 6–10 років. У цей період у дітей домінує наочно-образне мислення, спостерігається висока пізнавальна активність і потреба в ігровій діяльності. Саме тому STEM-елементи на початковому етапі навчання мають подаватися у доступній, інтерактивній та діяльнісно орієнтованій формі.

Важливим принципом реалізації STEM у 1–4 класах є інтеграція змісту навчальних предметів. Навколо однієї теми або проблеми об’єднуються знання з природознавства, математики, технологій, інформатики та мистецтва, що відповідає вимогам інтегрованого підходу, закріпленого у Державному стандарті початкової освіти (2018) [6]. Це дозволяє сформувати в учнів цілісне уявлення про світ і показати практичне застосування знань у різних сферах.

Зарубіжні дослідження (Anderson & Li; UNESCO) [12;15] підтверджують, що раннє залучення дітей до STEM-активностей підвищує їхню мотивацію до навчання у природничо-математичній сфері на наступних етапах освіти, сприяє розвитку інженерного мислення та формує позитивне ставлення до технологій. Це доводить важливість системної організації STEM-освітнього середовища вже у початковій школі, зокрема через різні форми навчальної та позаурочної роботи, які відповідають віковим особливостям молодших школярів та забезпечують поетапний розвиток їхніх компетентностей.

Форми організації STEM-діяльності в початковій школі можна умовно поділити на **урочні та позаурочні.**

Однією з найрезультативніших форм урочної STEM-діяльності є:

– *інтегровані уроки з міжпредметними зв’язками*, які поєднують зміст кількох освітніх галузей у межах єдиного навчального завдання та сприяють формуванню в учнів як ключових, так і предметних компетентностей. Особливого значення вони набувають у контексті Технологічної освітньої галузі,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

адже передбачають опанування матеріалів і технологій, роботу з інструментами, конструювання та моделювання виробів, виконання інженерних і творчих завдань. У таких уроках знання з природничої, математичної, мистецької та інших галузей інтегруються з технологічною діяльністю, що дозволяє учням не лише здобувати теоретичні відомості, а й застосовувати їх на практиці, створюючи реальні об'єкти або моделі. Так, у 1 класі під час вивчення теми «Велика подорож насінини» [2] поєднуються природознавчі знання про умови проростання рослин, математичні навички вимірювання довжини паростка та художньо-естетична діяльність зі створення аплікації «Моя квітка». Учні досліджують біологічні процеси, виконують обчислення та застосовують творчі вміння в одному навчальному завданні. У 2 класі прикладом інтегрованого підходу є тема «Міст через річку» [4], яка передбачає ознайомлення учнів з видами мостів і принципами їхньої конструкції, виконання математичних розрахунків довжини та ширини моделі, а також практичне виготовлення моста з дерев'яних паличок. Це дозволяє учням інтегрувати знання з природознавства, математики та трудового навчання у процесі вирішення інженерного завдання. Для 3 класу можна навести тему «Подорож краплинки води» за підручником «Я досліджую світ» [2], де інтеграція відбувається між такими предметами: «Я досліджую світ» — вивчення колообігу води; математика — розрахунки швидкості течії та відстані, яку долає краплинка; образотворче мистецтво — створення ілюстрацій до подорожі краплинки. У 4 класі під час вивчення теми «Сонячна піч» [11] учні знайомляться з відновлюваними джерелами енергії, проводять вимірювання температури у різних умовах, а також виготовляють діючу модель печі з картону та фольги. Такий підхід дозволяє інтегрувати знання з «Я досліджую світ» — засвоєння понять про відновлювані джерела енергії; математика — вимірювання температури під час експерименту; трудове навчання — виготовлення діючої моделі сонячної печі з картону та фольги.

– *уроки з елементами проєктно-дослідницької діяльності*, які передбачають виконання учнями повного циклу роботи: постановка проблеми, висунення гіпотези, планування експерименту, виконання дослідження, аналіз результатів і презентація висновків. Так, у 3 класі тема «Вітряк-генератор» [2] поєднує створення моделі вітряка з вимірюванням його ефективності, що розвиває інженерне мислення та навички роботи з вимірювальними приладами.

– *застосування ігрового моделювання та симуляцій* у STEM-освіті початкової школи дозволяє учням безпечно відтворювати реальні процеси та експериментувати з ними, поступово ускладнюючи завдання відповідно до вікових можливостей. Так на початковому рівні, у 1 класі, доцільно застосовувати настільну STEM-гру «Подорож електроном», у якій учні, виконуючи роль «частинок», рухаються електричним колом і на практиці засвоюють принцип його роботи (змістова лінія «Моделювання та візуалізація»). У 2 класі ефективною є симуляційна гра «Місто майбутнього», де школярі планують розташування будівель, доріг та інженерних мереж, інтегруючи знання

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

з математики, природознавства й технологій (змістова лінія «Проєктування та планування»). У 3 класі можна організувати роботу у віртуальній лабораторії «Дослідник Сонячної системи», що дозволяє змінювати параметри орбіт планет та аналізувати наслідки цих змін. Завершальним етапом у 4 класі може стати командна симуляція «Енергетичний менеджер», у якій учні розробляють систему енергопостачання міста, знаходячи баланс між відновлюваними та традиційними джерелами енергії, що вимагає стратегічного мислення та вміння приймати обґрунтовані рішення (змістова лінія «Системне мислення у технологіях»).

– *робота з навчальними конструкторами та цифровими лабораторіями* у межах предметів «Я досліджую світ», інформатики, математики та технологій. Використання наборів LEGO Education, Arduino чи цифрових датчиків сприяє розвитку технічної грамотності, алгоритмічного мислення та навичок програмування з ранніх років навчання. Такі інструменти дозволяють моделювати реальні технічні та природничі процеси, проводити вимірювання, збирати та аналізувати дані, що значно підвищує пізнавальну активність учнів.

Наприклад, у 3 класі під час вивчення теми «Енергія і світло» [2] учні за допомогою набору LEGO Education WeDo створюють модель вітряка, що приводить у дію генератор для запалювання світлодіода. У процесі виконання завдання вони ознайомлюються з принципом перетворення енергії вітру на електричну, застосовують математичні розрахунки для вимірювання швидкості обертання лопатей та працюють із базовими алгоритмами керування.

Таким чином, урочна STEM-діяльність у початковій школі, зокрема в контексті реалізації Технологічної освітньої галузі, забезпечує комплексний розвиток учнів завдяки інтеграції знань, практичних умінь і творчих навичок. Інтегровані уроки, проєктно-дослідницькі завдання, ігрові моделі, симуляції та робота з конструкторами створюють умови для формування стійкої навчальної мотивації, розвитку інженерного мислення та здатності застосовувати знання у практичних ситуаціях. Разом із тим, можливості STEM-освіти не обмежуються лише уроками.

Важливою складовою цілісної STEM-моделі початкової школи є **позаурочна діяльність**, яка надає учням можливість виходити за межі навчальної програми, реалізовувати власні ідеї, виконувати творчі та дослідницькі проєкти, брати участь у конкурсах і працювати в середовищах, що сприяють експериментуванню. Її форми вирізняються гнучкістю, практичною спрямованістю та широкими можливостями для індивідуалізації навчання, що дозволяє розширювати коло знань і навичок, застосовувати їх у реальних ситуаціях та підвищувати навчальну мотивацію.

Основні форми організації позаурочної та гуртkової STEM-діяльності в початковій школі можуть включати:

1. STEM-гуртки (робототехніка, програмування для дітей, наукові клуби), де учні працюють із конструкторами LEGO Education, Arduino та іншими навчальними платформами.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

2. Мейкерські простори та творчі лабораторії, які дають змогу реалізувати власні інженерні та дизайнерські проєкти.

3. Проєктно-дослідницькі групи, орієнтовані на вивчення природних явищ, екологічних проблем, розробку технічних моделей або прототипів.

4. Науково-популярні заходи (дні науки, STEM-фестивалі, конкурси та хакатони для дітей), що стимулюють інтерес до техніко-природничих дисциплін.

5. Ігрові симуляції та квести, побудовані на розв'язанні логічних і технічних задач, моделюванні реальних ситуацій.

Зарубіжні дослідження (National Research Council; UNESCO) [14;15] підтверджують, що участь молодших школярів у позаурочних STEM-активностях підвищує рівень їх мотивації до навчання, сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та позитивно впливає на вибір майбутньої освітньої траєкторії.

Важливе місце у позаурочній STEM-діяльності посідають *STEM-гуртки та клуби*, які створюють умови для міні-дослідів, конструювання моделей, роботи з робототехнічними наборами, удосконалення готових конструкцій та експериментування з матеріалами. На відміну від уроків, що мають часові та змістові обмеження, гурткова робота надає більше простору для самостійної ініціативи, глибокого занурення в тему та розвитку креативності.

Наприклад, у 1 класі можна запропонувати проєкт «Вулкан у банці» — моделювання виверження вулкана за допомогою соди, лимонної кислоти та води. Учні виконують простий дослід за інструкцією, описують результати та засвоюють базові властивості речовин (змістова лінія «Технологічні процеси»). У 2 класі доцільним є проєкт «Вітряний млин», де школярі створюють обертову конструкцію з картону, дерев'яних шпажок і пластикових кришок. Така діяльність належить до змістової лінії «Конструювання та моделювання», формує уміння виготовляти вироби з різних матеріалів, пояснювати принцип їх роботи та дотримуватися правил безпеки. У 3 класі можна реалізувати заняття «Робот-лабіринт» з використанням конструктора LEGO Education або його аналогів. Учні розробляють алгоритми керування пристроями, що відповідає змістовій лінії «Використання технічних засобів і технологій» та розвиває алгоритмічне мислення. У 4 класі доцільно запропонувати проєкт «Сонячний автомобіль», який належить до змістової лінії «Інженерні проєкти та технології». Він передбачає створення діючої моделі з використанням сонячних панелей, аналіз ефективності її роботи та пошук шляхів удосконалення.

Логічним продовженням діяльності у STEM-гуртках є робота в *мейкерських просторах* — спеціально обладнаних навчальних майстернях, які надають учням можливість переходити від базових дослідів та моделей до створення повноцінних прототипів і діючих виробів. Оснащення таких просторів включає інструменти, матеріали, 3D-принтери, робототехнічні набори та інші технологічні засоби, що дозволяють перетворювати ідеї на матеріальні об'єкти. Робота в цьому середовищі сприяє формуванню в учнів уміння планувати етапи

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

виготовлення, обирати оптимальні технології, критично оцінювати результати й удосконалювати власні конструкції, розвиваючи інженерне мислення, підприємницькі компетентності та готовність до інноваційної діяльності.

У початковій школі реалізація мейкерських проєктів відбувається з поступовим ускладненням завдань. На першому етапі, у 1 класі, учні можуть виготовляти прості вироби з конструкційних елементів, опановуючи базові інструменти (змістова лінія «Матеріали та інструменти»). У другому класі — створювати макет «Розумного будинку» з LED-освітленням, що належить до змістової лінії «Електротехнічні вироби» та формує вміння монтувати прості електричні кола. У третьому класі школярі можуть конструювати механізми із використанням 3D-друку та електронних компонентів, що пов'язано зі змістовою лінією «Сучасні технології» та сприяє роботі з цифровими інструментами. У четвертому класі можливе створення автоматизованих годівниць для птахів або моделей із сенсорним керуванням (змістова лінія «Автоматизовані системи»), що потребує інтеграції знань з програмування, електроніки та інженерії.

Логічним продовженням такої діяльності є робота у *проєктно-дослідницьких групах*, які орієнтовані на поглиблене вивчення природних явищ, екологічних проблем та розробку технічних моделей або прототипів. Їхня діяльність передбачає проходження повного дослідницького циклу — від визначення проблеми та висунення гіпотези до проведення експерименту, аналізу результатів та презентації висновків. Участь у таких групах формує в учнів уміння планувати дослід, добирати матеріали та інструменти, працювати в команді й аргументовано представляти результати своєї роботи, що є важливим підґрунтям для подальшого розвитку інженерного та наукового мислення. Прикладами подібних ініціатив у початковій школі можуть бути: у 2 класі — дослідження впливу світла та температури на проростання насіння з фіксацією спостережень і побудовою діаграм; у 3 класі — екопроєкт «Чисте подвір'я», який передбачає аналіз джерел забруднення шкільної території та розробку плану її благоустрою; у 4 класі — створення приладу для збору дощової води, випробування його в різних умовах і визначення рівня ефективності конструкції. Такі проєкти інтегрують знання з природничої, математичної та технологічної галузей, формуючи у дітей системне бачення проблем і способів їх вирішення.

Важливим інструментом популяризації STEM-освіти серед молодших школярів є *участь у науково-популярних заходах*, які поєднують навчальну та мотиваційну складові. До таких заходів належать дні науки, STEM-фестивалі, конкурси технічної творчості, хакатони для дітей, наукові ярмарки та тематичні тижні. Вони створюють умови для публічної демонстрації досягнень учнів, обміну досвідом, знайомства з інноваційними технологічними рішеннями та сучасними науковими відкриттями. Формат змагань і презентацій підвищує навчальну мотивацію, сприяє розвитку комунікативних навичок, упевненості у власних силах і вмінні працювати на результат у команді.

Яскравими прикладами є Всеукраїнський фестиваль «STEM-весна», міжнародний конкурс World Robot Olympiad, шкільні та районні виставки технічної творчості, хакатон з розробки екотранспорту майбутнього, конкурси «Юний технік» та «Майбутні інженери».

Окреме місце займають волонтерські та соціальні STEM-проєкти для громади, адже вони поєднують навчальні завдання з вирішенням реальних соціальних і екологічних проблем. Такі ініціативи можуть включати спільні екологічні акції з місцевими організаціями, участь у програмах наукових музеїв, благоустрій шкільної території чи впровадження технічних рішень для підвищення комфорту й безпеки в громадських просторах. Залучення молодших школярів до подібних проєктів не лише формує практичні навички й технологічну грамотність, але й виховує соціальну відповідальність, ініціативність та вміння працювати на користь суспільства.

Важливим доповненням таких ініціатив є *ігрові симуляції та квести у STEM-освіті*, які, моделюючи реальні або наближені до них ситуації, дозволяють школярам безпечно відпрацьовувати навички вирішення проблем, перевіряти гіпотези на практиці та розвивати критичне й системне мислення. Поєднання соціально спрямованих проєктів із елементами ігрового моделювання робить навчання більш залученим і результативним, а також допомагає учням бачити прямий зв’язок між власними знаннями та їх користю для громади. Прикладами таких активностей може буит настільна гра «Подорож електроном», де учні в ролі «частинок» рухаються електричним колом і на практиці знайомляться з його принципом роботи. У 2 класі доцільною є симуляція «Місто майбутнього», під час якої діти планують розташування будівель і транспортної мережі з урахуванням екологічних та енергетичних чинників. У 3 класі можна використати віртуальну лабораторію «Дослідник Сонячної системи», що дозволяє змінювати параметри орбіт планет і досліджувати наслідки цих змін. У 4 класі ефективною стане командна симуляція «Енергетичний менеджер», у якій учні створюють збалансовану систему енергопостачання міста, враховуючи співвідношення відновлюваних і традиційних джерел енергії.

Особливої уваги цьому напрямові надають тематичні тижні науки, STEM-дні та шкільні квести, під час яких учні протягом кількох днів працюють над міждисциплінарними завданнями, виконують творчо-технічні місії та презентують результати. Такі події не лише поглиблюють знання, а й сприяють розвитку технічних умінь та формуванню соціальної відповідальності. Яскравими прикладами є створення годівниць для птахів, інформаційних еко-стендів або моделей благоустрою шкільного подвір’я, що поєднують інженерну, природничу та дизайнерську складові.

Отже, позаурочні форми STEM-освіти у початковій школі відіграють важливу роль у створенні цілісного навчального середовища, яке виходить за межі стандартної програми та надає учням простір для творчості, експериментів і практичної реалізації знань. STEM-гуртки, мейкерські простори, проєктно-

дослідницькі групи, участь у конкурсах і фестивалях, волонтерські ініціативи, а також ігрові симуляції та квести забезпечують різноманітність форматів і методів, що дозволяє враховувати інтереси й здібності кожного учня. Такі форми не лише розширюють коло знань і формують практичні компетентності, але й сприяють вихованню соціальної відповідальності, командної взаємодії та мотивації до подальшого навчання.

Висновки. STEM-освіта в початковій школі — це інвестиція у майбутнє, яка поєднує знання, творчість і практичні вміння. Урочні та позаурочні формати, від інтегрованих уроків і дослідницьких проєктів до конкурсів і мейкерських просторів, допомагають молодшим школярам бачити зв'язок між теорією та реальним життям. Такий підхід не лише підвищує інтерес до навчання, а й формує покоління, готове до викликів технологічного суспільства. Перспективу подальших досліджень убачаємо у розробці методичних рекомендацій з організації STEM-діяльності у позаурочний час.

Література

1. Бібік Н.М., Морзе Н.В. Я досліджую світ: підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Оріон, 2018. 144 с.

2. Бібік Н.М., Морзе Н.В. Я досліджую світ: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Оріон, 2020. 160 с.

3. Бусел В.Т. (ред.). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь: Перун, 2002. 1440 с.

4. Гільберг Т.Г., Тарнавська С.С., Павич Н.М. Я досліджую світ. 2 клас: підруч. для закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2022. 144 с.

5. Гузій Н. Інтеграція STEM-освіти в освітній процес початкової школи. Початкова освіта. 2020. № 9. С. 12–15.

6. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87. 55 с. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF (дата звернення: 13.08.2025).

7. Дяченко І. Теоретико-методичні аспекти впровадження STEM-освіти у початковій школі. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 30(2). С. 45–49.

8. Малина О. STEM-підхід у формуванні ключових компетентностей молодших школярів. Педагогічний дискурс. 2022. Вип. 33. С. 88–92. URL: https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.11 (дата звернення: 14.08.2025).

9. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку STEM-освіти в Україні. Затверджено наказом МОН від 05.08.2020 № 945. Київ, 2020. 12 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2020/08/07/STEM.pdf (дата звернення: 14.08.2025).

10. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 13.08.2025).

11. Хитра О.В. Я досліджую світ. 4 клас: підручник для закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ЛТД, 2021. 160 с.

12. Anderson, R., Li, Y. Early Engagement in STEM: Pathways for Primary Education. International Journal of STEM Education. 2022. Vol. 9, No. 14. P. 1–15. URL: https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-022-00337-6 (дата звернення: 14.08.2025).

13. European Commission. Communication on Achieving the European Education Area by 2025. Brussels: European Commission. Retrieved from (2023). URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en (accessed: 14.08.2025).

14. National Research Council. Successful K–12 STEM Education: Identifying Effective Approaches in Science, Technology, Engineering, and Mathematics. Washington, DC: The National Academies Press, 2011. URL: https://doi.org/10.17226/13158 (дата звернення: 14.08.2025).

15. UNESCO. STEM Education for the Future: Global Report. Paris: UNESCO Publishing, 2022. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380875 (дата звернення: 14.08.2025).

References

1. Bibik, N.M., & Morze, N.V. (2018). *Ia doslidzhuiu svit: pidruchnyk dlia 1 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [I explore the world: textbook for grade 1 of general secondary education institutions]. Kyiv: Orion. [in Ukrainian].

2. Bibik, N.M., & Morze, N.V. (2020). *Ia doslidzhuiu svit: pidruchnyk dlia 3 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [I explore the world: textbook for grade 3 of general secondary education institutions]. Kyiv: Orion. [in Ukrainian].

3. Busel, V.T. (Ed.). (2002). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Comprehensive explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv; Irpin: Perun. [in Ukrainian].

4. Hilberg, T.H., Tarnavska, S.S., & Pavych, N.M. (2022). *Ia doslidzhuiu svit. 2 klas: pidruchnyk dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [I explore the world. Grade 2: textbook for general secondary education institutions]. Kyiv: Geneza. [in Ukrainian].

5. Huzii, N. (2020). Integriatsiia STEM-osvity v osvitnii protses pochatkovoi shkoly [Integration of STEM education into the educational process of primary school]. *Pochatkova osvita*, (9), 12–15. [in Ukrainian].

6. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). *Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity* [State standard of primary education]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF (accessed: 13.08.2025) [in Ukrainian].

7. Diachenko, I. (2021). Teoretyko-metodychni aspekty vprovadzhennia STEM-osvity u pochatkovii shkoli [Theoretical and methodological aspects of implementing STEM education in primary school]. *Innovatsiina pedahohika*, 30(2), 45–49. [in Ukrainian].

8. Malyna, O. (2022). STEM-pidkhid u formuvanni kliuchovykh kompetentnostei molodshykh shkoliariv [STEM approach in forming key competencies of junior schoolchildren]. *Pedahohichnyi dyskurs*, (33), 88–92. https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.11 (accessed: 14.08.2025) [in Ukrainian].

9. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). *Kontseptsiia rozvytku STEM-osvity v Ukraini* [Concept for the development of STEM education in Ukraine]. Approved by the order of the Ministry of Education and Science No. 945, dated 05.08.2020. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2020/08/07/STEM.pdf (accessed: 14.08.2025) [in Ukrainian].

10. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII* [On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 2145-VIII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (38–39), Art. 380. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (accessed: 13.08.2025) [in Ukrainian].

11. Khytra, O.V. (2021). *Ia doslidzhuiu svit. 4 klas: pidruchnyk dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [I explore the world. Grade 4: textbook for general secondary education institutions]. Kyiv: Litera LTD. [in Ukrainian].

12. Anderson, R., & Li, Y. (2022). Early engagement in STEM: Pathways for primary education. *International Journal of STEM Education*, 9(14), 1–15. Retrieved from https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-022-00337-6 (accessed: 14.08.2025).

13. European Commission. (2023). Communication on Achieving the European Education Area by 2025. Brussels: European Commission. Retrieved from URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en (accessed: 14.08.2025).

14. National Research Council. (2011). *Successful K–12 STEM Education: Identifying Effective Approaches in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13158 (accessed: 14.08.2025).

15.UNESCO. (2022). *STEM Education for the Future: Global Report*. Paris: UNESCO Publishing. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380875 (accessed: 14.08.2025).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.147:54

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-184-191

Брюховецька Ірина Володимирівна кандидатка хімічних наук, доцентка, доцентка кафедри біології та хімії, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, тел: (095) 535-58-26, https://orcid.org/0009-0004-6694-4570

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ТА ХІМІЇ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті авторкою проаналізовані методологічні засади фахової підготовки майбутніх вчителів біології та хімії в процесі викладання хімічних дисциплін. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс теоретичних методів, зокрема: аналіз, синтез та узагальнення науково-педагогічної, психологічної та методичної літератури з проблем професійної освіти, дидактики хімії, а також вивчення досвіду підготовки педагогічних кадрів. Визначено, що реалії сьогодення вимагають від майбутніх фахівців не лише глибоких компетентностей у предметних галузях, а й умінь застосовувати набуті знання в різноманітних ситуаціях, а також володіння навичками критичного мислення та адаптації. З огляду на це, перед закладами освіти постає нагальне завдання переглянути акценти в освітньому процесі, оновити методи та підходи до викладання різних дисциплін, щоб істотно підвищити якість підготовки здобувачів до їхньої майбутньої професійної діяльності.

Зазначено, що компетентнісний підхід є ключовим для формування конкретних здібностей та вмінь, орієнтованих на практичне застосування знань та вирішення професійних завдань. Доведена значущість особистісно орієнтованого підходу, який, базуючись на принципах гуманізму, демократії і партнерства, акцентує на самопізнанні здобувача і врахуванні його суб'єктного досвіду, що є фундаментальним для індивідуалізації освітнього процесу та неперервного професійного зростання.

Виділено особливу роль інформаційного підходу, який в умовах безперервного зростання обсягів наукової інформації та інформатизації суспільства, дозволяє формувати у майбутніх вчителів інформаційну культуру і здатність до ефективного пошуку, аналізу, обробки і продуктивного використання даних.

У процесі дослідження зроблені висновки, що інтеграція зазначених методологічних засад є фундаментом для конструювання ефективних освітніх програм, спрямованих на формування висококваліфікованого, компетентного та конкурентоспроможного вчителя біології та хімії, здатного до неперервного професійного зростання та якісного викладання хімічних дисциплін у сучасних закладах освіти.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: вища освіта, хімічні дисципліни, майбутні вчителі, освітній процес, методологічні засади.

Bryukhovetska Iryna Volodymyrivna PhD in Chemistry, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Biology and Chemistry, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, tel: (095)535-58-26, https://orcid.org/0009-0004-6694-4570

METHODOLOGICAL BASIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY AND CHEMISTRY IN THE PROCESS OF TEACHING CHEMICAL DISCIPLINES

Abstract. In the article, the author analyses the methodological foundations of professional training of future teachers of biology and chemistry in the process of teaching chemical disciplines. To achieve this goal, a set of theoretical methods was used, in particular: analysis, synthesis and generalisation of scientific, pedagogical, psychological and methodological literature on the problems of vocational education, didactics of chemistry, as well as studying the experience of training teachers. It is determined that the realities of today require future professionals not only deep competencies in subject areas, but also the ability to apply the acquired knowledge in various situations, as well as the possession of critical thinking and adaptation skills. In view of this, educational institutions face an urgent task to revise the emphasis in the educational process, update methods and approaches to teaching various disciplines in order to significantly improve the quality of preparation of students for their future professional activities.

It is determined that the competence-based approach is key to the formation of specific abilities and skills focused on the practical application of knowledge and solving professional problems. The importance of a personality-oriented approach is proved, which, based on the principles of humanism, democracy and partnership, focuses on self-knowledge of the applicant and taking into account his or her subjective experience, which is fundamental for individualising the educational process and continuous professional growth.

The special role of the information approach is highlighted, which, in the context of the continuous growth of scientific information and informatisation of society, allows future teachers to develop an information culture and the ability to effectively search, analyse, process and use data productively.

The study concludes that the integration of these methodological principles is the basis for the design of effective educational programmes aimed at forming a highly qualified, competent and competitive teacher of biology and chemistry capable of continuous professional growth and high-quality teaching of chemical disciplines in modern educational institutions.

Keywords: higher education, chemical disciplines, future teachers, educational process, methodological principles.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Постановка проблеми. У контексті сучасних парадигмальних освітніх змін, педагоги відіграють ключову роль як носії та провідники соціокультурних і економічних трансформацій у суспільній свідомості. З огляду на це, ефективна підготовка педагогічних кадрів є важливою умовою для успішної реалізації Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, а також для досягнення Цілей сталого розвитку.

У контексті загальносвітових і національних викликів, очікуваним якісним результатом освітнього процесу виступає не лише традиційна система знань, умінь та навичок здобувачів, а, перш за все, формування набору ключових і професійних компетентностей. Ці компетентності розглядаються як конкретні здібності та вміння, без яких неможлива ефективна діяльність сучасної особистості в інтелектуальній, комунікаційній, інформаційній та інших сферах. Однією з актуальних проблем сучасної хімічної освіти є формування професійних компетентностей майбутнього вчителя. Під професійною компетентністю розуміють інтегральну властивість особистості, що характеризується глибокою обізнаністю у певній галузі – тобто володінням відповідною компетенцією як сукупністю знань, умінь і досвіду для ефективного вирішення професійних завдань [3]. Основна ідея цього підходу полягає в тому, що освітній процес має виходити за межі простого надання розрізнених знань, умінь та навичок. Натомість, він повинен орієнтуватися на розвиток здатності здобувачів освіти до практичної діяльності в різноманітних умовах, тобто на вміння ефективно застосовувати отримані знання для розв'язання широкого спектра багатопланових завдань.

Мета статті. Аналіз, визначення, обґрунтування провідних методологічних засад, що забезпечують ефективну фахову підготовку майбутніх вчителів біології та хімії в процесі викладання хімічних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання методології педагогіки і педагогічних досліджень ґрунтовно висвітлені у наукових працях О. Крушельницької, С. Гончаренка, Н. Ничкало, І. Зязюна, О. Крушельницької, Н. Тверезівської та інших дослідників. Загальні теоретичні, методологічні та загальнодидактичні підходи до системи підготовки майбутніх вчителів представлені у розвідках Г. Васяновича, Н. Бахмат, Р. Гурової, С. Сисоєвої, О. Біляковської, Г. Тарасенко, Ю. Бохан та інших науковців.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх учителів біології та хімії є складним і багатогранним процесом, який потребує чітких методологічних орієнтирів. Це зумовлено не лише стрімким розвитком природничих наук, що вимагає постійного оновлення змісту освіти, а й необхідністю формування у майбутніх педагогів інтегративних компетентностей, здатних ефективно застосовувати знання з обох дисциплін у освітньому процесі.

Зазначимо, що методологія — це вчення про науковий метод пізнання, а також галузь знань, що досліджує засоби, передумови та принципи організації пізнавально-перетворювальної діяльності. Загалом, методологія є фундамен-

тальною основою для пізнання та трансформації реальної дійсності [6]. У педагогіці методологічні підходи розглядають як принципові методологічні орієнтації дослідження, кут зору, з якого досліджують об'єкт вивчення (спосіб визначенняоб'єкта) [5].

Сучасний суспільний запит вимагає від педагога не лише глибоких професійних знань та вмінь, але й певних особистісних якостей, які ґрунтуються на сформованій системі цінностей, здатності до рефлексії і сталому прагненні до кар'єрного й особистісного зростання.

Відтак, успіх імплементації компетентнісно орієнтованої освіти як ключової процесуальної концепції професійної підготовки майбутніх педагогів може бути досягнутий лише за умови інтеграції *компетентнісного підходу* з іншими методологічними підходами в організації освітнього процесу. Ця інтеграція має відбуватися на засадах принципу логічної доповнюваності, що забезпечить синергетичний ефект і дозволить повноцінно розвинути як фахові, так і надпредметні компетентності майбутнього вчителя. Таке поєднання методологій сприятиме формуванню педагога, здатного ефективно реагувати на виклики динамічного освітнього середовища та відповідати високим вимогам суспільства. Автори дослідження [7] визначають компетентнісний підхід як освітній підхід, що націлений на формування у здобувачів освіти не лише знань, а й комплексу взаємопов'язаних умінь, навичок, цінностей та особистісних якостей. Цей комплекс є необхідним для успішного й ефективного виконання професійних і життєвих завдань у різноманітних ситуаціях.

У контексті сучасних освітніх реформ і викликів інформаційного суспільства, вибір адекватних методологічних підходів стає важливим для забезпечення високої якості фахової підготовки. Вони мають забезпечити не лише глибоке засвоєння предметних знань, а й розвиток критичного мислення, здатності до дослідницької діяльності, інноваційності та готовності до неперервного професійного саморозвитку. З вищезазначеного можна зробити висновок, що обґрунтована методологія слугує фундаментом для конструювання ефективних освітніх програм, спрямованих на формування компетентного вчителя, здатного до якісного викладання біології та хімії у сучасному закладі освіти [1].

Серед актуальних наукових підходів до фахової підготовки майбутніх вчителів біології та хімії варто виокремити *інформаційний підхід*. Його значущість зумовлена тим, що викладання хімічних дисциплін, а отже і професійна діяльність вчителя, передбачає постійну та безпосередню взаємодію з великими обсягами різноманітної інформації. Ця інформація не лише отримується з традиційних джерел, а й значною мірою генерується й транслюється за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та медіазасобів.

Характерна особливість інформаційного підходу полягає в тому, що під час вивчення будь-якого освітнього чи професійного процесу, явища або системи, першочергово виокремлюються й аналізуються його інформаційні

аспекти [3]. Це передбачає не просто засвоєння фактичних даних, а формування інформаційної культури і компетентності майбутнього вчителя біології та хімії. Така компетентність охоплює здатність до ефективного пошуку, критичного аналізу, систематизації, трансформації та продуктивного використання наукової, методичної, дидактичної інформації. У контексті хімічних дисциплін це означає вміння працювати з базами даних, електронними ресурсами, віртуальними лабораторіями, інтерпретувати результати експериментів, представлених у цифровій формі, та доносити складну наукову інформацію до здобувачів за допомогою сучасних медіаінструментів. Таким чином, інформаційний підхід є наріжним каменем для підготовки вчителя, здатного орієнтуватися у постійно зростаючому потоці наукових даних та ефективно застосовувати їх у педагогічній практиці.

Актуальність інформаційного підходу як частини фундаментальної методології фахової підготовки майбутніх вчителів біології та хімії визначається кількома ключовими чинниками [3]. По-перше, інформація має «наскрізний» характер, проникаючи в будь-яку сферу людської діяльності, зокрема й у педагогічну та наукову, і відтак виступає однією з найважливіших категорій соціального розвитку. По-друге, це зумовлено безперервним зростанням обсягів інформації, її доступністю, а також необхідністю ефективного і творчого застосування. По-третє, вагому роль відіграють глобальні процеси інформатизації суспільства і стрімкий розвиток сучасної інформаційної техніки і технологій. Нарешті, інформація та знання постають як найважливіший результат становлення інформаційного суспільства, що безпосередньо впливає на вимоги до професійної компетентності педагога. Загалом, інформаційний підхід є одним з основних у нашому дослідженні фахової підготовки майбутніх вчителів біології та хімії. Він передбачає, що в процесі професійної підготовки майбутні педагоги повинні не лише засвоювати знання, а й розвивати здатність до ефективного використання пізнавального потенціалу інформаційної діяльності. Це означає формування у них умінь і навичок для цілеспрямованого пошуку, критичного аналізу, систематизації, перетворення та продуктивного застосування інформації з різноманітних джерел. В умовах постійного зростання обсягів наукових даних у біології та хімії, а також цифровізації освітнього простору, такий підхід є фундаментальним для забезпечення інформаційної компетентності майбутнього вчителя [2]. Він дозволяє не лише орієнтуватися у потоці наукової інформації, але й використовувати її для самоосвіти, удосконалення методики викладання та вирішення комплексних педагогічних завдань.

Індивідуалізація освітнього процесу у фаховій підготовці майбутніх учителів біології та хімії, зокрема в контексті викладання хімічних дисциплін, набуває особливої ефективності в рамках організації *особистісно орієнтованого навчання*. Фундаментом цього підходу є особистість здобувача, її унікальна самобутність та самоцінність. У даному контексті, суб'єктний досвід кожного

здобувача вищої освіти не просто враховується, а спочатку максимально розкривається, а потім узгоджується із змістом освіти. Це забезпечує не лише глибше засвоєння хімічних знань, але й сприяє розвитку індивідуальних пізнавальних стратегій, формуванню критичного мислення та креативності, що є необхідними для майбутнього вчителя природничих дисциплін. Такий підхід дає змогу адаптувати методики викладання та навчальні матеріали до індивідуальних потреб, темпу і стилю навчання, максимально реалізуючи потенціал кожного здобувача. Базуючись на принципах гуманізму, демократії та партнерства, цей підхід акцентує на самопізнанні здобувача та його усвідомленні сутності майбутньої професії. Це є ключовим елементом неперервного професійного зростання. У контексті особистісно орієнтованого методологічного підходу, ми визнаємо, що хоча здобувачі мають розвивати здатність описувати та пояснювати хімічні явища, прогнозувати перебіг реакцій і обґрунтовувати висновки, творчі здібності й темп засвоєння матеріалу є індивідуальними. Зважаючи на це, не всі здобувачі вищої освіти можуть самостійно здійснити складний хімічний експеримент, ґрунтовно пояснити його сутність, принцип роботи приладів і пристроїв, або якісно проаналізувати отримані дані. Для підтримки кожного здобувача і врахування його індивідуальних освітніх потреб, варто організовувати регулярні консультації, де вони можуть з'ясувати незрозумілі моменти й подолати труднощі, що виникають під час підготовки практичних та лабораторних робіт до захисту. Особливу увагу варто приділяти саме захисту виконаних робіт та презентації результатів перед колегами. Це створює сприятливе середовище для розвитку комунікативних навичок, критичного мислення та формування впевненості у власних силах, адже кожна така презентація є не лише демонстрацією знань, а й актом самореалізації особистості в освітньому процесі.

Таким чином, методологічними основами підготовки майбутніх учителів біології та хімії в процесі викладання хімічних дисциплін з використанням принципів диференціації та індивідуалізації визначено ключові положення *компетентнісного, інформаційного та особистісно-орієнтованого методологічних підходів.*

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження методологічних засад фахової підготовки майбутніх вчителів біології та хімії в процесі викладання хімічних дисциплін дозволило сформулювати низку ключових висновків, що визначають ефективність освітнього процесу в контексті сучасних парадигмальних змін. Доведено, що актуальність удосконалення підготовки педагогічних кадрів для природничих спеціальностей зумовлена не лише стрімким розвитком наукових знань у біології та хімії, а й вимогами до формування інтегративних компетентностей, здатності до інновацій та неперервного професійного розвитку. Сучасний соціальний запит вимагає від вчителя не тільки глибоких предметних знань, а й особистісних якостей, здатності до рефлексії та ціннісних орієнтирів. Обґрунтовано, що успіх

професійної підготовки майбутніх вчителів біології та хімії, особливо в аспекті викладання хімічних дисциплін, забезпечується лише за умови комплексного застосування та синергетичної взаємодії провідних методологічних підходів.

Література

1. Бахмат Н., Романяк М. Сучасні тенденції викладання природничих дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої освіти. *Академічні візії.* 30. 2024. https://doi.org/10.5281/zenodo.10939744.

2. Блашкова О. Ключові компетентності майбутніх вчителів природничих спеціальностей та їх вплив на формування світоглядних орієнтирів сучасної студентської молоді. *Молодь і ринок*. 5 (172).2019. 184–189

3. Гриньова М. Формування професійної компетентності студентів у процесі вивчення хімічних дисциплін в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. *Витоки педагогічної майстерності.* Випуск 2. 2020. 68-72. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223195

4. Дубасенюк О. А., Марченко Г. В. Методологічні засади реалізації інформаційного підходу у процесі підготовки майбутніх педагогів у сфері медіаосвіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. 32-35.

5. Крушельницька О. Методологія та організація наукових досліджень. Навчальний посібник. К.: Кондор, 2014. 189.

6. Сисоєва С., Кристопчук Т., Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські береги, 2013. С. 64.

7. Соловей Л. В. Формування ключових компетентностей майбутніх учителів природничих спеціальностей у фаховій підготовці. (Дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Класичний приват. ун-тет. Запоріжжя. 2018. 306с.

8. Ярошенко О., Максимчук, Л. Методологічні основи підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей з використанням принципів диференціації та індивідуалізації. *Physical culture and sport: scientific perspective*. (2). 2024.135-142.

References

1. Bakhmat N., Romaniak M. (2024). Suchasni tendentsii vykladannia pryrodnychykh dystsyplin u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity [Modern trends in teaching natural sciences in institutions of professional higher education]. *Akademichni vizii*. 30. https://doi.org/10.5281/zenodo.10939744. [in Ukrainian]

2. Blashkova O. (2019). Kliuchovi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv pryrodnychykh spetsialnostei ta yikh vplyv na formuvannia svitohliadnykh oriientyriv suchasnoi studentskoi molodi [Key competences of future teachers of natural sciences and their influence on the formation of worldview orientations of modern students]. *Molod i rynok*. 5 (172). 184–189[in Ukrainian]

3. Hrynova M.(2020). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia khimichnykh dystsyplin v Poltavskomu natsionalnomu pedahohichnomu universyteti imeni V. H. Korolenka [Formation of students' professional competence in the process of studying chemical disciplines at Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. Vypusk 2. 68-72. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223195[in Ukrainian]

4. Dubaseniuk O. A., Marchenko H. V. (2024). Metodolohichni zasady realizatsii informatsiinoho pidkhodu u protsesi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u sferi mediaosvity [Methodological principles of implementation of the information approach in the process of training future teachers in the field of media education]. *Innovatsiina pedahohika*. 32-35. [in Ukrainian]

5. Krushelnytska O. (2014). Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen. Navchalnyi posibnyk [Methodology and organisation of scientific research. Study guide]. K.: Kondor, 189. [in Ukrainian]

6. Sysoieva S., Krystopchuk T. (2013). Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen: pidruchnyk [Methodology of scientific and pedagogical research: a textbook]. Rivne: Volynski berehy, C. 64. [in Ukrainian]

7. Solovei L. V. (2018). Formuvannia kliuchovykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh spetsialnostei u fakhovii pidhotovtsi [Formation of key competences of future teachers of natural specialities in professional training]. (Dys. ... kand. ped. nauk zi spetsialnosti 13.00.04). Klasychnyi pryvat. un-tet. Zaporizhzhia. 306s. [in Ukrainian]

8. Yaroshenko O., Maksymchuk L. (2024). Metodolohichni osnovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh spetsialnostei z vykorystanniam pryntsypiv dyferentsiatsii ta indyvidualizatsii [Methodological bases of training future teachers of natural specialities using the principles of differentiation and individualisation]. *Physical culture and sport: scientific perspective*. (2). 135-142. [in Ukrainian]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 73/.78+008+7.01]-044.962:37.013.32

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-192-201

Бухнієва Олена Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтв, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл, тел.: (063)344-59-77, https://orcid.org/0000-0001-9997-5796

Дзюба Олег Андрійович Народний артист України, професор кафедри музичного та образотворчого мистецтв, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл, https://orcid.org/0009-0000-0167-4902

ЯВИЩЕ СИНТЕЗУ МИСТЕЦТВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті розкривається сутність поняття «синтез мистецтв», взаємодії та взаємовпливу різних видів мистецтв, механізми впливу синтетичних видів мистецтв на особистість; аргументується доцільність використання педагогічних можливостей взаємодії різних видів мистецтв у процесі формування особистості засобами мистецької педагогіки; констатується значення використання в мистецько-педагогічній освіті вивчення явища синтезу мистецтв, що викликає, з одного боку, переходу на новий рівень інтегративних процесів у мистецтві та суспільстві загалом, з другого боку, – потребу пошуків нових напрямів художньої творчості представників сучасної культури і мистецтва, інноваційних технологій у педагогіці мистецтва тощо. Тому метою цієї статті є аналіз та узагальнення суттєвих особливостей мистецько-педагогічних принципів та деяких технологій вивчення синтетичних видів мистецтва. Доведено, що в теорії мистецької педагогіки синтез мистецтв – це органічна єдність, взаємозв'язок різних видів мистецтв в рамках цілісного художнього твору; справжній синтез досягається, коли елементи різних видів мистецтв гармонійно погоджені між собою спільністю художнього задуму і створює умови для спільної стилістики. Виокремлюються методи, засоби синтезу музики й інших видів мистецтв на різних етапах впровадження в освітній процес. Акцентовано, що сучасні процеси модернізації в системі мистецької освіти спрямовані на створення умов для формування цілісного сприйняття художньо-образної картини світу та розкриття творчого потенціалу особистості. Актуальним є пошук шляхів удосконалення освітнього процесу, який, як показала практика, успішно реалізується через інноваційні педагогічні технології, змістовою основою яких є синтез мистецтв як системоутворюючий фактор, що створює креативну рушійну силу процесу навчання.

Ключові слова: синтез мистецтв, музичне мистецтво, мистецька педагогічна освіта, мистецько-педагогічні технології.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Bukhniieva Olena Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Izmail State University of Humanities, Izmail, tel.: (063)344-59-77, https://orcid.org/0000-0001-9997-5796

Dzyuba Oleg Andriyovych People's Artist of Ukraine, Professor of the Department of Music and Fine Arts, Izmail State Humanitarian University, Izmail, https://orcid.org/0009-0000-0167-4902

THE PHENOMENON OF THE SYNTHESIS OF THE ARTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The article reveals the essence of the concept of "synthesis of arts", the interaction and mutual influence of different types of arts, the mechanisms of influence of synthetic types of arts on the personality; the expediency of using the pedagogical possibilities of interaction of different types of arts in the process of personality formation by means of art pedagogy is argued; the importance of using the phenomenon of synthesis of arts in art and pedagogical education is stated, which causes, on the one hand, a transition to a new level of integrative processes in art and society in general, on the other hand, the need to search for new directions of artistic creativity of representatives of modern culture and art, innovative technologies in art pedagogy, etc. Therefore, the purpose of this article is to analyze and generalize the essential features of art and pedagogical principles and some technologies for studying synthetic types of arts. It is proved that in the theory of art pedagogy, the synthesis of arts is an organic unity, the relationship of different types of arts within the framework of a holistic work of art; true synthesis is achieved when elements of different types of arts are harmoniously coordinated with each other by a common artistic idea and create conditions for a common stylistics. Methods and means of synthesizing music and other types of arts at different stages of implementation in the educational process are highlighted. It is emphasized that modern modernization processes in the system of art education are aimed at creating conditions for the formation of a holistic perception of the artistic and figurative picture of the world and the disclosure of the creative potential of the individual. The search for ways to improve the educational process is relevant, which, as practice has shown, is successfully implemented through innovative pedagogical technologies, the content basis of which is the synthesis of arts as a system-forming factor that creates a creative driving force of the learning process.

Keywords: synthesis of arts, musical art, art pedagogical education, art pedagogical technologies.

Постановка проблеми. Проблема синтезу різних видів мистецтв належить до актуальних проблем мистецтвознавства, культурології, педагогіки, оскільки її рішення безпосередньо пов’язані з обґрунтуванням шляхів розвитку художньої культури як у теоретичному, так і у практичному аспектах. До сьогодні в

педагогіці музичного мистецтва залишається не вповні осмисленою проблема синтезу мистецтв, що спричиняє появу нових розвідок з даної тематики. Неможливо вивчати окремий вид мистецтва, абстрагуючись від розвитку культури загалом, і навіть від процесів, які є у світі мистецтва взагалі, тобто поза його виду. Це означає, що оцінка специфіки окремих видів мистецтв є необхідною умовою вивчення їх взаємодії та взаємовпливу. Цю потребу викликає, з одного боку, новий рівень інтегративних процесів у мистецтві та суспільстві загалом, з другого боку, –пошуки нових напрямів художньої творчості представників сучасної культури і мистецтва, інноваційних технологій у педагогіці мистецтва тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема синтезу мистецтв досить активно досліджується вченими, музикознавцями, культурологами і педагогами кінця ХХ – початку ХХІ століття. У роботах Л. Масол, Л. Аристовой, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, М. Лещенко, О. Ростовського, О. Рудницької, Ж. Сироткіної, Т. Стратан-Артишкової, А. Растригіної були проаналізовані як конкретні види мистецтва, так і запропоновані певні критерії і засоби їхньої інтеграції. Сьогодні існують дослідження різних напрямів синтезу мистецтв і інтеграції змісту мистецько-педагогічної освіти, її дидактичних і методологічних основ у працях А. Андрющенка, І. Зязюна, В. Боднара, Н. Ничкало, Л. Масол, О. Савченко, А. Козир, Л. Коваль та інших науковців, які визначають синтез мистецтв як засіб удосконалення художньо-аналітичних, рефлексивних умінь, мистецько-педагогічних технологій, творчої уяви.

Загальний підхід до проблематики синтезу мистецтв висловив А. Канарський, який вважав, що «фактично всі види мистецтва не виявляються і не можуть виявлятися в їхній «чистоті», щоб бути пов’язаними лише за принципом координації, як поруч встановлені елементи цілого. Навпаки, загальна тенденція розвитку видів мистецтва у тому, що вона підпорядковується основному принципу розвитку в цілому, і якщо говорити ширше – основному закону будь-якого розвитку: закону заперечення заперечення» [5, с.111]. На думку Ж. Сироткіної, ефективність використання взаємодії різних видів мистецтв в освітньому процесі полягає не в кількості видів, а в такій системі застосування, яка сприяє формуванню нових властивостей і якостей особистості [8, с. 76].

Аналіз праць таких авторів, як О. Біла, Н. Дмитренко, Ю. Погребняк, О. Рисак, Ж. Сироткіна, В. Халін, С. Холодинська, В. Чайковська, В. Чернявський, дозволяє розкрити сутність поняття «синтез мистецтв» [1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12]. У той же час, сучасними дослідниками приділено недостатньо уваги методиці вивчення окремих видів мистецтва у ракурсі їх синтетичної складової, зокрема, це стосується таких жанрів мистецтва, як опера, балет, драма та ін.

Виходячи зі сказаного, **метою** цієї статті є аналіз та узагальнення суттєвих особливостей мистецько-педагогічних принципів вивчення синтетичних видів мистецтва.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Виклад основного матеріалу.

Сучасна вітчизняна та зарубіжна мистецька педагогіка активно розглядає поняття «синтез мистецтв», «взаємозв'язок», «взаємовплив», «взаємодія мистецтв», але не виробила спільного розуміння явища «синтез мистецтв».

Проблема синтезу мистецтв як явище культури має визначатися, на думку Н. Дмитренко, в світлі комплексного підходу, не просто в рамках взаємодії різних областей мистецької творчості, а глобально, в світлі взаємодії філософії і мистецтва [4]. Проблема синтезу мистецтв стала не лише присутньою у практиці митців різних епох, а носила світоглядний характер. В теорії мистецької педагогіки синтез мистецтв – органічна єдність, взаємозв'язок різних видів мистецтв в рамках цілісного художнього твору; справжній синтез досягається, коли елементи різних видів мистецтв гармонійно погоджені між собою спільністю художнього задуму і створює умови для спільної стилістики.

Будь-який витвір мистецтва – такий самий синтетичний витвір, як і все мистецтво. Більше того, мабуть, найбільш синтетичним виявляється сам витвір мистецтва, оскільки фактично вбирає в себе і сутність загального (мистецтва), і особливість (виду мистецтва). Твір мистецтва може включати найрізноманітніші художні елементи. Немає, наприклад, нічого дивного в тому, що у творі скульптури зустрічаються елементи живопису чи музики тощо. Але це не знімає його належності до певного виду мистецтва.

Сучасні процеси модернізації в системі мистецько-педагогічної освіти спрямовані на створення умов для формування цілісного сприйняття художньо-образної картини світу та розкриття творчого потенціалу учнів. У зв'язку з цим актуальним є пошук шляхів удосконалення освітнього процесу, який, як показала практика, успішно реалізується через інноваційні педагогічні технології, змістовною основою яких є синтез мистецтв як системостворювальний фактор, що надає креативну рушійну силу процесу навчання [2].

Синтез – процес з'єднання чи об'єднання раніше розрізнених речей чи понять у єдине ціле. Історія культури виділяє дві основні взаємодіючі тенденції розвитку мистецтва кожної доби – це тенденція синтезу, взаємозбагачення різних видів мистецької практики та тенденція самовизначення, розмежування [1].

Синтез мистецтв передбачає таку взаємодію різних видів мистецтв, при якій кожен з компонентів, виступаючи з певним ступенем самостійності, набуває нових якостей, що належать до його форми та змісту, і водночас стають складовою частиною цілого [3].

Синтетичність оперного жанру представляє особливий інтерес. Він може розглядатися у кількох аспектах. Перш за все, опера виникає на основі активної взаємодії кількох видів мистецтва, а саме: літератури, музики, образотворчого мистецтва, театрального мистецтва, драми, танцю, навіть філософії, взаємодія яких створює нове мистецьке явище, що має активний культурний потенціал і здатне при контакті з аудиторією глядачів виконати кілька важливих функцій: емоційну, пізнавальну, виховну, функцію катарсису. Однак музичний синтез

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

передбачає й іншу інтерпретацію – синтез режисерського та акторського мистецтва. Цей аспект яскраво відбиває органічність зв'язку проблеми синтезу із широким колом питань художньої творчості [6]. Музика і особливо співи в опері традиційно вважається основним джерелом сенсу. Проте історія оперного жанру відомі випадки, коли інші елементи грали опері щонайменше важливу роль. Так, у французькій опері певних періодів дуже важливе значення набували танець та видовищна сторона; німецькі автори нерідко розглядали оркестрову партію не як акомпануючу, а як рівноцінну вокальної, наприклад в операх Р. Вагнера «Тангейзер», «Лоенгрин», «Кільце нібелунгів» та ін.[6].

На думку дослідників, синтетична природа дії в опері виявляє нерозривний зв'язок між процесами творчості та сприйняття. Кожен слухач у своєму життєвому досвіді освоює світ у вигляді відчуттів. Дія опери є точкою перетину двох потоків психологічних інтенцій: сенсорно-перцептивних реакцій слухачів, зумовлених їх життєвим досвідом, і штучно створених реакцій оперних персонажів. Реакції людини на довкілля обумовлені дією сенсорної (чутливої) та рухової систем. Передбачається, що в оперному жанрі синтезуються не різні види мистецтв, як прийнято вважати, а різні типи сенсорних модальностей, діяльність яких у житті забезпечує йому повноту освоєння зовнішнього світу, цілісність власного людського існування. Тоді синтез із естетичної області перетворюється на психологічну і акцент ставиться на дії (феномену як психологічному, і музичному), що концентрує у собі синтез різних сенсорних модальностей – слухової, мовної, рухової і зорової [9].

Дослідники XXI століття розглядають оперу з погляду філософії постмодернізму. Методологічні принципи теорії інформації проєктуються на феномен оперного тексту та його функціонування у соціумі. Оперний текст сприймається як комплексне складне явище, що породжується взаємодією звукового, вербального і візуального субтекстів. Під субтекстом розуміється прошарок інформації, що є частиною тексту постановки і зафіксований за допомогою певної системи засобів. Так аудіальний субтекст є реалізацією партитури та її звукового втілення силами диригента, оркестру, солістів та хору; вербальний субтекст є репліки, створені лібретистом; візуальний субтекст формується із мізансценічного, сценічного та світлового рішення, акторської пластики. Перелічені субтексти можуть мати константність або мобільність. Висловлюється думка про поліфонічну будову оперного жанру. Дослідники вказують на поліфонічність оперної вистави, як і інших театральних жанрів. Можна назвати оперу одним із найбільш семантично наповнених музичних жанрів. Вистава не є безпосереднім результатом інтерпретації оперного твору режисером – через те, що театр – це колективне мистецтво. Тому остаточний текст вистави стає продуктом взаємодії і часом протилежних установок його творців. На створення сенсу «працюють» як вербальний і музичний, а й сценічний текст спектаклю [10].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У XX столітті музика переживала кризу, і тому вплив образотворчого мистецтва на музику став набувати іншого характеру. Деякі композитори стали створювати твори, де музика ніби брала на себе функції живопису. Тепер уже не стільки живопис впливав на музику, а навпаки, музика впливала на живопис. Музика живопису має різні способи вираження. По-перше, зростає роль ліричного початку в настрої картини, по-друге, підвищується емоційне значення ритму та колориту. І, нарешті, побудова картини ґрунтується на принципі організації музичного твору (так проявляється у живопису музична форма).

Опера – це синтетичний жанр музичного мистецтва, що поєднує в єдиній театральній дії драматургію, поезію, вокальну та інструментальну музику, міманс та образотворче мистецтво. Традиційно вважається, що найважливіша в опері музична складова. Зміна потреб соціуму та нові режисерські рішення призводять до постійної трансформації оперного жанру. Сучасному глядачеві за інерцією все ще здається, що він спостерігає оперу в класичному розумінні слова, а насправді це вже зовсім інший синтетичний вид мистецтва, який, безумовно, має свої права на існування.

Синтетичність оперного жанру передбачає нерозривний зв’язок між сценографією та іншими складовими елементами опери, що нерідко порушується у сучасних постановках, зокрема, хореографії.

Єдність хореографії та музики є одним із загальновизнаних критеріїв мистецької цінності балету. Жива практика розвитку балетного мистецтва довела принципову можливість згоди музики та хореографії як компонентів синтетичної вистави, лише за умови, що за роботу беруться не просто обдаровані, а грамотні художники, які мають сформовані погляди на світ, знання в галузі музично-хореографічної спадщини та розуміння.

В класичних балетах вираз музики в танці полягає не тільки відповідно до темпу, метра, ритму танцю тим же елементам музики або у збігу цих двох мистецтв за структурою цілого твору та членування його на розділи та фрази. Найважливішим фактором спроможності вистав є єдність концепцій композитора та хореографа, стилю та образного характеру музики і танцю.

Музика, підказуючи риси хореографічної композиції, не повинна перекладатися в танець буквально і перетворюватися на її структурно-ритмічну копію, оскільки це завдає шкоди образності, драматичному змісту музично-хореографічного твору. Зв’язок музики і танцю в балеті передбачає їхню творчу єдність, при якій кожне мистецтво, зберігаючи відносну самостійність, збагачує інше і робить свій внесок у художнє ціле. Так, композитор створює музичну партитуру балету з урахуванням її театрального призначення, обумовленості сценічною дією та жанровою природою вистави. Хореограф, у свою чергу, орієнтується на особливості музичного матеріалу, що є неодмінною якістю культури танцю, що визначає його внутрішню музикальність. Співвідношення музики та хореографії в балеті утворює свого роду вільний контрапункт, де

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

обидва мистецтва, розвиваючись паралельно, кожне за своїми законами, водночас постійно стикаються, особливо у вузлових моментах дії.

Культура і мистецтво сьогодні є однією з важливих креативних індустрій у світі. Особистісно-розвиваюча професійна освіта орієнтується на формування нового типу фахівця, для якого потреби у творчості, самоосвіті та саморозвитку, у переході від функціонально-рольової позиції до цілісної життєдіяльності особистості у професійній сфері набуває вагомого значення. Синтез мистецтв у педагогіці – це гармонійний взаємозв'язок різних видів мистецтв, заснований на взаємопроникненні, взаємовпливі та взаємозбагаченні. Мета застосування синтезу мистецтв полягає у формуванні духовно-морального потенціалу особистості через творчість та залучення до цінностей культури. Завдання використання педагогічних технологій синтезу мистецтв уможливлюють формування у підлітків навичок сприйняття творів різних видів мистецтва; стимулювання творчої активності, свободи, емоційної розкутості; розвиток уяви та асоціативного мислення; формування естетичного смаку на найкращих досягненнях світової культури; розвиток мови, збагачення активного словника; збагачення позитивного емоційного досвіду; розвиток духовних якостей особистості; забезпечення збагаченого інтелектуально-творчого розвитку учнів; створення та збереження у підлітків цілісної картини світу[3].

Сучасні процеси модернізації в системі мистецької освіти спрямовані на створення умов для формування цілісного сприйняття художньо-образної картини світу та розкриття творчого потенціалу особистості. У зв'язку з цим актуальним є пошук шляхів удосконалення освітнього процесу, який, як показала практика, успішно реалізується через інноваційні педагогічні технології, змістовою основою яких є синтез мистецтв як системоутворюючий фактор, що створює креативну рушійну силу процесу навчання.

У педагогіці синтез мистецтв естетично організовує та систематизує освітній простір завдяки гармонійному взаємозв'язку, заснованому на взаємопроникненні, взаємовпливі та взаємозбагаченні різних видів мистецтв, що породжують цілісне мистецьке явище, яке естетично організовує та систематизує освітній простір [11]. Це дозволяє розглядати мистецтво «у ряді естетичних та художніх цінностей буття» [3], воно виступає «як носій смислів та цінностей культури, інструмент її самосвідомості, механізм здійснення міжкультурного діалогу в сучасному інформаційному просторі»[12].

Приведемо деякі приклади технологій синтезу мистецтв у педагогіці, як-от: інтеграція музики та музичної діяльності (педагог розповідає учням про різні музичні жанри, розвиває у них бажання слухати музику); об'єднання театру та театралізованої діяльності (сприяє формуванню в учнів сталого інтересу до цього виду мистецтва, різноманітним формам сценічних дій, а також уявлень про особливості різних видів театру); синтез музики, літератури та художньо-мовленнєвої діяльності (має на меті формування у підлітків інтересу та потреби в читанні книг та сприйнятті музичних творів); інтеграція музики, живопису,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

графіки, скульптури та образотворчої діяльності в одному занятті (сприяє залученню дітей до образотворчого мистецтва, розвитку емоційно-особистісного ставлення до творів мистецтва).

З урахуванням сучасних тенденцій освіти, у процесі навчання на основі синтезу мистецтв оберемо новітній метод – інтерактивний імпровізаційний прийом. Інтерактивний імпровізаційний прийом – автореферентність, в якому ідея створення мистецького продукту діє безпосередньо на самого себе, універсально реалізуючи потребу учнів у творчому самовираженні. Автореферентність сприяє перенесенню художньої інформації з мови одного виду мистецтва на мову іншого за допомогою метафоричного перекладу, що дозволяє в процесі виконання творчого завдання відчути радість відкриття завдяки узагальненню за аналогією. Метою реалізації імпровізаційного прийому в освітньому процесі є формування когнітивного мислення, що розвиває інтелект учнів під час освоєння мистецько-творчої діяльності та узагальнення соціального досвіду. Прийом представлений у заняттях-імпровізаціях. Він покликаний загострити емоції, розвинути інтуїцію, варіативність, чуттєві реакції, занурити учнів у образний світ художньої творчості, спонукати до самовдосконалення. Це реальна можливість пробудити в них енергію творчого творення, а це необхідно кожній особистості, яка іде до вічних цінностей буття, до пошуку смислів у духовному просторі культури, де думка, знання та почуття об'єднуються в єдине ціле [2].

Велике значення у розумінні синтезу мистецтв для учнів мають колективні роботи із застосуванням традиційних та нетрадиційних матеріалів. Учні не лише долучаються до нових форм мистецтва, а й набувають навички їх застосування у своїй професійній діяльності.

У творчості процес синтезу мистецтв виникає і відбувається мимоволі, лише на рівні інтуїції. Одна ідея породжує продовження в іншому виді мистецтв, змішуючи види, стилі та напрями, результати цього синтезу несподівані і непередбачувані. Універсальність технології імпровізаційного прийому автореферентність полягає в тому, що дія його дозволяє учням ближче доторкнутися до власної інтуїції – внутрішнього голосу, істинного «я», сили творчого уявного бачення, внутрішнього знання.

Висновки. Сучасні процеси модернізації в системі мистецької педагогіки спрямовані на створення умов для формування цілісного сприйняття художньо-образної картини світу та розкриття творчого потенціалу учнів. У зв’язку з цим актуальним є пошук шляхів удосконалення освітнього процесу, який, як показала практика, успішно реалізується через інноваційні педагогічні технології, змістовою основою яких є синтез мистецтв. Експериментальне впровадження новітніх технологій синтезу мистецтв, зокрема, інтерактивного імпровізаційного прийому на практику мистецької освіти виявило його креативну спрямованість. Ефективно діючи в освітньому просторі, створюваному синтезом мистецтв, інтерактивний імпровізаційний прийом сприяє цілісному сприйняттю учнями художньо-образної картини світу, успішно формуючи їх інтелектуальний та

творчий потенціал, спонукаючи до власного самовдосконалення. Тож, у подальшому потрібно звернути увагу педагогів на впровадження інноваційних прийомів навчання у галузі синтетичних видів мистецтва.

Література:

1. Біла О.О., Панченко І.В., Митєва Т.Є. Креативність педагога як детермінанта успішної реалізації освітньої стратегії інтеграції засобів літературного, образотворчого та музичного мистецтва: Професійна підготовка фахівців художньо-педагогічного профілю: теорія та практика: кол. монографія / за ред. О.О. Біла.; відп. ред. О.А. Бухнієва, Ізмаїл: ІДГУ. 2022. С. 27-44.

2. Біла О.О. Художньо-естетичне виховання старшокласників через синтез мистецтв. *Суспільство та національні інтереси.* 2024. №8 (8). С. 105-115.

3. Бухнієва О.А. Формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва на основі інтегративного підходу. *Наукові інновації та передові технології.* (Серія «Педагогіка»). 2025. № 4(44). С.1145-1153.

4. Дмитренко Н. Явище синтезу мистецтв як літературознавча проблема. *Studia methodologica,* ISSN 2307-1222, No. 39. 2014. С. 118-124.

5. Канарський А. Діалектика естетичного процесу. Генезис чуттєвої культури. К.: *Вища школа*, 1982. 379 с.

6. Погребняк Ю.В. Опера як синтетичний жанр мистецтва / Погребняк Ю.В. // *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського.* Серія: Філософія. Культурологія. Політологія. Соціологія. 2014. Т. 27 (66), No 1. С. 194-199.

7. Рисак О. Мелодії та фарби слова (Проблеми синтезу мистецтв в українській літературі кінця XIX – початку XX ст.): [монографія] / Олександр Рисак. Луцьк: Надстир'я, 1996. 98 с.

8. Сироткіна Ж.Є. Взаємодія різних видів мистецтва як чинник формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів / Ж.Є. Сироткіна // *Педагогічні науки*: Зб. наук. праць. Вип. 34. Херсон : Видавництво ХДУ, 2003. 324 с.

9. Халін В. Особливості художнього сприймання літератури у порівнянні зі сприйманням інших видів мистецтва // *Українська література в загальноосвітній школі.* 2005. №1. С. 8-11.

10. Холодинська С. М. Види мистецтва: специфіка синтезу. Естетичний аналіз / Світлана Холодинська. Донецьк. Каштан, 2011. 168 с.

11. Чайковська В. Явище мистецького синтезу як вияв модерністського дискурсу / В. Чайковська // Український модернізм зі столітньої відстані. Рівне, 2001. С. 47-51.

12. Чернявський В. Г., Кузнєцова І. О., Кара-Васильєва Т. В., Чегусова З. А. Синтез мистецтв: навч. посібник / МОН МС України, Нац. авіаційний ун-т. Київ: НАУ, 2019. 320 с.

Referenses:

1. Bila O.O., Panchenko I.V., Mytieva T.Ye. (2022). Kreatyvnist pedahoha yak determinanta uspishnoi realizatsii osvitnoi stratehii intehratsii zasobiv literaturnoho, obrazotvorchoho ta muzychnoho mystetstva: Profesiina pidhotovka fakhivtsiv khudozhno-pedahohichnoho profiliu: teoriia ta praktyka [Teacher creativity as a determinant of successful implementation of the educational strategy of integrating literary, visual and musical art: Professional training of specialists in the artistic and pedagogical profile: theory and practice]: kol. monohrafiia / za red. O.O. Bila.; vidp. red. O.A. Bukhniieva, Izmail: IDHU. S. 27-44. [in Ukrainian].

2. Bila O.O. (2024). Khudozhno-estetychne vykhovannia starshoklasnykiv cherez syntez mystetstv[Artistic and aesthetic education of high school students through the synthesis of arts]. Suspilstvo ta natsionalni interesy. №8 (8). S. 105-115. [in Ukrainian].

3. Bukhniieva O.A. (2025). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia muzychnoho mystetstva na osnovi intehratyvnoho pidkhodu[Formation of professional competence of a music teacher based on an integrative approach]. Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. (Seriia «Pedahohika»). № 4(44). S.1145-1153. [in Ukrainian].

4. Dmytrenko N. (2014). Yavyshche syntezu mystetstv yak literaturoznavcha problema [The phenomenon of the synthesis of arts as a literary problem]. Studia methodologica, ISSN 2307-1222, No. 39. S. 118-124. [in Ukrainian].

5. Kanarskyi A. (1982). Dialektyka estetychnoho protsesu. Henezys chuttievoi kultury [Dialectics of the aesthetic process. The genesis of sensual culture]. K.: Vyshcha shkola. 379 c. [in Ukrainian].

6. Pohrebniak Yu.V. (2014). Opera yak syntetychnyў zhanr mystetstva[Opera as a synthetic genre of art] / Pohrebniak Yu.V. // Vcheni zapysky Tavriўskoho natsionalnoho universytetu im. V.I. Vernadskoho. Seriia: Filosofiia. Kulturolohiia. Politolohiia. Sotsiolohiia. T. 27 (66), No 1. S. 194-199. [in Ukrainian].

7. Rysak O. (1996). Melodii ta farby slova (Problemy syntezu mystetstv v ukrainskii literaturi kintsia XIX – pochatku XX st.) [Melodies and Colors of the Word (Problems of Synthesis of Arts in Ukrainian Literature of the Late 19th – Early 20th Centuries)]: [monohrafiia] / O. Rysak. Lutsk: Nadstyr'ia, 98 c. [in Ukrainian].

8. Syrotkina Zh.Ye. (2003). Vzaiemodiia riznykh vydiv mystetstva yak chynnyk formuvannia profesiinykh umin maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [The interaction of different types of art as a factor in the formation of professional skills of future primary school teachers] / Zh.Ye. Syrotkina // Pedahohichni nauky: Zb. nauk. prats. Vyp. 34. Kherson : Vydavnytstvo KhDU. 324 s. [in Ukrainian].

9. Khalin V. (2005). Osoblyvosti khudozhnoho spryimannia literatury u porivnianni zi spryimanniam inshykh vydiv mystetstva [Peculiarities of the artistic perception of literature in comparison with the perception of other types of art] // Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli. №1. S. 8-11. [in Ukrainian].

10. Kholodynska S. M. (2011). Vydy mystetstva: spetsyfika syntezu. Estetychnyi analiz [Types of art: specifics of synthesis. Aesthetic analysis] / Svitlana Kholodynska. Donetsk. Kashtan. 168 s. [in Ukrainian].

11. Chaikovska V. (2001). Yavyshche mystetskoho syntezu yak vyiav modernistskoho dyskursu[The phenomenon of artistic synthesis as a manifestation of modernist discourse] / V. Chaikovska // Ukrainskyi modernizm zi stolitnoi vidstani. Rivne. S. 47-51. [in Ukrainian].

12. Cherniavskyi V. H., Kuznietsova I. O., Kara-Vasylieva T. V., Chehusova Z. A. (2019). Syntez mystetstv [Synthesis of the arts]: navch. posibnyk / MON MS Ukrainy, Nats. aviatsiinyi un-t. Kyiv: NAU. 320 s. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.21:37.036

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-202-214

Ватаманюк Галина Петрівна кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, тел. (067) 287-35-01, https://orcid.org/0000-0002-4236-107X

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК МЕТОД ОВОЛОДІННЯ МОВЛЕННЄВО-КУЛЬТУРНИМИ ПРАКТИКАМИ ВОЄННОГО ЧАСУ

Анотація. У статті схарактеризовано театралізовану діяльність дошкільників як метод оволодіння мовленням з урахуванням викликів воєнного часу. Виявлено, що театралізована діяльність має потужний комплексний вплив на творчий, емоційний, інтелектуальний, морально-етичний, естетичний розвиток дітей, відповідає вимогам Базового компоненту дошкільної освіти та Концепції нової української школи. Проаналізовано нові виклики щодо роботи з розвитку мовлення дошкільників в умовах війни, врахування яких потребує формування вмінь у дітей поводитись і спілкуватись у критичних та надзвичайних ситуаціях, притаманних війні. Унікальність виховного впливу театралізованої діяльності пояснюється її здатністю викликати у дитини інтерес, емоційний та естетичний відгук; актуалізувати її здібності та можливості; залучати до дефіцитного на часі «живого» спілкування, навчати діяти на засадах публічності. Розкрито сутність поняття «комунікативно-мовленнєва практика», що є комплексною єдністю лексики, фонетики, синтаксису, яку дитина самостійно актуалізує у відповідній комунікативній ситуації з метою спілкування з навколишніми. Показано, що робота з дошкільниками над темами війни потребує особливої делікатності й чуйності з боку дорослих, які не можуть допускати психологічного травмування дітей, погіршення їх емоційного стану. Схарактеризовано інформативно-ознайомлювальну, організаційно-настановну, виконавську, самодіяльно-творчу складові організації театралізованої діяльності дітей з метою оволодіння комунікативно-мовленнєвими практиками воєнної тематики. Доведено, що завдяки театралізованій діяльності знання та уявлення дітей про події війни трансформуються у їхні поведінкові стереотипи, що сприяють кращій адаптабельності у критичних і надзвичайних ситуаціях.

Ключові слова: дошкільник, театралізована діяльність, умови війни, театральна вистава, театралізована гра, мовлення, комунікативно-мовленнєва практика.

Vatamaniuk Galyna Petrivna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, tel.: (067) 287-35-01, https://orcid.org/0000-0002-4236-107X.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

THEATRALISED ACTIVITY OF PRESCHOOLERS AS A METHOD OF MASTERING SPEECH AND CULTURAL PRACTICES OF WAR TIME

Abstract. The article conciders preschoolers' theatrical activity as a method of communicative and speech practice mastering in wartime period. It is shown that theatrical activity has a powerful complex impact on the children development, meets the provisions and requirements of the Basic Component of Preschool Education and the Concept of a New Ukrainian School. It is analyzed new challenges regarding the work on the preschoolers' speech development in war conditions, the consideration of which requires the formation of children's skills to behave and communicate in critical and emergency situations of wartime. The theatrical activity educational impact uniqueness is explained by its ability to arouse a children's strong interest, emotional and aesthetic response; to actualize their abilities and capabilities; to involve them into the "live" communication that is scarce today, to teach acting on the publicity principles. The concept of communicative and speech practice is revealed, which is a complex unity of vocabulary, phonetics, syntax, which the child actualizes on one's own in the appropriate communicative situation in order to communicate with others. It is shown that working with preschoolers on war topics requires special adults' delicacy and sensitivity, who in no case can allow psychological traumatization of children or deterioration of their emotional state. The informative and familiarizing, organizational and instructional, performing, amateur and creative components of the children theatrical activity organization with the aim of communicative and speech practices mastering on military topics are characterized. It is proved that thanks to theatrical activity, children's knowledge and ideas about the war events are transformed into their behavioral stereotypes, which contribute to better adaptability in critical and emergency situations.

Keywords: preschooler, theatrical activity, war conditions, theatrical performance, theatrical game, speech, communicative and speech practice.

Постановка проблеми. Війна в Україні породжує нові виклики до роботи з розвитку мовлення в закладах освіти. У лексику дорослих і дітей входять слова, пов'язані з критичними ситуаціями, зростає запит на вміння дітей поводитись і спілкуватись у цих умовах (під час обстрілів, повітряних тривог, вимушеного залишення дітей без догляду дорослих), контактувати зі службами порятунку, з незнайомими людьми, які можуть надати допомогу. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей дошкільного віку в умовах війни – актуальне завдання дошкільної педагогіки, а використання в цьому контексті театралізованої діяльності – один із шляхів вирішення проблеми. Тому вважаємо, що досліджувана проблема є актуальною і своєчасною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні психолого-педагогічні дослідження останнього десятиріччя (А. Богуш та ін. [1], М. Бондаренко [2], Л. Гладун, О. Деркач [14], І. Жаркова [3], О. Демченко та ін. [4], О. Захарова [5],

Н. Іванченко [6], Ю. Котелянець [7], І. Підлипняк [8], Г. Розлуцька, В. Куриця [9] та ін.) переконливо доводять, що театралізована діяльність має потужний розвивальний вплив на особистість дошкільника, який дозволяє успішно та комплексно досягати системного педагогічного ефекту. У Базовому компоненті дошкільної освіти [10] театралізовану компетентність (як різновид мистецько-творчої) віднесено до інваріантної частини ключових компетентностей дошкільника, формування яких дозволяє забезпечити наступність закладу дошкільної освіти із вимогами Нової української школи щодо створення освітнього середовища, сприятливого для розвитку уяви, фантазії, емоційного інтелекту, критичного мислення та відповідних умінь.

Театралізована діяльність викликає у дитини потужний емоційний та естетичний відгук (Н. Трофаїла [13]), виступає як захоплива й приваблива сфера життєдіяльності, в якій вона реалізовує свою активність, розширює межі пізнання, оволодіває різними ролями, залюбки комунікує й взаємодіє з дорослими й однолітками. Саме у процесі театралізованої діяльності виникає можливість поєднати пізнання дітьми світу емоцій з оволодінням ними мистецтвом самовираження, вміннями фантазувати, творити, взаємодіяти, висловлювати та обґрунтовувати власну думку (Є. Єлдінова [11], Г. Розлуцька, В. Куриця [12] та ін.).

У дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик [1], І. Жигори [15], Н. Жир [16], Т. Соловей [17] та ін. доведено ефективність театралізованої діяльності в оволодінні мовленнєвими вміннями, пов’язаними з лексикою, фонетикою, синтаксисом, зв’язним мовленням (монологічним, діалогічним). У наукових працях О. Захарової [5] наведено факти доказу про вплив театру на формування комунікативних умінь дошкільників. Водночас, проблема формування у дітей комунікативно-мовленнєвих практик засобами театралізованої діяльності не отримала висвітлення, що й стало підставою для нашого дослідження.

Мета статті – схарактеризувати театралізовану діяльність як метод оволодіння мовленням з урахуванням викликів воєнного часу.

Виклад основного матеріалу. В умовах війни важливо, щоб дитина дошкільного віку сприймала та розуміла події, які стаються навколо неї без її волі. Це – ракетні й дронові атаки, коли можна бачити і чути прольоти страшної зброї, звуки повітряної тривоги, переходи по кілька разів за добу в укриття, ситуації, коли дитину залишають на самоті через критичні обставини, втрата рідних та майна, переїзд до нового місця проживання та виклики адаптації до нового соціокультурного середовища, спілкування з однолітками, які перебувають у стані психотравми, ставлення до «новеньких» (внутрішньо переміщених дітей) у групі, повернення дітей з полону, спілкування з дітьми, члени родин яких захищають країну на фронті тощо. Особливого ставлення дорослих і спеціальної підготовки до правильної поведінки у критичних ситуаціях в умовах війни потребують і діти раннього віку (В. Зливков) [18, с. 173]. На необхідності формування навичок безпечної поведінки як важливої складової соціалізації

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

дитини наголошують фахівці (Ю. Бойчук, О. Мірошниченко [19], С. Матвієнко, А. Дорош [20]). Робота з дошкільниками над темами війни потребує особливої делікатності й чуйності з боку дорослих, які не можуть допускати психологічного травмування дітей, погіршення їхнього емоційного стану (В. Зливков та ін. [18], Н. Пророк та ін. [21]).

Театралізована діяльність спонукає дітей до живого спілкування, яке на часі переживає кризу внаслідок потужного вдосконалення технічних засобів, які значно збільшують частку опосередкованого спілкування через телефон та соціальні мережі. Дитина, яка звикає комунікувати через гаджети, може внаслідок воєнних подій раптово опинитись без технічної підтримки (відсутність енергопостачання, зруйноване житло, пошкоджені технічні пристрої тощо), що викличе розпач, дезорієнтує, злякає, спричинить відчуття самотності й безпорадності. Натомість, дитина, яка володіє комунікативно-мовленнєвими практиками, здатна самостійно попросити про допомогу, запитати про життєво важливі обставини, розповісти про себе та своїх близьких, загалом зорієнтуватись навіть серед незнайомих людей у нестандартній, можливо, критичній ситуації.

Зважаючи на вищезазначене, перед педагогами дошкілля постає завдання – сформувати в дітей відповідні комунікативно-мовленнєві вміння, обрати для цього такий педагогічний інструментарій, який би відповідав віку дітей і забезпечив результативність педагогічного впливу. Одним із таких інструментів є театралізована діяльність, яку в дошкільній педагогіці розглядають як художню діяльність, пов'язану зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів. Це не просто розвага, а потужний засіб виховання та розвитку особистості дитини. Беручи участь у театралізованих іграх, діти ознайомлюються з оточенням та його складовими через образи, фарби, звуки. Завдяки цій діяльності в дошкільників більш інтенсивно розвиваються пізнавальні інтереси, удосконалюються психічні процеси (пам’ять, уява, мислення), активізується мовлення, формується культура міжособистісного спілкування, розширюється світогляд.

У тлумаченні поняття «комунікативно-мовленнєві практики» ми виходимо з твердження К. Крутій і Л. Зданевич, що «культурні практики – це звичні, повсякденні способи самореалізації дитини, тісно пов’язані з її значущими переживаннями разом з іншими людьми (досвід співпереживання, турботи, емпатії, допомоги), це завжди самостійна діяльність дітей, що виникає з їх ініціативи, в умовах яких дитина є суб’єктом різноманітних видів діяльності… Істотною особливістю культурних практик є спільна з іншими дітьми діяльність» [22, с. 43].

У практиці дошкілля накопичено значний арсенал видів театралізованої діяльності дітей (Д. Кусік [23]), зокрема – сприймання театрального видовища, що сприяє ознайомленню з комунікативно-мовленнєвими практиками; театралізована гра, спрямована на активізацію словника і зв'язного мовлення, сюжетоскладання; участь у підготовці та проведенні театрального дійства (репетиції,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

відпрацювання комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок). У всіх цих видах театралізованої діяльності виокремлюємо наскрізні складові, завдяки яким формуються комунікативно-мовленнєві практики на тему війни. Це: інформативно-ознайомлювальна, організаційно-настановна, виконавська, самодіяльно-творча.

Насичений масив подій, притаманних періоду війни, стає частиною дитячого досвіду, що утворює змістову основу для подальшої організації театралізованої діяльності. Цей небажаний, але реальний, дитячий досвід потребує насамперед осмислення, якому має допомогти вихователь. Інформативно-ознайомлювальна складова театралізованої діяльності передбачає роботу з повідомлення дітям важливих знань, обговорення подій війни, ситуацій, з якими дітям вже довелось зустрітись, формування уявлень про те, якою має бути поведінка людини і дитини. Розповіді вихователя мають бути нешвидкими за темпом, конкретними, простими і доступними для розуміння дітей, варто поцікавитись, як би почувалися діти у тій чи іншій ситуації, якими були б їхні емоції, важливо надати малюкам можливість задати питання та разом пошукати відповіді на них. Доречно попросити дітей згадати та розповісти, як поводились у цих ситуаціях дорослі (мама, тато, брати/сестри, бабусі/дідусі та ін.). Дитячі висловлення дають вихователю можливість побачити, як діти розуміють ті чи інші ситуації, з яким травмівним досвідом вони, можливо, зіткнулися. Розмова має відбуватись у спокійному і впевненому емоційному тоні, виключати прояви тривожності й страху з боку дорослого. Навіть, якщо діти не зрозуміють всього, почувши спокійні й врівноважені слова вихователя та відчувши його емоційну стабільність, отримають заряд позитиву. Згодом, ці слова можуть стати рятівними для дитини у критичній ситуації, а коли вона підросте, то глибше зрозуміє зміст усієї роботи, яку проводив дорослий, усвідомить свої переживання й стани. Обговорення, що сприяють набуттю дітьми досвіду, необхідному для подальшої театралізованої діяльності, є надзвичайно важливими для формування так званої резильєнтності, потреба в якій зростає, коли людині доводиться долати життєві труднощі. Таким чином у дітей закладаються основи внутрішньої сили, життєстійкості, готовності до подолання всіх труднощів й спрямованість на перемогу.

Під час ознайомлювальної роботи виникає нагода збагатити лексичний запас дітей словами, які описують життєві обставини в умовах війни (війна, повітряна тривога, укриття, небезпека, ризик, страх, розпач, агресія, смерть, поранення, ворог, зброя, вибухівка, небезпечні предмети), позначають емоційні стани (сумно, образливо, лячно, тривожно, напружено, цікаво, обнадійливо), назви професій воєнного часу (військовий, командир, солдат, танкіст, льотчик, піхота, дронщик, рятівник, психолог тощо); позначають місце розташування (полігон, аеродром, військова частина, військове училище, казарма тощо), одяг та предмети вжитку військових (берці, каремат, шолом, жилет та ін.). Розпочинається засвоєння синтаксичних конструкцій відповідного змісту

(попросити про допомогу, розповісти про себе, про те, що сталося, знайомитись і розмовляти з «новенькими» у групі тощо), здатність розповідати про травмівні події, описувати свої емоційні стани, висловлювати підтримку і співчуття.

Надати дітям інформацію та емоційно підготувати їх до театралізованої гри чи вистави на теми війни допомагають твори дитячої літератури, які з'явились в останні роки. Наприклад, І. Ковалишена «Крута історія України від динозаврів до сьогодні», «Крута історія перемог», Л. Денисенко «Майя та її мама», І. Виговська, В. Мурована «Хоробрі казки», Євген та Соломія Степанів «Абетка війни», серія коміксів Т. Клапчук «Коти-захисники UA» тощо. Деякі твори озвучено й проілюстровано на онлайн-платформі YouTube зокрема, А. Пістун «Казка про феєрверки» (https://surl.li/gaxdtu), казка О. Мірошниченко «Кицюня» (https://surl.li/gipzng). Доречно прочитати та обговорити з дітьми висловлення дітей про війну «Війна голосами дітей», зібрані й видані зусиллями Благодійного фонду «Голоси дітей». Яскраво проілюстрована книжка містить біля ста емоційних цитат, що розкривають погляд дітей на війну.

Набувши необхідного чуттєвого досвіду, що віддзеркалює реалії війни, діти мають нагоду відтворювати його у театралізованих іграх та дійствах. Організаційно-настановна складова театралізованої діяльності дітей дошкільного віку передбачає відбір ними під керівництвом дорослого змісту майбутніх ігор чи вистав, складання можливих сценаріїв, тематика яких дозволяла б відпрацьовувати мовленнєві практики, якими діти можуть скористатися в критичних ситуаціях. Наприклад, «Пригода Микитки в укритті», «Кицюня загубилась», «Ведмедик залишився без житла», «Зайчик у біді», «Білочка у новому місті», «Котик переїхав», «Незвичайна знахідка» (про небезпечні предмети, яких не можна торкатись), «Кицин дім» тощо.

Сценарій, зазвичай, будується за певним літературним твором, з яким діти попередньо ознайомлюються, обговорюють поведінку і характери персонажів, провідну ідею. Водночас, вихователь адаптує літературний твір до його театралізації з урахуванням вікових особливостей дітей, доступно розписує діалоги і монологи персонажів для заучування дітьми-«акторами». Розумінню змісту сприяє розглядання й обговорення ілюстрацій із зображенням вбрання й зачіски, міміки й пантоміміки героїв. Відтак, визначаються ролі, моделюються костюми для персонажів і декорації, ігрові атрибути, проєктується і прослуховується музичний супровід окремих найбільш значущих фрагментів вистави, розподіляються ролі.

Наприклад у роботі з дітьми молодшої групи у процесі підготовки театральної вистави за мотивами віршованої казки «Кицин дім» (https://www.youtube.com/watch?v=Kd6VHETURvw&t=71s) визначаються персонажі (Котик, Курочка, Півник, Гусочка, Качка). Лунає сигнал тривоги, за ним звук схожий на вибух. Потім герої всі разом гасять пожежу у домі Котика. Основна лексика: тривога, вибух, загорівся, пожежа, загасили, відро, гачок. Подібна робота дозволяє формувати комунікативно-мовленнєві практики

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

відповідні ситуації пожежі. Для старших дітей можна використати казку «Сім'я єдинорогів» (https://www.youtube.com/watch?v=NX6-ZMtupPw), що выдтворюэ ситуацію вимушеного переїзду. Діючі особи: сім'я єдинорогів (мама, тато, син), звірі у лісі. Засвоюються слова і вирази: злагода, темрява, метушитись, моторошно, почуватись безпорадними, стали на захист, тато захищає наш дім, шукати новий дім, повернутись додому, мужній, сильний, хоробрий. Діти оволодівають комунікативно-мовленнєвими практиками, притаманними ситуаціям евакуації, вимушеного переселення.

Організаційно-настановна складова театралізованої діяльності наповнена для дітей неповторною радістю творення й очікування вистави. Робота з її підготовки передбачає відпрацювання загальних акторських компетентностей за допомогою вправ, ігор, пластичних та психогімнастичних етюдів. Можна скористатись методикою «Театр емоцій», в якому діти зображають різні емоції за допомогою міміки та рухів, а також вчаться «читати» почуття свої та інших людей, адекватно реагуючи на їх модальність (вправа «Дзеркало почуттів»). Специфічна підготовка полягає в індивідуальному опрацюванні ролей, що потужно мотивує дітей до активного використання відповідних комунікативно-мовленнєвих зразків, передбачених сценарієм (вивчення монологів, реплік до діалогів, пісень, віршів тощо). Зазначимо, що хоча лексика і є основою для мовлення, проте володіння окремими словами не забезпечує комунікативно-мовленнєвих практик, побудованих на розумінні того, коли, кому, як і з якою метою говорити. Мовлення у критичних ситуаціях війни має бути доведеним до автоматизму, оскільки чим швидше й адекватніше дитина зреагує, тим адаптабельнішою буде її поведінка та дієвішим порятунок. Заучування текстів літературних творів з військовою тематикою сприяє оволодінню дітьми автоматизмом комунікативно-мовленнєвих практик, засвоєнню образних виразів, слів у переносному значенні, синонімів, епітетів, метафор.

Далі проводяться репетиції, які не повинні втомлювати дітей, знижувати їх мотивацію до театралізації. Для цього рекомендується відпрацьовувати лише найбільш значущі фрагменти вистави, забезпечуючи їх цілісність та послідовність, доступно пояснювати дитині, якими мають бути її дії та емоції на сцені і чому. Дієвим для дитини буде мотив зрозумілості дійства на сцені для глядачів, нагадування, хто буде глядачами (наприклад, готуємо виставу для батьків, для друзів тощо). Бажано проводити репетиції у костюмах, у приміщенні, де згодом пройде вистава, використовувати підготовлені декорації та атрибути. Тоді дітям легше буде входити в образ й орієнтуватись у мізансценах (розташування діючих осіб відносно декорацій, атрибутів та реквізиту). Емоційність акторської гри підсилюється за допомогою музичного й звуко-шумового супроводу, що також може слугувати дитині своєрідним сигналом до озвучування своїх реплік і сприятливою канвою насичення емоціями. Відпрацьовуються репліки, що становить важливий етап у засвоєнні дітьми комунікативно-мовленнєвих практик, оскільки вони поєднані із певними

унаочненими ситуаціями (позначені декораціями, атрибутами, реквізитом, організацією простору, звуко-шумовими ефектами). Дитина засвоює, коли та як вживати мовленнєві звороти, з якою інтонацією, яких відповідей на них очікувати від інших, що відповідати на запитання, звернення і пропозиції.

Театральна вистава є публічною подією, на неї заздалегідь запрошують глядачів (дітей і дорослих), готують яскраво оформлені об'яви (афіші) та запрошення (квитки), оформлюють приміщення, де проходитиме дійство. Оголошення про те, що кошти, які надійшли від вистави, будуть спрямовані на донати для військових, спонукають дітей до волонтерства.

Виконавська складова є кульмінаційним етапом у театралізованій діяльності, якого діти із захопленням очікують. Театральна вистава дає можливість змоделювати реальні події, притаманні періоду війни, занурити у них дітей, готуючи таким чином до поведінки у критичних та екстремальних ситуаціях. Наприклад, вистава «Кицин дім» дозволяє відпрацьовувати мовленнєво-комунікативні практики, що відповідають ситуаціям пожежі. Діти знайомляться та засвоюють мовленнєві звороти, про виклик на допомогу в разі пожежі (Рятуйте! Загорівся Кицин дім!), інтонацію, гучність, зорієнтованість на присутніх (і Курочка, і Півник, і Гусочка, і Качка), що якомога швидше реагують і всі разом гасять пожежу.

Запрошені глядачі та актори хвилюються перед прем'єрою в очікуванні захоплюючого дійства, вихователь налаштовує їх зазначаючи, що іноді може скластися ситуація, яка потребуватиме імпровізації (коли не загорілось світло на декорації, або хтось з акторів забув слова) та хвилюватися не варто, запевняє, що все буде добре і він поруч.

Під час вистави діти-актори діють згідно з визначеними ролями й актуалізують свої комунікативно-мовленнєві навички та здібності. Завдяки репетиціям актори вільно користуються вербальними і невербальними засобами виразності і передачі характеру своїх героїв, поводяться відповідно до сценарію, висловлюються чутно, послідовно і зрозуміло для глядачів, доцільно взаємодіють між собою, виконуючи кожен свою роль. Вони легко орієнтуються на сцені, правильно визначають та вчасно змінюють своє місце розташування у кожен момент вистави, узгоджують свої слова й дії з музичним та звуко-шумовим чи світловим супроводом. Сценічне (емоційно-виразне) мовлення дітей, яке відбувається у ситуації публічності сприяє закріпленню умінь користуватися вербальними та невербальними засобами, спрямованими на вирішення певної комунікативної проблеми, пов'язаної з критичними та екстремальними ситуаціями. Завдяки виконавській складовій володіння мовленнєво-комунікативними практиками на теми війни доводиться до автоматизму, стаючи частиною публічної самопрезентації дитини. Це дозволятиме їй, за потреби, долати психологічні бар'єри перед спілкуванням з незнайомими людьми, звертатись до них з проханнями, скаргами чіткою, голосною мовою. Глядачі, запрошені на виставу, мають нагоду пройти ознайомлювально-інформаційний

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

етап оволодіння комунікативно-мовленнєвими практиками на теми війни. Вони слухають монологи і діалоги акторів, бачать їхнє інтонаційно-емоційне оформлення, спостерігають за поведінкою акторів у скрутних ситуаціях та тим як вона дозволяє їм здолати різноманітні випробування, об'єднатися, порозумітися, врятуватися.

Самодіяльно-творча складова театралізованої діяльності є найбільш доступною та цікавою для малюків, оскільки вона помітно менше, ніж виконавська, регламентується літературним твором та дорослим. Водночас, вона сприяє формуванню здатності у дітей самостійно використовувати мовленнєво-комунікативні практики на теми війни. Йдеться про театралізовані ігри, в яких дитина «сама собі – режисер». Гра передбачає творче застосування дітьми свого досвіду на основі комбінування різних його елементів, самостійне визначення сюжету, змісту, ролей. Театралізовані ігри, як правило, засновані на розігруванні казок (оповідань, віршів), що дозволяє дітям глибше проникати у сутність воєнних подій, осмислювати їх значення для себе та тих, хто їх оточує. Подібні ігри дітей заряджають їх оптимізмом, добротою, любов`ю до всього живого, впевненістю, співчуттям слабшому, вчать долати труднощі, розрізняти загрози та уникати їх, формують досвід спілкування та поведінки у небезпечних ситуаціях, а улюблені герої стають взірцями для наслідування. Наприклад, у театралізованій грі «Врятуємо звірят» за мотивами казки «Сім'я єдинорогів» діти моделюють ситуацію шторму, що повалив дерева у лісі, затопив й розмив дороги, якими не вдається пройти чи проїхати машиною. Діти одностайно вирішують кликати на допомогу рятувальників із гелікоптером. Один з гравців телефонує у службу порятунку «911», схвильовано пояснює ситуацію, розповідає, що звірі у біді, просить терміново вислати гелікоптер, пояснює, де сталась негода.

Мовлення під час театралізованої гри має виразну комунікативну спрямованість і, що важливо, набуває внутрішньої регульованості. Діти не просто вступають за власною ініціативою у спілкування з однолітками, а роблять це у відповідності з ігровими ролями (рятувальники розмовляють зі звірами казкового лісу. З одного боку, у грі діти поводяться вільно, самостійно обирають її сюжет та зміст, організовують ігрову взаємодію, з іншого, – дотримуються правил, діють згідно визначених ролей, за певною програмою. Отже, театралізована гра привчає дітей підпорядковувати своє спілкування і мовлення певній меті, допомагає виховувати цілеспрямованість та самоконтроль.

Дорослий заохочує прагнення дітей до театралізованої гри, створює необхідні умови для її реалізації. Однією з таких умов є забезпечення предметно-просторового розвивального середовища (наявність у віковій групі театральних осередків з відповідним наповненням). Назва кожного елементу наповнення, його опис чи характеристика, назва дії чи взаємодії з ним, оцінка якості дії – це також джерело засвоєння нових слів, понять, виразів, а адекватне їх використання у мовленні свідчитиме про засвоєння семантики слова.

Висновки. Отже, театралізована діяльність – це вид творчості (творча гра), що поєднує різні види мистецької діяльності (слово, музика, образотворчість), які у процесі театралізації реалізуються через комплекс вербальних і невербальних засобів спілкування відповідних до відтворюваних ситуацій, що власне й визначає педагогічний потенціал в оволодінні дітьми комунікативно-мовленнєвими практиками. Організація театралізованої діяльності дітей з метою оволодіння комунікативно-мовленнєвими практиками воєнної тематики передбачає такі складові, як інформативно-ознайомлювальна, організаційно-настановна, виконавська, самодіяльно-творча. Завдяки театралізації знання та уявлення дітей про події війни трансформуються у їх поведінкові стереотипи, що сприяє адаптабельності у критичних і надзвичайних ситуаціях. Перспективи дослідження полягають у розробленні та апробації навчальної програми для дітей дошкільного віку «Театр рятує життя».

Література:

1. Богуш А., Н. Гавриш, Т.Котик Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підруч. Київ: Слово». 2010. 304 с.

2. Бондаренко М.С. Театралізована діяльність як засіб формування креативного мислення у дітей дошкільного віку // Педагогічна майстерня. Дніпро: Видавництво Дніпровського педагогічного університету, 2020. № 5. С. 55–61.

3. Гладун Л., І.Жаркова. Емоційний інтелект та його формування в старшого дошкільника засобами театралізованої діяльності // Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 2023. Вип. 4. С. 9–16.

4. Демченко О., Н. Казьмірчук, О. Жовнич, І. Стахова. Підготовка студентів до використання театралізованої діяльності для розвитку у дітей SOFT SKILLS: європейський контекст // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Вип. 64. С. 181–192.

5. Захарова О. В. Театралізовані форми діяльності як спосіб формування комунікативних компетенцій у дошкільників // Науковий вісник педагогічних наук. Київ: Видавництво Інституту педагогіки НАН України. 2021. С. 37–43.

6. Іванченко Н. В. Психолого-педагогічні аспекти творчого розвитку дошкільнят через театралізовану діяльність // Наукові записки кафедри педагогіки і психології. Одеса, 2022. № 3. С. 71–77.

7. Котелянець Ю. Розвиток творчості дошкільників засобами театралізованої діяльності // Витоки педагогічної майстерності. 2020. Випуск 25. С. 106–110.

8. Підлипняк І. Театралізована діяльність як засіб розвитку особистості дітей дошкільного віку // Acta Paedagogica Volynienses. 2022. Вип.4. С. 29–35.

9. Розлуцька Г., В.Куриця. Формування патріотичних цінностей у дітей дошкільного віку засобами театралізації // «New Inception». Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г.Шевченка; голов.ред. С.І.Стрілець. Чернігів, 2023. №1-2(11-12). С. 39–46.

10. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (нова редакція) / М-во освіти і науки України. –12.01.2021.№ 33. URL: http://surl.li/jyzr

11. Єлдінова Є. Особливості театрально-ігрової діяльності в закладах дошкільної освіти // Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 71, том 1. С. 343–348.

12. Розлуцька Г. Педагогічний інструментарій театралізації у вихованні дітей дошкільного віку // XXVIII International Scien.& Pract. Conf. «Unusual methods of development of science and thoughts», 17-19.07, 2023. Madrid, Spain. P. 124–129.

13. Трофаїла Н. Д. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку // Педагогічні науки : наук. вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2018.Вип. 45 (106). С. 155–158.

14. Деркач О. О. Підготовка дітей до навчання рідної мови: сучасні методи і підходи. Запоріжжя : ЗНУ, 2021. 215 с.

15. Жигора І. В. Упровадження театралізованої діяльності як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку // Калейдоскоп мов. 2025. № 2 (221). С. 44–48.

16. Жир Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільників засобами театралізованої діяльності // Дошкільна освіта. 01.12.2022. URL: https://naurok.com.ua/rozvitok-zv-yaznogo-movlennya-doshkilnikiv-zasobamiteatralizovano-diyalnosti-313117.html

17. Соловей Т. П. Вплив театралізованих ігор на розвиток мовленнєвих навичок у дошкільників // Лінгвістика і педагогіка: сучасні тенденції. Чернівці: Вид-во Чернівецького університету імені Ю. Федьковича, 2023. № 1. С. 102–109.

18. Зливков В., С. Лукомська, Н. Євдокимова, С. Ліпінська. Діти і війна: монографія Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с.

19. Бойчук Ю., О. Мірошниченко. Концептуальні засади безпеки в освіті // Джерело педагогічних інновацій. Безпечна освіта. 2023. Вип. № 1 (41). С. 11–15.

20. Матвієнко С. І., А.М.Дорош. Безпечна поведінка дошкільника у побуті як один із аспектів його соціалізації // Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва. Матеріали VI Міжн. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Київ, 01.07.2020 р.). 2020. С. 110– 116.

21. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / За ред. Н.В. Пророк. Київ, 2022. 155 с.

22. Крутій К. Л., Л.В.Зданевич. Механізм практичної реалізації створення полікультурного мовленнєвого середовища в закладі дошкільної освіти // Інноватика у вихованні. 2018. Вип. 7. С. 41– 51.

23. Кусік Д. Театральне мистецтво в закладі дошкільної освіти та його види // Актуальні проблеми дошкільної освіти: досвід, реалії, сьогодення та перспективи : зб. тез наук.-практ. конф. (м. Рівне, 26.09. 2024 р.); гол. ред.: Л.Б.Мельничук. Рівне : МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2025. С. 63–68.

References:

1. Bohush, A., Havrysh N., & Kotyk T. (2010). *Metodyka orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti ditei u doshkilnykh navchalnykh zakladakh : pidruch. [Methodology of organizing artistic and speech activities of children in preschool educational institutions: textbook]*. Kyiv: Vydavnychyi Dim «Slovo», 304 [in Ukrainian].

2. Bondarenko, M.S. (2020). Teatralizovana diialnist yak zasib formuvannia kreatyvnoho myslennia u ditei doshkilnoho viku [Theatrical activity as a means of forming creative thinking in preschool children]. *Pedahohichna maisternia. Dnipro: Vydavnytstvo Dniprovskoho pedahohichnoho universytetu*, № 5, 55-61 [in Ukrainian].

3. Hladun, L. & Zharkova, I. (2023). Emotsiinyi intelekt ta yoho formuvannia v starshoho doshkilnyka zasobamy teatralizovanoi diialnosti [Emotional intelligence and its formation in a senior preschooler by means of theatrical activity]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezpererv noi osvity. Seriia «Pedahohika. Psykholohiia», Vyp. 4,* 9-16 [in Ukrainian].

4. Demchenko, O., Kazmirchuk, N., Zhovnych, O., & Stakhova, I. (2022). Pidhotovka studentiv do vykorystannia teatralizovanoi diialnosti dlia rozvytku u ditei SOFT SKILLS: yevropeiskyi kontekst [Preparing students for the use of theatrical activities for the development of SOFT SKILLS in children: a European context]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Vyp. 64,* 181-192 [in Ukrainian].

5. Zakharova, O.V. (2021). Teatralizovani formy diialnosti yak sposib formuvannia komunikatyvnykh kompetentsii u doshkilnykiv [Theatrical forms of activity as a way of forming communicative competencies in preschoolers]. *Naukovyi visnyk pedahohichnykh nauk. Kyiv: Vydavnytstvo Instytutu pedahohiky NAN Ukrainy*, 37-43 [in Ukrainian].

6. Ivanchenko, N.V. (2022). Psykholoho-pedahohichni aspekty tvorchoho rozvytku doshkilniat cherez teatralizovanu diialnist [Psychological and pedagogical aspects of the creative development of preschoolers through theatrical activities]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky i psykholohii. Odesa, № 3,* 71-77 [in Ukrainian].

7. Kotelianets, Yu. (2020). Rozvytok tvorchosti doshkilnykiv zasobamy teatralizovanoi diialnosti [Development of creativity of preschoolers by means of theatrical activity]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Vypusk 25,* 106-110 [in Ukrainian].

8. Pidlypniak, I. (2022). Teatralizovana diialnist yak zasib rozvytku osobystosti ditei doshkilnoho viku [Theatrical activity as a means of developing the personality of preschool children]. *Acta Paedagogica Volynienses. Vyp.4,* 29-35 [in Ukrainian].

9. Rozlutska, H., & Kurytsia, V. (2023). Formuvannia patriotychnykh tsinnostei u ditei doshkilnoho viku zasobamy teatralizatsii [Formation of patriotic values in preschool children by means of theatricalization]. *«New Inception». Natsionalnyi universytet «Chernihivskyi kolehium» im. T.H.Shevchenka; holov.red. S.I.Strilets. Chernihiv,* №1-2(11-12), 39–46 [in Ukrainian].

10. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (12.01.2021). (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) (nova redaktsiia) [Basic component of preschool education (State standard of preschool education) (new edition)]. *M-vo osvity i nauky Ukrainy. № 33.* URL: http://surl.li/jyzr [in Ukrainian].

11. Yeldinova, Ye. (2024). Osoblyvosti teatralno-ihrovoi diialnosti v zakladakh doshkilnoi osvity [Peculiarities of theatrical and game activities in preschool educational institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* Vyp. 71, tom 1, 343-348 [in Ukrainian].

12. Rozlutska, H., & Kurytsia, V. (2023). Pedahohichnyi instrumentarii teatralizatsii u vykhovanni ditei doshkilnoho viku [Pedagogical tools of theatricalization in the upbringing of preschool children]. *XXVIII International Scien.& Pract. Conf. «Unusual methods of development of science and thoughts», Madrid, Spain,* 124-129 [in Ukrainian].

13. Trofaila, N.D. (2018). Emotsiinyi rozvytok ditei doshkilnoho viku [Emotional development of preschool children]. *Pedahohichni nauky : nauk. visnyk MNU im. V. O. Sukhomlynskoho. Vyp. 45 (106),* 155-158 [in Ukrainian].

14. Derkach, O.O. (2021). *Pidhotovka ditei do navchannia ridnoi movy: suchasni metody i pidkhody [Preparing children for learning their native language: modern methods and approaches]*. Zaporizhzhia : ZNU, 215 [in Ukrainian].

15. Zhyhora, I.V. (2025). Uprovadzhennia teatralizovanoi diialnosti yak zasobu rozvytku zviaznoho movlennia ditei doshkilnoho viku [Introduction of theatrical activity as a means of developing coherent speech of preschool children]. *Kaleidoskop mov. № 2* (221), 44-48 [in Ukrainian].

16. Zhyr, N. (2022). Rozvytok zviaznoho movlennia doshkilnykiv zasobamy teatralizovanoi diialnosti [Development of coherent speech of preschoolers by means of theatrical activity]. *Doshkilna osvita.* URL: https://naurok.com.ua/rozvitok-zv-yaznogo-movlennya-doshkilnikiv-zasobamiteatralizovano-diyalnosti-313117.html [in Ukrainian].

17. Solovei, T.P. (2023). Vplyv teatralizovanykh ihor na rozvytok movlennievykh navychok u doshkilnykiv [The influence of theatrical games on the development of speech skills in preschoolers]. *Linhvistyka i pedahohika: suchasni tendentsii. – Chernivtsi: Vyd-vo Chernivetskoho universytetu imeni Yu. Fedkovycha,* № 1, 102-109 [in Ukrainian].

18. Zlyvkov, V., Lukomska, S., Ievdokymova, N., & Lipinska, S. (2023). *Dity i viina: monohrafiia [Children and war: monograph]*. Kyiv-Nizhyn: PP Lysenko M.M., 221 [in Ukrainian].

19. Boichuk, Yu., & Miroshnychenko, O. (2023). Kontseptualni zasady bezpeky v osviti [Conceptual principles of safety in education]. *Dzherelo pedahohichnykh innovatsii. Bezpechna osvita. Vyp. № 1 (41),* 11–15 [in Ukrainian].

20. Matviienko, S.I., & Dorosh, A.M. (2020). Bezpechna povedinka doshkilnyka u pobuti yak odyn iz aspektiv yoho sotsializatsii [Safe behavior of a preschooler in everyday life as one of the aspects of his socialization]. *Suchasni vyklyky i aktualni problemy nauky, osvity ta vyrobnytstva. Materialy VI Mizhn. nauk.-prakt. internet-konf. (Kyiv, 01.07.2020.),* 110-116 [in Ukrainian].

21. *Psykholohichna dopomoha ditiam v umovakh voiennoho stanu [Psychological assistance to children in martial law]: dovidnyk vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv i vchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv.* Za red. N.V. Prorok (2022). Kyiv, 155 [in Ukrainian].

22. Krutii, K.L., & Zdanevych, L.V. (2018). Mekhanizm praktychnoi realizatsii stvorennia polikulturnoho movlennievoho seredovyshcha v zakladi doshkilnoi osvity [Mechanism of practical implementation of creating a multicultural speech environment in a preschool educational institution]. *Innovatyka u vykhovanni. Vyp. 7,* 41-51 [in Ukrainian].

23. Kusik, D. (2025). Teatralne mystetstvo v zakladi doshkilnoi osvity ta yoho vydy [Theatrical art in a preschool educational institution and its types]. *Aktualni problemy doshkilnoi osvity: dosvid, realii, sohodennia ta perspektyvy : zb. tez nauk.-prakt. konf. 26.09.24). Rivne : MEHU* im. akad. S.Demianchuka, 63-68 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК:351.364-7.37.04

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-215-227

Величко Лариса Юріївна доктор юридичних наук, професор, завідувач кафедри права, національної безпеки та європейської інтеграції Навчально-наукового інституту «Інститут державного управління», Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, м. Харків, тел.: (050) 301-30-06, https://orcid.org/0000-0003-3029-4719

Гришина Наталія Михайлівна кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри права, європейської інтеграції та національної безпеки ННІ «Інститут державного управління», Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, тел.: (050) 982-74-58, https://orcid.org/0000-0002-3125-6741

Редін Петро Олексійович кандидат філологічних наук, доцент, заслужений працівник освіти України, доцент кафедри права, європейської інтеграції та національної безпеки ННІ «Інститут державного управління», Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, тел.: (067) 110-19-09, https://orcid.org/0000-0002-5186-6918.

ІНКЛЮЗИВНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ: ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД

Анотація. У статті досліджено інклюзивну комунікацію як фундаментальний елемент професійної підготовки публічних службовців у контексті реалізації людиноцентричного підходу в системі державного управління. Узагальнено сутність поняття «інклюзивна комунікація» та її відмінність від традиційних комунікативних практик, зокрема акцентовано увагу на необхідності забезпечення рівного доступу до інформації та послуг для всіх громадян, незалежно від соціального статусу, віку, стану здоров'я чи культурно-мовних відмінностей. Розкрито тезу про те, що повномасштабне вторгнення російської федерації загострило проблеми інклюзії. З одного боку, війна призвела до збільшення кількості людей з інвалідністю, травмами, втратою житла, що вимагає додаткових зусиль для їх соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. З іншого боку, складна ситуація в державі може стати каталізатором для змін у свідомості людей, сприяючи розвитку толерантності, взаємодопомоги й солідарності.

У роботі проаналізовано практичні приклади впровадження інклюзивної комунікації в діяльність органів публічної влади, кращі практики інтеграції

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

цього підходу в освітні програми для публічних службовців. Особливу увагу приділено формуванню комунікативних компетентностей, орієнтованих на потреби різних соціальних груп, використанню сучасних цифрових технологій доступності та інструментів міжкультурної взаємодії.

Запропоновано застосування людиноцентризму як гуманістично орієнтованого підходу до організації навчання публічних службовців засадам інклюзивної комунікації. У контексті людиноцентричного підходу основними комунікативними вміннями є емпатія, конгруентність, безумовне позитивне прийняття, а також емпатичне слухання та зворотний зв'язок. Ці вміння спрямовані на створення середовища, де кожна людина відчуває себе почутою, зрозумілою та цінною, вони працюють у взаємозв'язку, закладаючи основу для ефективної й людяної комунікації.

Зроблено висновок, що впровадження інклюзивної комунікації в підготовку публічних службовців є не лише етичним обов'язком, а й стратегічним чинником підвищення ефективності публічного управління, зростання рівня довіри населення до органів влади та якості надання публічних послуг у демократичному інклюзивному суспільстві.

Ключові слова: публічне управління, інклюзивне суспільство, освіта, інклюзивна комунікація, публічні службовці, людиноцентризм.

Velychko Larysa Yuriivna Doctor of Science in law, Head of the Department of Law, National Security and European Integration, Institute of Public Administration, V.N. Karazin Kharkiv National University, tel. (050) 301-30-06, https://orcid.org/0000-0003-3029-4719

Hryshyna Nataliia Mykhailivna candidate of sciences in public administration (PhD), docent, associate professor Department of law, national security and european integration, V. N. Karazin Kharkiv National University, Education and research institute of public administration, Kharkiv, tel.: (050) 982-74-58, https://orcid.org/0000-0002-3125-6741

Redin Petro Oleksiyovych candidate of philological sciences (PhD), docent, associate professor Department of law, national security and european integration, V. N. Karazin Kharkiv National University, Education and research institute of public administration, Kharkiv, tel.: (067)110-19-09, https://orcid.org/0000-0002-5186-6918.

INCLUSIVE COMMUNICATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF PUBLIC SERVANTS: A PEOPLE-CENTERED APPROACH

Abstract. The article examines inclusive communication as a fundamental element of professional training of public servants in the context of implementing a

human-centered approach in the public administration system. The essence of the concept of "inclusive communication" and its difference from traditional communicative practices are summarized, in particular, attention is focused on the need to ensure equal access to information and services for all citizens, regardless of social status, age, health status or cultural and linguistic differences. The thesis is revealed that the war in Ukraine exacerbates the problems of inclusion. On the one hand, the war leads to an increase in the number of people with disabilities, injuries, loss of housing, which requires additional efforts for their social adaptation and integration into society. On the other hand, the difficult situation in the state can also become a catalyst for changes in people's consciousness, contributing to the development of tolerance, mutual assistance and solidarity.

The paper analyzes practical examples of implementing inclusive communication in the activities of public authorities, best practices for integrating this approach into educational programs for public servants. Particular attention is paid to the formation of communicative competencies focused on the needs of different social groups, the use of modern digital technologies of accessibility and tools for intercultural interaction.

The use of human-centeredness as a humanistically oriented approach to organizing the training of public servants in the principles of inclusive communication is proposed. In the context of a human-centered approach, the main communicative skills are empathy, congruence, unconditional positive regard, as well as empathetic listening and feedback. These skills are aimed at creating an environment where each person feels heard, understood and valued, they work in conjunction, laying the foundation for effective and humane communication.

It is concluded that the introduction of inclusive communication in the training of public servants is not only an ethical obligation, but also a strategic factor in increasing the efficiency of public administration, the level of public trust in government bodies, and the quality of public service provision in a democratic inclusive society.

Keywords: public administration, inclusive society, education, inclusive communication, public servants, human-centered approach

Постановка проблеми. Новітній етап розвитку публічного управління в Україні позначений усе більшим інтересом до проблем гуманітарної сфери, пов’язаних із подоланням викликів, зумовлених війною. Особливої уваги набувають питання фахової підготовки публічних управлінців як представників держави, які здійснюють безпосередню комунікацію, а отже й реалізацію державної політики, шляхом взаємодії з різними верствами суспільства. Надзвичайно важливо, щоб голос держави, громадянського суспільства був почутий та адекватно сприйнятий кожним попри його належність до різних суспільних страт.

Узагальнення різних підходів до розуміння змісту поняття інклюзивного суспільства дає підстави для усвідомлення того, що йдеться не лише про зміни

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

в законодавстві чи архітектурну доступність, а радше – про загальну культуру поваги, прийняття й готовність допомогти. Інклюзія – багатозначний термін, який можна тлумачити як «включеність», що збільшує можливості участі всіх громадян у соціальному житті. Раніше в дискурсах про інклюзію здебільшого йшлося про людей з інвалідністю, хоча дедалі чіткіше розуміємо, що інклюзії може потребувати будь-яка людина у складних життєвих обставинах.

Повномасштабне вторгнення російської федерації значною мірою вплинуло на організацію комунікації і взаємодії в українському суспільстві. Особливо це стало відчутним на найближчому до громадян рівні взаємодії – у громадах, основна місія яких полягає в забезпеченні гідного життя всіх без винятку мешканців, серед яких люди похилого віку, ветерани, військово-службовці, сім'ї загиблих воїнів, люди з інвалідністю, внутрішньо переміщені особи й інші, хто опинився в складній ситуації. Звісно, такий перелік категорій людей з особливими потребами можна визнати умовним, бо немає сьогодні жодної людини, яка б не потерпала від жахіття війни. До того ж, як зазначає директор Інституту мовознавства ім. О.О. Потебні НАН України Б. Ажнюк, «війна як особливий соціальний контекст позначається на когнітивній діяльності людей і справляє потужний вплив на ресурс номінативних засобів української мови» [1, с. 5]. А це спонукає до вироблення у публічних службовців спеціальних навичок, які б дозволяли здійснювати адекватну комунікацію з отримувачами управлінських послуг.

Результати численних соціологічних опитувань щодо ефективності влади можна представити такими основними блоками викликів, із якими стикаються люди з особливими потребами у взаємодії з державними структурами:

– непідготовленість персоналу до ефективної комунікації;

– байдужість або нерозуміння прав і потреб людей з особливими потребами;

– фізична недоступність установ.

Звернімо увагу, що саме непідготовленість і байдужість персоналу – основні перепони для повноцінної інклюзії громадян. Публічні службовці (державні службовці, посадові особи місцевого самоврядування) відіграють провідну роль у реалізації політики рівності, етичності, відкритості, толерантності й інклюзивності. Це передбачає здатність представників влади різних рівнів до ефективної взаємодії з усіма групами населення, і інклюзивна комунікація – один із базових елементів такої взаємодії.

Проблемі інклюзивної комунікації присвячені численні наукові доробки українських і зарубіжних учених, відтак окреслимо лише основні її ознаки. Отже інклюзивна комунікація – це спосіб спілкування, який:

– ураховує індивідуальні потреби співрозмовника;

– використовує зрозумілу, доступну, нейтральну мову;

– сприяє повноцінній участі людини в діалозі чи процесі надання послуги;

– ґрунтується на повазі, рівності та толерантності.

Зазначимо, що інклюзивна комунікація не виникає «автоматично» – вона потребує спеціального навчання, що має бути інтегрованим у систему професійної підготовки та підвищення кваліфікації публічних службовців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інклюзивної комунікації в контексті підвищення ефективності публічного управління останніми роками набула особливої актуальності у зв'язку з глобальними викликами, воєнними конфліктами та трансформацією суспільно-державних відносин. Міжнародні організації, зокрема UNESCO та WHO , акцентують на необхідності забезпечення рівного доступу до інформації й послуг, застосування універсального дизайну комунікації, а також використання сучасних цифрових технологій для розширення можливостей учасників комунікативного процесу.

Такі українські науковці, як Г. Лещук, Л. Прохоренко, Н. Статівка, досліджують інклюзивну комунікацію як інструмент інтеграції різних соціальних груп, зменшення соціальної нерівності та підвищення довіри до органів влади. Учені підкреслюють важливість урахування потреб осіб з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб і представників культурних меншин у процесах прийняття рішень.

Ціла плеяда українських науковців активно досліджують інклюзію з позицій людиноцентризму. Так, С. Калинюк розглядає інклюзію як базу для забезпечення прав і гідності кожної особистості, підтримуючи людиноцентричний підхід у межах законодавства та конституційного права на освіту. Л. Потапюк і А. Дендак оцінюють концептуальні підходи, у тому числі універсальний дизайн, та системні чинники імплементації інклюзії в освітньому просторі. Г. Лещук наголошує, що людиноцентричний підхід є базовою концепцією для побудови ефективної та справедливої системи публічного управління Праці М. Сварника включають оцінювання ролі інклюзивності в громадському просторі та важливості державної політики в цій сфері. Науковий внесок О. Андрійко пов'язаний із розвитком професійної культури держслужбовців як засобу якісного сервісу для різних груп громадян, включаючи людей з особливими потребами. Вважаємо, що взаємодія різних напрямів – освітнього, соціального, адміністративно-правового та ін. – дозволяє системно формувати інклюзивне суспільство, де кожна особа почувається визнаною, підтриманою й залученою.

Отже, сучасний науковий дискурс розглядає інклюзивну комунікацію не лише як етичний принцип, а й як стратегічний інструмент ефективного управління, що поєднує правові, соціальні й технологічні аспекти. Людиноцентричний підхід у цьому контексті виступає методологічною основою для розробки та впровадження відповідних комунікаційних практик.

Мета статті – окреслити основні складники підготовки публічних службовців в умовах інклюзивного суспільства, розглянути людиноцентричний підхід як базовий для вироблення практичних навичок інклюзивної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Публічних службовців можна по суті вважати соціальним інститутом, через який громадяни взаємодіють із владою й

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

суспільством загалом. Від їхньої поведінки, комунікативних навичок та обізнаності залежить, чи почуватиметься людина з особливими потребами частиною суспільства, чи зіштовхнеться з черговими бар'єрами.

Слід зазначити, що професійній підготовці публічних службовців, у тому числі в контексті інклюзивного суспільства, сьогодні приділяється належна увага. Основу підготовки таких управлінців, як правило, складають теоретичний і практичний блоки. Перший включає набуття знань за такими орієнтовними темами:

– основи інклюзії та права людини;
– етика спілкування з людьми з особливими потребами;
– базова жестова мова;
– адаптація комунікації для людей із різними порушеннями;
– робота з психологічними бар'єрами та упередженнями тощо.

Основний зміст практичної частини – набуття різних комунікативних навичок:

– вербальне/невербальної спілкування;
– використання жестової мови або залучення сурдоперекладача;
– застосування зрозумілої мови (plain language);
– уміння адаптувати звернення до людей із психосоціальними або когнітивними порушеннями;
– уміння слухати, не переривати, демонструвати повагу та ін.

Періодичне підвищення кваліфікації публічних службовців відбувається здебільшого за такими практичними модулями:

– симуляційні тренінги (реальні кейси обслуговування);
– робота з асистивними технологіями (наприклад, скринридерами);
– культурна чутливість: взаємодія з національними меншинами, внутрішньо переміщеними особами, людьми похилого віку, ветеранами і членами їхніх сімей тощо.

Прикладами реальної інклюзивної взаємодії в державній сфері сьогодні можна вважати такі інституції:

– центри надання адміністративних послуг, де фахівці проходять тренінги з жестової мови або адаптують документи у форматі easy-to-read;
– соціальні працівники, які використовують візуальні комунікатори або адаптовані інтерфейси для людей з інтелектуальними порушеннями;
– служби зайнятості, що розробляють індивідуальні плани супроводу для клієнтів з інвалідністю.

До підготовки програм навчання долучають сьогодні представників громадських організацій, фахівців у сфері інклюзії та самих людей з особливими потребами, які можуть поділитися власним досвідом і дати практичні поради. Після завершення навчання службовці проходять різні види оцінювання знань, також періодично проводяться опитування відвідувачів владних структур щодо якості обслуговування, зокрема людей з інвалідністю. Усе зазначене можна вважати моніторингом якості навчання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Разом з тим постійне збільшення кількості людей, які потребують допомоги, а також поява нових життєвих ситуацій, що потребують професійного втручання, зумовлюють не лише нагальну потребу в підготовлених публічних службовцях для роботи з інклюзією, а й вимагають постійного вдосконалення такої підготовки. Таким чином, не піддаючи сумнівам сучасні методики навчання публічних службовців для роботи в інклюзивному суспільстві, варто досліджувати нові підходи і принципи щодо вдосконалення практичних навичок інклюзивної комунікації.

Україна як європейська за своєю цивілізаційною належністю держава має спиратися у своєму розвиткові на європейську людиноцентричну систему цінностей. У європейському світогляді інтелект, освіта, професійний досвід, соціальна мобільність беззаперечно визнаються головним складником національного багатства та основним ресурсом соціально-економічного розвитку. А отже організація процесу навчання публічних службовців загалом та підвищення комунікативної компетентності зокрема повинні базуватися на принципах гуманізму й людиноцентризму, що визначають розкриття можливостей людини як критерій оцінки ефективності, а також невід'ємне право кожної людини на вільний розвиток особистості та реалізацію всіх її здібностей.

Інклюзивна комунікація – це втілення людиноцентричного підходу**,** коли фокус зміщується:

– від системи до людини**;**
– від "зручності для адміністратора" до "гідності для громадянина"**;**
– від формального виконання до реальної підтримки**.**

Цей підхід дозволяє зробити державу сервісною**,** а публічного службовця – не просто виконавцем, а медіатором довіри між громадянином і владою**.**

З огляду на те, що «в умовах становлення демократичної правової державності об'єктивується, актуалізується, рефлексується і контекстуалізується проблематика антропологізації та антропоцентризму (людиноцентризму)» [2, с. 67], у центрі людиноцентризму як антропологічної засади європейської інтеграції перебуває людина з усіма потребами й можливостями, інтересами й діями. Ефективність антропологічної парадигми, соціальна її адекватність передбачають розуміння того, що головною цінністю є тільки людина «як міра всіх речей». Проблеми людини гостро стоять у центрі всієї європейської філософії, яка осмислює взаємовідносини людини і суспільства, людини і природи, людини і влади, людини й управління.

Слід зауважити, що засади людиноцентризму як парадигми – предмет розгляду філософії, психології, соціології, педагогіки та інших наук, які дотичні до різних гілок антропології. Тому цілком виправдано, що цей підхід (парадигму) називають антропологічною. Щоб виробити рекомендації для підвищення комунікативної компетентності публічних службовців як основного предмета цього дослідження на засадах людиноцентризму, необхідно розглянути цю парадигму з позицій різних наук.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Згідно з лексикографічними працями, термін “людиноцентризм” був уперше вжитий у добу Відродження та означав, що центр Усесвіту перенесений від проблем світобачення до конкретних проблем людини. Сьогодні знаходимо тлумачення цього слова як «філософське вчення, за яким людина є центром і найвищою метою Всесвіту» у Словнику іншомовних слів В. Лук’янюка [7]. Уперше парадигму людиноцентризму у 70-ті роки минулого століття виокремив та обґрунтував американський психолог і педагог К. Роджерс, який на той час уже зіткнувся з системним опором людиноцентрованих інновацій у галузі освіти. Тим часом людиноцентрований підхід почав здійснювати все більший вплив не тільки на освітню галузь, але й на соціальну сферу, медицину, бізнес, політику тощо. Застосування зазначеного підходу в цих та інших сферах людської діяльності зміщувало центр уваги на взаємовідносини між людьми, які реально існують у ситуації конфлікту інтересів.

К. Роджерс уживає назву «людиноорієнтований» відносно свого підходу, підкреслюючи при цьому, що і в терапії, і за її межами основний його метод залишається тим самим – сприяння розвиткові людини за рахунок надання їй базових умов для саморозвитку – конгруентності, емпатії й безумовного позитивного прийняття.

У площині предмета дослідження статті методичні засади навчання публічних службовців інклюзивної комунікації за таким підходом, як видається, мають включати вироблення чотирьох базових умінь – емпатії, конгруентності, безумовного позитивного прийняття, а також емпатичного слухання. Розглянемо докладніше ці вміння.

Отже, емпатія (англ. «співчуття, співпереживання») як здатність – це вміння осягати душевний стан, переживання іншої людини, розуміти її емоційну мову, відгукуватися на психологічний стан. Емпатія може бути розглянута як афективна (емоційна) форма ідентифікації. Якщо під час ідентифікації стан іншої людини визначається на основі раціональної інтерпретації, то при емпатії – на основі емоційного співпереживання. Емпатія пов'язана з прийняттям іншої людини такою, якою вона є. Її також називають емоційним резонансом на переживання іншої людини. Емпатія базується на почуттях, а не залежить від інтелектуальних здібностей.

Емпатичне слухання спостерігається в тому разі, коли слухач прагне увійти в ситуацію мовця і його слова сприймає крізь призму його (мовця) досвіду, почуттів тощо. Слухач уважно слухає співрозмовника, виголошуючи невербально своє слідування його думкам та почуттям, при цьому майже непомітно, поглядом чи словом, заохочуючи до більш глибокого вираження себе та саморозкриття. Основне правило емпатичного слухання – не співчувати, а співпереживати, створюючи емоційний резонанс переживанням того, хто говорить. Такий вид слухання сприяє дружнім стосункам між людьми, робить слухача «гросмейстером» спілкування.

Конгруентність. У психології – це узгодженість інформації, одночасно переданої людиною вербальним і невербальним способами, а також несуперечність її мовлення, уявлень, переконань між собою. Прикладами неконгруентності поведінки є лестощі, брехня, ситуації, коли хтось із сумним виглядом говорить про те, як йому весело, тощо. Більш загальне розуміння конгруентності: стан цілісності та повної щирості, коли всі частини особистості працюють разом, переслідуючи єдину мету. Наприклад, якщо особистість відчуває, думає, говорить і робить одне й те ж, у цей момент таку особистість можна назвати «конгруентною». Такий стан ще називають станом внутрішньої гармонії та цілісності, у релігії – станом благодаті. Тож здатність діяти конгруентно – дуже важлива життєва якість.

Безумовне позитивне прийняття (ставлення, повага) передбачає повну підтримку та прийняття особи, незалежно від того, що вона говорить або робить, а також безкінечна віра в її можливості. Слід зазначити, що, хоча безумовне позитивне ставлення є наріжним каменем як терапії, так і будь-якої людиноорієнтованої діяльності, її найважче реалізувати на практиці.

Ураховуючи зазначене вище, ґрунтуючись на людиноцентричній парадигмі та застосовуючи компетентнісний підхід, пропонуємо проєкт змістовної частини типової програми для навчання/підвищення кваліфікації публічних службовців «Інклюзивна комунікація». Така короткотермінова програма розрахована на 1 навчальний тиждень (*орієнтовно 1,5 кредита ЄКТС*).

МОДУЛЬ 1. Вступ до інклюзивної комунікації.

Мета: Ознайомити слухачів із поняттям інклюзивної комунікації та її значенням у публічному управлінні.

Ключові теми:

1.1. Визначення інклюзивної комунікації.

1.2. Принципи людиноцентричного підходу.

1.3. Нормативна база і міжнародні стандарти (ООН, OECD, ЄС).

Методи: Лекція, кейс-стаді, групове обговорення.

Результати: Розуміння базових понять і важливості інклюзії.

МОДУЛЬ 2. Психологія та етика інклюзивної комунікації.

Мета: Розвинути емпатію й розуміння соціальних потреб різних груп населення.

Ключові теми:

2.1. Людська гідність, толерантність і повага.

2.2. Емоційний інтелект у комунікації.

2.3. Уникнення упереджень і стереотипів.

Методи: Рольові ігри, інтерактивні вправи, самооцінка.

Результати: Підвищення чутливості до різних потреб, формування етичної позиції.

МОДУЛЬ 3. Техніки доступної та зрозумілої комунікації (Plain Language).

Мета: Навчити продукувати доступні, чіткі та зрозумілі повідомлення.

Ключові теми:

3.1. Основи Plain Language.

3.2. Адаптація текстів для людей з різними можливостями.

3.3. Використання альтернативних форматів (аудіо, відео, жестова мова).

Методи: Практичні вправи з редагування текстів, аналіз прикладів.

Результати: Уміння писати доступно і просто, розуміння різноманітності каналів комунікації.

МОДУЛЬ 4. Культурна чутливість і міжкультурна комунікація.

Мета: Підвищити здатність ураховувати культурні відмінності в комунікації.

Ключові теми:

4.1. Основи культурної компетентності.

4.2. Вербальна та невербальна комунікація в різних культурах.

4.3. Як уникати мовних і культурних бар'єрів.

Методи: Відеокейси, дискусії, симуляції.

Результати: Здатність до адаптації комунікації в мультикультурному середовищі.

МОДУЛЬ 5. Робота із вразливими групами.

Мета: Ознайомити з особливостями комунікації з людьми з особливими потребами (людьми з інвалідністю, ВПО, літніми людьми тощо).

Ключові теми:

5.1. Потреби та виклики в комунікації з вразливими групами.

5.2. Альтернативні й додаткові засоби комунікації (ААС).

5.3. Етичні принципи й повага.

Методи: Запрошені спікери (люди з досвідом відповідної роботи, люди з особливими потребами), практичні кейси, рольові ігри.

Результати: Розуміння особливостей комунікації, готовність до індивідуального підходу.

МОДУЛЬ 6. Інклюзивна комунікація в кризових ситуаціях.

Мета: Підготувати публічних службовців до ефективної комунікації під час надзвичайних ситуацій.

Ключові теми:

6.1. Специфіка кризової комунікації.

6.2. Створення емпатичного та прозорого наративу.

6.3. Залучення громадськості й координація робота з НГО.

Методи: Кейси, симуляції кризових ситуацій, групова робота.

Результати: Навички комунікації в стресових умовах із урахуванням інклюзії.

МОДУЛЬ 7. Практичне застосування та ко-дизайн комунікаційних стратегій.

Мета: Навчити створювати інклюзивні комунікаційні матеріали разом із цільовими групами.

Ключові теми:

7.1. Принципи ко-дизайну й залучення аудиторії.

7.2. Методи тестування та зворотного зв'язку.

7.3. Планування та впровадження інклюзивних проєктів.

Методи: Практична робота в групах, розробка прототипів, презентації.

Результати: Здатність розробляти та впроваджувати інклюзивні комунікаційні рішення

ЗАВЕРШАЛЬНИЙ ЕТАП

1. Підсумковий тест/презентація проєкту.

2. Обговорення труднощів і шляхів подальшого розвитку.

Важливим етапом у реалізації такої програми навчання вважаємо оцінювання, основні завдання якого – визначення рівня засвоєння теоретичних знань, оцінка практичних навичок застосування інклюзивних принципів у комунікації, виявлення змін у ставленні та мотивації до використання людино-центричного підходу, отримання зворотного зв'язку для вдосконалення програми тощо. Форми такого оцінювання можуть бути різними, як формативні (під час навчання), так і сумативні (після завершення навчання). Інструменти найрізноманітніші – платформи для тестів (наприклад, Moodle, Google Forms), оцінні форми (rubrics) для проєктних робіт, чекліст для самостійного і взаємного оцінювання, форми зворотного зв'язку для учасників курсу тощо. Дієвим способом перевірки результатів навчання можуть стати опитування відвідувачів владних структур щодо якості обслуговування.

Беручи відповідальність за підготовку публічних службовців сьогодні, органи влади повинні визнавати, що складна ситуація в державі може стати каталізатором для змін у свідомості людей, сприяючи розвитку толерантності, взаємодопомоги й солідарності. У своїх дослідженнях професор Н. Статівка акцентує на тому, що в умовах екстремальних ситуацій та гуманітарних криз формування інклюзивного стратегічного наративу постає критично важливим завданням публічних інституцій [8, с. 300].

Слідування зазначеним принципам актуалізує доцільність дослідження й застосування людиноцентризму як гуманістично орієнтованого підходу до організації навчання публічних службовців засадам інклюзивної комунікації. У центрі людиноцентризму як антропологічної засади європейської інтеграції перебуває людина з усіма потребами й можливостями, інтересами й діями. Основний метод такого підходу – сприяння розвитку людини шляхом створення умов для її саморозвитку.

Висновки. Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що в сучасному суспільстві істотно зріс інтерес до проблеми особистості, діяльність якої обумовлена єдністю розуму й душі, чим і пояснюється її актуальність. Видається, що приведення процесів підготовки публічних управлінців в умовах інклюзивного суспільства у відповідність до нових умов є проявом стратегічної настанови на адекватність сучасним глобальним проблемам і викликам. Саме

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

концепт людиноцентризму дає можливість виробити перспективу щодо орієнтації людини в сучасному світі, ствердити ціннісні принципи її подальшого розвитку.

Можна переконливо стверджувати: підготовка фахових, чутливих до різноманіття та соціально відповідальних працівників – необхідна умова для розвитку держави, у якій кожна людина почуватиметься цінною і потрібною. Професійна підготовка державних службовців із фокусом на інклюзивну комунікацію зміцнює довіру до державних інституцій, зменшує соціальні бар'єри та сприяє інтеграції вразливих груп у суспільне життя.

Інвестуючи в цю підготовку, держава не лише виконує міжнародні зобов'язання, а й будує справедливе, чутливе та відкрите суспільство для всіх. Таким чином, базовий інклюзивний підхід і людиноцентрична парадигма закликають нас побачити цінність кожної людини, дати їй можливість бути частиною суспільства й розвиватися на рівних умовах. Це є основою створення різноманітного й толерантного середовища, у якому будь-хто може почуватися щасливим і здійснювати свої мрії.

Література:

1. Ажнюк Б. Мовне життя в координатах воєнних наративів // Мова і війна: динаміка мовної системи і мовна політика. Монографія. К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2024. С. 4-11.

2. Баймуратов М., Кофман Б. Людиноцентризм як основоположний інституційний принцип локальної демократії // Матеріали конференцій МЦНД, (05.07.2024; Житомир, Україна). С. 62–68. https://doi.org/10.62731/mcnd-05.07.2024.003

3. Калинюк С. Інклюзивна освіта: адаптація до потреб особистості у світлі антропоцентричних цінностей // Правова держава. Вип. 52, 2023. С. 21–29.

4. Кремінь В. Філософія людиноцентризму в системі сучасних цінностей / Вісник НАПН України, 2023, 5(1) https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5126

5. Редін П., Гришина Н. Підготовка публічних інтелектуалів в умовах гібридних загроз: людиноцентричний підхід / Публічне управління XXI століття: нові виклики і трансформації в умовах війни : зб. наук. матер. XXIV Міжнар. наук. конгресу [Електронний ресурс]. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. С. 528-531. URL https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/18777

6. Рябенко Є. Принцип людиноцентризму в управлінні вищою освітою: мотиваційні аспекти професійної діяльності викладача як суб'єкта освітнього процесу/ *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2014. № 56. URL: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/znpgvzdia_2014_56_6.pdf

7. Словник іншомовних слів. Володимир Лук'янюк. URL: https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Article=1659&action=show

8. Статівка Н. Роль інклюзивних комунікацій та стратегічного наративу в публічному управлінні в умовах воєнного стану і умовах надзвичайних ситуацій. Державне будівництво. 2024. No2(36). С.287–306.DOI: https://doi.org/10.26565/1992-2337-2024-2-20

9. Virdia, S., O'Connell, M., & Rossi, L. (2025). Teacher training in transition to inclusive education: From theory to practice. *Frontiers in Education, 10*, 1510314. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314

10. Cheng, L., & Smith, R. (2025). A computational model of inclusive pedagogy: From understanding to application. *arXiv preprint* arXiv:2505.02853. https://arxiv.org/abs/2505.02853

References

1. Azhnyuk, B. (2024). Language life in the context of war narratives. *Language and war: dynamics of the language system and language policy*: monograph. Kyiv: Dmytro Burago Publishing House, *4–11*. [in Ukrainian].

2. Baimuratov, M., Kofman, B. (2024). Human-centeredness as a fundamental institutional principle of local democracy. *Materials from the MCND conferences, (July 5, 2024; Zhytomyr, Ukraine), 62–68.* DOI: https://doi.org/10.62731/mcnd-05.07.2024.003 [in Ukrainian].

3. Kalyniuk, S. S. (2023). Inclusive education: adaptation to personal needs in the context of anthropocentric values, *Rule of law, 21-28*. DOI: https://doi.org/10.18524/2411-2054.2023.52.291731 [in Ukrainian].

4. Kremen, V. (2023). PHILOSOPHY OF ANTHROPOCENTRISM IN THE SYSTEM OF MODERN VALUES: Report at the ceremony of awarding the title of Doctor Honoris Causa at the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education, Warsaw, Poland, May 24, 2023 p. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 5(1), 1-6*. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5126 [in Ukrainian].

5. Redin, P., Grishina, N. (2024). Training public intellectuals in conditions of hybrid threats: a human-centered approach. *Public Administration of the XXI Century: New Challenges and Transformations in the Context of War: Collected of scientific materials of thE XXIVth International Scientific Congress, 24 May 2024, Kharkiv (Ukraine), 528-531*. URL https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/18777 [in Ukrainian].

6. Ryabenko, E.M. (2014). Anthropologic principle in the management of higher education: motivational aspects of professional teacher education process. *Humanitarian Bulletin of Zaporozhye State Engineering Academy, no. 56, 33-42*. № 56. URL: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/znpgvzdia_2014_56_6.pdf [in Ukrainian].

7. Lukianuk, V. Dictionary of foreign words. URL: https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Article=1659&action=show [in Ukrainian].

8. Stativka, N.V. (2024).The role of inclusive communications and strategic narrative in public administration under martial law and emergency conditions . State Formation,no.2(36), 287–306.DOI: https://doi.org/10.26565/1992-2337-2024-2-20 [in Ukrainian].

9. Virdia, S., O'Connell, M., & Rossi, L. (2025). Teacher training in transition to inclusive education: From theory to practice. *Frontiers in Education, 10*, 1510314. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314

10. Cheng, L., & Smith, R. (2025). A computational model of inclusive pedagogy: From understanding to application. *arXiv preprint* arXiv:2505.02853. https://arxiv.org/abs/2505.02853

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37.06:373.3:37.02:372.879.6:004.9:159.9

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-228-240

Вишник Ольга Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, тел.: (099)-050-27-01, https://orcid.org/0000-0003-4030-4482

Цись Дмитро Іванович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорія і методика фізичного виховання Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, тел.: (066)-189-00-58, https://orcid.org/0000-0002-1137-7060

Литвинов Андрій Сергійович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, тел.: (095)748-76-39, https://orcid.org/0000-0002-7914-9857

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕГРАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ТА ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. У сучасному освітньому просторі зростає актуальність підготовки майбутніх учителів початкової школи до інтеграції фізкультурної та інформатичної освітніх галузей, що зумовлено потребою гармонійного поєднання розвитку фізичних і когнітивних здібностей молодших школярів в умовах цифрового суспільства. Такий підхід передбачає формування у вчителів здатності створювати навчальне середовище, де фізична активність поєднується з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку сенсомоторної інтеграції, мислення та самоефективності. Психологічно обґрунтована інтеграція цих галузей позитивно впливає на самооцінку дітей, їх емоційний стан та готовність до подальшого навчання.

Аналіз останніх досліджень показав, що, попри наявність робіт, присвячених інтеграції різних предметних галузей, зокрема фізичної культури та інформаційно-комунікаційних технологій, бракує комплексного вивчення психологічних аспектів підготовки майбутніх учителів саме до інтеграції фізкультурної та інформатичної освітніх галузей у початковій школі. Недостатньо розкритими залишаються питання структури професійної компетентності педагога з акцентом на психологічні абілітації, а також розробки й обґрунтування умов її формування.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення психологічних аспектів підготовки майбутніх учителів до інтеграції фізкультурної та інформатичної освітніх галузей у початковій школі.

У статті обґрунтовано, що інтеграція фізкультурної та інформатичної освітніх галузей у початковій школі робить навчальний процес динамічним і стимулюючим, зокрема завдяки використанню фітнес–трекерів, платформ GoNoodle, ActiveFloor, MentalUP для підвищення мотивації, розвитку аналітичного та креативного мислення, а також формування навичок саморегуляції. Виокремлено чотири ключові компоненти готовності майбутнього вчителя до такої інтеграції – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний (практичний) та рефлексивний, кожен з яких має глибоке психологічне підґрунтя. Запропоновано комплекс психологічних аспектів формування цієї готовності, що включає оновлення змісту освітніх програм (з урахуванням психогігієни, кейс-завдань, хакатонів), застосування інтерактивних і проєктних методів, створення безпечного й експериментального освітнього середовища, а також розвиток педагогічної рефлексії. Результати дослідження підтвердили, що реалізація цих умов значно підвищує мотивацію, глибину розуміння та впевненість студентів у впровадженні інтеграції. Зарубіжний досвід (США: «активні класні кімнати», GoNoodle, ActiveFloor) засвідчує позитивний вплив поєднання рухової активності та цифрових технологій на когнітивні функції, академічну успішність і соціально–емоційний розвиток учнів, підкреслюючи, що таке навчання сприяє кращій поведінці під час виконання завдань, підвищує досягнення та розвиває мислення.

Ключові слова: психологічні аспекти, підготовка вчителів, початкова школа, міжгалузева інтеграція, фізична культура, цифрова компетентність, фізичний розвиток, когнітивні функції, педагогічні технології, інновації.

Vyshnyk Olha Oleksandrivna PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Primary Education, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, tel.: (099)-050-27-01, https://orcid.org/0000-0003-4030-4482

Tsys Dmytro Ivanovych PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Education, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, tel.: (066)-189-00-58, https://orcid.org/0000-0002-1137-7060

Lytvynov Andrii Serhiyovych PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Primary Education, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, tel.: (095)748-76-39, https://orcid.org/0000-0002-7914-9857

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE INTEGRATION OF PHYSICAL EDUCATION AND INFORMATICS EDUCATIONAL FIELDS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. In the contemporary educational landscape, the preparation of future primary school teachers for the integration of physical education and informatics is becoming increasingly relevant due to the need for harmoniously combining the development of physical and cognitive abilities of young learners in the digital society. This approach involves equipping teachers with the capacity to create learning environments where physical activity is combined with the use of information and communication technologies, thereby enhancing students' motivation, sensorimotor integration, thinking, and self-efficacy. Psychologically grounded integration of these fields positively impacts children's self-esteem, emotional well-being, and readiness for further learning.

A review of recent studies indicates that despite the existence of research dedicated to the integration of various subject areas, including physical education and ICT, there is a lack of comprehensive investigation into the psychological aspects of preparing future teachers specifically for the integration of physical education and informatics in primary education. Issues related to the structure of professional teacher competence with an emphasis on psychological habilitation, as well as the development and justification of conditions for its formation, remain insufficiently explored.

The purpose of this article is to theoretically substantiate and identify the psychological aspects involved in preparing future teachers for the integration of physical education and informatics in primary school.

The article argues that integrating physical education and informatics in primary school makes the learning process dynamic and stimulating, notably through the use of fitness trackers and platforms such as GoNoodle, ActiveFloor, and MentalUP, which enhance motivation, foster analytical and creative thinking, and develop self-regulation skills. Four key components of future teachers' readiness for such integration are identified: motivational-value, cognitive, activity-based (practical), and reflexive components, each with a solid psychological foundation.

A comprehensive set of psychological aspects for forming this readiness is proposed, including updating educational program content (with attention to psychohygiene, case tasks, and hackathons), applying interactive and project-based methods, creating safe and experimental learning environments, and fostering pedagogical reflection. The study results confirm that implementing these conditions significantly increases students motivation, depth of understanding, and confidence in integration practices.

International experience (USA: «active classrooms», GoNoodle, ActiveFloor) demonstrates the positive effects of combining physical activity and digital technologies on cognitive functions, academic achievement, and socio-emotional development, highlighting that such learning promotes better task behavior, improves outcomes, and nurtures thinking skills.

Keywords: psychological aspects, teacher preparation, primary education, interdisciplinary integration, physical education, digital competence, physical development, cognitive functions, pedagogical technologies, innovations.

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір вимагає від майбутніх учителів початкової школи не лише ґрунтовних знань у межах окремих предметних галузей, а й здатності ефективно інтегрувати фізкультурну та інформатичну освітні галузі, використовуючи інноваційні та психологічно обґрунтовані підходи. В умовах стрімкого розвитку цифрових технологій і зростання часу, який діти проводять за екранами, особливої актуальності набуває завдання поєднання фізичного розвитку та формування цифрової компетентності. Така інтеграція створює можливості для гармонійного розвитку особистості молодшого школяра, формування його критичного мислення, креативності та навичок ефективної взаємодії у цифровому середовищі, зберігаючи при цьому фізичне здоров'я та активність.

Завдання початкової освіти полягає у підготовці учня, який не лише володіє знаннями, а й уміє застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях, адаптуватися до змін та використовувати сучасні цифрові інструменти. Інтеграція фізкультурної та інформатичної освітніх галузей може стати потужним засобом для досягнення цих цілей, оскільки поєднує розвиток когнітивних і рухових навичок з формуванням цифрової грамотності в контексті активного способу життя. З психологічної точки зору, такий підхід підвищує навчальну мотивацію через новизну та інтерактивність, задовольняє природну пізнавальну потребу дітей, сприяє розвитку координації, просторового мислення та сенсомоторної інтеграції. Крім того, він формує відчуття самоефективності завдяки очевидним результатам фізичної та інтелектуальної діяльності, що позитивно впливає на самооцінку та емоційний стан учнів. Водночас рівень готовності майбутніх учителів до впровадження такого інтегрованого й психологічно складного підходу залишається недостатньо дослідженим. Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка майбутніх учителів початкових класів у сфері фізичної культури зумовлена нагальною потребою зміцнення здоров'я та розвитку фізичних якостей молодших школярів. Цей напрям ґрунтовно висвітлено у працях О. Аксьонової [1], М. Бабюк [3], Н. Денисенко [5], М. Маєвського [8], Г. Остапенко [12] та інших, де розглядаються шляхи оптимізації змісту та методів викладання фізичної культури. Питання професійної підготовки педагогів у ширшому контексті освітньої парадигми, включно з аналізом організації освітнього процесу, вимог до педагога та сутності професіоналізму, досліджували Н. Антонюк [2], Т. Браніцька [4], Ю. Драгнєв [6], О. Ліба [7] та інші.

Важливим аспектом професійної підготовки є психологічна готовність майбутніх учителів. У цьому контексті Н. Ничкало, Л. Лук'янова та Л. Хомич

аналізують як вітчизняний, так і зарубіжний досвід, приділяючи увагу емоційній стійкості, комунікативним навичкам, подоланню стресу та мотивації. Такі характеристики є невід'ємними складниками професійної компетентності, адже вони сприяють ефективній взаємодії з учнями та профілактиці професійного вигорання [9]. В. Павлюк [11], досліджуючи канадську систему педагогічної освіти, підкреслює значення гармонійного розвитку особистості педагога як передумови його успішної діяльності.

Не менш важливим напрямом є формування інформатичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Як інтегративна якість, вона поєднує знання з інформатики, уміння працювати з ІКТ та готовність застосовувати їх у професійній діяльності. Цю проблему досліджували А. Коломієць, М. Левшин, Д. Мазоха, Л. Макаренко та інші.

Сучасна педагогіка активно вивчає інтеграційні процеси в освіті, зокрема поєднання різних галузей знань, що відображено у працях О. Савченко, Н. Бібік, С. Скворцової, О. Онопрієнко. Однак інтеграція фізкультурної та інформатичної освітніх галузей у початковій школі, особливо з урахуванням психологічних аспектів підготовки вчителів до цього процесу, залишається недостатньо дослідженою. Наявні наукові роботи здебільшого зосереджені або на використанні цифрових технологій у фізичній культурі, або на розвитку цифрових навичок учнів в інших предметах.

Таким чином, бракує комплексних досліджень, які б системно розглядали теоретичні засади, методичні підходи та практичні рекомендації з формування у майбутніх учителів цілісної готовності до інтеграції фізичної культури й інформатики. Така готовність повинна включати розуміння когнітивних, мотиваційних та емоційних процесів, а також усвідомлення їхнього впливу на розвиток і формування особистості молодших школярів.

Невирішені питання включають: – структуру професійної компетентності вчителя для інтеграції з акцентом на психологічні абілітації, що впливають на мотивацію, розвиток когнітивних функцій та ставлення до здоров'я і технологій; – психолого-педагогічні умови формування цієї компетентності, включно з розвитком рефлексії, педагогічного мислення й емпатії; – критерії оцінювання готовності вчителів, які враховують знання, практичні вміння та психологічну готовність – мотивацію, цінності, емоційний інтелект і стійкість до інновацій.

Метою статті є теоретичне обґрунтування психологічних засад підготовки майбутніх учителів до інтеграції фізкультурної та інформатичної галузей у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція фізичної культури та цифрових технологій у початковій школі є не лише інноваційним трендом, а й необхідністю, зумовленою змінами у стилі життя дітей та запитами XXI століття. Цей підхід дозволяє перетворити традиційні заняття на динамічні, інтерактивні та мультисенсорні процеси, що сприяють глибшому засвоєнню матеріалу та формуванню цілісного світогляду. Зокрема, використання цифрових інструментів

(інтерактивні дошки, планшети, спеціалізовані програми, відеоматеріали, ігрові симуляції, новітні гаджети) може бути застосовано для підвищення мотивації до фізичної активності, візуалізації рухів, об'єктивного відстеження прогресу, розвитку координації та просторової орієнтації, а також для формування елементарних навичок роботи з технологіями в контексті здоров'язбереження та безпеки життєдіяльності.

Наприклад, на уроках фізичної культури можна використовувати фітнес–трекери або смарт-годинники для об'єктивної оцінки фізичної активності учнів (кількість кроків, витрачені калорії, пульс). З психологічної точки зору, збір та візуалізація цих даних (наприклад, на інтерактивній дошці) активізує внутрішню мотивацію учнів, оскільки вони бачать свій прогрес, порівнюють його з попередніми показниками або з результатами команди, задовольняючи потребу в досягненні та соціальному визнанні. Це не тільки підвищує їхню свідомість щодо власного здоров'я, але й розвиває аналітичні навички (інтерпретація даних) та відповідальність за власні показники. За допомогою спеціалізованих програм для планшетів учні можуть створювати короткі анімовані інструкції до виконання фізичних вправ, що сприяє кращому розумінню техніки рухів (розвиток образного мислення та візуальної пам'яті) та розвиває креативність. Відеозапис виконання вправ із подальшим аналізом за допомогою програми для сповільненого відтворення дозволяє вчителю давати більш точний зворотний зв'язок (що критично важливо для формування правильних рухових навичок), а учням – самостійно виявляти та виправляти помилки, розвиваючи саморегуляцію та самокритичність.

Для успішної реалізації цієї інтеграції майбутній учитель повинен володіти комплексом професійних компетентностей, що виходять за рамки традиційного викладання. Ми виділяємо такі ключові компоненти готовності майбутнього вчителя, які взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного:

1. Мотиваційно–ціннісний компонент. Цей компонент є фундаментом, що визначає ставлення вчителя до інновацій та прагнення до їх впровадження. Він включає усвідомлення ціннісної значущості інтеграції для гармонійного та всебічного розвитку учнів (фізичного, психічного, соціального та когнітивного), формування позитивного ставлення до інноваційних підходів, відкритості до нового, прагнення до саморозвитку та вдосконалення фахової майстерності. З психологічної точки зору, ключовим є формування стійкої внутрішньої мотивації досягнення та педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя до інновацій. Учитель має розуміти, що сучасна дитина живе в цифровому світі, а інтеграція технологій у фізичне виховання робить його більш релевантним, задовольняючи потребу в новизні та дослідженні, що природна для здобувачів початкової освіти, та стимулюючи їхню пізнавальну активність.

2. Когнітивний компонент. Цей компонент охоплює широке коло знань – теоретичних засад інтеграції, дидактичних принципів, методичних підходів до викладання фізичної культури та формування цифрової компетентності окремо

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

й у синергії. З психологічної точки зору важливо враховувати вікові особливості молодших школярів, зокрема специфіку їхнього сприйняття, уваги, пам'яті та мислення, а також основні новоутворення цього періоду. Використання принципу конкретності й наочності за допомогою технологій стає основою формування образного та логічного мислення дітей. Обізнаність із сучасними освітніми технологіями, їх потенціалом і обмеженнями, а також специфікою застосування у фізичному вихованні і цифровій грамотності, включає знання про когнітивні ефекти мультимедіа (наприклад, теорія когнітивного навантаження) і психофізіологічні основи рухової активності та вплив на мозок. Розуміння психології гейміфікації, що базується на задоволенні потреби у досягненні, конкуренції та визнанні, допомагає ефективно застосовувати ігрові елементи для підвищення мотивації до фізичної активності й формування позитивного емоційного ставлення до занять. Важливо враховувати теорію множинного інтелекту Г. Гарднера, що залучає різні типи інтелекту учнів (тілесно–кінестетичний, візуально–просторовий, логіко–математичний) через інтегровані завдання, забезпечуючи індивідуалізацію навчання.

3. Діяльнісний (практичний) компонент. Цей компонент відображає здатність учителя до практичної реалізації інтеграції. Він включає вміння розробляти та проводити інтегровані уроки, що поєднують рухову активність із технологіями. Це передбачає ефективний добір технологічних засобів (наприклад, інтерактивні програми для тренування реакції та координації, які активізують моторні й перцептивні навички), організацію інтерактивних форм роботи (онлайн–змагання, вікторини з руховими елементами, що розвивають соціальну взаємодію, комунікативні навички й емпатію), моніторинг і оцінювання результатів навчання, а також індивідуалізовану підтримку, враховуючи зону найближчого розвитку і темп засвоєння матеріалу кожного учня. У фінських школах застосовують «активні парти» (height–adjustable desks), зони для рухливих ігор і інтерактивні підлоги у спортивних залах, що поєднують фізичну активність із розвитком логічного мислення. Вчителі проходять тренінги з розробки інтегрованих завдань, з акцентом на психології групової динаміки, фасилітації співпраці учнів і формуванні позитивного психологічного клімату в класі.

4. Рефлексивний компонент. Цей компонент має вирішальне значення для професійного зростання. Він характеризується здатністю педагога до самоаналізу педагогічної діяльності, критичного осмислення досвіду, виявлення сильних сторін і зон для розвитку, коригування дій та постійного вдосконалення навичок. З психологічної точки зору це розвиток метакогнітивних здібностей – уміння «думати про власне мислення» та процеси навчання, що лежить в основі ефективного навчання і саморегуляції. Включає здатність до конструктивного самооцінювання й готовність шукати нові, ефективніші підходи. Емоційний інтелект учителя важливий для адекватного сприйняття критики, управління стресом, збереження мотивації та підтримки позитивного настрою для інновацій.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Формування цих компонентів потребує створення відповідних психолого-педагогічних умов у процесі фахової підготовки майбутніх учителів. До них належать:

1. Оновлення змісту освітніх програм – це не просто додавання тем, а системна інтеграція модулів із вивчення сучасних ІТ у фізичному вихованні, розробка інтегрованих завдань і проєктів. Наприклад, можуть додавати курси «Основи гейміфікації у фізичному вихованні», «Використання VR/AR для розвитку рухових навичок» чи «Аналіз біометричних даних у спортивній педагогіці». Важливо звертати увагу на психологічні механізми впливу технологій на когнітивні процеси та рухові реакції учнів, а також психогігієну використання гаджетів. Студенти можуть створювати інтегровані уроки, поєднуючи правила безпеки в інтернеті з рухливими іграми або цифрові плакати про здоровий спосіб життя для презентації на уроці.

2. Використання інтерактивних і проєктних технологій навчання стимулює активність, самостійність і відповідальність студентів через розробку інтегрованих занять, педагогічних експериментів і симуляцій. Аналіз кейсів, наприклад з досвіду сингапурських шкіл, розвиває критичне мислення та вміння вирішувати проблеми. Проєкти можуть включати створення віртуальних спортивних змагань на Scratch або інтерактивних посібників для молодших школярів, що підтримує креативність і інженерне мислення, а також внутрішню мотивацію. Участь у хакатонах із розробки освітніх ігор сприяє командній роботі, комунікативним навичкам і стресостійкості.

3. Створення освітнього середовища, що підтримує експерименти, включає доступ до сучасного обладнання (інтерактивні панелі, 3D-принтери, роботизовані конструктори), програмного забезпечення (освітні додатки, гейміфікаційні платформи) та методичних ресурсів. Важливо забезпечити психологічну безпеку, щоб студенти не боялися помилок, експериментували, шукали нестандартні рішення і ділилися досвідом. Це розвиває когнітивну гнучкість і толерантність до невизначеності, потрібні інноваційному педагогу. Можливе створення «педагогічних лабораторій» для тестування ідей із конструктивним зворотним зв’язком, підтримки самоефективності і позитивного образу «Я».

4. Формування педагогічної рефлексії передбачає самоаналіз, обговорення результатів, взаємооцінювання і конструктивний зворотний зв’язок. Психологічно це розвиває метакогнітивні здібності – уміння «думати про мислення» і процеси навчання, що є основою ефективного навчання та саморегуляції. Включає здатність до конструктивного самооцінювання і готовність шукати нові підходи. Регулярні семінари, де студенти презентують інтегровані уроки і отримують відгуки, розвивають емпатію, активне слухання і конструктивну критику. Рефлексивні щоденники допомагають фіксувати думки, труднощі і успіхи, сприяючи самосвідомості і професійному зростанню. Використання відеозаписів власних уроків для аналізу розвиває критичний самоаналіз і візуальну пам’ять.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Міжнародний досвід, зокрема з США, демонструє успішні приклади такого поєднання, які не лише модернізують освітній процес, але й мають глибокі психологічні підстави для розвитку дитини.

Приблизно з початку 2010-х років у початкових школах США активно впроваджуються ініціативи, об'єднані широкою концепцією «активних класних кімнат з використанням технологій» (часто згадується як «Active Learning Classrooms» або «Technology-Enhanced Active Learning»). Цей педагогічний підхід спрямований на інтеграцію фізичної активності в навчальний процес за допомогою цифрових інструментів.

Одним з найбільш яскравих та поширених прикладів є використання освітнього додатку *GoNoodle* [14] (запущений у 2013 році). GoNoodle пропонує бібліотеку відеороликів з інтерактивними руховими вправами, що використовуються як короткі перерви («brain breaks» або «movement breaks») між основними заняттями. Наприклад, GoNoodle містять інтерактивні рухові вправи, танці, йогу, розтяжки та ігри. Також у застосунку запропоновано відео з «танцем множення» або «подорожжю по карті світу з рухами», де фізичні дії відповідають навчальному контенту. З психологічної точки зору, це використовує принципи розподіленої уваги та переключення діяльності, запобігаючи розумовій втомі, а також активізує моторну пам'ять та кінестетичне сприйняття, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

«GoNoodle» має значні психологічні та педагогічні переваги для учнів початкової школи – мотивує дітей до руху через гейміфікацію, яскраві візуальні образи та контент, що відповідає їхнім інтересам, сприяє когнітивному розвитку, поєднуючи фізичну активність із навчальними завданнями, покращує увагу, координацію, просторове мислення й сенсомоторну інтеграцію, підтримує соціально–емоційне зростання, розвиваючи командну роботу, комунікацію й знижуючи рівень стресу. Ефективність програми залежить від підготовки вчителів, які вивчають вплив руху на пізнання, інтеграцію фізичної активності в навчальний процес і створення сприятливого освітнього середовища. Досвід програм активного класу підтверджує цінність поєднання фізкультури й цифрових ресурсів для гармонійного розвитку дитини.

Окрім GoNoodle, існує багато інших застосунків для інтеграції руху в освітній процес. Вони можуть бути орієнтовані на конкретні види активності або дозволяти вчителям створювати власні завдання.

Sworkit Kids [18] пропонує відео з тренуваннями для дітей із вибором типу активності (силова, кардіо, йога).

ActiveFloor [13] – інтерактивні підлоги для класу, де діти рухами взаємодіють із навчальним контентом, поєднуючи кінестетичне, візуальне та слухове навчання, що поглиблює засвоєння і розвиток просторового мислення.

MentalUP [15] – інтерактивний застосунок для дітей 4–13 років, що поєднує фізичні вправи з когнітивними іграми, пропонує короткі активності на рух, увагу, пам'ять і логіку, легко інтегруються у навчальний процес.

Виконання завдань сприяє зниженню тривожності, підтримці мотивації, розвитку саморегуляції й емоційного балансу. Завдяки гейміфікації вправи сприймаються як гра, що знижує опір і втому. Застосунок рекомендований педагогами, має наукову підтримку й доступний українською.

Інтеграція фізичної культури з цифровими технологіями передбачає не лише використання готових додатків, а й активне залучення учнів до створення цифрового контенту про рух та здоров'я: анімовані інструкції до вправ, відео з самоаналізом, цифрові плакати, використання фітнес-трекерів для аналізу активності. Це розвиває саморегуляцію, критичне мислення, креативність та візуальну грамотність.

Впровадження таких підходів ґрунтується на численних дослідженнях «Active Classrooms research» та «Physical activity and cognitive function in children», які доводять позитивний вплив руху на когнітивні функції, успішність і соціально-емоційний розвиток, знижуючи стрес та покращуючи поведінку. Зокрема, дослідження показують, що «інтеграція руху в академічні заняття може покращити поведінку учнів під час виконання завдань, їхню успішність та когнітивні функції» [16].

Концепції «рухових перерв» та «перерв для мозку» є центральними для «активних класних кімнат». «Активні перерви, які є короткими періодами фізичної активності, включеними до шкільного дня, показали перспективність у вирішенні проблеми сидячого способу життя та сприянні загальному добробуту» [16].

Практичний досвід учителів також підтверджує ефективність цих перерв: «Учителі відзначили, що учні були більш уважними та залученими після рухової перерви…» [17].

Додатково, «інтеграція фізичної активності в клас може запропонувати практичний, недорогий та ефективний підхід…» [12].

Успіх інтеграції залежить від готовності вчителів, які мають поєднувати технічні навички з психолого–педагогічними знаннями: розуміння впливу руху на розвиток, принципів гейміфікації, когнітивних ефектів мультимедіа. Підготовка охоплює мотиваційно-ціннісну, когнітивну, діяльнісну та рефлексивну складові, а також використання психологічних принципів розподіленої уваги та запобігання втомі. Це формує здатність створювати активні, технологічно насичені й психологічно безпечні освітні середовища.

Висновки. Результати дослідження підтверджують, що цілеспрямована психолого–педагогічна підготовка є ключовим чинником формування готовності майбутніх учителів до інтеграції фізичної культури та цифрової компетентності в початковій школі. Визначена структура готовності, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти, та обґрунтовані психолого–педагогічні умови її формування створюють надійну теоретичну базу для розробки ефективних освітніх програм. Інтеграція цих галузей модернізує навчальний процес і формує в учнів ключові

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

компетентності XXI століття – цифрову грамотність, критичне мислення, креативність – разом із турботою про здоров'я, задовольняючи психологічні потреби в активності, дослідженні та соціальній взаємодії.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичних посібників із психологічних аспектів інтеграції, лонґітюдних дослідженнях ефективності підготовлених учителів, вивченні впливу інтегрованих занять на розвиток компетентностей молодших школярів з урахуванням психологічних методик, а також у дослідженні можливостей дистанційної та змішаної форм підготовки вчителів з урахуванням особливостей мотивації, саморегуляції та викликів дистанційної взаємодії.

Література:

1. Аксьонова О. П. Рейтингова система оцінювання активної діяльності учнів у контексті формування навичок самовдосконалення на уроках фізичної культури. Народна освіта: електронне наукове фахове видання. 2009. Вип. 1(7). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/7/statti/2aksonova/2aksonova.htm (дата звернення: 15.07.2025).

2. Антонюк Н. А., Савчук С. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до наскрізної виховної діяльності. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2021. Вип. 2. С. 19–25.

3. Бабюк М. Формування інтересу до фізичної культури у молодших школярів шляхом використання нетрадиційних технологій. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2015. Вип. 8. С. 62–68.

4. Браніцька Т. Р., Максимчук Б. А., Демченко І. І. та ін. Професійні чинники підготовки вчителя початкової школи до організації спортивно-масової роботи. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2020. Вип. 2(122). С. 20–26.

5. Денисенко Н. Г. Учитель фізичної культури нового покоління: орієнтація на особистість: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2020. 200 с.

6. Драгнєв Ю. В. Оптимізація професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури в інформаційно-освітньому просторі. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2012. № 5. С. 68–71.

7. Ліба О. М., Хома О. М. Практична підготовка майбутніх учителів початкової школи в контексті освітніх реформ. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 75. Т. 2. С. 118–121.

8. Маєвський М. Формування фізичної культури особистості як головна мета фізичного виховання студентської молоді. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2019. Вип. 2. С. 62–68.

9. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід: наук.-аналіт. доп. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; За ред. В. Кременя. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». 2021. 54 с.

10. Остапенко Г. О., Циганок О. В., Жестков С. Г. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи. Вісник Запорізького національного університету. 2012. № 1(7). С. 78–85.

11. Павлюк В.І. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у контексті багаторівневої педагогічної освіти в Канаді. Вісник Черкаського ун-ту: Сер.: Педагогічні науки. Вип. 145. 2009. С. 104.

12. Abel Ruiz-Hermosa, David Sánchez-Oliva, Mairena Sánchez-López. Active Classrooms in School Curricula and Active Breaks. Promotion of Physical Activity and Health in the School Setting. August. 2024. pp.233-250. DOI:10.1007/978-3-031-65595-1_10

13. ActiveFloor. URL: activefloor.com/en (дата звернення: 08.07.2025).

14. GoNoodle. URL: https://www.gonoodle.com/ (дата звернення: 08.07.2025).

15. MentalUP**.** URL: https://www.mentalup.co/ (дата звернення: 08.07.2025).

16. Natalie J. Lander, Ana Maria Contardo Ayala, Emiliano Mazzoli, Samuel K. Lai, Jess Orr, Jo Salmon. Beyond «Brain Breaks»: A New Model for Integrating Classroom-Based Active Breaks. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/07303084.2024.2308253

17. Rebecca A Chorlton, Craig A Williams, Sarah Denford, Bert Bond. Incorporating movement breaks into primary school classrooms; a mixed methods approach to explore the perceptions of pupils, staff and governors. *BMC Public Health*, 2022. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9701018/ (дата звернення: 08.07.2025).

18. Sworkit Kids. URL: https://app.sworkit.com/collections/kids-workouts (дата звернення: 09.07.2025).

References:

1. Aksyonova, O. P. (2009). Rating system for assessing students' active engagement in the context of self-improvement skills formation in physical education lessons. *Narodna Osvita: Electronic Scientific Professional Journal*, Issue 1(7). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/7/statti/2aksonova/2aksonova.htm [in Ukrainian].

2. Antonyuk, N. A., & Savchuk, S. V. (2021). Professional training of future primary school teachers for through educational activities. *Akademichni Studii. Series «Pedagogika»*, Issue 2, 19–25 [in Ukrainian].

3. Babyuk, M. (2015). Formation of interest in physical education among younger students through the use of non-traditional technologies. *Visnyk Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University. Physical Education, Sport and Human Health*, Issue 8, 62–68 [in Ukrainian].

4. Branitska, T. R., Maksymchuk, B. A., Demchenko, I. I., et al. (2020). Professional factors in training primary school teachers to organize mass sports activities. *Scientific Journal of NPU Dragomanov*, Issue 2(122), 20–26 [in Ukrainian].

5. Denysenko, N. H. (2020). *Physical education teacher of the new generation: personality orientation* [Monograph]. Lutsk: Vezha-Druk, 200 [in Ukrainian].

6. Dragnev, Y. V. (2012). Optimization of professional training of future physical education teachers in the information-educational space. *Pedagogy, Psychology and Medical-Biological Problems of Physical Education and Sports*, No. 5, 68–71 [in Ukrainian].

7. Liba, O. M., & Khoma, O. M. (2021). Practical training of future primary school teachers in the context of educational reforms. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education Schools*, No. 75, Vol. 2, 118–121 [in Ukrainian].

8. Maievskyi, M. (2019). Formation of physical culture of personality as the main goal of physical education of student youth. *Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University*, Issue 2, 62–68 [in Ukrainian].

9. Nychkalo, N., Luk'ianova, L., & Khomych, L. (2021). Professional teacher training: Ukrainian realities, foreign experience: scientific-analytical report. Kyiv: Yurko Liubchenko Publishing, 54 [in Ukrainian].

10. Ostapenko, H. O., Tsyhanok, O. V., & Zhestkov, S. H. (2012). Structural components of readiness of future physical education teachers to organize health-preserving educational environment in general education schools. *Visnyk of Zaporizhzhya National University*, No. 1(7), 78–85 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

11. Pavliuk, V. I. (2009). Content of professional training of future teachers in the context of multi-level pedagogical education in Canada. *Visnyk of Cherkasy University: Series Pedagogical Sciences*, Issue 145, 104 [in Ukrainian].

12. Ruiz-Hermosa, A., Sánchez-Oliva, D., & Sánchez-López, M. (2024). Active classrooms in school curricula and active breaks: Promotion of physical activity and health in the school setting. In *Promotion of Physical Activity and Health in the School Setting* (pp. 233–250). DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-65595-1_10 [in Germany].

13. ActiveFloor. URL: activefloor.com/en.

14. GoNoodle. URL: https://www.gonoodle.com/.

15. MentalUP. URL: https://www.mentalup.co/.

16. Lander, N. J., Contardo Ayala, A. M., Mazzoli, E., Lai, S. K., Orr, J., & Salmon, J. (2024). Beyond «Brain Breaks»: A new model for integrating classroom-based active breaks. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. DOI: https://doi.org/10.1080/07303084.2024.2308253 [in the USA].

17. Chorlton, R. A., Williams, C. A., Denford, S., & Bond, B. (2022). Incorporating movement breaks into primary school classrooms: A mixed methods approach to explore perceptions of pupils, staff and governors. *BMC Public Health*. Retrieved July 8, 2025. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9701018/ [in Germany].

18. Sworkit Kids. URL: https://app.sworkit.com/collections/kids-workouts

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 331.5:364-3:004.9(477)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-241-449

Візнюк Інесса Миколаївна доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, https://orcid.org/0000-0001-6538-7742

Долинний Сергій Сергійович доктор філософії (PhD), доцент кафедри психології та соціальної роботи, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, https://orcid.org/0000-0003-3555-5818

Токар Любов Петрівна докторка філософії (PhD), викладачка дошкільних психологопедагогічних дисциплін, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», https://orcid.org/ 0000-0003-4817-0909

Пінаєва Ольга Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, https://orcid.org/0000-0002-8829-1388

Єнютіна Олена Францівна голова, Громадська організація «Допомога юності: Україна», м. Гнівань

ВОЛОНТЕРСЬКІ ПРАКТИКИ ЯК РЕСУРС ПІДТРИМКИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Анотація. У статті розглянуто волонтерську діяльність як форму гнучкої зайнятості в умовах соціально-економічних трансформацій в Україні. Обґрунтовано доцільність позиціонування трудового волонтерства як альтернативної самозайнятості, особливо у контексті зростання автоматизації та зменшення потреби в традиційній людській праці. На основі подій Майдану та війни на Сході України висвітлено роль волонтерів як агентів соціальних змін, що взяли на себе функції, в яких держава виявилася неефективною. Акцентовано на необхідності правового врегулювання волонтерської праці, а також на перспективах її трансформації в напрями громадянського представництва, професійної діяльності та участі в управлінських процесах. Окрему увагу приділено питанню популяризації культури волонтерства через інститути освіти, права та цифрові спільноти.

Досліджено волонтерство як багатовимірний соціальний феномен, що виконує функції неформальної освіти, професійної самореалізації та соціальної трансформації. Особливу увагу приділено трудовій волонтерській діяльності як формі гнучкої зайнятості, яка сприяє накопиченню людського капіталу та

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

розширює професійну траєкторію особистості. Зазначено, що волонтерські спільноти діють як агенти соціальних змін, підтримують соціальну тканину суспільства та сприяють емоційному відновленню в умовах кризи. Волонтерська діяльність, що реалізується ГО «Мольфар» і «Допомога юності: Україна», демонструє ефективну модель локальної ініціативи з соціальною, мистецькою та гуманітарною складовою. Автор описує ключові ознаки волонтерської ініціації: емерджентність, атрактивність, процесуальність та лідерську основу, а також аналізує вплив економічного контексту на структуру волонтерства в різних країнах. В українському контексті підкреслено роль волонтерського руху після подій 2014 року, його еволюцію та актуальність впровадження цифрового волонтерства як компонента гнучкої соціально орієнтованої зайнятості.

Ключові слова: волонтерська діяльність, гнучка зайнятість, трудове волонтерство, громадянська активність, штучний інтелект, культура волонтерства, соціальні трансформації, професійна інтеграція.

Vizniuk Inessa Mykolaivna Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Social Work, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi, https://orcid.org/0000-0001-6538-7742

Dolynnyi Serhii Serhiyovych doctor of philosophy (PhD), Associate Professor at the Department of Psychology and Social Work, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0003-3555-5818

Tokar Liubov Petrivna Doctor of Philosophy (PhD), Lecturer in Preschool Psychology and Pedagogy, Municipal Institution of Higher Education “Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College” https://orcid.org/ 0000-0003-4817-0909

Pinaeva Olga Yuriivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsubynsky https://orcid.org/0000-0002-8829-1388

Yeniutina Olena Frantsivn Head of the Public Organization "Youth Aid: Ukraine", Hnivan

VOLUNTEER PRACTICES AS A RESOURCE FOR PERSONAL SUPPORT IN CONDITIONS OF SOCIAL INSTABILITY

Abstract. The article examines volunteering as a form of flexible employment in the context of socio-economic transformations in Ukraine. The feasibility of positioning labor volunteering as an alternative self-employment is substantiated, especially in the context of increasing automation and decreasing need for traditional

human labor. Based on the events of Maidan and the war in Eastern Ukraine, the role of vol unteers as agents of social change, who took on functions in which the state proved ineffective, is highlighted. The emphasis is on the need for legal regulation of volunteer work, as well as on the prospects for its transformation into the areas of civic representation, professional activity and participation in management processes. Special attention is paid to the issue of popularizing the culture of volunteering through educational institutions, law and digital communities.

Volunteering is studied as a multidimensional social phenomenon that performs the functions of informal education, professional self-realization and social transformation. Particular attention is paid to labor volunteering as a form of flexible employment, which contributes to the accumulation of human capital and expands the professional trajectory of the individual. It is noted that volunteer communities act as agents of social change, support the social fabric of society and contribute to emotional recovery in times of crisis. Volunteering activities implemented by the NGO "Molfar" and "Youth Assistance: Ukraine" demonstrate an effective model of local initiative with a social, artistic and humanitarian component. The author describes the key features of volunteer initiation: emergence, attractiveness, procedurality and leadership basis, and also analyzes the impact of the economic context on the structure of volunteering in different countries. In the Ukrainian context, the role of the volunteer movement after the events of 2014, its evolution and the relevance of the introduction of digital volunteering as a component of flexible socially oriented employment are emphasized.

Keywords: volunteering, flexible employment, labor volunteering, civic activism, artificial intelligence, volunteering culture, social transformations, professional integration.

Постановка проблеми. Волонтерські практики в Україні під час війни стали механізмом адаптації, що дозволяє особистості зберігати внутрішню рівновагу та сенс. Поширення волонтерства в Україні після Революції Гідності стало механізмом самоорганізації громадян, що компенсує нестабільність суспільних трансформацій та державних інституцій. Воно сприяє формуванню нових соціальних, культурних та економічних цінностей, зокрема солідарності, відповідальності, довіри та активної громадянської позиції. Волонтерська діяльність є індикатором зрілості громадянського суспільства, що здатне реагувати на виклики війни, кризи та соціальної нестабільності.

Волонтерська діяльність як форма гнучкої зайнятості зумовлена добровільністю, самостійністю, відсутністю жорстких регламентів, можливістю поєднання з іншими видами діяльності. Врешті, волонтерство дозволяє реалізувати трудовий потенціал особистості, особливо в умовах нестабільного ринку праці, і є інструментом накопичення людського капіталу.

В умовах нестабільного ринку праці та зростання цифрової економіки, волонтерство виконує функцію соціального буфера, що дозволяє залучати

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

населення до суспільно корисної діяльності, зберігаючи активність, навички та мотивацію. Визнання трудового волонтерства як форми гнучкої зайнятості розширює спектр зайнятості, особливо для молоді, пенсіонерів, внутрішньо переміщених осіб. Взаємодія з іншими волонтерами та отримувачами допомоги формує довіру, емпатію та солідарність, що підвищує громадянську активність, зміцнює демократичні цінності та соціальну відповідальність [1–4].

Метою статті є обґрунтування волонтерських практик як ресурсу підтримки особистості в умовах соціальної нестабільності.

Виклад основного матеріалу. Волонтерство дозволяє реалізувати професійні компетентності в реальних умовах, особливо для фахівців соціальної сфери. Воно переважно є джерелом неформальної освіти, що сприяє розвитку критичного мислення, адаптивності та креативності. Волонтерські спільноти часто виступають як агенти соціальних змін, здатні компенсувати слабкість інституцій у кризові періоди. Самоорганізація волонтерів як механізм соціального згуртування, що підтримує соціальну тканину суспільства, розвиває лідерські якості, навички комунікації та співпраці. Волонтерство сприяє емоційному відновленню, зниженню рівня тривожності та депресії. Участь у волонтерських ініціативах формує відчуття контролю, значущості та причетності до змін. Практики взаємодопомоги активізують ресурси посттравматичного зростання, особливо в умовах війни та кризи [2, 4].

Волонтерські спільноти – це, насамперед, самоорганізовані соціальні утворення, які в умовах інституційної нестабільності та суспільних трансформацій виступають як агенти соціальних змін, ініціюючи та реалізуючи практики підтримки, солідарності та розвитку. У контексті формування соціальної агентності, вони забезпечують особистості та групам можливість впливати на соціальні процеси, брати участь у вирішенні суспільно значущих проблем, формувати нові цінності та моделі взаємодії.

Ключовими ознаками **волонтерської ініціації** є [2, 3]:

1) *емерджентність* як здатність виникати спонтанно у відповідь на кризу;
2) *атрактивність* щодо залучення широкого кола учасників через цінності солідарності;
3) *процесуальність* як прояв динамічного характеру дій людини, які адаптуються до змін;
4) *лідерська основа* в наявності ініціативних осіб, які координують дії.

Структура сучасного волонтерства є багатовимірним соціальним феноменом, що варіюється залежно від економічного, культурного та політичного контексту країни. Згідно з даними Всесвітнього індексу благодійності, у розвинених країнах домінує грошова допомога як основна форма волонтерської участі – в середньому 42% населення надає фінансову підтримку, що свідчить

про високий рівень довіри до інституцій та ефективно функціонуючі механізми перерозподілу ресурсів [1, 4].

Натомість у найменш розвинених країнах переважає пряма допомога потерпілим – 54% населення залучене до таких практик, що пояснюється обмеженим доступом до фінансових ресурсів та високим рівнем міжособистісної солідарності. Рівень економічного розвитку прямо впливає на форму та інтенсивність волонтерської участі, але не завжди на її чинність і мотивацію.

В українському контексті найвищий рівень волонтерської активності зафіксовано в 2014 році, що зумовлено подіями Євромайдану та Революції Гідності. Волонтерство від тоді стало реакцією на інституційну кризу, і його головним напрямом була підтримка Майдану та Збройних сил України – понад 70% волонтерських зусиль були спрямовані саме туди. Характерними рисами українського волонтерського руху стали: активна громадянська позиція, державотворення та використання соціальних мереж для координації дій. До того часу волонтерство в Україні було більш орієнтоване на соціально незахищені групи та благоустрій громадського простору, що відповідає моделі волонтерства в країнах з перехідною економікою [2, 4].

Трудова волонтерська діяльність заслуговує на окрему увагу, оскільки вона: базується на професійній траєкторії особистості; сприяє накопиченню людського капіталу; є формою гнучкої зайнятості, що дозволяє реалізувати навички в умовах нестабільного ринку праці.

Трудова волонтерська діяльність – це форма добровільної, безоплатної суспільно корисної активності, яка передбачає виконання робіт або надання послуг без матеріальної винагороди, з метою підтримки соціальних, культурних, освітніх, екологічних чи гуманітарних ініціатив. Вона здійснюється на постійній або тимчасовій основі, може бути індивідуальною або колективною, та часто інтегрується в професійну траєкторію особистості як джерело розвитку компетентностей і накопичення людського капіталу. Серед основних її характеристик, згідно положення Закону України «Про волонтерську діяльність», є такі ознаки: добровільність як участь в наданні допомоги за власним бажанням; безоплатність щодо відсутності фінансової винагороди; соціальна спрямованість як діяльність на благо суспільства; гнучкість як можливість поєднання з іншими формами зайнятості; цифрова складова у використанні ІКТ для реалізації волонтерських завдань [1, 3].

Нині актуальним є впровадження цифрового волонтерства в контексті забезпечення гнучкої зайнятості відповідно до типу взаємодії (індивідуальна, групова, мережева) з потерпілими (табл. 1).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1

Порівняльний аналіз понять гнучкої зайнятості й волонтерства

Ознака	Трудове волонтерство	Гнучка зайнятість
1	2	3
Мотивація	Соціальна, гуманістична	Економічна, професійна
Оплата	Безоплатна	Оплачувана
Регламент	Гнучкий, неформальний	Визначений трудовим договором
Самореалізація	Служіння суспільству	Професійна діяльність
Соціальний ефект	Високий, колективний	Індивідуальний, економічний

Гнучка зайнятість волонтерів в українському суспільстві – це форма соціально орієнтованої активності, яка передбачає добровільну участь громадян у суспільно корисній діяльності з можливістю самостійного вибору часу, формату, інтенсивності та сфери залучення. Така зайнятість не передбачає матеріальної винагороди, але сприяє реалізації трудового потенціалу, накопиченню людського капіталу та формуванню громадянської ідентичності в умовах соціальних трансформацій. Серед основних її компонент відрізняємо такі [2, 3]:

1) *добровільність і безоплатність* щодо участі за покликом, без фінансової компенсації;

2) *гнучкість* як можливість поєднання з основною зайнятістю, навчанням чи іншими зобов'язаннями;

3) *соціальна значущість діяльності*, що спрямована на підтримку армії, громад, освіти, охорони здоров'я тощо;

4) *цифрова складова* в контексті використання ІКТ для координації, комунікації та реалізації завдань;

5) *професійна траєкторія волонтерства* як етапу розвитку компетентностей та кар'єрного самовизначення.

Цифрова складова сучасної волонтерської діяльності є інтегрованою системою, яка забезпечує ефективну взаємодію, управління процесами та реалізацію цілей у різних сферах: освіті, волонтерстві, управлінні, громадській активності тощо. Цифрові платформи-ІКТ дозволяють синхронізувати дії учасників проєктів у реальному часі (Google Workspace, Trello, Zoom). Забезпечують прозорість процесів, доступ до спільних документів, календарів, чек-листів. У волонтерських ініціативах вони є основою логістики, збору заявок, моніторингу потреб. В контексті соціальної взаємодії цифрові інструменти (Telegram, Slack, Microsoft Teams) забезпечують швидкий обмін інформацією, зворотний зв'язок і підтримку. Вони формують мережеву культуру спілкування, що базується на відкритості, доступності та оперативності. В кризових умовах такі комунікації є каналом мобілізації ресурсів, координації дій між регіонами та секторами. ІКТ дозволяють автоматизувати рутинні процеси, зокрема облік, звітність, аналітику.

Використання LMS, CRM, інтерактивних платформ (Mentimeter, Padlet, Moodle) сприяє ефективному виконанню освітніх, управлінських та соціальних завдань. У волонтерстві такі інструменти сприяють збору донатів, реєстрації

учасників, формування баз даних. Отже, цифрова компетентність включає здатність використовувати ІКТ для організації, комунікації та оцінювання результатів діяльності. Цифрова складова формує інформаційно-комунікаційну компетентність, яка є однією з ключових для сучасного громадянина. Вона сприяє інклюзивності, доступу до знань, участі в суспільних процесах незалежно від локації людини чи її статусу [1, 4].

Нині за такими сучасними пріоритетами волонтерську ініціативність забезпечує Ольга Пінаєва, кандидатка педагогічних наук і доцентка ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, вже майже десятиліття активно займається волонтерством. Разом зі студентами виготовляла тактичне спорядження та плела маскувальні сітки, а згодом приєдналась до ГО «Мольфар», щоб розширити допомогу. Про джерело своєї невичерпної енергії та особисте бачення Перемоги України вона говорить щиро й відкрито. О. Пінаєва називає волонтерство зброєю, що долає труднощі та єднає небайдужих. Саме таких людей згуртувала Юлія Вотчер у ГО «Мольфар» – ентузіастів, які працюють майже безперервно. Організація має широку мережу: в Україні та за кордоном, зокрема у США, Італії, Франції й Німеччині. Попри відстань, волонтери співпрацюють в єдиному ритмі, завдяки спільним цінностям, довірі та цифровим інструментам, які перетворюють кожен окремий вклад у потужний колективний рух підтримки.

В контексті своєї діяльності Ольга Пінаєва реалізує власний волонтерський проєкт «Сузір'я Мольфара», який спершу був спрямований на психоемоційну підтримку дітей і родин під час пандемії, а нині допомагає військовим. З початку повномасштабної війни передано понад 90 автомобілів, організовано численні доставки та освітні ініціативи. До роботи активно долучаються студенти, а колишні волонтери часто стають захисниками, зберігаючи зв'язок із організацією. О. Пінаєва наголошує, що діяльність ГО має довгострокову перспективу: освітні та реабілітаційні програми для військових і їхніх родин діють уже кілька років. Лише за минулий рік понад 250 учасників бойових дій вступили до навчальних закладів України, зокрема у Вінниці, Києві та Тернополі.

Волонтерська діяльність Олени Єнютіної, як голови громадської організації «Допомога юності: Україна», є прикладом локальної ініціативи, що поєднує мистецьку, гуманітарну та соціальну складові, спрямовані на підтримку молоді та військових. Організація проводить творчі конкурси для дітей, зокрема «Мама – це янгол на Землі», що сприяє формуванню емоційної стійкості та сімейних цінностей. Такі заходи є інструментом психоемоційної реабілітації, особливо в умовах війни, коли діти потребують безпечного простору для самовираження. Громадська організація отримувала подяки від батальйону особливого призначення Національної поліції України «Захід», що свідчить про реальну участь у забезпеченні фронту. Її волонтерська діяльність є мостом між громадянським суспільством і силовими структурами, демонструючи довіру та ефективність. виконує функцію соціального згуртування, залучаючи мешканців Гнівані до спільної діяльності [2, 4].

ГО «Допомога юності: Україна» виконує функцію соціального згуртування, залучаючи мешканців м. Гнівані до спільної діяльності. Організація зареєстрована як неприбуткова з чітко визначеною адресою, контактами та керівництвом. Відсутність штатних працівників та нульовий прибуток свідчать про волонтерський характер діяльності, що базується на ентузіазмі та громадянській позиції. Її діяльність сприяє формуванню локальної ідентичності, активізації молоді та розвитку культури взаємодопомоги. Вона сприяє формуванню локальної ідентичності, активізації молоді та розвитку культури взаємодопомоги. Освітній потенціал організації здійснюється через мистецькі заходи та гуманітарні ініціативи, за допомогою яких організація формує громадянську компетентність, емпатію та соціальну відповідальність у молоді, що відповідає сучасним підходам до неформальної освіти, де волонтерство є джерелом розвитку ключових компетентностей [1, 3].

Волонтерська діяльність, що реалізується ГО «Мольфар» і «Допомога юності: Україна», демонструє ефективну модель локальної ініціативи з соціальною, мистецькою та гуманітарною складовою. Вона виконує не лише функцію підтримки окремих соціальних груп та військових, а й слугує інструментом емоційної реабілітації, формування громадянської компетентності та соціальної згуртованості громади. Така діяльність є прикладом трудового волонтерства, що дозволяє інтегрувати її в професійну траєкторію, розширюючи можливості особистісного зростання та накопичення людського капіталу. Наявність чіткої структури, мистецьких проєктів та взаємодії з силовими структурами свідчить про здатність волонтерських спільнот бути агентами соціальних змін навіть у невеликих громадах.

Таким чином, українське **волонтерство** – це не лише форма соціальної участі, а індикатор трансформаційних процесів у суспільстві. Його структура відображає рівень розвитку країни, але також здатність громадян до самоорганізації, солідарності та професійного зростання.

У майбутньому, з огляду на заміщення людської праці штучним інтелектом, волонтерство набуває значення соціально корисної форми зайнятості, яка сприяє самореалізації економічно активного населення. В Україні воно вже виконує роль гнучкої самозайнятості, особливо в умовах конфлікту на Сході, де волонтерська праця часто заміщує формальну. Події Майдану активізували громадянську відповідальність, проте низький рівень залученості населення вимагає стратегічного розвитку культури волонтерства. Її поширення можливе через освіту, правові механізми та громадсько-цифрові ініціативи, а трансформація волонтерської активності може відбуватись через її інтеграцію в професійну, правозахисну та управлінську сфери.

Література:

1.Візнюк І.М., Долинний С.С., Волохата К.М., Ромащук О.І. Психокорекційна програма підвищення рівня посттравматичного зростання у волонтерів в умовах воєнного часу. *Вісник науки та освіти,* 2024. 1(19). С. 750–759. Режим доступу: https://surl.li/agwveh

2.Візнюк І.М., Долинний С.С., Сорочан М.П., Марцев О.М. Позитивний досвід посттравматичного зростання в організації волонтерської діяльності. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 2023. 2(11). С. 5–14. Режим доступу: https://surl.li/qmtzav

3.Пугач С.С., Візнюк І.М., Долинний С.С., Бреславська Г.Б. Волонтерська діяльність у розвитку професійної компетентності працівників. *Актуальні питання у сучасній науці*, 2023. 7(13). С. 673–685. DOI: https://surl.li/anafqj

4.Тохтарова І.М. Волонтерський рух в Україні: шлях до розвитку громадянського суспільства як сфери соціальних відносин. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування*, 2014. № 2. Режим доступу: http://el-zbirn-du.at.ua/2014_2/5.pdf

References:

1.Vizniuk, I.M., Dolynnyi, S.S., Volokhata, K.M., Romashchuk, O.I. (2024). Psykhokorektsiina prohrama pidvyshchennia rivnia posttravmatychnoho zrostannia u volonteriv v umovakh voiennoho chasu [Psychocorrectional program to increase the level of post-traumatic growth in volunteers in wartime conditions]. *Visnyk nauky ta osvity - Bulletin of Science and Education*, 1(19), 750–759. Retrieved from https://surl.li/agwveh [in Ukrainian].

2.Vizniuk, I.M., Dolynnyi, S.S., Sorochan, M.P., Martsev, O.M. (2023). Pozytyvnyi dosvid posttravmatychnoho zrostannia v orhanizatsii volonterskoi diialnosti [Positive experience of post-traumatic growth in the organization of volunteer activities]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita - Social work and social education*, 2(11), 5–14. Retrieved from https://surl.li/qmtzav [in Ukrainian].

3Puhach, S.S., Vizniuk, I.M., Dolynnyi, S.S., Breslavska, H.B. (2023). Volonterska diialnist u rozvytku profesiinoi kompetentnosti pratsivnykiv [Volunteering in the development of professional competence of employees]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi - Current Issues in Modern Science*, 7(13), 673–685. Retrieved from https://surl.li/anafqj [in Ukrainian].

4.Tokhtarova, I.M. (2014).Volonterskyi rukh v Ukraini: shliakh do rozvytku hromadianskoho suspilstva yak sfery sotsialnykh vidnosyn [Volunteer movement in Ukraine: the path to the development of civil society as a sphere of social relations]. *Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia i mistsevoho samovriaduvannia - Theory and Practice of Public Administration and Local Self-Government*, 2. Retrieved from http://el-zbirn-du.at.ua/2014_2/5.pdf [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.923(075.8)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-250-261

Волошенко Марина Олександрівна доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології та соціальної роботи, Національний університет «Одеська політехніка», м. Одеса, тел.: (050) 600-37-47, https://orcid.org/0000-0003-0940-3829

Северинюк Тетяна Олександрівна приват-доцент, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи, Національний університет «Одеська політехніка», проспект Шевченка, 1, м. Одеса, 65044, severinyuk@op.edu.ua, тел.: (097) 573-01-99, https://orcid.org/0009-0008-4520-5305

РОЛЬ ВИВЧЕННЯ ОК «ПСИХОЛОГІЯ ЕМОЦІЙ» ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізу ролі вивчення освітнього компоненту «Психологія емоцій» у процесі підготовки фахівців соціономічних спеціальностей. Метою дослідження є визначення місця та значення емоцій як психічних процесів у структурі професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, психологів, педагогів та інших фахівців, чия діяльність ґрунтується на інтенсивній міжособистісній взаємодії. Актуальність теми зумовлена зростанням рівня емоційних навантажень, стресогенних чинників та інформаційного перевантаження у сучасному суспільстві, що негативно впливає як на психічне, так і на фізичне здоров'я людини. Методологічною основою роботи є аналіз і синтез психологічних концепцій емоцій (Ч. Дарвін, К. Ізард та ін.), порівняльно-типологічний підхід до класифікації емоцій, а також узагальнення наукових і прикладних даних про емоційні стани у професійній діяльності. Систематизовано основні функції емоцій: відображально-оцінювальну, регулювальну, захисну, мобілізувальну, компенсаторну, сигнальну, комунікативну та дезорганізувальну. Розглянуто їх прояви у професіях соціономічного типу та вплив на ефективність комунікації, прийняття рішень, формування мотивації. Проаналізовано фундаментальні емоції за К. Ізардом, а також негативні стани (афект, стрес) і їхні психофізіологічні наслідки. Запропоновано комплекс методів емоційної саморегуляції: аутогенне тренування, релаксаційні техніки, саногенне мислення, соціально-психологічні стратегії зниження напруження. Отримані результати свідчать, що розвиток емоційного інтелекту, здатності до емпатії та навичок емоційної регуляції є ключовими умовами професійної успішності та психологічного благополуччя фахівців соціономічних спеціальностей. У висновках підкреслюється, що емоції є невід'ємним елементом людської

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

природи, який виконує важливу роль у формуванні гармонійної особистості та ефективної професійної діяльності.

Ключові слова: емоції, емоційні стани, афект, стрес, емоційний інтелект, емпатія, регуляція емоцій, соціономічні спеціальності, міжособистісна взаємодія, професійна підготовка.

Voloshenko Maryna Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Social Work, Odesa Polytechnic National University, Odesa, tel.: (050) 600-37-47, https://orcid.org/0000-0003-0940-3829

Severyniuk Tetiana Oleksandrivna, senior lecturer of the Department of Psychology and Social Work, Odesa Polytechnic National University, Shevchenko Ave., 1, Odesa, 65044, severinyuk@op.edu.ua, tel.: (097) 573-01-99, https://orcid.org/0009-0008-4520-5305

THE ROLE OF STUDYING THE EDUCATIONAL COMPONENT «PSYCHOLOGY OF EMOTIONS» IN TRAINING SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the role of studying the academic component “Psychology of Emotions” in the training of specialists in socionomic professions. The aim of the research is to define the place and significance of emotions as mental processes within the structure of professional competence of future social workers, psychologists, educators, and other specialists whose work is based on intensive interpersonal interaction. The relevance of the topic is determined by the increasing level of emotional load, stress factors, and information overload in modern society, which negatively affects both the mental and physical health of individuals. The methodological basis of the study includes the analysis and synthesis of psychological concepts of emotions (C. Darwin, K. Izard, and others), a comparative-typological approach to the classification of emotions, and the generalization of scientific and applied data on emotional states in professional activity. The main functions of emotions are systematized: reflective-evaluative, regulatory, protective, mobilizing, compensatory, signaling, communicative, and disorganizing. Their manifestations in socionomic professions and their impact on communication efficiency, decision-making, and motivation are examined. Fundamental emotions according to K. Izard, as well as negative states (affect, stress) and their psychophysiological consequences, are analyzed. A set of emotional self-regulation methods is proposed: autogenic training, relaxation techniques, sanogenic thinking, and socio-psychological stress reduction strategies. The results indicate that the development of emotional intelligence, empathy, and emotional regulation skills are key conditions for professional success and psychological well-being of specialists in

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

the social sphere. The conclusions emphasize that emotions are an integral element of human nature, playing a crucial role in shaping a harmonious personality and effective professional performance..

Keywords: emotions, emotional states, affect, stress, emotional intelligence, empathy, emotion regulation, socionomic professions, interpersonal interaction, professional training.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми вивчення ОК «Психологія емоцій» полягає в тому, що емоції, які переживає людина, безпосередньо впливають на якість виконуваної ним діяльності – його роботи, навчання. Основна причина «хвороб цивілізації» – це різні емоційні зрушення, які виникають внаслідок нервових перенапруг, тривалого впливу стресів. Вони здатні порушити як психічну сферу діяльності людини, так і роботу його внутрішніх органів.

Сучасний світ з його величезною індустрією розваг (телебачення, інтернет, комп'ютерні ігри, спортивні змагання тощо) став фабрикою занепокоєння і стресу, що включає емоційне та/або фізичне виснаження, деперсоналізацію та зниження робочої продуктивності.

Схожу проблему виявив А. Кюрі [1], який спостерігав сучасних учнів. Він увів поняття синдрому прискореного мислення, що характеризується прискореним мисленням, перевтомою, нестійким настроєм та невмінням бачити красу в дрібницях. Наука і вироблена нею безодня інформації повинні були сформувати вільну, безтурботну, задоволену, прихильну, мудру людину, яка любить життя і все, що її підтримує. Наука викликала реальну революцію у світі. Але її вплив на світ емоцій дав меншу вигоду, ніж побічні ефекти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміна умов професійної діяльності, підвищення емоційних навантажень та відповідальності за кожне прийняте рішення пред'являють високі вимоги до діяльності як окремих систем, так і організму загалом. На даний час фахівцями описано близько десяти тисяч захворювань та понад сто тисяч хворобливих симптомів, пов'язаних зі стресогенними подразниками різної природи.

В даний час проблема емоцій дуже актуальна і тому, що емоції, впливаючи на тіло та розум людини, впливають практично на всі аспекти його існування. Емоції визначають ступінь активності мислення та рухову активність. Від них багато в чому залежить наше ставлення до людей, подій, завданням, що висуваються життям, оцінка власних дій і вчинків. Завдяки емоціям ми краще розуміємо одне одного, можемо, не користуючись мовою, судити про стан інших людей, краще налаштовуватись на спільну діяльність та спілкування. Не маючи емоцій, тобто не вміючи відчувати радість і смуток, гнів і провину, ми не були б повною мірою людьми. Емоції стали однією з ознак людяності. Не менш важлива і наша здатність співпереживати чужим емоціям, здатність до емпатії. А як писав Аугусто Кюрі: «Емоційний поділ множить щастя» [1].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У разі колосальних навантажень, відчуваних людиною у світі, актуальна і важливість емоційної освіти. Вона означає розвиток найбільш важливих функцій нашого інтелекту, таких як управління думками, захист емоцій у моменти напруженості, здатність обмірковувати свою реакцію, вміння поставити себе на місце іншого, здатність втілювати мрії та цінувати життя.

Емоції – особлива група суб'єктивних психологічних станів, що відображають у формі безпосередніх переживань, відчуттів приємного чи неприємного, ставлення людини до світу та людей, процес та результати його практичної діяльності. До групи емоцій належать афекти, пристрасті, настрої, почуття, стреси. Це звані «чисті» емоції. Вони включені у всі психічні процеси та стани людини. Будь-які прояви його активності супроводжуються емоційними переживаннями. Нині підхід до вивчення психології емоцій сприяє виявленню їхньої ролі у структурі особистості; дозволяють повністю розкрити творчий потенціал людини, її здібності. Від емоційного тла залежить і загальний психічний стан людини. Для його діагностики психологами дуже широко застосовуються проектні методики. Адже навіть вибір колірної гами, спосіб зображення та багато інших аспектів можуть сказати про емоційний стан людини. Розвиток цього напряму у психології надалі покращить діагностику психічного стану людини.

Життя без емоцій так само нереальне, як і без відчуттів. Емоції, як стверджував Ч. Дарвін [2], виникли у процесі еволюції, за допомогою яких істоти встановлюють важливість тих чи інших умов задоволення актуальних їм потреб. Емоційно-виразні рухи людини – міміка, жести, пантоміміка – виконують функцію спілкування, тобто повідомлення людини інформації про стан співрозмовника та його ставлення до того, що в даний момент відбувається, а також функцію вчинення дії – роботи певного впливу на того, хто є суб'єктом сприйняття емоційно-виразних рухів.

Емоції є своєрідною внутрішньою мовою, а також системою сигналів, завдяки якій людина здатна дізнатися про значущість тієї чи іншої події або стану. Однією з головних їхніх особливостей є те, що вони безпосередньо відображають взаємовідносини між мотивами та реалізацією, які, у свою чергу, відповідають відповідним мотивам діяльності. Емоції в житті кожної людини виконують функцію оцінки ситуацій, що виникають, та пошуку різних способів їх запобігання.

Кожному відомо про існування таких емоцій, як радість, хвилювання, страх чи гнів. Можна з повною впевненістю сказати, що емоції відіграють важливу роль у житті людини – вони сигналізують про те, що є позитивним або негативним для людини. Таким чином, існує поділ емоцій на позитивні та негативні, але насправді кожна переживана людиною емоція має власний сенс. Слід з'ясувати, які емоції відчувають люди, що це за емоції, і виявити, чому їхня роль у міжособистісних відносинах є дуже важливою, а також зрозуміти, як емоції впливають на нас і як ми можемо працювати над своїми емоціями. [4]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Теоретично кожна людина знає, що вона собою являє, але якщо попросити її перелічити відомі їй види емоцій, то їй доведеться замислитися, і, отже, вона зможе назвати лише кілька з них. Проте існує велика кількість емоцій, що переживаються людиною, про які знають далеко не всі, і всі вони супроводжують її день у день протягом усього життя. Деякі емоції можуть бути миттєвими, але є й такі, для переживання яких потрібно більше часу, і цей часовий діапазон може коливатися від кількох годин до кількох років [3].

Основні емоційні стани, які відчуває людина, поділяються на емоції, почуття та афекти. Емоції та почуття передбачають процес, спрямований задоволення потреби, мають ідеаторний характер і перебувають хіба що на початку його. Емоції та почуття виражають сенс ситуації для людини з точки зору актуальної в даний момент потреби, значення для її задоволення майбутньої дії чи діяльності. Емоції можуть викликатися як реальними, і уявними ситуаціями. Вони, як і почуття, сприймаються людиною як її власні внутрішні переживання, передаються іншим, співпереживаються. В індивідуальному розвитку людини почуття відіграють важливу соціалізуючу та мотивуючу роль. Вони виступають як значущий чинник у формуванні особистості, особливо мотиваційної сфери. За підсумками позитивних емоційних переживань почуттів виникають і закріплюються інтереси та потреби людини.

У психології емоції визначаються як значущі процеси, що проявляються у формі переживань особистісної значущості та оцінки зовнішніх і внутрішніх ситуацій, що виникають у житті людини.

Під емоціями, або емоційними переживаннями, розуміють своєрідні реакції людини – від бурхливих вибухів пристрасті до тонких відтінків настрою.

У структурі емоційного явища можна назвати три компоненти: предмет, емоційне переживання і потреба (мотив). Предмет емоції представляє будь-яка значуща для людини подія (явище), у зв’язку з яким і з приводу якого виникає емоційне переживання. Це можливо оцінка на іспиті, запізнення на роботу, природне явище, чийсь вчинок, власна думка тощо. Такі значущі події та ситуації називаються емоціогенними.

Центральний компонент емоційного явища представлений емоційним переживанням, тобто тією суб’єктивною реакцією, що виникає при зіткненні людини з емоціогенною ситуацією: радість, подив, переляк тощо. Емоційне переживання виникає мимоволі і завжди усвідомлюється людиною. Воно тією чи іншою мірою змінює свідомість і весь внутрішній душевний світ людини (увага, мислення, пам’ять, уява, сприйняття), а також його фізіологічні процеси (серцево-судинні, дихальні, травні тощо).

Потреба (мотив) становить третій структурний компонент емоційного явища.

Виклад основного матеріалу. Багато людей добре знають, які ситуації викликають у них сильний інтерес, а які – відразу; також завдяки певним емоціям у певних життєвих обставинах людина може відчути гнів або протилежне йому

почуття співчуття. Так, можна знайти тих, хто відчуває інтерес, спостерігаючи за прогулянкою астронавта у космосі, відразу – побачивши бруд, гнів – у ситуації насмішки чи приниження, а провину – за власні або чужі негативні вчинки [6].

Відомо, що відсутність емоційного та близького контакту немовляти з матір'ю може призвести до поганого розвитку його емоційної сфери, сприяти частим захворюванням, формуванню бідного емоційного фону, а також дуже низькій здатності до співпереживання і співчуття до оточення. У результаті, подорослішавши, така дитина матиме мало шансів стати повноцінним членом суспільства.

Таким чином, емоції в житті людини виконують надзвичайно важливі для її існування функції:

1. Відображально-оцінювальна функція емоцій. Ця функція полягає у наданні суб'єктивного емоційного забарвлення не лише подіям та явищам, що відбуваються навколо нас, а й внутрішнім процесам. Емоції дають суб'єктивне забарвлення, що відбувається навколо нас і в нас самих. Емоції допомагають оцінювати не тільки дії і події, що відбуваються зараз, але й майбутні, включаючись у процес імовірнісного прогнозування (наприклад, передчуття задоволення, коли людина йде в театр, або очікування неприємних переживань, коли студент не встиг до іспиту як слід підготуватися). Звідси випливає, що одну й ту ж ситуацію різні люди сприймають по-різному, і їх емоційна реакція може суттєво відрізнятися. Наприклад, певний твір мистецтва може викликати у різних осіб діаметрально протилежні емоції.

2. Регулювальна функція емоцій. Окрім відображення дійсності та ставлення людини до певних дій, інших людей або подій, емоції відіграють ключову роль у регуляції поведінки, виступаючи одним із психофізіологічних механізмів управління нею. Емоції виконують низку позитивних функцій: захисну, мобілізувальну, санкціонувальну (перемикаючу), компенсаторну, сигнальну, підкріплювальну (стабілізуючу), які часто взаємопов'язані.

3. Захисна функція емоцій пов'язана із виникненням страху, який попереджає про реальну або уявну небезпеку, сприяючи ретельнішому аналізу ситуації. Таким чином, емоція страху виконує роль своєрідного захисника від небажаних наслідків, а інколи – і від загибелі.

4. Мобілізувальна функція емоцій проявляється у здатності страху активізувати внутрішні резерви організму за рахунок викиду додаткової кількості адреналіну в кров, наприклад, під час активної оборони або втечі.

5. Компенсаторна функція емоцій полягає у заповненні браку інформації, необхідної для прийняття рішення чи формування судження. Часто виникає під час взаємодії з незнайомими об'єктами, надаючи їм емоційного забарвлення на основі подібності до вже відомих.

6. Сигнальна функція емоцій забезпечує вплив на іншу живу істоту шляхом зовнішнього емоційного вираження, що інформує про внутрішній стан. Це сприяє взаєморозумінню, попередженню агресії, а також розпізнаванню потреб і переживань іншої особи.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

7. Дезорганізувальна функція емоцій проявляється, зокрема, у впливі страху на поведінку, що може перешкоджати досягненню мети, викликаючи ступор чи відмову від дії. Яскраво дезорганізувальний ефект можна спостерігати і при гніві, коли людина вперто повторює неефективні дії, намагаючись досягти мети будь-якою ціною. Страх може порушити поведінку людини, пов'язану з досягненням будь-якої мети, викликаючи у неї пасивно-оборонну реакцію (ступор при сильному страху, відмова від виконання завдання). Дезорганізуючу роль емоцій видно і за агресії, коли людина прагне досягти мети будь-що-будь, повторюючи одні й ті самі дії, які призводять до успіху. При сильному хвилюванні людині буває важко зосередитись на завданні, вона може забути, що їй треба робити. Негативні емоції можуть бути стимулом для самовдосконалення людини, а позитивні можуть бути приводом для самозаспокоєння. Багато залежить від цілеспрямованості людини, від умов його виховання.

8. Керівна роль емоцій. Емоції важливі керувати поведінкою людини, будучи одним із психофізіологічних механізмів цього управління. Виникнення того чи іншого ставлення до об'єкта впливає на мотивацію, на процес прийняття рішення про дію чи вчинок, а фізіологічні зміни, що супроводжують емоції, впливають на якість діяльності, працездатність людини. Виконуючи керівну функцію у поведінці і діяльністю людини роль, емоції виконують різноманітні позитивні функції (які поєднуються друг з одним): захисну, мобілізуючу, компенсаторну, сигнальну, комунікативну.

На нашу думку, найбільше значення емоції мають у міжособистісних відносинах. Наприклад, під час зустрічі з незнайомцем, якщо з перших хвилин виникає відчуття відрази, емоції сигналізують про необхідність триматися на відстані. Однак іноді людина не здатна визнати цей факт через нерозпізнавання власної емоційної реакції.

З психологічної літератури відомо, що емоції визначаються як психічні процеси, які надають враженням суб'єктивної цінності та якості. Вважається, що вони належать переважно до сфери психіки, але водночас здатні впливати на фізіологічні функції організму. Яскравим прикладом є підвищення частоти серцевих скорочень і посилене потовиділення під час страху.

Існує значна кількість емоцій, які, для зручності дослідження, класифікують за категоріями:

- страх – почуття тривоги, жаху, залякування;
- радість – почуття щастя, задоволення, гордості;
- любов – почуття прийняття, довіри, обожнювання;
- здивування – почуття подиву, нерозуміння;
- сором – почуття збентеження, каяття, приниження;
- смуток – почуття депресії, жалю;
- гнів – почуття люті, роздратування.

Щодо класифікації, то найбільш очевидним є поділ емоцій на позитивні та негативні. Виділяють стеничні та астенічні емоції. За потребою розрізняють

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

нижчі емоції, пов'язані із задоволенням органічних потреб, і вищі емоції (почуття), соціально зумовлені, пов'язані з суспільними відносинами. Представники давньогрецької філософської школи стоїцизму стверджували, що емоції, маючи на своїй підставі два блага і два зла, повинні поділятися на чотири основні пристрасті: бажання та радість, смуток та страх. Далі вони поділяли їх на 32 другорядні пристрасті.

Т. Браун в основу класифікації поклав тимчасову ознаку, розділивши емоції на безпосередні, тобто проявляються «тут і зараз», ретроспективні та проспективні [7, 8].

З виділення базових і вторинних потреб емоції ділять на первинні (базові) – радість, страх і вторинні (інтелектуальні) – інтерес, хвилювання.

Американський психолог К. Ізард виділив низку фундаментальних емоцій [4]:

1. Інтерес – збудження переживається як почуття захопленості та цікавості стосовно чогось чи комусь, як бажання досліджувати, дізнатися, розширити свій кругозір, втрутитися у події. Виступає як досить сильний і ефективний мотив відповідної змісту діяльності, особливо пізнавальної.

2. Протилежним інтересу є емоція нудьги. Вона виникає у ситуаціях одноманітності та монотонії.

3. Подив досить близький до емоції інтересу. Виникає в аналогічних ситуаціях новизни, незвичайності та суперечливості. Проте є досить швидкоплинною емоцією. Виступає як сильний пізнавальний мотив, що спонукає до відповідних дій: з'ясувати, дізнатися, уточнити, упевнитися тощо. п.

4. Емоція радості виникає в ситуаціях реалізації основних особистісних потреб та можливостей людини. Переживається як стан задоволення та насолоди життям, як почуття задоволеності собою, іншими людьми та навколишнім світом.

5. Емоція страждання за знаком протилежна емоції радості. Вона може переживатися як стан засмучення, пасивності, занепаду духу, збентеженості, самотності, депресії, а в гранично гострій формі – горя. Виникає в ситуаціях депривації (позбавлення або суттєвого обмеження можливостей задоволення) основних життєвих потреб, мотивів та устремлінь особистості, при втраті близьких людей. Страждання має дуже серйозні наслідки в людини і одна із найважливіших умов духовного розвитку.

6. Емоція гніву виникає у відповідь перешкода у досягненні людиною пристрасно бажаних життєвих цілей, соціальній та ситуаціях, обмежують можливості самореалізації. Серед причин гніву може бути особиста образа та приниження людини або її близьких, обман, шантаж, руйнування стану радості, наруга над ідеалами та світлими цінностями тощо. п. Гнів породжує приплив сил і непереборне бажання розправитися з кривдником. Сила гніву залежить від ступеня несподіванки виникнення причин, що його породжують, а також від значимості ущемлених особистісних потреб, відносин і цінностей. Найчастіше гнів буває спрямований інших людей. Однак він може бути спрямований і на себе.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

7. Емоція сорому виникає в ситуаціях, коли суб'єкт виявляє невідповідність своїх вчинків, поглядів, думок, бажань, особистісних якостей, відносин, особливостей зовнішнього вигляду, соціальних характеристик, що поділяються ним самим морально-естетичним нормам. Особливо гостро це переживається і натомість порівняння себе коїться з іншими (більшістю інших, значимих інших). При цьому суб'єкт відчуває себе поганим, нікчемним, безпорадним, маленьким, слабким, нікуди не придатним, негідним, дурним, непривабливим, невдахою тощо. Йому здається, що всі бачать його недоліки і зневажають його. Тому він відчуває гостре бажання усамітнитися, зникнути, провалитися крізь землю. Легка форма сорому представляється як стан сором'язливості. Сором паралізує роботу інтелекту, чинить сильний вплив на дії та вчинки людини, захоплює свідомість, активізує захисні механізми особистості.

8. Протилежною сорому є емоція гордості. Вона виникає у ситуаціях, коли людина опиняється на висоті морально-естетичних вимог. Вона переживає свою значущість, важливість, гідність, цінність тощо і прагне продемонструвати все це іншим людям.

9. Емоція огиди виникає щодо об'єктів, явищ або людей, що значною мірою не відповідають морально-естетичним вимогам суб'єкта. відповідний об'єкт (поліпшити, удосконалити), знищити його або дистанціюватися від нього.

10. Емоція зневаги за своєю сутністю відповідає емоції огиди. Однак виникає вона лише стосовно людей, коли їхня поведінка, думки, вчинки чи якісь особисті якості не відповідають моральним вимогам суб'єкта. При цьому він відчуває перевагу, гордість і бажання відсторонитися від зневаженої особи або групи осіб.

11. Емоція провини виникає у ситуаціях, коли людина усвідомлює свою причетність чи відповідальність за шкоду, страждання, невдачі, незручності та негаразди інших людей. При цьому вона відчуває почуття каяття і засудження самого себе (не встиг, не зміг, не попередив, зневажав, тощо), бажання спокутувати свою провину (допомогти потерпілому, попросити вибачення, порозумітися). Здатність взяти відповідальність за власні вчинки, пережити почуття провини одна із найважливіших критеріїв особистісної зрілості.

12. Емоція страху виникає в ситуаціях небезпеки і загрози фізичному чи особистісному існуванню людини.

У критичних умовах при нездатності суб'єкта виявити швидкий і розумний вихід із небезпечної ситуації виникає спеціальний вид емоційних процесів – афект. Афекти формують у сприйнятті афективні комплекси, що виражають цілісність сприйняття у певних ситуаціях. Розвиток афекту підпорядковується наступному закону: чим сильніший мотиваційний стимул поведінки і чим більше зусиль витрачено на те, щоб реалізувати, чим менше сам підсумок, отриманий в результаті всього цього, тим сильніше афекти, що виникають супроводжуються вираженими органічними змінами та руховими реакціями. Емоційна напруженість, що накопичується внаслідок виникнення афектогенних ситуацій, може

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

підсумовуватись і рано чи пізно, призведе до сильної та бурхливої емоційної розрядці, яка, знімаючи напругу, часто викликає відчуття втоми, пригніченості та депресії.

Одним із особливо поширених у наші дні видів афектів – стрес. Він є станом сильної та тривалої психологічної напруги, що виникає у людини, коли нервова система отримує емоційне навантаження. Стрес дезорганізує людину, порушує поведінку. Стреси, особливо якщо вони часті та тривалі, мають негативний вплив як на психологічний стан, а й у фізичне здоров'я людини. Вони є «факторами ризику» при появі таких захворювань, як серцево-судинні та захворювання шлунково-кишкового тракту. Кожен із описаних видів емоцій у собі має підвиди, які оцінюються за різними параметрами: глибині, усвідомленості, походження, умовам виникнення, інтенсивності, тривалості і зникнення, впливу на організм, динаміці розвитку та спрямованості, за способом їхнього вираження у зовнішній поведінці та нейрофізіологічної основі.

Оскільки емоції не завжди бажані, тому що при своїй надмірності вони можуть дезорганізувати діяльність або їх зовнішній прояв може поставити людину в незручне становище, видавши, наприклад, її почуття щодо іншого, бажано навчитися керувати та контролювати їх зовнішній прояв. На даний час розроблено багато різних способів регуляції та саморегуляції негативних емоційних станів: релаксуюче тренування (за Е. Джекобсоном), аутогенне тренування (за І. Шульцем), психорегулювальне тренування, саногенне мис-лення, сугестивна психокорекція (у тому числі і аутосугестія), метод символдрами Х. Лейнер, концепція ідеал Ч. Тойча, медитація тощо. До соціально-психологічних технологій зняття емоційної напруги можна віднести:

1. Зосередження уваги на технічних деталях завдання, тактичних прийомах, а не на значимості результату;
2. Зниження значущості майбутньої діяльності, надання події меншої цінності або взагалі переоцінка значущості ситуації на кшталт «не дуже хотілося»;
3. Отримання додаткової інформації, яка знімає невизначеність ситуації;
4. Розробка запасної стратегії досягнення мети у разі невдачі;
5. Відкладення на якийсь час досягнення мети у разі усвідомлення неможливості зробити це при наявних знаннях, засобах тощо;
6. Фізична розрядка, оскільки при сильному емоційному переживанні організм дасть мобілізаційну реакцію для інтенсивної м'язової роботи;
7. Слухання музики;
8. Написання листа, запис у щоденнику з викладом ситуації та причини, що викликала емоційну напругу. Рекомендується записувати в порядку зменшення значущості всі негативні наслідки події;
9. Зображення на обличчі посмішки у разі негативних переживань, усмішка, що утримується, покращує настрій (відповідно до теорії Джемса-Ланге);
10. Активізація почуття гумору, оскільки сміх знижує тривожність;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

11. М'язове розслаблення (релаксація), що є елементом аутогенного тренування та рекомендоване для зняття тривоги.

Висновок. У результаті проведеного аналізу можна дійти висновку, що емоції – це психічні процеси, які проявляються у формі переживань, пов'язаних із особистісною значущістю та оцінкою внутрішніх і зовнішніх ситуацій. Вони відображають суб'єктивне ставлення людини до себе та навколишнього світу, мотивують до дій, мобілізують енергію та впливають на вибір поведінки.

Кожна емоція може стати поштовхом як до позитивних, так і до негативних вчинків. Протягом життя людина вчиться керувати своєю емоційністю, трансформувати її без шкоди для себе та інших.

Емоції займають важливе місце в житті кожного, адже вони допомагають визначати ставлення інших і вибудовувати власну стратегію поведінки в різних ситуаціях. Безумовно, емоції є необхідними для виживання і благополуччя людини. Не відчуваючи радості, смутку, гніву чи провини, ми не були б повноцінно людськими істотами.

Література:

1. Cury, A. (2008). The master of thinking. Rio de Janeiro: Sextante.
2. Darwin, C. (2009). The Expression of the Emotions in Man and Animals. Oxford University Press.
3. Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. Psychological Inquiry, 26(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781
4. Izard, C. E. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. Perspectives on Psychological Science, 2(3), 260–280.
5. Kring, A. M., & Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology. Journal of Personality and Social Psychology, 74(3), 686–703. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.686
6. Lazarus, R. S. (1991). Emotion and Adaptation. Oxford University Press.
7. Lindquist, K. A., Wager, T. D., Kober, H., Bliss-Moreau, E., & Barrett, L. F. (2012). The brain basis of emotion: A meta-analytic review. Behavioral and Brain Sciences, 35(3), 121–143. https://doi.org/10.1017/S0140525X11000446
8. Petrova, K., & Gross, J. J. (2023). The Future of Emotion Regulation Research: Broadening Our Field of View. Affective Science, 4, 609–616. DOI: 10.1007/s42761-023-00222-0
9. Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. American Scientist, 89(4), 344–350. https://doi.org/10.1511/2001.4.344
10. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211.

References:

1. Cury, A. (2008). The master of thinking. Rio de Janeiro: Sextante.
2. Darwin, C. (2009). The Expression of the Emotions in Man and Animals. Oxford University Press.
3. Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. Psychological Inquiry, 26(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781
4. Izard, C. E. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. Perspectives on Psychological Science, 2(3), 260–280.

5. Kring, A. M., & Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology. Journal of Personality and Social Psychology, 74(3), 686–703. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.686

6. Lazarus, R. S. (1991). Emotion and Adaptation. Oxford University Press.

7. Lindquist, K. A., Wager, T. D., Kober, H., Bliss-Moreau, E., & Barrett, L. F. (2012). The brain basis of emotion: A meta-analytic review. Behavioral and Brain Sciences, 35(3), 121–143. https://doi.org/10.1017/S0140525X11000446

8. Petrova, K., & Gross, J. J. (2023). The Future of Emotion Regulation Research: Broadening Our Field of View. Affective Science, 4, 609–616. DOI: 10.1007/s42761-023-00222-0

9. Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. American Scientist, 89(4), 344–350. https://doi.org/10.1511/2001.4.344

10. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.2.016:82

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-262-273

Гавриш Наталія Василівна доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, тел. (050) 578-18-17, https://orcid.org/0000-0002-9254-558X

Табака Ольга Миронівна доктор філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**,** доцент кафедри початкової та дошкільної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, тел. (097) 409-70-56, https://orcid.org/0000-0001-5496-7098.

Безсонова Ольга Костянтинівна кандидат педагогічних наук, вихователь ЗДО «Сімейка гномів», м. Байройт, Німеччина; тел. (066) 566-21-50. https://orcid.org/0000-0003-0897-3029.

ДО ПРОБЛЕМИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З ЛІТЕРАТУРНИМИ ТА ФОЛЬКЛОРНИМИ ТВОРАМИ

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі ознайомлення дітей раннього віку з літературою і фольклором – потужним освітньо-виховним та культурним засобом, життєво необхідним для становлення і розвитку особистості дитини. Автори на основі наукових досліджень доводять особливе значення періоду раннього дитинства як ґрунту, благодатного для засівання зерен любові до художнього слова. Наведений у статті аналіз спеціальних досліджень та наукових публікацій охоплював такі напрями, як особливості художньо-естетичного сприймання дітьми художніх текстів на першому-другому-третьому році життя; визначення вимог до книг для дітей раннього віку; окреслення тематичного кола читання малюків; оновлення методики ознайомлення дітей раннього віку з фольклорними та літературними творами; систематизація найкращих практик художнього читання малюкам.

Автори статті представляють проміжні результати інноваційного науково-дослідного проєкту Всеукраїнського рівня з теми «Теоретико-методичні засади формування читацької культури у дітей раннього та дошкільного віку», який розпочато з січня поточного року у дев'ятнадцяти закладах дошкільної освіти чотирьох областей України. Серед проаналізованих результатів констатувального етапу дослідження - оцінка готовності батьків дітей перших трьох років і вихователів груп раннього віку до художнього читання; аналіз документації вихователів щодо організації роботи з літературними та фольклорними творами в групах раннього віку; зміст та оформлення книжкових куточків у групах раннього віку. До того ж отримані результати дослідження у межах проєкту дали можливість

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

визначити рівні обізнаності дітей третього року життя із фольклорними та літературними творами, окреслити перспективи подальшого вивчення впливу різних жанрів літератури на становлення особистості дитини раннього та дошкільного віку, а також у розробці програм формування кола дитячого читання вже з раннього дитинства.

Ключові слова: коло дитячого читання в ранньому дитинстві, методи ознайомлення з художнім словом, особливості художньо-естетичного сприйманняя

Havrysh Nataliya Vasylivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Volyn National University named after Lesya Ukrainka, Lutsk, https://orcid.org/0000-0002-9254-558X

Tabaka Olha Myronivna Doctor of Philosophy (PhD), Docent of Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv. https://orcid.org/0000-0001-5496-7098.

Bessonova Olya Kostyantynivna Candidate of pedagogical sciences, educator at the preschool educational institution "Family of Gnomes", city Bayreuth, Germany; tel.: (066) 566-21-50, https://orcid.org/0000-0003-0897-3029.

TO THE PROBLEM OF FAMILIARIZING PRESCHOOL CHILDREN WITH LITERARY AND FOLKLORE WORKS

Abstract. The article is devoted to the pressing issue of introducing young children to literature and folklore - a powerful educational and cultural tool that is essential for the formation and development of the child's personality. The authors, based on scientific research, demonstrate the special importance of the early childhood period as a fertile ground for sowing the seeds of love for artistic words.

The analysis presented in the article of special studies and scientific publications covered areas such as the peculiarities of artistic and aesthetic perception of artistic texts by children in their first, second, and third years of life; determination of requirements for books for young children; outlining the thematic scope of reading for toddlers; updating the methodology for familiarizing young children with folklore and literary works; and systematizing the best practices of artistic reading for toddlers.

The authors of the article present the interim results of an innovative national research project on the topic "Theoretical and Methodological Foundations for Forming the Reading Culture in Young Children and Preschoolers," which began in January of this year in nineteen preschool education institutions across four regions of Ukraine. Among the analyzed results of the diagnostic phase of the study are the assessment of the readiness of parents of children in their first three years and educators of early childhood groups for artistic reading; analysis of educators' documentation regarding the organization of work with literary and folklore works in early age groups; content and design of book corners in early age groups.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Moreover, the results obtained from the research within the project made it possible to determine the levels of awareness of three-year-old children regarding folk and literary works, outline the prospects for further study of the influence of various genres of literature on the development of the personality of young and preschool-age children, as well as in the development of programs for shaping the circle of children's reading from early childhood.

Keywords: pension agency, mechanisms of social protection of citizens, accumulative pension funds, social insurance of the population

Постановка проблеми. Сучасний світ пропонує нові пріоритети та орієнтири в житті людини. Хоча деякі відтінки новизни є важливими та прийнятними в нашому бутті, проте залишаються і ті, які не здатен замінити чи усунути будь-який час. Саме до таких належить ключовий засіб формування людини та навіть цілого покоління – книга. Як потужний провідник і транслятор важливих життєвих істин, джерело пізнання світу та себе у ньому, засіб формування духовно-інтелектуального стержня особистості книга, хоч і зазнає витіснень у сучасному інформаційному суспільстві, повинна не сходити з палітри основних освітніх методів впливу на покоління, що зростає.

В інформаційному суспільстві, у якому нам доводиться жити, книга як джерело мудрості, хоч і змінила свою форму, проте не втратила свого унікального значення. І хоч зміна пріоритетів, новітні інформаційні технології певною мірою спричинюють витіснення книги до другорядних джерел інформації, але відповідальні дорослі мають усвідомлювати, що неможливо допустити, щоб книга втратила своє гідне місце серед засобів духовно-інтелектуального єднання людей, оскільки це може призвести до розриву традицій і, відповідно, духовного збіднення суспільства. Саме тому надзвичайно важливо сформувати у дітей і молоді ціннісне ставлення до художнього слова, зберегти інтерес до книги – одного з основних засобів і способів набуття освіти.

Ознайомленню дітей із фольклорними та літературними творами – засобом інформування, подання та переживання морального змісту; емоційного впливу на становлення та розвиток особистості – педагоги і батьки мають відводити важливе місце, починаючи з раннього віку.

З огляду на модернізацію в системі дошкільної освіти у зв’язку з прийняттям нового Закону «Про дошкільну освіту» та активізацію процесу програмотворення гостро постає питання оновлення літературного репертуару для кола читання сучасних дітей, починаючи з раннього віку, осучаснення методики ознайомлення дітей з художнім словом в умовах закладу дошкільної освіти і родинного виховання, націлення її на прищеплення дітям читацької культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українській педагогічній традиції завжди приділялася значна увага добору творів фольклору і літератури для наймолодших. Проблему використання художнього слова у вихованні і навчанні дітей достатнього глибоко і різнобічно досліджували суспільні діячі,

письменники, просвітителі в різні історичні періоди (Г. Ващенко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), які з особливою вимогливістю і відповідальністю ставилися до відбору текстів для дітей і до організації сприйняття дітьми творів [13; 14]. Класики педагогіки підкреслювали роль колискових, які формують у дітей відчуття ритму, заспокоюють, створюють емоційний зв'язок, потішок і забавлянок, спрямованих на розвиток великої та дрібної моторики, слухового сприйняття, створення позитивного настрою, формування первинних уявлень про довкілля. Особливого значення вони надавали простим народним казкам ("Ріпка", "Колобок", "Рукавичка"), яких відрізняє кумулятивний сюжет, повторювані герої, що допомагають дитині запам'ятовувати, передбачати розвиток подій, розвивають пам'ять та увагу [5; 10; 15].

Визначення кола дитячого читання для раннього віку – сукупності фольклорних та літературних творів, які пропонуються дітям від народження до трьох років з урахуванням їхніх вікових особливостей, потреб та завдань розвитку, – продовжує бути предметом сучасних досліджень педагогів, психологів, літературознавців та методистів як в Україні, так і за кордоном.

Аналіз досліджень і наукових публікацій з означеної теми дав змогу виокремити кілька його ліній. Одна з ліній аналізу пов’язана з визначенням *вимог до книги* для раннього дитинства. Наукові твердження щодо формування кола дитячого читання, базувалися на розумінні психологічних особливостей розвитку малюків, зокрема пов’язаних з розвитком вищих психічних функцій через зовнішні форми, з проявами сенсомоторного інтелекту (Л. Виготський, Ж. Піаже, М.К. Рідлі) [17;19]. Розуміння важливості для малюків мультисенсорного сприйняття для розвитку мозку, стимулювання уяви та пізнавального інтересу, дало змогу науковцям сформулювати певні вимоги до книжок для малюків, які мають стимулювати зір (яскраві ілюстрації), слух (ритм, рима, інтонація дорослого під час відтворення тексту), дотик (фактурні вставки, об'ємні елементи на книжкових сторінках). Такі висновки враховано в розробці тактильних книг, "гризунків", книг-іграшок тощо. Американська бібліотечна асоціація (ALA) активно популяризує використання для малюків картонних книжок, наголошуючи на тому, що їхня міцність та безпека сприяють ранньому самостійному "читанню" малюками. На думку науковців, книги для раннього віку, який є періодом формування базової довіри до світу, мають створювати у малюка відчуття безпеки, радості, любові (Дж. Боулбі, М. Ейнсворт, С.Ройз та ін.). Орієнтованість на характерне для малюків візуальне сприйняття пояснює пріоритетність такого формату, як книжка-картинка, для якого притаманним є мінімалістичний текст. До того ж під час взаємодії з книжками-картинками діти навчаються розрізняти кольори, форми, тварин, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки. Відкритим залишається питання щодо впливу електронних книг на ранній розвиток дитини. Хоча електронні видання можуть бути інтерактивними, є ризики надмірної стимуляції та відсутності тактильного контакту, що важливо для малюків [4;8;10;12]. Тож пріоритетним має бути паперовий формат книги для малюків.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Інша лінія аналізу досліджень і наукових публікацій з означеної теми пов'язана з відповідністю *методики читання* дітям віковим особливостям дітей перших трьох років життя. Особливого значення для розвитку дитини в цьому контексті науковці і практики надають емоційному спілкуванню дорослого і малюка під час спільного читання (Л. Дубровська, О. Кононко, Л. Кузьменко, М. Чумарна). У міжнародних публікаціях активно розвивається концепція ранньої грамотності (Early Literacy), яка починається не зі здатністю читати, а з формування любові до книг та базових передумов для читання. Науковці рекомендують батькам читати дітям з народження, навіть якщо малюк не розуміє слів, оскільки це створює позитивні асоціації [8;9;15;16]. Ця позиція збігається з нашою і тому є для нас особливо значущою.

На думку науковців, у взаємодії з художнім словом малюк проходить шлях від його пасивного сприйняття до активного та осмисленого продукування мовлення. Цьому сприяє інтерактивний формат читання, що передбачає запитання, паузи, обговорення ілюстрацій та дозволяє підтримувати інтерес малюків до процесу читання. Зарубіжні (М. Адамс, Т. Брюс) та вітчизняні (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, О. Ярошенко) дослідження доводять прямий зв'язок між читанням вголос та мовленнєвим розвитком. Вітчизняні методисти (Х. Барна, Л. Калініченко, І. Кондратець, О. Лисенко, Н. Щетиніна) також наголошують на ролі книги як потужного джерела збагачення словникового запасу, формування граматичних структур, розвитку зв'язного мовлення[4; 12;16; 17].

Окремий напрям вивчення досліджуваної проблеми пов'язаний з визначенням *тематичного кола читання* для раннього віку. Ознайомлення з репертуаром літературних творів для дітей раннього віку дало змогу виокремити кілька тематичних напрямів: дидактико-пізнавальні – ті, що присвячені вивченню основних понять (кольори, форми, цифри, тварини, частини тіла); книжки про щоденні справи дітей – сон, їжу, купання, прогулянки – вони допомагають дітям розуміти свій розпорядок дня та адаптуватися до нього; короткі казки та історії, які сприяють ідентифікації та формуванню вміння виражати свої почуття, переживати і проживати їх, зокрема страхи та адаптуватися до дошкільного закладу (І. Бех, О. Кононко) [1; 8].

Узагальнення досліджень та публікацій дало змогу сформулювати дискусійні питання, на які ми маємо намір отримати відповіді в процесі свого інноваційного проєкту.

Мета статті полягає у представленні окремих результатів аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень з проблеми ознайомлення дітей раннього віку з літературними та фольклорними творами та огляду проміжних результатів локального дослідження особливостей сприйняття дітьми раннього віку фольклорних та літературних творів.

Виклад основного матеріалу.

Проблема формування кола дитячого читання для дітей раннього віку – складова інноваційного науково-дослідного проєкту Всеукраїнського рівня з

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

теми «Теоретико-методичні засади формування читацької культури у дітей раннього та дошкільного віку», який розпочато в січні поточного року. Починаючи інноваційний проєкт, ми намагалися отримати відповіді на низку запитань: коли починати знайомити дітей з художнім словом, важливіше кількість чи якість кола дитячого читання (як забезпечити баланс між кількістю прочитаних книг та якістю художньої взаємодії), якою є роль електронних носіїв (переваги та недоліки е-книг, аудіокниг у порівнянні з паперовими); про готовність батьків і педагогів до використання осучаснених методик читання. Учасниками дослідження стали вихованці і вихователі дев'ятнадцяти ЗДО чотирьох областей України (Хмельницької, Житомирської, Львівської, Волинської).

Зроблений аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчив зменшення ролі книги в житті сучасної родини, яка виховує дітей дошкільного віку, недостатній рівень читацької культури батьків і дітей, мінімізацію місця книги в освітньому просторі закладу дошкільної освіти, що нівелює виховний вплив художнього слова загалом [5; 11;18].

Намагаючись одержати відповіді на запитання змістового та методичного характеру – що і як читати дітям, в теоретичній частині дослідження було визначено та обґрунтовано вимоги до фольклорних та літературних творів для дітей раннього віку, принципи оновлення кола читання для сучасних малят; вивчення готовності батьків і педагогів до залучення дітей до читацького кола.

Попереднє вивчення ситуації у закладах дошкільної освіти (для цього було використано методи спостереження, анкетування батьків дітей (594 особи, серед яких і батьки дітей раннього віку), вихователів закладів дошкільної освіти (249 осіб, серед яких і вихователі груп раннього віку) як трансляторів малюкам художнього слова; аналіз змісту та оформлення книжкових куточків, педагогічної документації вихователів). Аналіз результатів проведеного дослідження показав, що зниження читацького інтересу дітей певною мірою спричинюють застарілі принципи відбору літературних творів, які не враховують життєві інтереси сучасних дітей, а також однотипні неефективні методи роботи з книгою в родинному колі та закладах дошкільної освіти. Важливим складником дослідження стала діагностика обізнаності та особливостей сприйняття фольклорних і літературних творів дітьми третього року життя (124 дитини). Коротко представимо проміжні результати проведеного локального дослідження.

Вивчення змісту та оформлення книжкових куточків у групах раннього віку засвідчило, що книжки в книжкових куточках груп раннього віку не повною мірою відповідають віку дітей (в наявності навіть книжки для дітей старшого дошкільного віку). Відомо, що для малюків важливо, щоб невід'ємною частиною кола читання були твори українського фольклору (пестушки, утішки, колискові, а також казки кумулятивного типу, казки про тварин), проте, на жаль, як виявилося, більшість вихователів недостатньо обізнані з фольклорними текстами й відповідно не мотивовані на їх використання в освітньому процесі

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

груп раннього віку. Вихователі надають перевагу казковим та віршованим творам. Утім, на нашу думку, не слід обмежуватися в роботі з дітьми раннього віку лише віршами та казками, а потрібно також знайомити з міні-оповіданнями пізнавального змісту. Отже, переконані, що жанрове розмаїття кола читання малюків має важливе значення, але має бути адаптоване до віку.

На основі огляду вітчизняного арсеналу дитячих книжок, аналізу вітчизняних та зарубіжних досліджень сформульовані вимоги до відбору літературних і фольклорних творів для дітей раннього віку, серед яких:

- вікова відповідність текстів, що мають враховувати психофізіологічні особливості малюків;
- сенсорна привабливість книги, яка має стимулювати різні органи чуття малюка;
- емоційна насиченість: позитивні емоції від взаємодії з книгою є фундаментом любові до читання;
- мовленнєвий потенціал: тексти мають сприяти збагаченню словникового запасу та розвитку зв'язного мовлення.

Ознайомлення з педагогічною документацією вихователів груп раннього віку засвідчило, що нерідко вихователі надають перевагу кількості прочитаних книг і, на жаль, майже не приділяють уваги глибині залучення дитини до однієї книги. Серед методів ознайомлення дітей з фольклорними та літературними творами педагоги надають перевагу читанню творів уголос з подальшим обговоренням змісту за допомогою запитань. Серед поширених прийомів активного сприймання дітьми художніх текстів хорове та індивідуальне промовляння повторюваних фрагментів, імітація дій казкових персонажів, супровід декламування жестами тощо. Ознайомлення з найкращими практиками художнього читання дітям раннього віку дало змогу систематизувати ефективні методи, прийоми та техніки. Серед них:

- *інтоноване читання* (виразне, емоційне), коли дорослий читає твір з яскравою мімікою, зміною інтонацій, ритму, темпу. Це сприяє емоційному контакту та кращому розпізнаванню мовлення;
- *супровід тексту діями* (моторна активізація) передбачає повторення рухів до ритму пісень, жестів до слів, що закріплює словесні образи через фізичну дію;
- *імітаційне повторення* (ехо-гра), коли дитина повторює звуки, склади, ритмічні фрази за дорослим, що розвиває мовлення, слухову увагу та артикуляцію;
- *розігрування казкового сюжету на ігровому полі* для динамічної візуалізації тексту, що підтримує інтерес малюка до художнього слова;
- *ритмічно-рухові ігри з текстом* означають поєднання читання з танцювальними чи пальчиковими рухами, що стимулює багатоканальне сприймання;
- *пісенне виконання тексту,* коли колискові, заклички, пісеньки виконуються в елементарній музичній формі, допомагаючи малюку підтримувати мовний ритм і мелодику;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

- *мікро-театралізація (міні-сценки)* – інсценування простих сюжетів казок сприяє розвитку пам'яті, мовлення, послідовності дій;
- *слово в ситуації* (контексте читання) – тексти, які супроводжують ті чи інші життєві ситуації (колискова перед сном, лічилка під час гри, закличка для дощика, жука-сонечка, мирилка у відповідній ситуації тощо).

Зауважимо, що системне апробування цих та інших практик художнього читання буде відбуватися на подальших етапах інноваційного проєкту.

Проведення діагностичного обстеження обізнаності малюків з фольклорними творами відбувалося з урахуванням визначеними науковцями особливостями художнього сприймання малюками текстів різних жанрів. Так, за висновками учених, якщо на першому році життя, сприймаючи малі фольклорні форми малюк реагує передусім на інтонацію, тембр, ритм. Наприклад, колискові викликають відчуття безпеки і затишку. На другому році життя активізується моторна відповідь (дитина повторює рухи, звуки, охоче включається у словесну гру). Малюки третього року життя виявляють інтерес до лічилок, закличок, ігрового слова, яке дитина охоче повторює. Щодо до поезій, то на 1-2 році дитина виявляється чутливою до рими, повторень, жестової підтримки. Малюк легко й охоче римує на слух, хоч і не розуміючи значення, але відчуває ритм. Пізніше, на третьому році життя, малюки здатні запам'ятовувати і відтворювати окремі рядки, імітувати мовні звороти, пізнає знайомі предмети через образи. Казкові тексти (усні народні та авторські) виявляються особливо улюбленими дітьми. Дітям доступні лише простіші казки кумулятивного типу, казки-мініатюри з характерними для них повторами, яскравими та чіткими образами тварин. Малюк третього року життя вже може сприймати сюжетну лінію, розрізняє персонажів, повторює фрагменти казкового тексту, співпереживає казковим героям. Науковці доводять, що малюкам на третьому році життя стають доступними також літературні міні-розповіді, оповідання, що містять короткий опис події, явища або персонажа. Проте діти розуміють оповідки лише в контексті життєвого досвіду, тому перевагу мають твори з наочним сюжетом. Ті та інші висновки становили наукову платформу в нашому інноваційному проєкті.

З метою діагностики обізнаності та особливостей сприйняття фольклорних і літературних творів дітьми третього року життя була використана методика індивідуальної художньої розмови на основі асоціативної карти (розробка Н. Гавриш та І. Кіндрат). Під час індивідуальної розмови дитині пропонували розглянути яскраву асоціативну карту із зображенням шести найбільш відомих малюкам українських народних казок («Курочка ряба», «Ріпка», «Колобок», «Рукавичка», «Вовк і семеро козенят», «Ходить гарбуз по городу»). З огляду на те, що в практиці роботи з дітьми раннього віку відсутній обов'язковий ліміт прозаїчних і віршованих творів, ми відмовилися від включення до асоціативної карти інших творів, крім класичних фольклорних.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025



Рис. Асоціативна карта «Українські народні казки»

Потім дитині пропонували знайти персонажів казок, які знайомі дитині. Її просили покласти біля відповідних картинок фішки і назвати, хто зображений на них. Крім пригадування персонажів (Хто це?), дитину просили назвати саму казку (Як називається казка?). Окремі запитання були спрямовані на розуміння сюжетної лінії (Хто посадив ріпку?), оцінку дій персонажів (У яких казках герої були дружніми?).

Було важливо відзначити інтерес дітей до художньої розмови, а також на якому рівні вона відбувалася: розуміння мовлення і жестів у супроводі окремих вигуків; розуміння мовлення та активного мовлення.

Крім розмови за змістом казок, ми мали намір оцінити обізнаність з потішками (дітям було запропоновано три найбільш поширені потішки для малюків раннього віку). До того ж важливо було оцінити інтерес і ставлення малюка до цих текстів, знання їх і готовність додати останнє словечко під час його виразного промовляння дорослим.

Коротко представимо результати проведеної діагностики. Як виявилося, інтерес до розмови за змістом народних казок виявили 37% дітей, тоді як слабкий інтерес спостерігався у 15% малюків, а п’ятеро відмовилися від взаємодії. Бажання брати участь у розмові за змістом казок виявлялося в емоційному реагуванні дітей на сприймання яскравих картинок, що були знайомими для дітей, та вигукування окремих реплік казкових персонажів. Кожна третя дитина (31%) відчувала утруднення в називанні казкових персонажів, могла назвати одного-двох з шести, втім кожна четверта дитина (25%) змогли відтворити назви не більше 1-2 казок. Складними для малюків виявилися запитання, що вимагали розуміння сюжетної лінії та дій персонажів казки. Лише 6% дітей продемонстрували вміння пояснити, що відбувалося в казці, схарактеризувати вчинки персонажів. Понад 30% дітей відчували утруднення, що можна пояснити не лише низьким рівнем літературної обізнаності, а й низьким рівнем розуміння мовлення і не сформованістю активного мовлення у малюків. До того ж шестеро дітей відмовилися відповідати на поставлені запитання. Крім розмови за змістом казок, ми пропонували дітям послухати послідовно три потішки і при повторному промовлянні запрошували доказати останнє словечко. Високий рівень інтересу, емоційне сприйняття потішок, бажання повторювати та рухатися

у відповідності з текстом продемонстрували 19% малюків. Їм були знайомі всі три тексти потішок, до яких вони могли додати останні слова правильно. Проте 38,5% дітей залишилися байдужими до потішок, відволікалися, коли дорослий промовляв їх, з трьох вони були обізнані з однією потішкою або жодна не була їм знайома. Завдання більшість з цих дітей не усвідомлювала та не виконала.

Висновки. Дослідження вітчизняних та зарубіжних учених і практиків підтверджують значущість раннього ознайомлення з літературними та художніми творами як фундаменту для всебічного розвитку дитини. Аналіз наукових публікацій та практичного досвіду дав змогу сформулювати вимоги до творів для дітей раннього віку, систематизувати ефективні практики художнього читання малюкам фольклорних та літературних творів. У статті представлено окремі результати дослідження у межах інноваційного проєкту Всеукраїнського рівня з проблеми формування читацької культури у дітей, зокрема, базові теоретичні позиції, покладені в основу діагностики рівнів обізнаності малюків про фольклорні та літературні твори. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні впливу різних жанрів літератури на розвиток окремих аспектів особистості дитини раннього та дошкільного віку; в розробці ефективних програм формування кола дитячого читання, починаючи з раннього дитинства.

Література:

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теорія і технології : навч. посіб. / Київ: Либідь, 2003. 280 с.

2. Брюс Т. Гра, навчання і розвиток у ранньому дитинстві. Київ : Літера ЛТД, 2020. 336 с.

3. Виготський Л. С. Уява та творчість у дитячому віці. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 144 с.

4. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення. Київ : Дитячий садок, 2013. 148 с.

5. Гавриш Н. В., Пироженко Т. О. Поліфункціональні можливості казки в освітньому процесі ЗДО. Перспективи та інновації науки. Київ, 2024. № 10 (44). С. 850–862.

6. Дубровська Л. В. Знайомимо малюків із фольклором. Дошкільне виховання. Київ, 2019. № 11. С. 26–29.

7. Запорожець О. В. Психологія сприймання дитиною дошкільником літературного твору. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл./ упоряд. А. М. Богуш. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2005. С. 622–628.

8. Кононко О. Л. Розвиток дитини від народження до трьох років : навч. посіб. Київ : Слово, 2010. 152 с.

9. Кузьменко Л. В. Роль фольклору у формуванні емоційного досвіду дітей раннього віку. Психолого-педагогічні студії. 2020. № 1(8). С. 45–51.

10. Лисенко О. М. Вплив казки на розвиток мовлення дітей раннього віку. Дошкільне виховання. Київ, 2021. № 5. С. 16–19.

11. Савченко О. Я. Дитяча література і читання в контексті Нової української школи. Початкова школа. Київ, 2018. № 10. С. 3–9.

12. Сиротич Н. Мова мистецтва або викори стання методів арт-терапії у роботі з дітьми раннього віку. Вихователь-методист дошкільного закладу. - 2011.- № 12. С. 34-37.

Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям : вибр. твори. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3. С. 9–272.

13. Ушинський К. Д. Питання виховання і навчання в початковій школі : вибр. пед. твори / редкол. В. М. Столетов [та ін.]. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 2. Ч. 2. С. 271–272.

14. Щетиніна Н. В. Казка як засіб формування мовленнєвої активності дитини раннього віку. Педагогічний процес: теорія і практика. Київ, 2018. № 2 (63). С. 59–63.

15. Ярошенко О. Г. Використання усної народної творчості у роботі з дітьми раннього віку. Ранній вік: виховання і розвиток. 2022. № 2. С. 12–17.

16. Britton, J. Language and Learning. Portsmouth, NH : Boynton/Cook Publishers, 1993. 228 p.

17. Fischel, J., Landry, P. The impact of shared book reading on children's early language skills. Early Childhood Research Quarterly. 2012. Vol. 27(3). P. 275–293.

18. Piaget, J. The Language and Thought of the Child. London : Routledge & Kegan Paul, 2005. 246 p.

19. Trevarthen, C., Malloch, S. Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship. Music Education Research. 2000. Vol. 2(1). P. 1–23.

References:

1. Beh, I. D. (2003). *Osobistisno orієntovane vihovannja: teorija i tehnologiї [Particularly oriented research: theory and technology*]. Kiïv : Libid' [in Ukrainian].

2. Brjus, T. (2020). *Gra, navchannja i rozvitok u rann'omu ditinstvi [Play, learning and development in early childhoo*]. Kiïv : Litera LTD [in Ukrainian].

3. Vigots'kij, L. S. (2004). *Ujava ta tvorchist' u ditjachomu vici [Imagination and creativity in childhood]*. Kiïv : Vid-vo NPU im. M. P. Dragomanova [in Ukrainian].

4. Gavrish, N. V. (2013). *Hudozhnє slovo i ditjache movlennja [Artistic word and children's speech*]. Kiïv : Ditjachij sadok [in Ukrainian].

5. Gavrish, N. V., Pirozhenko, T. O. (2024). Polifunkcional'ni mozhlivosti kazki v osvitn'omu procesi ZDO [Multifunctional possibilities of a fairy tale in the educational process of preschool education]. *Perspektivi ta innovaciї nauki - Prospects and innovations of science,* 10 (44), 850–862 [in Ukrainian].

6. Dubrovs'ka, L. V. (2019). Znajomimo maljukiv iz fol'klorom [Introducing kids to folklore]. *Doshkil'ne vihovannja - Preschool education,* 11, 26–29 [in Ukrainian].

7. Zaporozhec', O. V. (2005). *Psihologija sprijmannja ditinoju doshkil'nikom literaturnogo tvoru. Doshkil'na lingvodidaktika [Psychology of perception of a literary work by a preschool child. Preschool linguistic didactics]*. Kiïv : Vidavnichij Dim «Slovo» [in Ukrainian].

8. Kononko, O. L. (2010). *Rozvitok ditini vid narodzhennja do tr'oh rokiv [Child development from birth to three years]*. Kiïv : Slovo [in Ukrainian]. [].

9. Kuz'menko, L. V. (2020). Rol' fol'kloru u formuvanni emocijnogo dosvidu ditej rann'ogo viku [The role of folklore in the formation of the emotional experience of early childhood]. *Psihologo-pedagogichni studiї - Psychological and pedagogical studies,* 1(8), 45–51 [in Ukrainian].

10. Lisenko, O. M. (2021). Vpliv kazki na rozvitok movlennja ditej rann'ogo viku [The influence of fairy tales on the development of speech in early childhood]. *Doshkil'ne vihovannja - Preschool education,* 5, 16–19 [in Ukrainian].

11. Savchenko, O. Ja. (2018). Ditjacha literatura i chitannja v konteksti Novoї ukraïns'koї shkoli [Children's literature and reading in the context of the New Ukrainian school]. *Pochatkova shkola - Primary school,* 10, 3–9 [in Ukrainian].

12. Sirotich, N. (2011). Mova mistectva abo vikori stannja metodiv art-terapiї u roboti z dit'mi rann'ogo viku [The language of art or the use of art therapy methods in working with early childhood]. *Vihovatel'-metodist doshkil'nogo zakladu - Preschool teacher-methodologist,* 12, 34-37 [in Ukrainian].

13. Ushins'kij, K. D. (1983). *Pitannja vihovannja i navchannja v pochatkovij shkoli [Issues of education and training in primary schoo*l]. (vol. 1-2). Kiïv : Rad. Shkola [in Ukrainian].

14. Shhetinina, N. V. (2018). Kazka jak zasib formuvannja movlennєvoї aktivnosti ditini rann'ogo viku [Fairy tale as a means of forming the speech activity of a child of early age]. *Pedagogichnij proces: teorija i praktika - Pedagogical process: theory and practice*, 2 (63), 59–63. [in Ukrainian].

15. Jaroshenko, O. G. (2022). Vikoristannja usnoї narodnoї tvorchosti u roboti z dit'mi rann'ogo viku [Using oral folk art in work with children of early age]. *Rannij vik: vihovannja i rozvitok - Early age: education and development*, 2, 12–17 [in Ukrainian].

16. Britton, J. (1993). *Language and Learning*. Portsmouth, NH : Boynton/Cook Publishers [in English].

17. Fischel, J., Landry, P. (2012). The impact of shared book reading on children's early language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 275–293 [in English].

18. Piaget, J. (2005). *The Language and Thought of the Child*. London : Routledge & Kegan Paul [in English].

19. Trevarthen, C., Malloch, S. (2000). Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship. *Music Education Research*, 2(1), 1–23 [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 146 (34). 32

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-274-283

Ганаба Світлана Олександрівна доктор філософських наук, професор, професор кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, тел.: (3822) 2-72-53, https://orcid.org/0000-0002-4373-7075

Бурбела Сергій Валерійович доктор філософії у галузі воєнні науки, доцент, доцент кафедри загальновійськових дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, тел.: (3822) 2-72-53, https://orcid.org/0000-0001-7127-9975

ІНТЕГРАЦІЯ СУСПІЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У сучасному світі освіта є важливим ресурсом підготовки людини до самостійного життя, рушієм її особистісних змін, інвестицією у майбутнє та потужним чинником соціалізації. Суспільно-орієнтоване навчання може бути ефективною формою організації освітнього процесу спроможною дати відповіді на запити сьогодення й сприяти сталому розвитку та демократичному врядуванню. Ця модель навчання дає змогу формувати культуру активної участі, відповідального громадянства та демократичного мислення у просторі освітніх практик. Інтегрування ідей соціально-орієнтованого навчання у сучасний освітній процес дозволяє розвинути практики взаємодопомоги та суспільної користі, допоможе долати упередження, сприятиме соціальній інклюзії, оскільки згуртовує людей різних соціальних і культурних прошарків навколо спільної мети. В умовах війни, соціально-економічних відбудовчих процесів та утвердження національної ідентичності ця модель навчання стає важливим засобом формування солідарності, демократичної культури й соціальної відповідальності – цінностей, яких потребує українське суспільство та держава.

Перевагами цього типу навчання є розвиток життєвих та особистісних компетентностей. Спільна діяльність з педагогами, членами громади сприяє розвитку соціальних навичок: вміння слухати, домовлятися, працювати у команді, вирішувати конфлікти. Почуття відповідальності та активність формуються через здатність людини приймати рішення. У центрі освіти – людина, її душа, позиція у суспільному та культурному житті. Попри переваги суспільно-орієнтованого навчання, воно має низку ризиків та недоліків, які необхідно враховувати при реалізації в освітній практиці. Йдеться, насамперед,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

про інституційні та організаційні ризики й недостатню готовність до таких інновацій освітньої системи. Вагомим недоліком є також перевантаження педагогів, яким часто не вистачає часу, навичок чи ресурсів для реалізації інтегративних програм. Суспільно-орієнтоване навчання потребує залучення громад, органів місцевого самоврядування, громадських організацій, однак система освіти рідко взаємодіє з ними системно. Суспільно-орієнтоване навчання є потужним інструментом формування активних громадян. Цей тип навчання змінює роль освіти – від середовища трансляції певної суми знань до ресурсу формування активної, відповідальної особистості.

Ключові слова: суспільно-орієнтоване навчання, відповідальність, інноваційна освіта, активність, самостійність, сучасна освіта.

Svitlana Oleksandrivna Hanaba Dr. Habil. in Philosoply, Professor, Professor of Pedagogics and social-economic disciplines departfment, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, tel.: (3822)2-72-53, https://orcid.org/ 0000-0002-4373-7075

Burbela Serhiy Valeriyovych Doctor of Philosophy in Military Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Military Disciplines of the Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, tel.: (3822)2-72-53, https://orcid.org/ 0000-0001-7127-9975

INTEGRATION OF COMMUNITY-ORIENTED LEARNING INTO THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS: CHALLENGES AND PROSPECTS

Abstract. In the modern world, education is an important resource for preparing a person for independent life, a driver of his personal changes, an investment in the future and a powerful factor of socialization. Socially-oriented learning can be an effective form of organizing the educational process, capable of responding to the demands of the present and promoting sustainable development and democratic governance. This learning model allows you to form a culture of active participation, responsible citizenship and democratic thinking in the space of educational practices. Integrating the ideas of socially-oriented learning into the modern educational process allows you to develop practices of mutual assistance and public benefit, will help overcome prejudice, and will promote social inclusion, as it unites people from different social and cultural backgrounds around a common goal. In conditions of war, socio-economic reconstruction processes and the establishment of national identity, this learning model becomes an important means of forming solidarity, democratic culture and social responsibility - values that Ukrainian society and the state need. The advantages of this type of education are the development of life and personal

competencies. Joint activities with teachers and community members contribute to the development of social skills: the ability to listen, negotiate, work in a team, and resolve conflicts. A sense of responsibility and activity are formed through a person's ability to make decisions. At the center of education is a person, his soul, and position in social and cultural life. Despite the advantages of socially oriented education, it has a number of risks and disadvantages that must be taken into account when implementing it in educational practice. These are, first of all, institutional and organizational risks and insufficient readiness for such innovations in the educational system. Another significant disadvantage is the overload of teachers, who often lack the time, skills, or resources to implement integrative programs. Socially oriented education requires the involvement of communities, local governments, and public organizations, but the education system rarely interacts with them systematically. Socially oriented education is a powerful tool for forming active citizens. This type of learning changes the role of education – from a medium for transmitting a certain amount of knowledge to a resource for forming an active, responsible personality.

Keywords: socially oriented learning, responsibility, innovative education, activity, independence, modern education.

Постановка проблеми. У сучасному світі місія освіти розглядається як важливий інструмент формування громадянської свідомості, активної життєвої позиції та соціальної відповідальності. Вона є важливим ресурсом підготовки людини до самостійного життя, рушієм її особистісних змін, інвестицією у майбутнє та потужним чинником соціалізації. Зауважимо, з огляду на нелегкі умови воєнного сьогодення, боротьбу за збереження власної державності й ідентичності, з іншими соціальними викликами сучасного життя питання виховання культури громадянськості набуває особливої актуальності. Вочевидь, у цій справі не має готових рецептів та алгоритмів. Кожен соціальний виклик чи життєва ситуація у турбулентному світі потребують ексклюзивних рішень та висновків. Роль освіти створювати смислові горизонти розвитку суспільства, насамперед, через культивування культури громадськості та розвиток особистісного потенціалу людини потребує пошуку та обгрунтування низки концептуальних підходів, методологічних засад, дидактичних ідей та прийомів. Йдеться про потребу поєднання академічного навчання з активною участю здобувачів освіти у житті громади, формування компетентностей необхідних, не обхідних для вирішення реальних проблем, розвитку ключових якостей громадянина XXI століття – розвитку емпатії, навичок критичного мислення, співпраці, лідерства та відповідальності. Вочевидь, суспільно-орієнтоване навчання може бути ефективною формою організації освітнього процесу спроможною дати відповіді на запити сьогодення й сприяти сталому розвитку та демократичному врядуванню.

Ще одним чинником, який актуалізує потребу інтегрування моделі суспільно-орієнтованого навчання в освітні практики це потреба у напрацюванні

людиною власного соціального капіталу на тлі загострення соціальних суперечностей та низки кардинальних соціальних змін. Йдеться про потребу у вихованні людини "генераліста власних ідей, а не виконавця чужих рішень"[3, с. 210]. Досягнути цього можна за умови, що результатом освіти буде не кількість отриманих теоретичних знань, а розвиток умінь використовувати ці знання у вирішенні практичних питань та здатності усвідомлювати наслідки своїх дій. Спроможність використовувати знання на практиці є важливішою, а ніж "заповнювати голови" готовим інформаційним ресурсом [3, с. 210].

Майбутнє України залежить від молоді, здатної нести відповідальність за свою громаду, країну, навколишній світ. Вочевидь, суспільно-орієнтоване навчання може стати дієвим інструментом залучення молоді до процесів відбудови, волонтерства та громадянської згуртованості. Загалом, ця модель навчання дає змогу формувати культуру активної участі, відповідального громадянства та демократичного мислення у просторі освітніх практик. Важливо розуміти, що інтегрування ідей соціально-орієнтованого навчання у сучасний освітній процес у підсумку дозволяє розвинути практики взаємодопомоги та суспільної користі, що допоможе долати упередження, сприятиме соціальній інклюзії, оскільки згуртовує людей різних соціальних і культурних прошарків навколо спільної мети.

Отож, завдяки суспільно-орієнтованому навчанню освітні заклади стають повноцінними суб'єктами розвитку місцевих громад, а здобувачі освіти – не пасивними спостерігачами, а активними учасниками різних соціальних проєктів та агентами змін. Інтеграція суспільно-орієнтованого навчання – це не лише інноваційний освітній підхід, а й стратегічна інвестиція у стійкий розвиток українського суспільства. В умовах війни, соціально-економічних відбудовчих процесів та утвердження національної ідентичності ця модель навчання стає важливим засобом формування солідарності, демократичної культури й соціальної відповідальності – цінностей, яких потребує українське суспільство та держава.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зауважимо, що ідеї суспільно-орієнтованого навчання мають давню історію. Продуктивні думки про важливість вирішення суспільних проблем через культивування морального виховання та здатності людини до взаємодії висловлювали античні філософи Платон та Аристотель. Розвиток ідей суспільно-орієнтованого навчання набув у добу Відродження та Нового часу. Повага до розуму та природи особистості сприяли розумінню освіти як шляху до громадянської активності. Так, М. Монтень вважав, що освіта покликана розвивати критичне мислення та громадянську свідомість. У XIX столітті як періоді, де пріоритеними були стрімкі процеси індустріалізації, реалізації низки різних соціальних реформ, формуються різні педагогічні концепції, які мають соціально-орієнтовані ідеї. Так, Й. Ф. Гербарт висунув ідею формування "моральної особистості" - корисної для суспільства; Ф. Фрьобель досліджував можливості виховання через гру, як

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

підготовку до соціального життя; Дж. Дьюї стверджував, що освіта – це не підготовка до життя, а саме життя. Він підкреслював важливість ролі спільної діяльності, демократії та навчання через практику. Представники сучасних гуманітарних студій також розглядають евристичний потенціал впровадження суспільно-орієнтованого навчання в освітній процес. Так, психолог А. Бандура є автором теорії соціального навчання, де він довів, що людина ефективно навчається спостерігаючи за поведінкою інших людей. Взаємозв'язок між особистістю, поведінкою та зовнішнім середовищем він показав крізь призму понять: моделювання, само ефективність, взаємна детермінація. Дж. Брунер виступав за навчання через відкриття і соціальний конструктивізм. Він звернув увагу на важливість спірального навчання та спільного конструювання знань. Дж. Лейв та Ет. Венгер у теорії "практичної комунікації" вважають, що навчання – це соціальна участь у практиках спільноти, де новачки починають з периферії й інтегруються через спільну діяльність з досвідченими членами. Українські науковці у своїх дослідженнях переважно аналізують зарубіжний досвід та виокремлюють різновиди цього типу навчання, зокрема С. Олішкевич концепцію "неформального навчання"; Д. Грищук, Н. Залізняк, С. Петренко концепцію "громадського навчання". Попри розмаїту палітру досліджень, науковий інтерес до впровадження ідей суспільно-орієнтованого навчання не втрачає актуальності. Зокрема, залишаються не вирішеними питання пошуку ефективних механізмів впровадження цього типу навчання в освітній процес, визначення пересторог та викликів у процесі його впровадження.

Метою статті є аналіз можливостей інтеграції СОН у формальну освіту, виокремити ключові виклики та перспективи.

Виклад основного матеріалу. Поняття "суспільно-орієнтоване навчання" розглядається науковцями як навчальна діяльність спрямована на формування громадянської свідомості, соціальної відповідальності та практичне вирішення проблем певної соціальної спільноти. Основою цієї діяльності є досвід, оскільки здобувачі освіти беруть участь у заходах, спрямованих на задоволення потреб людини та суспільства разом зі структурованими можливостями для роздумів про бажані результати навчання [6]. Так, Ю. Кокоярчук, І. Криницька аналізують цей освітній підхід як такий, що "спрямований на формування академічних знань, практичних навичок та відповідального ставлення через вирішення проблем у громаді та спільно з громадою" [4, с. 53]. Дослідники вважають, що особливість суспільно орієнтованого навчання полягає у тому, що здобувачі освіти отримують не лише знання, а й вчаться їх використовувати на практиці. Мова йде про реалізацію суспільно корисної діяльності для певної соціальної групи тощо. Вони звертають увагу на те, що це навчання не слід ототожнювати з волонтерством. Волонтерська діяльність не базується на використанні отриманих професійних знань та не забезпечує їх закріплення у практичній діяльності. Натомість, суспільно-орієнтоване сприяє формуванню академічного досвіду здобувачів освіти, впливає на їх персональний розвиток, розвиває

соціальну відповідальність та ініціативність[4, с. 53 -54]. Засадничою ідеєю цього типу навчання є симбіоз теорії та практики з метою вирішення конкретних суспільних проблем[7].

Принципами суспільно-орієнтованого навчання є: застосування професійних і наукових знань; створення умов для залучення здобувачів освіти до цієї діяльності; залучення громади до реалізації освітніх проєктів; дослідження потреб групи/громади/спільноти; здійснення практично-корисної діяльності для конкретної групи/громади/спільноти тощо [4, с. 54]. Слід зазначити, що реалізація ідей суспільно-орієнтованого навчання може бути здійснена у трьох варіантах, а саме: виконання окремого проекту, виконання проекту у межах курсу, побудова цілого навчального курсу як суспільно-орієнтованого.

В основі суспільно-орієнтованого навчання є потреба одночасного вирішення двох стратегічних завдань. Перше завдання спрямоване на вирішення соціально важливих проблем та запитів. Натомість, друге завдання передбачає розвиток особистості та набуття нею hard skills та soft skills у процесі навчання. Ілюстрацією можуть слугувати результати дослідницької групи під керівництвом А. Астіна. Науковці вважають, що ті здобувачі освіти, які упродовж тривалого часу працювали у проектах суспільно-орієнтованого навчання показали вищий рівень сформованості лідерських якостей, само ефективності та відчуття професійної суб'єктності. Також, їх об'єктивні навчальні показники були суттєво вищими ніж у тих здобувачів освіти, які не були залучені до реалізації проектів суспільно-орієнтованого навчання[5]. Схожі дослідницькі завдання реалізувала дослідницька група під керівництвом П. Удагами. Результати їх наукових пошуків свідчать про позитивний вплив суспільно орієнтованого навчання не лише на розвиток професійних якостей здобувачів освіти, але й на сферу соціальних потреб. Дослідники зазначають зростання у здобувачів освіти рівня критичного мислення, етичних вимірів співпраці та вміння взаємодіяти тощо [9]. Зорієнтованість цього типу навчання на внутрішній вимір (розвиток особистісного потенціалу учасників освітньої взаємодії) та зовнішній (вирішення низки суспільних проблем за допомогою освітнього ресурсу) дозволяє реалізовувати у практиках освіти низку різновидів суспільно-орієнтованого навчання. Зокрема. Р. Сігмон виокремлює наступні його різновиди: авдиторне проблемно орієнтоване навчання; кар'єрно орієнтоване навчання; зовнішні програми навчання, які використовують природне спонтанне середовище для розвитку необхідних навчальних компетенцій; кооперативна освіта, яка може забезпечити здобувачам освіти можливість безпосереднього заробітку у процесі розвитку їх компетенцій; дорослі практики служіння та саморозвитку компетенцій; програми, що вкорінені у служінні соціальним потребам (зокрема, волонтерські програми) [8].

Перевагами цього типу навчання є розвиток життєвих та особистісних компетентностей. Мова йде про розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту та підприємливості, здатності до ефективної комунікації та співпраці,

цифрової грамотності та креативності. Спільна діяльність з педагогами, членами громади сприяє розвитку соціальних навичок: вміння слухати, домовлятися, працювати у команді, вирішувати конфлікти. Робота з соціальними проблемами передбачає аналіз причин та наслідків, оцінювання джерел інформації, пошук альтернативних рішень, формування аргументованої позиції. Йдеться про універсальні навички, які "допомагають людині професійно розвиватися та будувати кар'єру, бути успішною у реаліях мінливого світу" [2, с. 27]. Загалом окреслення стратегій розвитку цих навичок в освітньому процесі ґрунтується на розумінні освіти як "складної, ризоморфної системи, яка перебуває у стані саморозвитку та само зміни, визнання знання як джерела особистісної трансформації суб'єктів навчання, визнанні людини як складної, комунікативної, здатної до само трансформації" [2, с. 25-26]. Цей тип навчання заохочує до співпраці здобувачів освіти з різним досвідом, поглядами та рівнем підготовки Це сприяє розвитку толерантності, емпатії та взаємоповаги.

Суспільно-орієнтоване навчання передбачає, що здобувачі освіти не лише отримують теоретичні знання, а й стають активними суб'єктами навчального процесу, оскільки планують, реалізують та аналізують суспільно значущі проекти. Вочевидь, навчання стає змістовнішим та практично значущим, коли здобувачі освіти бачать прямий вплив та результати своєї діяльності на громаду, її жителів чи довкілля. У підсумку це підвищує мотивацію навчальної діяльності. Учасники освітньої взаємодії залучаються до реальних соціальних ініціатив, що у підсумку у них формує почуття відповідальності за долю громади, суспільства, підвищує інтерес до участі у громадському житті, формує етичні цінності та розвиває почуття патріотизму. Вони набувають практичного досвіду участі у соціальних ініціативах, що готує їх до ролі активних громадян у майбутньому дорослому житті. Зауважимо, що почуття відповідальності та активність формуються через здатність людини приймати рішення. У центрі освіти – людина, її душа, позиція у суспільному та культурному житті. Відповідно, одним із її завдань є "підготувати перш за все освічену людину, а не лише дипломованого фахівця, забезпечити в країні приріст інтелігенції в усіх сферах, де це необхідно. Це – важлива передумова існування та розвитку суспільства" [3, с. 214]. Зауважимо, що по справжньому інноваційна освіта є тоді, коли вона не лише використовує інноваційні ресурси та методи навчання, а спроможна забезпечити розвиток інноваційних якостей та характеристик сучасної людини [1]. Інноваційність – це не лише процес, а й результат.

Попри переваги суспільно-орієнтованого навчання, воно має низку ризиків та недоліків, які необхідно враховувати при реалізації в освітній практиці. Йдеться, насамперед, про інституційні та організаційні ризики й недостатню готовність до таких інновацій освітньої системи. Зауважимо, що освітні стандарти часто орієнтовані на отримання низки академічних знань, а не на набуття соціальних навичок та розвиток громадянської активності. Ще однією проблемою, яка не дозволяє інтегрувати суспільно-орієнтоване навчання в

освітню систему є відсутність чітких індикаторів для оцінювання результатів цього типу навчання (до прикладу, як виміряти розвиток емпатії або критичної громадянської свідомості). Вагомим недоліком є також перевантаження педагогів, яким часто не вистачає часу, навичок чи ресурсів для реалізації інтегративних програм. Вочевидь, є ризик того, що формальна звітність переважатиме над якісним змістом, якщо суспільно-орієнтоване навчання буде впроваджено за вказівкою «згори». Серйозною перепоною у практичній реалізації ідей цього типу навчання є нестача між секторальної співпраці. Йдеться про те, що суспільно-орієнтоване навчання потребує залучення громад, органів місцевого самоврядування, громадських організацій, однак система освіти рідко взаємодіє з ними системно.

Варто звернути увагу на нерівність у доступі до ресурсів учасників освітньої взаємодії. Досить часто здобувачі освіти з соціально неблагополучних родин мають менше можливостей долучитися до практик цього типу навчання, а саме: волонтерства, освітніх обмінів, проектної діяльності. Різний рівень розвитку інфраструктури у громадах є також негативним чинником, що впливає на нерівність можливостей реалізації. Суспільно-орієнтоване навчання може включати чутливі теми, що можуть викликати суперечки чи конфлікти з консервативними групами. До прикладу, батьки можуть вважати, що освітній заклад має давати лише академічні знання, а не виховувати «активістів». Постійне залучення здобувачів освіти до соціально чутливих тем (конфлікти, дискримінація тощо) може розвинути у них тривожність та викликати розгубленість.

Формалізація суспільно-корисної діяльності також може слугувати суттєвою перепоною. Існує ризик того,що громадські чи волонтерські ініціативи стануть формальними, не викликатимуть справжнього інтересу у тих, хто навчається. Здобувачі освіти можуть сприймати участь у таких заходах як обов’язок, а не як частину особистісного розвитку. Якщо суспільно орієнтоване навчання будується на абстрактних гаслах без рефлексії, воно може стати заангажованим та формальним. Натомість, педагоги, які не мають підготовки у сфері громадянської освіти, можуть спрощувати складні соціальні теми.

Важливу звернути увагу на стратегії впровадження суспільно-орієнтованого навчання в освітній процес. Насамперед, мова йде про інтеграцію засадничих ідей цього типу навчання у навчальну діяльність шляхом міждисциплінарних та транс дисциплінарних підходів, організації освітньої діяльності крізь призму суспільних викликів, комбінування навчання з практичною громадянською діяльністю. Ще однією стратегією є організаціє проєктно-орієнтованого навчання, яке ґрунтується на виконанні довготривалих проєктів, що мають соціальну спрямованість та мають суспільну цінність. Наступною стратегією є навчання через діалог та критичне мислення, що передбачає формування поваги та терпимості до інших точок зору, використання методів, які стимулюють обговорення, дебати, обмін думками. Важливим

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

напрямком впровадження суспільно-орієнтованого навчання є співпраця з громадою, громадськими організаціями та установами, а також розвиток демократичного врядування в освітньому закладі.

Висновки. Суспільно-орієнтоване навчання є потужним інструментом формування активних громадян. Цей тип навчання змінює роль освіти – від середовища трансляції певної суми "готових знань" до ресурсу формування активної, відповідальної, критично мислячої особистості. Інтеграція цього типу навчання в освітні практики сприяє розвитку практичних навичок, сприяє формуванню суспільної відповідальності та активної громадської позиції, розвиває емпатію, толерантність, бажання допомагати іншим. Інтеграція суспільно-орієнтованого навчання у практики освіти дозволяє бачити інтегративний зв'язок між теорією та практикою, підвищити якість освіти, сприяти побудові демократичного, справедливого суспільства. Серед ризиків та недоліків цього типу навчання, на які слід звернути увагу, є підготовка педагогів та ресурсного забезпечення, уникнення формалізму та ідеологічного тиску, залучення здобувачі освіти до осмисленого вибору.

Перспективою подальших досліджень буде аналіз форм та методів впровадження суспільно-орієнтованого навчання в освітні практики вищих навчальних закладів.

Література:

1. Ганаба С.О. Інноваційна спрямованість освіти як філософська проблема. *Гілея: науковий вісник: збірник наукових праць.* 2011. №4. С. 561-565.

2. Ганаба С.О. Soft skills епохи "плинної модерності": як змінюється змістове наповнення освіти. *Вища освіта України.* 2023. Вип. 2. С. 25-31.

3. Ганаба С., Вооглайд Ю. "Україні потрібні генералісти": розмисли про роль та призначення сучасної освіти. *Філософія освіти.* 2023. № 29 (2). С. 210-218.

4.Кокоярчук Ю., Криницька І. Суспільно орієнтоване навчання під час підготовки фахівців соціальної роботи (на прикладі створення asset –карти). *Social Work and Education.* Vol. 8, No. 1. Ternopil-Aberdeen, 2021. P. 51-65.

5. Astin A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda E. K., & Yee, J. A. (2000). How Service Learning Affects Students Higher Education. Paper. P. 140-148. URL:http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/144

6. Jacoby, B. and Associates. (1996). Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practice. CA: Jossey- Bass. San-Francisco. 416p.

7. Knapp T. D., & Fisher B. J. (2010). The Effectiveness of Service-Learning: It's not always what you think. *Journal of Experiential Education*. №33 (3). P. 208–224.

8. Sigmon R. (1979). Service-learning: three princeples. Synergist. P. 9–11.

9.Udagama, P., Wijayanama C., & Vithanapathirana M. (2019). An innovation in Career Guidance in Higher education: Effectiveness and Sustainability of Institutionalization of Service Learning in the University of Colombo. 234p.

References

1. Hanaba S.O. (2011). Innovatsiina spriamovanist osvity yak filosofska problema [Innovative orientation of education as a philosophical problem]. *Hileia: naukovyi visnyk: zbirnyk naukovykh prats - Gileya: scientific bulletin: collection of scientific works.* №4. S. 561-565. [in Ukrainian].

2. Hanaba S.O (2023). Soft skills epokhy “plynnoi modernosti”: yak zminiuietsia zmistove napovnennia osvity [Soft skills of the era of “liquid modernity”: how the content of education is changing]. *Vyshcha osvita Ukrainy - Higher education of Ukraine*. Vyp. 2. S. 25-31.[in Ukrainian].

3. Hanaba S., & Voohlaid Yu. (2023). “Ukraini potribni heneralisty”: rozmysly pro rol ta pryznachennia suchasnoi osvity [“Ukraine needs generalists”: reflections on the role and purpose of modern education]. *Filosofiia osvity - Philosophy of education.* № 29 (2). S. 210-218. [in Ukrainian].

4. Kokoiarchuk Yu. & Krynytska I. (2021). Suspilno oriientovane navchannia pid chas pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi roboty (na prykladi stvorennia asset – karty) [Socially oriented learning during the training of social work specialists (on the example of creating an asset map)]. *Social Work and Education - Social Work and Education.* Vol. 8, No. 1. Ternopil-Aberdeen. R. 51-65. [in Ukrainian].

5. Astin A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda E. K., & Yee, J. A. (2000). How Service Learning Affects Students Higher Education. Paper. R. 140-148. URL:http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/144 [English]

6. Jacoby, B. and Associates. (1996). Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practice. CA: Jossey- Bass. San-Francisco. 416r.[sn English]

7. Knapp T. D., & Fisher B. J. (2010). The Effectiveness of Service-Learning: It's not always what you think. Journal of Experiential Education. №33 (3). P. 208–224. [in English]

8. Sigmon R. (1979). Service-learning: three princeples. Synergist. P. 9–11. [in English]

9.Udagama, P., Wijayanama C., & Vithanapathirana M. (2019). An innovation in Career Guidance in Higher education: Effectiveness and Sustainability of Institutionalization of Service Learning in the University of Colombo. 234p.[in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.14

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-284-295

Глінчук Юлія Олександрівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри технологічної, професійної освіти та цивільної безпеки, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, тел.: (068)-73-58-374, https://orcid.org/0000-0003-3328-5594

ПРОФЕСІЙНО-БЕЗПЕКОВА (ПРАЦЕОХОРОННА) ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: ЦІННІСНИЙ ПІДХІД

Анотація. Звертається увага на те, що високий рівень травматизму та масштабна втрата здоров'я представниками зрослого покоління за період здобуття загальної середньої освіти й незадовільні показники професійного здоров'я та довголіття вчителів є загрозою на шляху до сталого розвитку. В контексті цього актуалізується проблема професійно-безпекової (працеохоронної) підготовки майбутніх учителів. Зауважується про додаткові чинники, які зумовлюють необхідність вирішення означеної проблеми: спрямованість України до європейського простору, де рівень безпеки праці (охорони праці) ототожнюється з рівнем розвитку держави та війну, яка призвела (й продовжує призводити) до загибелі громадян (зокрема, неповнолітніх як представників генофонду та стратегічного суспільного потенціалу української нації і працездатних як категорії, що наповнює бюджет держави), міграції за кордон, руйнувань інфраструктури, посилення екологічних проблем, збільшення освітніх утрат тощо.

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми обґрунтовано, що вагомим підґрунтям професійно-безпекової (працеохоронної) підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення сталого розвитку є сформованість відповідних цінностей, і студентський вік для формування таких цінностей є сприятливим періодом.

На основі практичного досвіду викладання відповідних дисциплін для здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей виокремлено основні складники ціннісного підходу до професійно-безпекової (працеохоронної) підготовки майбутніх учителів: ознайомлення з положеннями вітчизняних документів щодо професійно-безпекової (працеохоронної) діяльності вчителів, ознайомлення з реальним станом втрати здоров'я суб'єктами загальноосвітнього процесу та відповідними першопричинами й розвиток усвідомлення ролі професійно-безпекової (працеохоронної) діяльності вчителя в забезпеченні сталого розвитку людства.

Зазначається, що реалізація наведених складників сприяє глибокому осмисленню майбутніми вчителями як професійної, так і соціальної ролі

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

професійно-безпекової діяльності вчителя в контексті сталого розвитку й призводить до вдосконалення системи внутрішньо-особистісних та професійних цінностей.

Ключові слова: майбутні вчителі, сталий розвиток, професійно-безпекова (працеохоронна) підготовка, цінності, складники ціннісного підходу.

Hlinchuk Yuliya Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Technological, Vocational Education and Civil Security, Rivne State University for the Humanities, Rivne, tel.: (068)-73-58-374, https://orcid.org/0000-0003-3328-5594

OCCUPATIONAL SAFETY (LABOR PROTECTION) TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT: A VALUE-BASED APPROACH

Abstract. Attention is drawn to the fact that the high level of injuries and large-scale loss of health among representatives of the younger generation during the period of obtaining general secondary education and unsatisfactory indicators of professional health and longevity of teachers are a threat to sustainable development. In this context, the problem of occupational safety (occupational health) training of future teachers is becoming more relevant. Additional factors that determine the need to solve the above problem are noted: Ukraine's orientation towards the European space, where the level of occupational safety (occupational health) is identified with the level of development of the state, and the war, which led (and continues to lead) to the death of citizens (in particular, minors as representatives of the gene pool and strategic social potential of the Ukrainian nation and able-bodied people as a category that fills the state budget), migration abroad, destruction of infrastructure, aggravation of environmental problems, increased educational losses, etc. Based on the theoretical analysis of the problem under study, it is substantiated that a significant basis for the professional safety (labor protection) training of future teachers in the context of ensuring sustainable development is the formation of relevant values, and student age is a favorable period for the formation of such values.

Based on practical experience in teaching relevant disciplines for higher education students in pedagogical specialties, the main components of a value-based approach to occupational safety (labor protection) training of future teachers have been identified: familiarization with the provisions of domestic documents on occupational safety (labor protection) activities of teachers, familiarization with the real state of health loss by subjects of the general education process and the corresponding root causes, and the development of awareness of the role of occupational safety (labor protection) activities of teachers in ensuring the sustainable development of humanity.

It is noted that the implementation of the above components contributes to a deep understanding by future teachers of both the professional and social role of

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

occupational safety activities of teachers in the context of sustainable development and leads to the improvement of the system of intra-personal and professional values.

Keywords: future teachers, sustainable development, occupational safety (labor protection) training, values, components of a value-based approach.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день стало зрозумілим, що високий рівень травматизму та масштабна втрата здоров'я представниками зрослого покоління за період здобуття загальної середньої освіти й незадовільні показники професійного здоров'я та довголіття учителів є вагомою перешкодою для сталого розвитку. Тому професійно-безпекові (працеохоронні) компетентності (як компетентності щодо збереження життя, здоров'я та працездатності) здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей передбачено стандартами вищої освіти, а професійно-безпекові (працеохоронні) компетентності педагогічних працівників – професійними стандартами. Тобто, стало очевидним, що між сталим розвитком (як задоволенням потреб, яке не становить загрози для майбутніх поколінь [26]) і безпекою (як станом, коли кому-, чому-небудь нічого не загрожує [16]) існує безпосередній взаємозв'язок.

Водночас, Україною зроблено свідомий проєвропейський вибір. А в країнах Європейського Союзу (як і в інших розвинутих країнах) вагома роль у контексті сталого розвитку відводиться безпеці, зокрема, безпеці праці (охороні праці): її рівень ототожнюється з рівнем розвитку держави. Відтак у закладах вищої освіти розвинутих країн важливе значення має професійно-безпекова (працеохоронна) підготовка майбутніх фахівців не лише технічної, а й соціономічної сфери, зокрема, майбутніх учителів [1; 3].

Вкрай значною загрозою для сталого розвитку українського суспільства є війна, яка призвела (й продовжує призводити) до загибелі громадян (зокрема, неповнолітніх як представників генофонду та стратегічного суспільного потенціалу української нації і працездатних як категорії, що наповнює бюджет держави), міграції за кордон, руйнувань інфраструктури, посилення екологічних проблем, збільшення освітніх утрат тощо.

Врахування наведених вище умов актуалізує питання професійно-безпекової (працеохоронної) підготовки майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті досліджуваної проблеми погоджуємося з А. Шаховською в тому, що нині домінантною ідеологією розвитку суспільства та цивілізації загалом стає концепція сталого розвитку. А першочерговим і найважливішим чинником для забезпечення сталого розвитку суспільства є освіта [20].

Імпонують нам і погляди О. Хмелевської, яка підкреслює, що паралельно з процесом оформлення концепції сталого розвитку змінюється й бачення місії освіти в інтересах сталості, її функціональне призначення, змістовне наповнення, результативність, педагогічні практики, навчальне середовище [18].

Такої ж думки дотримується й McKeown, зазначаючи, що сьогодні освіта розглядається як процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом

узагальненого об'єктивного, соціального досвіду, норм, цінностей, тощо; вона є сутнісною характеристикою суспільства, визначає не лише шляхи його розвитку, а й шляхи його збереження [25].

А І. Коренева стверджує, що на сучасному етапі розвитку суспільства освіта для сталого розвитку стала властивістю самої освіти, і в сучасних кризових умовах відповідне реформування освіти стане відповіддю на виклики сьогодення [12].

Стосовно викликів сьогодення, В. Михайлов переконаний, що найбільш ефективним та безцінним засобом підготовки суспільства до мінімізації різних загроз є освіта [14]. Його погляди корелюють з поглядами С. Гвоздій, сформованими, зокрема, на основі вивчення досвіду розвинутих країн щодо підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя й професійної діяльності [1, с. 40].

Проте, якщо в теоретичному вимірі значущість професійно-безпекової (працеохоронної) підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення сталого розвитку суспільства не викликає сумнівів, то в практичному вимірі означене питання розроблене недостатньо, зокрема, його ціннісний складник, хоча саме цінності визначають вектор діяльності людини.

Так, H. Lacey вважає, що цінності – це мотив усіх життєвих процесів, основний критерій вибору напряму активності, основний стандарт поведінки, на який орієнтуються в суспільстві [24, с. 65–66]; А. Матвійчук називає цінності смислоутворювальним сенсом людського буття, основою індивідуальної й суспільної життєдіяльності [13, с. 184]; В. Рогоза розглядає цінності як «еталон належного» [17, с. 34].

На ролі ціннісних складників особистості вчителя акцентує увагу І. Зязюн, зазначаючи, що від них залежить рівень професіоналізму [8].

На думку О. Жулінської, у студентському віці найбільш активно відбувається засвоєння, прийняття (неприйняття) цінностей. Студентська молодь психологічно готова і мотиваційно прагне до переоцінки й прийняття нових цінностей [6].

Процес формування цінностей у молоді, як стверджує В. Шапар, включає інформацію про існування цінностей та умови їх реалізації, трансформацію, тобто перенесення їх на власну індивідуальну мову, активну діяльність, динамізм [19, с. 597].

Послідовність механізму інтеріоризації цінностей, на думку Н. Шемигон, складається з наступних фаз.

Перша фаза (інформування) – відбувається пошук та оцінка цінностей особистістю на основі інформації, яку вона отримала. Результатом цієї фази є формування «Я» ідеального.

Друга фаза (динамізм) – відбуваються вибір, присвоєння та перетворення особистості на основі цінностей. На даній фазі орієнтації формується образ «Я».

Третя фаза (проєктування) – відбувається орієнтування. Результатом є формування, проєкція образу майбутньої професійної діяльності [21].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Щодо формування мотивації до професійної діяльності, то О. Коберник виокремлює два напрями: перетворення загальних мотивів особистості в професійні, та зміна системи професійних мотивів, що пов'язана зі зміною рівня професіоналізації [9].

Таким чином, вагомим підґрунтям професійно-безпекової (працеохоронної) підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення сталого розвитку є сформованість відповідних цінностей, і студентський вік для формування таких цінностей є сприятливим періодом.

Мета статті – обґрунтувати основні складники ціннісного підходу до професійно-безпекової (працеохоронної) підготовки майбутніх учителів у контексті сталого розвитку.

Виклад основного матеріалу. На основі досвіду практичного викладання відповідних дисциплін для здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей, ми вважаємо, що ціннісний підхід до їх професійно-безпекової (працеохоронної) підготовки в контексті забезпечення сталого розвитку повинен включати наступні складники.

Ознайомлення з положеннями вітчизняних документів щодо професійно-безпекової (працеохоронної) діяльності вчителів.

Майбутні вчителі повинні знати, що, відповідно до чинного законодавства, на них покладається забезпечення безпеки освітнього середовища. Це декларовано положеннями багатьох документів, основними з яких є наступні.

Законодавчі акти

Конституція України, ЗУ «Про охорону праці», ЗУ «Про освіту», ЗУ «Про професійні спілки, їх права та обов'язки», ЗУ «Про колективні договори та угоди», ЗУ «Про повну загальну середню освіту» та ін.

Базові галузеві стандарти та документи

Концепція розвитку державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»; Концепція розвитку педагогічної освіти», Національна стратегія розбудови безпечного і здорового середовища у новій українській школі, Концепція безпеки закладів освіти, стандарти вищої освіти напрямів «А3 Початкова освіта», «А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями)», професійні стандарти «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» та ін.

Загальні нормативно-правові документи

Типове положення про службу охорони праці, Положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці в закладах. установах, організаціях, підприємствах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, Положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності в закладах, установах, організаціях, підприємствах, що належать до сфери управління Міністерства

освіти і науки України, Положення про розробку інструкцій з охорони праці, Положення про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу в установах і закладах освіти, Порядок розслідування та обліку нещасних випадків, професійних захворювань та аварій на виробництві, Порядок розслідування нещасних випадків, що сталися із здобувачами освіти під час освітнього процесу, Порядок проведення медичних оглядів працівників певних категорій, Порядок проведення атестації робочих місць за умовами праці, Перелік важких робіт і робіт зі шкідливими і небезпечними умовами праці, на яких забороняється застосування праці неповнолітніх, Граничні норми підіймання і переміщення важких речей неповнолітніми, Правила пожежної безпеки для навчальних закладів та установ системи освіти України, Списки виробництв, робіт, цехів, професій і посад, зайнятість працівників в яких дає право на щорічні додаткові відпустки за роботу із шкідливими і важкими умовами праці та за особливий характер праці, Порядок надання щорічної основної відпустки тривалістю до 56 календарних днів керівним, педагогічним, науково-педагогічним працівникам освіти та науковим працівникам та ін.

Нормативно-правові акти для закладів освіти

Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти, Правила безпеки під час навчання в кабінетах інформатики навчальних закладів системи загальної середньої освіти. Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи, Правила безпеки під час проведення навчально-виховного процесу в кабінетах (лабораторіях) фізики та хімії загальноосвітніх навчальних закладів, Інструкція з безпеки для кабінету (лабораторії) хімії загальноосвітніх навчальних закладів. Правила безпеки під час проведення навчання з біології в загальноосвітніх навчальних закладах, Правила безпеки під час занять у навчальних і навчально-виробничих майстернях навчальних закладів системи загальної середньої освіти, Правила безпеки під час занять у навчальних і навчально-виробничих майстернях навчальних закладів системи загальної середньої освіти, Наказ МОН України «Про забезпечення медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням учнів у загальноосвітніх навчальних закладах», Інструкція про розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури, Правила безпеки під час проведення занять з фізичної культури і спорту в загальноосвітніх навчальних закладах.

Інструктивно-методичні документи

Наказ МОН України «Про затвердження Порядку поділу класів на групи під час вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів) у державних, комунальних закладах загальної середньої освіти», Наказ МОН України «Про заборону тютюнокуріння в навчальних закладах і установах Міністерства освіти і науки України і затвердження заходів щодо проведення антинікотинової інформаційно-освітньої та профілактичної роботи серед дітей,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

учнівської та студентської молоді», Інструктивно-методичні матеріали щодо порядку підготовки закладу освіти до нового навчального року та опалювального сезону з питань цивільного захисту, охорони праці та безпеки життєдіяльності, Лист МОН України «Про підготовку закладів освіти до нового навчального року та опалювального сезону в умовах воєнного стану» та ін.

Ознайомлення з реальним станом втрати здоров'я суб'єктами загальноосвітнього процесу та відповідними першопричинами

Здебільшого здобувачі вищої освіти педагогічних спеціальностей до вивчення таких дисциплін як «Безпека життєдіяльності з основами охорони праці» чи «Основи охорони праці», чи «Охорона праці в галузі» навіть не усвідомлюють, як освітнє середовище впливає на здоров'я та працездатність здобувачів загальної середньої освіти й учителів. Тому доречним є їх ознайомлення з відповідними дослідницькими й статистичними даними.

Так, відповідно до результатів детального дослідження стану здоров'я здобувачів загальної середньої освіти та чинників, що на нього впливають, здійсненого С. Няньковським, М. Яцулою, М. Чикайлом та І. Пасечнюком, до ЗЗСО вступає близько 80 % відносно здорових дітей, а закінчує ЗЗСО відносно здоровими – близько 10 % [15].

Згідно з результатами дослідження І. Коваленко, лише 10 % українських здобувачів загальної середньої освіти закінчують ЗЗСО умовно здоровими [10].

Відповідно до Щорічної доповіді про стан здоров'я населення, санітарно-епідеміологічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України за 2015 р., за період здобуття загальної середньої освіти фіксується найвища поширеність захворювань та накопичення хронічної патології. Причому, упродовж останніх років здоров'я дітей та підлітків залишається незадовільним при негативній тенденції [22, с. 35–60].

Відповідно до Щорічної доповіді про стан здоров'я населення, санітарно-епідеміологічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України за 2017 р., найчастіше втрата здоров'я внаслідок дії негативних освітніх чинників (обмеження рухової активності, нервово-психологічних перевантажень) спостерігається серед здобувачів початкової освіти: уже на кінець першого класу кількість абсолютно здорових дітей зменшується з 10,1 % до 3,8 %, кількість дітей із функціональними відхиленнями – з 59,7 % до 46,2 %, проте кількість дітей із хронічною захворюваністю збільшується із 30,2 % до 49,4 % [23, с. 53].

Загалом причинами втрати здоров'я представниками зрослого покоління за період здобуття загальної середньої освіти є недосконаліть освітніх програм та підручників; неергономічний розклад уроків; написання по кілька контрольних робіт за один день; обмеження рухової активності; порушення (недотримання) санітарно-гігієнічних та організаційно-технічних норм в загальноосвітньому середовищі; незадовільний психологічний стан та недостатня здоров'язберігальна компетентність педагогів тощо [2, с. 69–70].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Стосовно вчителів, то, відповідно до результатів дослідження Б. Долинського, 78 % постійно відчувають психологічний дискомфорт під час роботи, 81 % перебувають у постійному стресовому стані, що негативно позначається на їхньому здоров'ї і викликає нервові та серцево-судинні захворювання, 93 % скаржаться на втому від нервових перевантажень, 68 % відзначають неможливість переносити стреси, 57 % взаємини з адміністрацією визначають як несумісні. Внаслідок цього виникають емоційні зриви, неврози, зниження працездатності, формується цинічне ставлення до праці й об'єктів своєї праці (негуманне, байдуже ставлення до здобувачів освіти тощо) [5, с. 107–108].

Відповідно до результатів О. Коломійцевої, 62,3% вчителів мають перенапруження регуляторних систем і зриви адаптації, 21% страждає від нервових захворювань [11].

Відповідно до результатів дослідження М. Зоріної, 60 % вчителів відчувають постійний дискомфорт під час роботи, 85 % – перебувають у постійному стресовому стані, 35 % педагогів-жінок мають захворювання нервової системи, оскільки їх професія негативно впливає на сімейні стосунки [7, с. 176].

Основними причинами втрати професійного здоров'я вчителями є недостатній рівень поваги до педагогів у суспільстві, низька заробітна плата, залучення до видів діяльності, що непередбачені їхніми посадовими обов'язками (ремонту кабінетів, передвиборчих зустрічей із депутатами, перепису населення й т. і.), постійне підвищення вимог, надмір «паперової роботи» тощо й дія негативних освітніх чинників: високе нервово-психічне навантаження, яке є причиною того, що стан соціальної адекватності педагогів знаходиться на рівні хворих неврозами; хронічний стрес у поєднанні з надмірним інтелектуальним та інформаційним навантаженням, що зумовлює розвиток гіпертонії, ішемії, кардіоневрозу, вегето-судинної дистонії, психоастенії, синдрому емоційного вигоряння, виразки шлунка, кишечника, гіпокінезії жовчевидільних шляхів, психогенної афонії та ін.; високе біологічне навантаження, що призводить до хвороб дихальних шляхів; інтенсивне голосове навантаження, що сприяє захворюваності ларингітом, тонзилітом, фарингітом, афонією та ін.; зорове навантаження, що призводить до втоми очей, синдрому сухого ока, хворобливого сльозовиділення, втрати гостроти зору, далекозорості, близорукості, астигматизму; мала рухова активність, яка провокує гіподинамію, а в поєднаннні з робочими позами (вертикальне перебування на ногах, сидіння) – остеохондроз і варикоз [2, с. 128–130].

Розвиток усвідомлення ролі вчителя в забезпеченні сталого розвитку людства

Здобувачі вищої освіти педагогічних спеціальностей повинні розуміти, що вчителі як основні організатори загальноосвітнього процесу чинять значний вплив на здоров'я здобувачів освіти, які через 10–15 років переходять в категорію працівників. А працівники – це єдина категорія населення, що наповнює бюджет держави, в той час як інші категорії (діти дошкільного віку,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

здобувачі освіти, ті, що перебувають в декретній відпустці, пенсіонери, інваліди тощо) лише потребують державних видатків, хоча їх певна, незначна частина теж працює. І абсолютно очевидно, що чим вищий рівень здоров'я працівників, тим вища у них працездатність (результативність праці). А втрата здоров'я ще на етапі здобуття загальної середньої освіти негативно відбивається на подальшому здоров'ї працівників [4, с. 238].

Водночас майбутні вчителі повинні усвідомлювати, що обізнаність із негативними чинниками освітнього середовища та механізмами їхнього впливу дасть змогу більш ефективно здійснювати їх превенцію, що дозволить дієвіше берегти власне професійне здоров'я та довголіття.

Реалізація наведених вище складників ціннісного підходу до професійно-безпекової (працеохоронної) підготовки майбутніх учителів сприяє глибокому осмисленню як професійної, так і соціальної ролі професійно-безпекової (працеохоронної) діяльності вчителя в контексті сталого розвитку й призводить до вдосконалення системи внутрішньо-особистісних та професійних цінностей.

Висновки. Першоосновою вдосконалення професійно-безпекової (працеохоронної) підготовки майбутніх учителів в контексті сталого розвитку є формування відповідних цінностей, що реалізується передусім через ознайомлення з положеннями вітчизняних документів щодо професійно-безпекової (працеохоронної) діяльності вчителів, ознайомлення з реальним станом втрати здоров'я суб'єктами загальноосвітнього процесу та відповідними першопричинами й розвиток усвідомлення ролі професійно-безпекової (працеохоронної) діяльності вчителя в забезпеченні сталого розвитку людства.

Перспективи подальшої наукової розробки означеної проблеми вбачаємо у дослідженні впливу ціннісного ставлення до професійно-безпекової (працеохоронної) діяльності на академічну успішність при вивченні безпекових дисциплін.

Література:

1. Гвоздій С. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності: монографія. Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2016. 420 с.

2. Глінчук Ю. О. (2024). Основи безпечного й здоров'язберігального загальноосвітнього середовища. Одеса: Олді, 2024. 164 с.

3. Глінчук Ю. Розвиток соціальної відповідальності з охорони праці майбутніх учителів у контексті європейського поступу України. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Спецвипуск, присвячений євроінтеграційній тематиці*. 2022. Том 1. № 76. С. 42–47.

4. Глінчук Ю. О. Система формування працеохоронної компетентності майбутніх учителів початкової школи: монографія. Рівне: Доцент, 2021. 520 с.

5. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2011. 549 с.

6. Жулінська О. В. Формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді в психолого-педагогічних умовах. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2011. Вип. 32–33. С. 293–298.

7. Зоріна М. О. Професійне здоров'я вчителя як важлива складова його діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33 (86). С. 175–179.

8. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2005. № 25. С. 13–18.

9. Коберник О. М. Формування ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/4858/1/Formuvannya_cinnisnogo_stavlennya_majbutnix_pedagogiv_do_profesijnoyi_diyal%60nosti.pdf (дата звернення: 3.08.2025).

10. Коваленко І. Стан здоров'я молодших школярів і особливості взаємозв'язку фізичної підготовленості та частоти захворювань. *Молода спортивна наука України*. 2011. Т. 2. С. 90–94.

11. Коломійцева О. Е. Оптимізація професійно-прикладної підготовки студентів середніх гуманітарних навчальних закладів: автореф. дис. … канд. наук з фіз. вих. та спорту: 24.00.02. Харків, 2006. 18 с.

12. Коренева І. М. Сучасні функції освіти для сталого розвитку. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. 2018. LXXXI. Том 2. С. 143–149.

13. Матвійчук А. В. Екологічна деонтологія: філософсько-методологічне осмислення наукових перспектив: монографія. Рівне: О. Зень, 2014. 400 с.

14. Михайлов В. М., Демків А. М. Аналіз проблеми навчання фахівців з питань цивільної безпеки у зарубіжних виданнях. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 12 (41). С. 145–165.

15. Няньковський С. Л., Яцула М. С., Чикайло М. І., Пасечнюк І. В. Стан здоров'я школярів в Україні. *Здоров'я дитини.* 2012. № 5 (40). URL: http://www.mif-ua.com/archive/article/32962 (дата звернення: 2.02.2018).

16. Публічний електронний словник української мови. URL: http://ukrlit.org/slovnyk/%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D0%B0#google_vignette (дата звернення: 2.08.2025).

17. Рогоза В. В. Практикум з питань формування екологічних цінностей у майбутніх учителів природничих наук у процесі професійної підготовки: навчально-методичний посібник. Рівне: Волинські обереги, 2020. 200 с.

18. Хмелевська О. М. Освіта для сталого розвитку: зміст та інституції. *Демографія та соціальна економіка*. 2018. № 1 (32). С. 29–42.

19. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2004. С. 597–598.

20. Шаховська А. Освітні аспекти сталого розвитку України. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. Вип. 10 (2). С. 152–155.

21. Шемигон Н. Ю. Сутність мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 36. С. 250–254.

22. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення, санітарно-епідеміологічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України: за ред. Квіташвілі О. Київ: МОЗ України, ДУ «УІСД МОЗ України». 2015. 460 с.

23. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення, санітарно-епідеміологічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України. 2017 р. / МОЗ України, ДУ «УІСД МОЗ України». Київ, 2017. 516 с.

24. Lacey H. Is Science Value Free? Values and Scientific Understanding. 1999. Taylor & Francis. 300 p.

25. McKeown R. Education for Sustainable Development Toolkit. Paris: Printed in UNESCO's workshop. 2006. 130 p.

26. Sustainable development in the European Union. 2015 monitoring report of the EU Sustainable Development Strategy 2015. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6975281/KS-GT-15-001-EN-N.pdf (last accessed 3.08.2025).

References:

1. Hvozdii S. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei do bezpeky zhyttia i profesiinoi diialnosti: monohrafiia [Theoretical and methodological principles of training future specialists in socio-economic specialties for the safety of life and professional activity: monograph]. Odesa: Odeskyi natsionalnyi universytet imeni I. I. Mechnykova, 2016. 420 s. [in Ukrainian].

2. Hlinchuk Yu. O. (2024). Osnovy bezpechnoho y zdoroviazberihalnoho zahalnoosvitnoho seredovyshcha [Fundamentals of a safe and healthy general educational environment]. Odesa: Oldi. 164 s. [in Ukrainian].

3. Hlinchuk Yu. (2022). Rozvytok sotsialnoi vidpovidalnosti z okhorony pratsi maibutnikh uchyteliv u konteksti yevropeiskoho postupu Ukrainy. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Spetsvypusk, prysviachenyi yevrointehratsiinii tematytsi*. Tom 1. № 76. S. 42–47. [in Ukrainian].

4. Hlinchuk Yu. O. (2021). Systema formuvannia pratseokhoronnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly: monohrafiia [System for forming occupational safety competence of future primary school teachers: monograph]. Rivne: Dotsent. 520 s. [in Ukrainian].

5. Dolynskyi B. T. (2011). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do formuvannia zdoroviazberezhuvalnykh navychok i vmin u molodshykh shkoliariv u navchalno-vykhovnii diialnosti [Theoretical and methodological principles of training future teachers to form health-preserving skills and abilities in younger schoolchildren in educational activities]: dys. … d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. K. D. Ushynskoho. Odesa. 549 s. [in Ukrainian].

6. Zhulinska O. V. (2011). Formuvannia tsinnisnykh oriientatsii suchasnoi studentskoi molodi v psykholoho-pedahohichnykh umovakh [Formation of value orientations of modern student youth in psychological and pedagogical conditions]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. Vyp. 32–33. S. 293–298. [in Ukrainian].

7. Zorina M. O. (2013). Profesiine zdorovia vchytelia yak vazhlyva skladova yoho diialnosti [A teacher's professional health as an important component of his/her activities]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh.* 2013. Vyp. 33 (86). S. 175–179. [in Ukrainian].

8. Ziaziun I. A. (2025). Filosofiia pedahohichnoi yakosti v systemi neperervnoi osvity [Philosophy of pedagogical quality in the continuing education system]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. № 25. S. 13–18. [in Ukrainian].

9. Kobernyk O. M. Formuvannia tsinnisnoho stavlennia maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti [Formation of value attitudes of future teachers towards professional activities]. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/4858/1/Formuvannya_cinnisnogo_stavlennya_majbutnix_pedagogiv_do_profesijnoyi_diyal%60nosti.pdf (data zvernennia: 3.08.2025). [in Ukrainian].

10. Kovalenko I. (2011). Stan zdorovia molodshykh shkoliariv i osoblyvosti vzaiemozviazku fizychnoi pidhotovlenosti ta chastoty zakhvoriuvan [The health status of younger schoolchildren and the peculiarities of the relationship between physical fitness and the frequency of diseases]. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy*. T. 2. S. 90–94. [in Ukrainian].

11. Kolomiitseva O. E. (2006). Optymizatsiia profesiino-prykladnoi pidhotovky studentiv serednikh humanitarnykh navchalnykh zakladiv [Optimization of professional and applied training of students of secondary humanitarian educational institutions]: avtoref. dys. … kand. nauk z fiz. vykh. ta sportu: 24.00.02. Kharkiv, 2006. 18 s. [in Ukrainian].

12. Koreneva I. M. (2018). Suchasni funktsii osvity dlia staloho rozvytku [Modern functions of education for sustainable development]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*. 2018. LXXXI. Tom 2. S. 143–149. [in Ukrainian].

13. Matviichuk A. V. (2014). Ekolohichna deontolohiia: filosofsko-metodolohichne osmyslennia naukovykh perspektyv: monohrafiia [Ecological deontology: philosophical and methodological understanding of scientific perspectives: monograph]. Rivne: O. Zen. 400 s. [in Ukrainian].

14. Mykhailov V. M., Demkiv A. M. (2020). Analiz problemy navchannia fakhivtsiv z pytan tsyvilnoi bezpeky u zarubizhnykh vydanniakh [Аналіз проблеми навчання фахівців з питань цивільної безпеки у зарубіжних виданнях]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia «Pedahohichni nauky»*. 2020. Vyp. 12 (41). S. 145–165. [in Ukrainian].

15. Niankovskyi S. L., Yatsula M. S., Chykailo M. I., Pasechniuk I. V. (2012). Stan zdorovia shkoliariv v Ukraini [The health status of schoolchildren in Ukraine]. *Zdorovia dytyny*. № 5 (40). URL: http://www.mif-ua.com/archive/article/32962 (data zvernennia: 2.02.2018).

16. Publichnyi elektronnyi slovnyk ukrainskoi movy [Public electronic dictionary of the Ukrainian language]. URL: http://ukrlit.org/slovnyk/%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D0%B0#google_vignette (data zvernennia: 2.08.2025). [in Ukrainian].

17. Rohoza V. V. (2020). Praktykum z pytan formuvannia ekolohichnykh tsinnostei u maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh nauk u protsesi profesiinoi pidhotovky: navchalno-metodychnyi posibnyk [Практикум з питань формування екологічних цінностей у майбутніх учителів природничих наук у процесі професійної підготовки: навчально-методичний посібник]. Rivne: Volynski oberehy. 200 s. [in Ukrainian].

18. Khmelevska O. M. (2018). Osvita dlia staloho rozvytku: zmist ta instytutsii [Освіта для сталого розвитку: зміст та інституції]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*. № 1 (32). S. 29–42. [in Ukrainian].

19. Shapar V. B. (2004). Psykholohichnyi tlumachnyi slovnyk [Psychological explanatory dictionary]. Kharkiv: Prapor. S. 597–598. [in Ukrainian].

20. Shakhovska A. (2016). Osvitni aspekty staloho rozvytku Ukrainy [Educational aspects of sustainable development of Ukraine]. *Naukovi zapysky. Seriia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*. Vyp. 10 (2). S. 152–155. [in Ukrainian].

21. Shemyhon N. Yu. (2012). Sutnist motyvatsiino-tsinnisnoho stavlennia studentiv do maibutnoi profesiinoi diialnosti [The essence of students' motivational and value attitude towards future professional activity]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. № 36. S. 250–254. [in Ukrainian].

22. Shchorichna dopovid pro stan zdorovia naselennia, sanitarno-epidemiolohichnu sytuatsiiu ta rezultaty diialnosti systemy okhorony zdorovia Ukrainy [Annual report on the state of health of the population, the sanitary and epidemiological situation and the results of the activities of the healthcare system of Ukraine]: za red. Kvitashvili O. (2015). Kyiv: MOZ Ukrainy, DU «UISD MOZ Ukrainy». 460 s. [in Ukrainian].

23. Shchorichna dopovid pro stan zdorovia naselennia, sanitarno-epidemiolohichnu sytuatsiiu ta rezultaty diialnosti systemy okhorony zdorovia Ukrainy. 2017 r. [Annual report on the state of health of the population, sanitary and epidemiological situation and results of the activities of the healthcare system of Ukraine. 2017.] / MOZ Ukrainy, DU «UISD MOZ Ukrainy». Kyiv. 516 s. [in Ukrainian].

24. Lacey H. Is Science Value Free? Values and Scientific Understanding. 1999. Taylor & Francis. 300 p.

25. McKeown R. Education for Sustainable Development Toolkit. Paris: Printed in UNESCO’s workshop. 2006. 130 p.

26. Sustainable development in the European Union. 2015 monitoring report of the EU Sustainable Development Strategy 2015. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6975281/KS-GT-15-001-EN-N.pdf (last accessed 3.08.2025).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.147 + 81’42 + 159.9 + 34

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-296-307

Горун Галина Романівна доцент кафедри мовної підготовки, Навчально-науковий інститут права та правоохоронної діяльності, Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, тел.: (032) 258-63-25, https://orcid.org/0000-0003-3712-0092

Бойко Олеся Теодозіївна старший викладач кафедри мовної підготовки, Навчально-науковий інститут управління, психології та безпеки, Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, тел.: (032) 258-63-25, https://orcid.org/0000-0002-3163-5004

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО КОНТЕНТУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ І ЮРИСТІВ

Анотація. У статті розглядається актуальна та комплексна проблема інтеграції професійно орієнтованого контенту у процес викладання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей, зокрема майбутніх психологів і юристів. Проведено глибокий аналіз сучасних викликів, які виникають у зв’язку з недостатньою міждисциплінарною взаємодією між викладачами іноземних мов та фахових дисциплін, нестачею адаптованих навчально-методичних матеріалів, а також відсутністю дієвих моделей оцінювання професійно орієнтованої іншомовної компетентності. Особлива увага приділяється огляду педагогічних умов, що забезпечують ефективність іншомовної підготовки студентів з урахуванням специфіки їх майбутньої професійної діяльності у сфері психології та права. У статті підкреслюється значення впровадження сучасних методик, зокрема ESP (English for Specific Purposes), CLIL (Content and Language Integrated Learning), а також інноваційних технологій змішаного і дистанційного навчання, які сприяють підвищенню мотивації студентів та розвитку їхньої професійної, комунікативної і міжкультурної компетентності. Запропоновано комплекс практичних рекомендацій, що орієнтовані на формування цілісної та системної мовної підготовки, яка максимально відповідає вимогам сучасного освітнього процесу та потребам ринку праці. Окремо виділено перспективні напрями подальших досліджень, які передбачають удосконалення моделей міждисциплінарної колаборації, розвиток системи мотивації студентів і активне використання цифрових ресурсів для професійно орієнтованого навчання. Отримані результати можуть бути використані при розробці та впровадженні навчальних програм іноземної мови для немовних спеціальностей у закладах вищої освіти, що сприятиме підвищенню їх якості та конкурентоспроможності випускників на міжнародному ринку праці.

Ключові слова: інтеграція професійно орієнтованого контенту, викладання іноземної мови, іноземна мова для немовних спеціальностей, ESP, CLIL, міждисциплінарна взаємодія, професійна мовна компетентність, мотивація студентів, міжкультурна компетентність.

Horun Halyna Romanivna Associate Professor, Department of Language Training, Educational and Scientific Institute of Law and Law Enforcement, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, tel.: (032) 258-63-25, https://orcid.org/0000-0003-3712-0092

Boyko Olesya Teodoziivna Lecturer, Department of Language Training, Educational and Scientific Institute of Management, Psychology and Security, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, tel.: (032) 258-63-25, https://orcid.org/0000-0002-3163-5004

INTEGRATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED CONTENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR THE PREPARATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS AND LAWYERS

Abstract. The article addresses the urgent and multifaceted issue of integrating professionally oriented content into the process of teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties, in particular future psychologists and lawyers. An in-depth analysis is conducted of the contemporary challenges arising from insufficient interdisciplinary interaction between foreign language instructors and subject-specific lecturers, the lack of adapted teaching and methodological materials, as well as the absence of effective models for assessing professionally oriented foreign language competence. Particular attention is paid to reviewing the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of students' foreign language training, taking into account the specific nature of their future professional activities in the fields of psychology and law. The article emphasizes the importance of introducing modern methodologies, including ESP (English for Specific Purposes), CLIL (Content and Language Integrated Learning), as well as innovative blended and distance learning technologies, which contribute to enhancing students' motivation and developing their professional, communicative, and intercultural competence. A set of practical recommendations is proposed, aimed at shaping a comprehensive and systematic language training process that fully meets the requirements of the modern educational process and the needs of the labor market. Promising directions for further research are outlined, including improving models of interdisciplinary collaboration, developing a student motivation system, and actively utilizing digital resources for professionally oriented learning. The results obtained may be applied in the design and implementation of foreign language curricula for non-linguistic specialties in higher education institutions, thereby contributing to improving their quality and increasing graduates' competitiveness in the international labor market.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Keywords: integration of professionally oriented content, foreign language teaching, foreign language for non-linguistic specialties, ESP, CLIL, interdisciplinary interaction, professional language competence, student motivation, intercultural competence.

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці висуває підвищені вимоги до мовної та професійної компетентності випускників вищих навчальних закладів, що особливо стосується немовних спеціальностей, зокрема психології та права. Випускники-психологи і майбутні юристи потребують не лише загально іншомовної підготовки, а й специфічної професійно-орієнтованої компетентності, яка забезпечує фахову комунікацію іноземною мовою. Попри це, в системі викладання іноземних мов часто відсутня чітка інтеграція професійного контенту, що призводить до розриву між мовною підготовкою та професійною підготовкою студентів. Існуючі навчальні програми переважно орієнтовані на загальноосвітні або лінгвістичні цілі й не враховують специфіку термінології, жанрових особливостей та комунікативних ситуацій, характерних для психології й права. Особлива проблема полягає у недостатній кількості адаптованих навчально-методичних матеріалів, які б відображали професійні завдання та контексти обох спеціальностей.

Викладачі іноземних мов часто не мають достатньої фахової підготовки для інтеграції спеціального контенту або змушені виконувати цю роботу без міждисциплінарної підтримки колег-психологів та юристів. Нерідко також відсутні ефективні моделі оцінювання професійно-орієнтованої мовної компетентності, що ускладнює моніторинг прогресу студентів у галузі фахової іншомовної комунікації. Ще одним викликом є мовна мотивація студентів, яка знижується при відчутті нерелевантності матеріалу до їхньої майбутньої професії. В контексті глобалізації та міжнародної академічної мобільності наростає потреба в умінні працювати з міжнародними текстами, науковими й правовими джерелами іноземними мовами.

Сучасні освітні стандарти вимагають формування компетентностей, що виходять за межі мовної системи і включають професійну дискурс-специфіку та міжкультурну комунікацію. Існує також недостатня кількість досліджень, які б комплексно аналізували вплив професійно-орієнтованого контенту на формування фахової іншомовної компетентності саме у студентів психологічних і юридичних спеціальностей в Україні. Практичні методики, як-от CLIL, проєктно-орієнтоване навчання та кейс-методи, потребують адаптації до особливостей кожної спеціальності та підтвердження своєї ефективності емпіричними даними.

Актуальною є також проблема інтеграції цифрових ресурсів і електронних навчальних платформ, які могли б підсилити професійно-орієнтоване навчання іншомовної комунікації. Необхідно визначити педагогічні умови, за яких інтеграція професійно-орієнтованого контенту буде максимально ефективною та стійкою.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Особливу увагу слід приділити розробці архітектури курсу, у якій поєднуватимуться мовні цілі та професійні завдання з реальних практик психології й права. Важливим є також створення систему підготовки викладачів іноземних мов, яка включатиме елементи міждисциплінарної колаборації та підвищення фахової грамотності. Наявні бар'єри в міжфакультетській взаємодії і нормативно-організаційні обмеження потребують системного вирішення на рівні університету. Урахування гендерних, культурних та етичних аспектів професійно-орієнтованих матеріалів також є невід'ємною частиною проблеми.

Отже, формування ефективної моделі інтеграції професійно-орієнтованого контенту у викладанні іноземної мови вимагає теоретичного обґрунтування та емпіричної перевірки. Ця стаття спрямована на заповнення науково-методичного вакууму та надання практичних рекомендацій для підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх психологів і юристів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх українських досліджень свідчить про науковий інтерес до професійно-орієнтованого навчання іноземної мови, зокрема у контексті немовних спеціальностей. Вітчизняні педагоги й мовознавці все частіше звертають увагу на інтегровані підходи (ESP, CLIL, COIL), які дозволяють поєднати фахову підготовку з мовною. Такі методи розглядаються як перспективний інструмент розвитку комунікативної компетентності студентів, зокрема майбутніх психологів і юристів, що має суттєвий потенціал для підвищення їхніх професійних можливостей та мотивації.

Так, автори О. Мілютіна, К. Федченко «Інтегроване навчання як сучасний підхід до викладання іноземної мови в педагогічних закладах вищої освіти» [1] розглядають три провідні підходи: ESP (English for Specific Purposes), CLIL (Content and Language Integrated Learning) та EMI (English as a Medium of Instruction). Вони підкреслюють, що саме міждисциплінарна інтеграція, як механізм освітньої моделі сприяє формуванню загальних і фахових компетентностей, розширенню кругозору та підготовці студентів до професійної діяльності. Авторами доведено практичну цінність ESP і CLIL у сучасних реаліях вищої освіти України.

М. Хандога у магістерській роботі «Інноваційні підходи до викладання англійської мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти» [2] окреслює низку сучасних методик (кейси, брейн-ринги, брейншторм, рольові ігри), які застосовуються для формування професійно-орієнтованої комунікативної компетентності. Авторка аргументує, що інтеграція таких інноваційних технологій у навчальний процес значно підвищує релевантність і ефективність ESP-курсів для немовних спеціальностей.

С. Боднар висвітлила інтеграцію змісту та мови в навчанні студентів економічних спеціальностей в Україні [3].

І. Корнієєва та І. Махович, розробили методику формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у майбутніх дизайнерів, зокрема через монологічні презентації [4].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

О. Хоменко, визначив зміст професійно орієнтованої підготовки з іноземних мов з перспективи професійної лінгводидактики [5].

Т. Мироненко, Л. Добровольська, І. Шевченко та О. Кордюк розглядали теоретичні та методологічні принципи інтеграції CLIL та ESP у навчальних закладах України, зокрема для формування професійної компетентності [6].

І. Гайдай та М. Кошелева досліджували зміст професійної та практичної підготовки майбутніх викладачів-філологів в Україні. Автори аналізували ключові компоненти освітніх програм, спрямованих на формування професійної компетентності педагогів-філологів, а також окреслили виклики та перспективи розвитку цієї сфери в контексті сучасних освітніх стандартів [7].

К. Балактар, О. Бондарчук, С. Остапов вивчали творчість викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах України як потужний ресурс самореалізації та розвитку особистості студента [8].

Отже, українські дослідження демонструють чітку тенденцію до модернізації ESP- курсів через інтеграцію фахового контенту, інноваційних методів (кейси, рольові ігри, брейн-ринги) та цифрових технологій (ІКТ, COIL). Особливо підкреслюється важливість міждисциплінарної інтеграції (ESP, CLIL) та адаптації моніторингу до професійних контекстів. Разом ці підходи формують міцну методологічну базу для розбудови курсів іноземної мови, орієнтованих на студентів-психологів і юристів, сприяють підвищенню їх мовної компетентності й готовності до фахової комунікації.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі підходів до інтеграції професійно-орієнтованого контенту у викладанні іноземної мови майбутнім психологам і юристам, а також у визначенні педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей у контексті їхньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція професійно-орієнтованого контенту у викладанні іноземної мови розглядається сучасними науковцями як ефективний інструмент формування у студентів здатності до професійної комунікації у глобалізованому середовищі. Для майбутніх психологів і юристів володіння іноземною мовою не обмежується лише опануванням граматичних структур та лексичних одиниць, а передбачає розвиток уміння сприймати, аналізувати та продукувати фахові тексти, адаптовані до специфіки майбутньої професії.

У педагогічній теорії професійна спрямованість мовної підготовки трактується як принцип, за яким добір змісту, форм та методів навчання здійснюється з урахуванням майбутньої сфери діяльності здобувачів освіти. Для психологів це передбачає опрацювання тем, пов’язаних із психологічною діагностикою, консультуванням, міжособистісною взаємодією, а для юристів – вивчення правничої термінології, судової процедури, міжнародного права.

Теоретичні підходи до реалізації цього принципу ґрунтуються на концепції *English for Specific Purposes* (ESP), яка передбачає врахування комунікативних

потреб студентів та адаптацію навчальних матеріалів до цих потреб. ESP орієнтований на розвиток здатності працювати з автентичними джерелами, застосовувати мову у професійно значущих контекстах та досягати точності у використанні термінології.

Водночас методична інтеграція фахового контенту вимагає балансу між мовними та професійними цілями. Надмірна концентрація на спеціалізованому матеріалі без достатньої мовної підтримки може ускладнити засвоєння, тоді як відсутність фахової складової знижує мотивацію студентів і зменшує релевантність курсу.

Для майбутніх психологів зміст іншомовної підготовки може включати аналіз кейсів з міжкультурної комунікації, переклад психологічних статей, обговорення етичних стандартів консультування іноземними мовами. Для студентів-юристів доцільним є виконання вправ з аналізу судових рішень, вивчення формулювань контрактів, моделювання міжнародних переговорів.

Педагогічні умови ефективної інтеграції професійного контенту передбачають: використання автентичних матеріалів, організацію комунікативних завдань, що відтворюють реальні професійні ситуації, та впровадження міждисциплінарної взаємодії викладачів іноземних мов і фахових дисциплін.

Важливим є й застосування технологій змішаного навчання, яке дозволяє студентам працювати з матеріалами самостійно в онлайн-середовищі, зокрема переглядати відео лекцій іноземними мовами, брати участь у віртуальних симуляціях судових процесів або психологічних консультацій.

Аналіз сучасних підходів свідчить, що ключовою умовою успіху є формування мотивації студентів через усвідомлення практичної цінності здобутих знань. Коли майбутній юрист бачить, що вивчена термінологія допоможе йому працювати з міжнародними клієнтами, а психолог – що володіння іноземною дозволить читати останні наукові дослідження, це суттєво підвищує навчальну активність.

Важливу роль відіграє й розвиток міжкультурної компетентності, оскільки професійна діяльність психологів і юристів часто передбачає роботу з представниками інших культур. Викладання іноземної мови, інтегроване з фаховим контентом, стає ефективним інструментом для формування цієї компетентності.

Системне впровадження такого підходу вимагає від викладача високого рівня володіння як мовним, так і предметним змістом, а також уміння розробляти завдання, що поєднують обидві складові. Це зумовлює необхідність підвищення кваліфікації педагогів, створення методичних рекомендацій та обміну досвідом між закладами освіти.

Поступовий перехід до інтегрованих програм мовної підготовки дозволяє не лише підвищити рівень володіння іноземною мовою, а й розширити професійний кругозір студентів. Таким чином, інтеграція професійно-орієнтованого контенту стає важливою складовою підготовки фахівців нового покоління, здатних ефективно працювати в умовах міжнародної комунікації та глобалізованого ринку праці.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Визначення педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей, потребує врахування як специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності, так і сучасних тенденцій у методиці викладання іноземних мов. У контексті психологічної та юридичної освіти особливо важливими є умови, які забезпечують функціональну спрямованість навчання на розвиток комунікативної, фахової та міжкультурної компетентностей.

Першою ключовою педагогічною умовою є інтеграція змісту іншомовної підготовки з фаховими дисциплінами. Такий підхід забезпечує безпосередній зв'язок між засвоюваними мовними структурами та їх практичним застосуванням у професійному середовищі. Зокрема, під час занять з іноземної мови студенти-психологи можуть аналізувати інтерв'ю або консультації, а студенти-юристи – фрагменти міжнародних контрактів чи судових виступів.

Другою важливою умовою є застосування автентичних джерел і реалістичних комунікативних завдань. Використання матеріалів із реальних професійних ситуацій, наукових статей, нормативно-правових актів, етичних кодексів, медіа-контенту – дозволяє студентам зануритися в професійну лексику та контекст. Це сприяє формуванню здатності сприймати й аналізувати іншомовну інформацію без спрощень, що відповідає вимогам сучасного ринку праці.

Третьою педагогічною умовою є організація навчального середовища, яке стимулює активну комунікацію та колаборацію. Рольові ігри, симуляції, групові проєкти та дебати дозволяють студентам відпрацьовувати мовні навички у професійно значущих ситуаціях. Зауважимо, що проведення імітованих судових засідань або психологічних консультувань іноземною мовою дає можливість закріплювати мовні конструкції в умовах, наближених до реальної діяльності.

Четверта умова – використання технологій змішаного та дистанційного навчання. Онлайн-курси, відеолекції, інтерактивні тренажери та платформи для комунікації з носіями мови відкривають студентам доступ до необмеженого обсягу фахового контенту. Залучення мультимедійних інструментів також дозволяє урізноманітнити навчальний процес і підвищити його привабливість.

П'ята умова – індивідуалізація навчання через діагностику початкового рівня знань та адаптацію матеріалів до потреб кожного студента. Це особливо важливо для немовних спеціальностей, де мовна підготовка не є основним профілем навчання, а рівень володіння мовою серед студентів може суттєво відрізнятися.

Шостою важливою умовою є міждисциплінарна співпраця викладачів іноземних мов і фахових дисциплін. Така взаємодія дозволяє створювати узгоджені навчальні модулі, що відображають реальні професійні завдання, та уникати дублювання або фрагментарності матеріалу.

Крім того, необхідною умовою підвищення ефективності підготовки є формування позитивної мотивації студентів. Це можна досягти через демонстрацію значущості іншомовних компетентностей для кар'єрного зростання, участь у міжнародних освітніх проєктах, академічних обмінах, конкурсах і конференціях.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Окремої уваги заслуговує умова розвитку міжкультурної компетентності. Для психологів і юристів, чия діяльність часто передбачає комунікацію з представниками інших культур, розуміння культурних норм і традицій є таким самим важливим, як і володіння професійною термінологією.

Для наочного узагальнення та систематизації педагогічних умов інтеграції професійно-орієнтованого контенту у викладанні іноземної мови для студентів немовних спеціальностей наведено таблицю 1. Вона відображає узагальнену систему педагогічних умов у форматі «педагогічна умова – короткий зміст – очікуваний результат», що забезпечує логічний зв'язок між змістовими характеристиками кожної умови та прогнозованими результатами її реалізації. Вона слугує інструментом для наочного представлення та аналізу ефективності педагогічних заходів у межах дослідження.

Таблиця 1

Систематизація педагогічних умов і прогнозованих результатів

№	Педагогічна умова	Короткий зміст	Очікуваний результат
1.	Інтеграція змісту іншомовної підготовки з фаховими дисциплінами	Поєднання мовних структур з професійними темами (інтерв'ю, контракти, судові виступи тощо)	Здатність застосовувати іноземну мову безпосередньо у професійному середовищі
2.	Використання автентичних джерел і реалістичних комунікативних завдань	Залучення матеріалів з реальних професійних ситуацій (статті, закони, медіа)	Розуміння і аналіз іншомовної інформації, формування професійної лексики
3.	Організація навчального середовища для активної комунікації та колаборації	Рольові ігри, симуляції, дебати, групові проєкти у професійно значущих умовах	Відпрацювання мовних навичок у ситуаціях, наближених до реальних професійних завдань
4.	Використання технологій змішаного та дистанційного навчання	Онлайн-курси, відеолекції, інтерактивні тренажери, комунікація з носіями мови	Доступ до фахового контенту, підвищення залученості до навчання
5.	Індивідуалізація навчання	Діагностика рівня знань і адаптація матеріалів під потреби студента	Підвищення ефективності засвоєння матеріалу незалежно від початкового рівня
6.	Міждисциплінарна співпраця викладачів	Координація викладачів мовних і фахових дисциплін для створення інтегрованих модулів	Узгодженість навчального процесу, уникнення дублювання та фрагментарності
7.	Формування позитивної мотивації	Показ значущості мовних компетентностей, участь у міжнародних проєктах і конкурсах	Підвищення зацікавленості студентів у вивченні мови, орієнтація на кар'єрний розвиток
8.	Розвиток міжкультурної компетентності	Вивчення культурних норм і традицій у поєднанні з професійною термінологією	Здатність ефективно комунікувати з представниками інших культур у професійному контексті

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, визначення та реалізація комплексу педагогічних умов дозволяє створити цілісну систему іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей, орієнтовану на їхню майбутню професійну діяльність. Ця система сприятиме не лише підвищенню рівня мовної компетентності, але й формуванню готовності до ефективної роботи у багатокультурному середовищі, що є ключовим для сучасних психологів і юристів.

Для підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх психологів і юристів пропонується комплекс практичних рекомендацій, спрямованих на інтеграцію професійно орієнтованого контенту в навчальний процес. По-перше, необхідно систематично впроваджувати лексичний матеріал, що відображає специфіку фахової діяльності в галузі психології та права, що сприятиме формуванню цільової термінологічної компетентності. По-друге, важливо розвивати комунікативні навички шляхом моделювання реальних професійних ситуацій, що забезпечує практичну спрямованість навчання та підвищує готовність студентів до професійного спілкування іноземною мовою. Значну роль відіграє використання міждисциплінарних текстів, які поєднують мовні і фахові знання, що формує цілісне розуміння професійного дискурсу.

Крім того, слід акцентувати увагу на аудіовізуальних засобах навчання для розвитку навичок аудіювання професійної мови, а також застосовувати рольові ігри, які імітують типові професійні комунікативні ситуації. Важливим є стимулювання самостійного пошуку інформації іноземною мовою, що формує навички інформаційної компетентності та розвиває критичне мислення. Підвищення рівня перекладацьких умінь, як усних, так і письмових, з професійних текстів забезпечує більш глибоке опанування іншомовного фахового контенту.

Ефективним є застосування кейс-методу для аналізу професійних ситуацій у мовному середовищі, що сприяє формуванню аналітичних навичок і вмінню застосовувати мовні знання у професійному контексті. Інтеграція елементів міжкультурної комунікації підвищує рівень розуміння культурних особливостей, що є невід'ємною складовою сучасної професійної діяльності.

Мотивація студентів посилюється за умови роз'яснення важливості іншомовної компетентності для їхньої майбутньої професії, а регулярний зворотний зв'язок сприяє усуненню мовних та комунікативних помилок. Застосування сучасних цифрових платформ забезпечує інтерактивність навчального процесу та доступ до актуальних матеріалів. Підвищенню якості навчання сприяє формування навичок критичного мислення через аналіз професійних дискусій і публікацій іноземною мовою, а також проведення тематичних семінарів, що стимулюють активну професійну комунікацію.

Важливою складовою є підготовка студентів до написання професійних текстів, звітів, аналітичних оглядів, заяв іноземною мовою, що розширює їхню фахову компетентність. Заохочення участі у міжнародних конференціях та стажуваннях сприяє практичному застосуванню іншомовних знань у професійному середовищі. Окрему увагу слід приділяти розвитку навичок ведення професійної електронної переписки, що є актуальним для сучасної практики.

Для забезпечення диференційованого підходу рекомендується використовувати адаптовані професійні тексти різного рівня складності та посилено працювати над граматичними конструкціями, характерними для фахового дискурсу. Організація міждисциплінарних проєктів із застосуванням іншомовних знань сприяє комплексному формуванню професійної компетентності. Уміння аргументовано висловлювати власну думку іноземною мовою є ключовою компетенцією, що підлягає систематичному розвитку.

Використання автентичних аудіоматеріалів із реальними професійними діалогами та інтерв'ю підтримує розвиток навичок аудіювання і розуміння контексту. Важливо формувати компетентність у сфері етики професійної діяльності психолога та юриста іноземною мовою, що забезпечує комплексний підхід до підготовки фахівця. Надання доступу до електронних бібліотек і баз даних профільної літератури сприяє поглибленню знань і стимулює наукову діяльність студентів.

Впровадження методу проєктного навчання підвищує ефективність засвоєння професійної лексики та граматичних конструкцій, а систематичне оцінювання усіх видів мовленнєвої діяльності дозволяє контролювати динаміку професійного мовного розвитку. Заохочення створення наукових робіт іноземною мовою формує навички академічного письма та сприяє інтеграції в міжнародне наукове середовище. Застосування елементів дистанційного навчання з професійно орієнтованими матеріалами розширює можливості доступу до якісної освіти.

Насамкінець, формування сприятливого навчального середовища, що стимулює активне використання іншомовних професійних знань, є важливою умовою успішної підготовки майбутніх психологів і юристів до сучасних викликів професійної діяльності.

Отже, інтеграція професійно орієнтованого контенту у викладання іноземної мови є невід'ємним компонентом підготовки майбутніх психологів і юристів, що сприяє формуванню їхньої фахової мовної компетентності та комунікативної готовності до професійної діяльності в міжнародному контексті. Запропоновані практичні рекомендації мають на меті забезпечити системний, цілісний та ефективний підхід до іншомовної підготовки, що відповідає сучасним вимогам освітнього процесу та потребам ринку праці. Реалізація цих заходів сприятиме підвищенню якості професійної освіти та конкурентоспроможності випускників на глобальному рівні.

Висновки. Інтеграція професійно орієнтованого контенту у викладанні іноземної мови для немовних спеціальностей, зокрема психології та права, залишається актуальним викликом сучасної вищої освіти. Відсутність чіткої методологічної бази та міждисциплінарної координації призводить до розриву між мовною підготовкою та фаховою компетентністю студентів, що негативно впливає на їхню готовність до професійної діяльності у глобалізованому світі. Системне впровадження інтегрованих підходів, таких як ESP, CLIL та проєктно-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

орієнтовані методики, демонструє значний потенціал, проте потребує подальшої адаптації з урахуванням специфіки кожної спеціальності та контексту української вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка та апробація моделей міждисциплінарної взаємодії викладачів мовних та фахових дисциплін, які забезпечували б узгодженість навчальних цілей і змісту. Важливим є також глибший аналіз педагогічних умов, що сприяють формуванню професійно орієнтованої іншомовної компетентності, зокрема в аспектах мотивації, оцінювання та застосування цифрових освітніх ресурсів.

Окрему увагу слід приділити розвитку методик формування міжкультурної компетентності, яка є ключовою у професійній діяльності психологів і юристів, орієнтованих на міжнародну комунікацію. Дослідження впливу інноваційних технологій дистанційного і змішаного навчання на ефективність професійно орієнтованого викладання іноземних мов також відкривають широкі можливості для підвищення якості освіти.

Загалом, інтеграція професійно орієнтованого контенту у навчальний процес є важливим кроком на шляху підвищення конкурентоспроможності випускників та адаптації освітніх програм до сучасних вимог ринку праці, що вимагає подальших теоретичних і практичних розробок.

Література:

1. Мітюліна О., Федченко К. Інтегроване навчання як сучасний підхід до викладання іноземної мови в педагогічних закладах вищої освіти. Наукові Записки БДПУ. Серія Педагогічні науки. Вип. 3. 2023. С. 498-509. DOI 10.31494/2412-9208-2023-1-3-498-509.

2. Хандога М. Інноваційні підходи до викладання англійської мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти: випускна кваліфікаційна робота: 035 «Філологія». Київ, 2024. 90 с. URL: https://ur.knute.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d68af37e-3ce6-4b47-9c4a-d6286a5bceaf/content.

3. Bodnar S. Content and language integrated teaching to Ukrainian university students majoring in economics. Advanced Education, 2016, Issue 6, 53-59. https://scispace.com/pdf/content-and-language-integrated-teaching-to-ukrainian-22832ljwnp.pdf?utm_source=chatgpt.com.

4. Kornyeyeva, I., & Makhovych, I. (2022). Methodic of professionally-oriented English-language competence formation in monologue-presentation of future designers. *Amazonia Investiga, 11*(59), 86–97. https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.8.

5. Khomenko O. Defining professionally oriented foreign language training content from the perspective of professional linguodidactics. DOI: https://doi.org/10.62204/2336-498X-2025-1-14. URL: https://sried.eu/oleksandr-khomenko-defining-professionally-oriented-foreign-language-training-content-from-the-perspective-of-professional-linguodidactics/?utm_source=chatgpt.com.

6. Myronenko, T., Dobrovolska, L., Shevchenko, I., & Kordyuk, O. (2023). Theoretical and methodological principles of integrating CLIL and ESP in educational establishments in Ukraine. Amazonia Investiga, 12(65), 296-306. https://doi.org/10.34069/AI/2023.65.05.28.

7. Haidai, I., & Kosheleva, M. (2024). Treść kształcenia zawodowego i praktycznego nauczycieli-filologów na Ukrainie. Rocznik Pedagogiczny, 46, 105–115. https://doi.org/10.14746/rp.2023.46.7. (польська)

8. Balakhtar K., Bondarchuk O. & Ostapov S. Creativity of Foreign Languages Teachers in Ukrainian Higher Education Institutions: Empirical Data. AET 2020 - Symposium on Advances in Educational Technology. URL: https://www.scitepress.org/Papers/2020/109205/109205.pdf?utm_source=chatgpt.com.

References

1. Mitiulina, O., & Fedchenko, K. (2023). Intehrovane navchannia yak suchasnyi pidkhid do vykladannia inozemnoi movy v pedahohichnykh zakladakh vyshchoi osvity [Integrated learning as a modern approach to teaching a foreign language in pedagogical institutions of higher education]. Naukovi Zapysky BDPU. Seriia Pedahohichni nauky, (3), 498–509. https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-3-498-509 [in Ukrainian].

2. Khandoha, M. (2024). Innovatsiini pidkhody do vykladannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam u zakladakh vyshchoi osvity [Innovative approaches to teaching English for specific purposes in higher education institutions]: Vypuskna kvalifikatsiina robota. 035 “Filolohiia”. Kyiv. URL: https://ur.knute.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d68af37e-3ce6-4b47-9c4a-d6286a5bceaf/content [in Ukrainian].

3. Bodnar, S. (2016). Content and language integrated teaching to Ukrainian university students majoring in economics. Advanced Education, (6), 53–59. https://scispace.com/pdf/content-and-language-integrated-teaching-to-ukrainian-22832ljwnp.pdf?utm_source=chatgpt.com [in English].

4. Kornyeyeva, I., & Makhovych, I. (2022). Methodic of professionally-oriented English-language competence formation in monologue-presentation of future designers. Amazonia Investiga, 11(59), 86–97. https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.8 [in English].

5. Khomenko, O. (2025). Defining professionally oriented foreign language training content from the perspective of professional linguodidactics. https://doi.org/10.62204/2336-498X-2025-1-14. URL: https://sried.eu/oleksandr-khomenko-defining-professionally-oriented-foreign-language-training-content-from-the-perspective-of-professional-linguodidactics/?utm_source=chatgpt.com [in English].

6. Myronenko, T., Dobrovolska, L., Shevchenko, I., & Kordyuk, O. (2023). Theoretical and methodological principles of integrating CLIL and ESP in educational establishments in Ukraine. Amazonia Investiga, 12(65), 296–306. https://doi.org/10.34069/AI/2023.65.05.28 [in English].

7. Haidai, I., & Kosheleva, M. (2024). Treść kształcenia zawodowego i praktycznego nauczycieli-filologów na Ukrainie [The content of vocational and practical training of philology teachers in Ukraine]. Rocznik Pedagogiczny, 46, 105–115. https://doi.org/10.14746/rp.2023.46.7 [in Polish].

8. Balakhtar, K., Bondarchuk, O., & Ostapov, S. (2020). Creativity of Foreign Languages Teachers in Ukrainian Higher Education Institutions: Empirical Data. AET 2020 - Symposium on Advances in Educational Technology. URL: https://www.scitepress.org/Papers/2020/109205/109205.pdf?utm_source=chatgpt.com [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 372.891

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-308-319

Гришко Світлана Вікторівна кандидат географічних наук, доцент, завідувачка кафедри географії та туризму, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, тел.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0002-5054-3893

Непша Олександр Вікторович старший викладач кафедри географії та туризму, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, тел.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0003-3929-9946

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ: АНАЛІЗ, ІНТЕГРАЦІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена тим, що, попри беззаперечну перспективність компетентнісного підходу, його практична реалізація стикається з низкою викликів. У зв'язку з переходом вищої професійної педагогічної освіти України на нові стандарти вищої освіти, актуалізується проблема реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів географії. Метою статті є аналіз сутності, інтегративного характеру та технологій реалізації компетентнісного підходу в контексті професійної підготовки педагогів. Доведено, що компетентнісний підхід є інтегрованою моделлю, яка поєднує ключові компоненти провідних освітніх парадигм, таких як традиційний, культурологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний та інноваційний підходи. Кожен з них вносить свій внесок у формування професійної компетентності як інтегральної характеристики готовності фахівця до вирішення реальних професійних завдань. Окрему увагу приділено технологіям реалізації компетентнісного підходу. Визначено, що освітній процес акцентується на досягненні результату, а не на змісті. Для цього застосовується комплекс педагогічних технологій: кейс-технології, дослідницькі, проєктні, тренінгові, ігрові, технологія-портфоліо та технологія контекстного навчання. Їхньою спільною основою є послідовність «проблема → задача → діалог → самостійна діяльність → рефлексія», що забезпечує практико-орієнтовану підготовку фахівця. Водночас, у статті проаналізовано існуючі проблеми: збільшення навантаження на викладачів, недостатнє дидактичне забезпечення, а також неповна готовність педагогічного складу до повної імплементації цих інновацій. Підкреслюється, що компетентнісно-орієнтовані технології не є універсальними і потребують поєднання з іншими методами для забезпечення

цілісного розвитку особистості студента. Комплексний підхід, що передбачає інтеграцію різноманітних педагогічних технологій, сприяє формуванню професійного мислення, саморозвитку та самовихованню майбутнього вчителя, що є запорукою успішного виконання його професійних функцій у динамічному освітньому середовищі.

Ключові слова: майбутній учитель географії, педагогічні технології, компетентнісний підхід, компетентнісно-орієнтовані технології.

Hryshko Svitlana Viktorivna Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Head of the Department of Geography and Tourism, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, tel.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0002-5054-3893

Nepsha Oleksandr Viktorovych Senior Lecturer of the Department of Geography and Tourism, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, tel.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0003-3929-9946

COMPETENCE-BASED APPROACH IN TRAINING FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS: ANALYSIS, INTEGRATION AND IMPLEMENTATION TECHNOLOGIES

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that, despite the undeniable promise of the competency-based approach, its practical implementation faces a number of challenges. In connection with the transition of higher professional pedagogical education in Ukraine to new standards of higher education, the problem of implementing the competency-based approach in the training of future geography teachers is becoming increasingly relevant. The purpose of the article is to analyse the essence, integrative nature and technologies for implementing the competency-based approach in the context of professional training of teachers. It has been proven that the competency-based approach is an integrated model that combines the key components of leading educational paradigms, such as traditional, cultural, personality-oriented, activity-based and innovative approaches. Each of them contributes to the formation of professional competence as an integral characteristic of a specialist's readiness to solve real professional tasks. Special attention is paid to the technologies for implementing the competency-based approach. It has been determined that the educational process focuses on achieving results rather than content. To this end, a set of pedagogical technologies is used: case technology, research, project, training, game, portfolio technology, and contextual learning technology. Their common basis is the sequence ‘problem → task → dialogue → independent activity → reflection’, which ensures practice-oriented training of specialists. At the same time, the article analyses existing problems: increased workload on teachers, insufficient didactic support, and the incomplete readiness of the teaching staff to fully implement these innovations. It

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

is emphasised that competence-oriented technologies are not universal and need to be combined with other methods to ensure the holistic development of the student's personality. A comprehensive approach, which involves the integration of various pedagogical technologies, contributes to the formation of professional thinking, self-development and self-education of future teachers, which is a guarantee of the successful performance of their professional functions in a dynamic educational environment.

Keywords: future geography teacher, pedagogical technologies, competence-based approach, competence-oriented technologies.

Постановка проблеми. Сучасні виклики, пов’язані з переходом вищої педагогічної освіти України на нові стандарти вищої освіти, вимагають від викладачів імплементації компетентнісного підходу. Цей підхід, що акцентує увагу на формуванні у здобувачів освіти готовності до вирішення реальних професійних завдань, потребує переосмислення традиційних освітніх парадигм і технологій. Незважаючи на його беззаперечну актуальність, реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі стикається з низкою проблем. Це, зокрема, недостатня готовність викладачів до роботи в нових умовах, невідповідність освітнього середовища сучасним вимогам, а також відсутність достатньої кількості дидактичних матеріалів. Крім того, виникає питання про ефективність поєднання компетентнісно-орієнтованих технологій з іншими методами навчання, оскільки самі по собі вони не є універсальними. Саме тому виникає необхідність теоретичного обґрунтування та практичного аналізу ефективності комплексного використання педагогічних технологій у підготовці майбутнього вчителя географії. Такий аналіз допоможе визначити оптимальні шляхи подолання існуючих перешкод, забезпечити високу якість професійної освіти та сформувати фахівця, здатного до саморозвитку і самореалізації у динамічних умовах сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Впровадження компетентнісного підходу в підготовку майбутніх учителів географії не є новою проблемою. Це підтверджується активними науковими дискусіями серед вітчизняних фахівців, що тривають впродовж останніх десятиліть. Питання комптентнісного підходу у підготовці майбутніх вчителів географії та формування їх професійної компетентності розглядались такими вітчизнами вченими як Ю. Бабій [2], К. Борисенко [10], Р. Власенко [3], М. Елькін [4], Л. Запорожець [5], М. Костолович [7], М. Криловець [8], В. Лунячек [10], О. Непша [11], В. Носаченко [12], О. Тімець [14] О. Чубрей [15], В. Яковлева [3] та інші

Метою статті є розкриття сутності та особливостей компетентністного підходу в системі підготовки майбутніх учителів географії в умовах переходу на нові стандарти вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство висуває високі вимоги до якості вищої освіти, що зумовлює необхідність забезпечення високопро-

фесійної підготовки фахівців. У цьому контексті компетентнісний підхід є основою модернізації освітньої системи та вдосконалення процесу професійної підготовки, оскільки він передбачає формування компетентного спеціаліста, здатного відповідати на виклики сьогодення [9]. Реформа у сфері вищої освіти, ініційована затвердженням Концепції «Нова українська школа», актуалізувала нагальну потребу в узгодженні підготовки майбутніх педагогів із сучасними вимогами. Досягнення максимальних результатів у цьому процесі можливе лише через використання міжпредметних знань та практичних навичок, зокрема в галузі географічної науки, що сприятиме формуванню фахових компетентностей. На сьогодні в українському суспільстві існує гостра потреба в науковому обґрунтуванні та розробці теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів географії у закладах вищої освіти, що безпосередньо зумовлена законодавчо закріпленими вимогами освітньої реформи та впровадженням концепції Нової української школи [3,15].

У зв'язку з переходом вищої професійної педагогічної освіти України на нові стандарти вищої освіти, перед викладачами постала необхідність реалізації компетентнісного підходу в рамках ступеневої системи підготовки бакалаврів і магістрів. Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя географії визначається як навчальна стратегія, що передбачає цілеспрямоване засвоєння студентами комплексу компетенцій, зафіксованих у освітньому стандарті. Ці компетенції є універсальною основою для виконання широкого спектра професійних функцій учителя географії.

Компетентнісний підхід є інтегрованою моделлю, що поєднує основні компоненти провідних освітніх парадигм. Така інтеграція забезпечує можливість гнучко комбінувати різноманітні педагогічні технології та методики, враховуючи специфіку змісту та освітніх цілей [10,14]. У підготовці сучасного вчителя географії компетентнісний підхід об'єднує ключові елементи з різних освітніх методів:

– *традиційний підхід:* хоча традиційні знання та вміння є основою для формування компетенцій, у рамках компетентнісного підходу вони набувають нового значення: акцент робиться лише на тих знаннях, що мають практичне застосування [12]. Інша інформація розглядається як довідкова. Однак це не означає, що від традиційних методів слід повністю відмовлятися. Навпаки, їхні технології незамінні для того, щоб студенти могли глибоко зрозуміти, усвідомити та засвоїти новий матеріал. Таким чином, компетентнісний підхід не заперечує, а інтегрує найкраще з традиційної освіти;

– *культурологічний підхід* є ключовим у забезпеченні динамічності змісту освіти в контексті компетентнісного підходу. Він детермінує постійну актуалізацію освітніх програм, враховуючи поточний культурно-історичний контекст. Завдяки цьому підходу зміст вищої педагогічної освіти не є статичним, а безперервно оновлюється [2]. Таким чином, культурологічний підхід виступає методологічною основою для регулярного перегляду та модернізації нормативно-правових документів, що регламентують зміст освіти;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

– *особистісно-орієнтований підхід* в освіті набуває особливої значущості, оскільки сучасне суспільство вимагає від фахівця здатності до навчання протягом усього життя, швидкої адаптації до складних, мінливих умов, ефективного вирішення суперечливих завдань та відповідальності за результати своєї діяльності [13]. Отже, основні завдання освітнього процесу полягають у розвитку здібностей, необхідних для успішної адаптації, самоактуалізації та самореалізації особистості. Взаємозв'язок особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів полягає у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії студента. У цій взаємодії особистісно-орієнтований підхід є стратегічною метою, що визначає кінцевий результат освітньої діяльності, тоді як компетентнісний підхід виступає засобом її досягнення;

– *діяльнісний підхід* є логічним продовженням і розвитком компетентнісного підходу, оскільки його головним результатом вважається здатність та готовність особистості до ефективної і продуктивної діяльності у різноманітних соціально значущих ситуаціях. Таким чином, основною метою освітнього процесу стає не просто передача знань, а формування практичної готовності до їх застосування;

– *інноваційний підхід* є інтегрованою складовою освітнього процесу, орієнтованого на створення якісно нових освітніх продуктів. Цей підхід реалізується через розробку та впровадження нових методик, технологій навчання, організацію праці та адаптацію новітніх знань.

В освітньому процесі, орієнтованому на формування компетенцій, виділені підходи набувають статусу ключових, але не вичерпують усі можливості відбору змісту для професійної підготовки вчителя географії. Кінцева мета такої підготовки визначається як очікуваний результат, що виражається у становленні та розвитку професійної компетентності фахівця [1].

Відповідно до поглядів провідних вчених-методистів географів, професійна компетентність педагога розглядається як інтегральна характеристика, що визначає його готовність вирішувати типові професійні завдання та проблеми, які виникають у реальних умовах педагогічної діяльності. Ця готовність базується на застосуванні системи знань, умінь, професійного та життєвого досвіду, а також особистих цінностей, схильностей та інтересів. Важливо, що природа компетентності тісно пов'язана з ціннісними орієнтирами особистості, тобто вона проявляється лише за умови глибокої зацікавленості у професійній діяльності та осмислення сутності навчального матеріалу [8,12,14,15].

Відповідно до проєкту «Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», закладені в ньому загальнокультурні (ЗК) та професійні (ПК) компетенції у взаємодії з зазначеними раніше педагогічними підходами формують зміст, технології та кінцевий результат підготовки майбутнього вчителя географії. Компетентнісний підхід, що сприяє розвитку необхідних особистісних і професійних якостей майбут-

нього вчителя географії, реалізується через створення конкретних освітніх продуктів (проєктів, презентацій, навчальних та виробничих завдань) в режимі практичної діяльності на кожному занятті. При цьому ключовою одиницею формування змісту дисципліни є не тема, а задача (ситуація) — навчальна або професійна, що визначає логіку «розгортання» географічного та методичного матеріалу. Ці завдання класифікуються на ті, що моделюються та вирішуються в рамках навчального процесу, і на природні, що виникають у реальних умовах під час педагогічної практики. Таким чином, компетентнісний підхід акцентується не на змісті освіти, а на її результаті, вираженому у формі сформованих компетенцій.

У контексті компетентнісного підходу вибір педагогічних технологій набуває особливого значення. Згідно з визначенням Г. Ковальчук, технологія – це послідовна та взаємопов'язана система дій педагога, спрямована на досягнення поставлених освітніх завдань, або планомірна реалізація заздалегідь спроєктованого педагогічного процесу [6]. Такий підхід підкреслює, що ефективна технологія навчання має бути не просто набором методів, а чіткою і структурованою системою, орієнтованою на формування конкретних компетенцій.

Педагогічні технології, що застосовуються в професійній підготовці вчителя географії, диференціюються за рівнем їхнього використання, науковою концепцією, що лежить в їх основі, та орієнтацією на особистісні структури. Наприклад, якщо метою викладача є оптимізація процесів пошуку та зберігання інформації, використовуються інформаційні технології. Для оптимізації взаємодії між студентами застосовуються інтерактивні технології. Коли ж завданням є стимулювання особистісного розвитку, актуальними стають рефлексивні технології та технології особистісного зростання. Таким чином, вибір конкретних педагогічних технологій безпосередньо залежить від поставленої освітньої мети, що робить процес навчання цілеспрямованим і результативним.

Педагогічні технології, орієнтовані на формування професійних компетенцій вчителя географії, ґрунтуються на взаємозв'язку когнітивних, емоційно-ціннісних, діяльнісних і рефлексивних компонентів, що утворюють цілісну компетенцію. Ключовим серед них є діяльнісний компонент, який уможливлює для майбутнього педагога «проживання» освітніх ситуацій, проєктування та здійснення власної діяльності, а також діяльності своїх майбутніх учнів. Цей компонент також сприяє інтеграції в комунікативне поле навчання через обмін судженнями, залученню до професійного та дослідницького контексту географії та рефлексії щодо власної діяльності. Таким чином, вищезазначені підходи дозволяють виділити та визначити категорію компетентнісно-орієнтованих технологій.

У процесі розвитку професійних компетенцій майбутнього вчителя географії використовується низка педагогічних технологій, що мають спільну методологічну основу. До таких технологій належать: кейс-технології, дослідницькі, проєктні, тренінгові, ігрові, технологія-портфоліо та технологія контекстного

навчання. В основі цих підходів лежить чітка логіка, спрямована на формування компетенцій, що виражається в послідовності: проблема → задача → діалог → самостійна діяльність → рефлексія. Ця структура забезпечує активне залучення студента до навчального процесу та його орієнтацію на практичне застосування знань, що є необхідною умовою для формування професійної готовності фахівця.

Технологія контекстного навчання залучає студента до професійного контексту шляхом розгортання адекватних форм навчально-пізнавальної діяльності, що відтворюють предметний і соціальний зміст майбутньої професії. У рамках цієї технології виділяють три базові форми діяльності:

– навчальну діяльність академічного типу, що охоплює лекції, практичні заняття та самостійну роботу;

– квазіпрофесійну діяльність, яка включає ділові та інші ігрові форми занять;

– навчально-професійну діяльність, що реалізується через науково-дослідну роботу та виробничу практику.

Кейс-технології – це метод навчання, заснований на аналізі конкретних ситуацій, що дозволяє студентам глибоко осмислити існуючі проблеми та розробити варіанти їх вирішення. Ключовою особливістю цього підходу є створення проблемних ситуацій на основі реальних фактів із професійної діяльності, що робить його суттєво відмінним від традиційних навчальних завдань. Завдяки цьому студенти мають можливість застосовувати теоретичні знання на практиці, що сприяє їхньому закріпленню та перевірці. Для підготовки вчителя географії кейси можуть бути як вузькоспеціалізованими, так і інтегративними, що дозволяє використовувати їх як для вивчення нового матеріалу, так і для контролю знань. Важливим елементом кейс-технології є система запитань і завдань, що залучає студента до активної діяльності та спонукає до пошуку самостійних рішень.

На основі розуміння тексту, завдання для роботи з кейсами можна диференціювати за рівнем активності та формою виконання. Це включає:

а) завдання для роботи з текстом, де студенти мають прочитати матеріал, відповісти на запитання та підібрати додаткові матеріали, що стосуються ситуації;

б) завдання для роботи з кейсом на занятті, що реалізується через активну дискусію, групову розробку презентацій за проблемою, написання есе, а також візуалізацію даних у діаграмах чи картосхемах;

в) завдання для самостійної домашньої роботи, такі як складання словника термінів, підготовка дайджесту наукових статей або написання короткої дослідницької роботи.

Таким чином, система завдань забезпечує комплексне залучення студентів до активної діяльності з вирішення ситуацій, закладених у кейсі.

Прикладами проблем, що обговорюються на заняттях з методики навчання географії, можуть бути: визначення послідовності та взаємозв’язку етапів

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

підготовки вчителя до уроку; обґрунтування необхідності завчасного планування умов застосування методів навчання; аналіз переваг і недоліків використання комп'ютерних технологій; визначення дидактичних функцій електронного підручника тощо [12]. Очевидно, що завдання, які виконують студенти, є практико-орієнтованими, що сприяє розвитку їхнього досвіду та професійних здібностей.

Навчання проєктній діяльності спрямоване на вирішення навчальних і реальних географічних та методичних проблем. Проєктна технологія полягає в розробці та реалізації у навчальному процесі проєктів, які є системою спланованих дій, необхідних умов і засобів для досягнення поставлених цілей. Узагальнено, будь-який проєкт складається з трьох етапів: задум, реалізація та рефлексія. Завершеність проєкту як реалізація задуму формує у студента здатність об'єктивно оцінювати власні дії з боку.

Задум проєкту виникає в рамках навчальної діяльності як логічне продовження вивчення певної дисципліни. Ця технологія поєднує в собі дослідницькі, пошукові та творчі методи. Вона орієнтована на набуття і застосування нових знань, умінь і навичок через створення конкретного продукту. Прикладами таких продуктів можуть бути: конспект уроку, планування гуртка, розробка програм факультативу або сценаріїв географічних заходів для школярів.

Тренінгова технологія є методом, що орієнтований на самостійне вирішення конкретних завдань шляхом інтенсивного занурення в проблему. Її мета – відпрацювання певних способів дій, як-от робота з приладами або розробка системи завдань, а також формування впевненості у власних діях, коригування професійної поведінки. Реалізація цієї технології базується на розробленій системі завдань, активній самостійній роботі, міжгруповій дискусії щодо отриманих результатів та рефлексії. Цей комплекс елементів забезпечує всебічний розвиток практичних навичок і професійної самосвідомості майбутнього фахівця.

Технології, орієнтовані на комунікативну взаємодію суб'єктів освітнього процесу та імітацію професійно-педагогічної діяльності, зокрема ігрові та діалогові методи, підпорядковуються принципам, що визнають існування множинності поглядів, точок зору та ціннісних систем. У рамках діалогу виділяють дві форми: внутрішню і зовнішню. Умови для створення внутрішнього діалогу формуються за допомогою ситуаційних завдань, що передбачають вибір одного з альтернативних рішень, вирішення проблемних ситуацій, пошук суджень щодо певного факту чи явища, розв'язання задач, які не мають однозначного розв'язку, а також висунення гіпотез і пропозицій.

При створенні умов для зовнішнього діалогу практикується обмін думками, ідеями та позиціями; використовується питальний стиль спілкування. Це включає організацію дискусій, дебатів, колективну генерацію ідей, припущень і доказів, а також контекстний аналіз ідей та гіпотез. Ця технологія

орієнтована на засвоєння емоційно-ціннісного досвіду та досвіду пошуку сенсу, що сприяє глибокому розумінню та осмисленню матеріалу.

Ігрові технології спрямовані на відтворення та засвоєння суспільного досвіду. Вони передбачають змагальність, вирішення проблем, самоствердження та самореалізацію. Гра, зокрема ділова чи рольова, має чітко визначену мету і відповідні їй результати. Вона розглядається як цілісне утворення, що охоплює певну частину навчального процесу та об'єднується спільним змістом, сюжетом і правилами. Завдяки цьому ігрові технології забезпечують ефективне засвоєння матеріалу в динамічній та інтерактивній формі [5].

Технологія портфоліо є методом, що дозволяє накопичувати професійний досвід і сприяє саморозвитку особистості. Вона являє собою спосіб фіксації, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень здобувачів освіти за певний період.

Портфоліо є формою автентичного оцінювання, що відображає реальні результати діяльності студента і сприяє реалізації його суб'єктності. Ця технологія допомагає планувати, відстежувати та коригувати індивідуальний освітній маршрут, а також об'єктивно оцінювати продукти власної діяльності.

Кінцевим результатом використання портфоліо є формування компетентності у сферах саморегуляції та самоорганізації, а також уміння презентувати власні досягнення. В контексті наукової діяльності продуктом цієї технології стають нові знання, вміння та досвід.

Технологія дослідницького навчання реалізується поетапно і спрямована на формування у майбутніх учителів відповідних компетенцій. Вона передбачає навчання проведенню навчальних і наукових досліджень, що сприяє розвитку здатності самостійно формулювати проблему, мету, гіпотезу, завдання, збирати дані та робити висновки за проблемою [11]. Навіть лекційна технологія може бути насичена компетентнісним підходом через включення в неї елементів технологій критичного мислення, проблемної лекції та лекції-візуалізації. Такий підхід дозволяє трансформувати традиційні методи навчання, роблячи їх більш інтерактивними та орієнтованими на розвиток ключових навичок.

Перехід на компетентнісно-орієнтовані технології навчання має як переваги, так і певні недоліки. До основних «мінусів» можна віднести збільшення навантаження на викладачів, оскільки проєктування та реалізація освітнього процесу вимагає значних зусиль. Крім того, освітнє середовище не завжди відповідає вимогам, необхідним для підготовки компетентного фахівця. Серед інших проблем виділяють недостатню готовність викладачів до вибору та використання цих технологій, а також їхнє неповне володіння ними. Часто це призводить до застосування стереотипних підходів. Нерідко викладачі не повністю усвідомлюють свою нову роль організатора, консультанта чи фасилітатора. Додатковими перешкодами є неповне забезпечення навчального процесу сучасними дидактичними матеріалами, а також надмірне використання технологій, що може призвести до перевантаження студентів та їхньої

інноваційної несприйнятливості. І, нарешті, значна частина освітніх продуктів, створених студентами, залишається незатребуваною, що значною мірою знецінює їхню діяльність.

Таким чином, компетентнісно-орієнтовані технології не є універсальними, оскільки вони вирішують лише певні завдання. Тому їх ефективно поєднують з іншими технологіями, що спрямовані на розвиток емоційної сфери та особистісний ріст. Комплексний підхід до використання різних технологій в освітньому процесі сприяє саморозвитку та самовихованню сучасного фахівця, а також формуванню його професійного мислення.

Висновки. Сучасна вища педагогічна освіта України, орієнтована на підготовку вчителя географії, ефективно впроваджує компетентнісний підхід. Цей підхід є інтегративною моделлю, яка не заперечує і не замінює інші освітні парадигми, а поєднує їхні ключові елементи. Зокрема, у підготовці майбутніх фахівців органічно інтегруються традиційний, культурологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний та інноваційний підходи. Кінцевою метою такої професійної підготовки є формування у студентів професійної компетентності, що розглядається як готовність вирішувати складні завдання в реальних умовах. Досягнення цієї мети забезпечується комплексним використанням компетентнісно-орієнтованих технологій, таких як кейс-технології, проєктні, тренінгові, ігрові, а також технологія портфоліо. Ці технології допомагають перенести акцент з засвоєння змісту на досягнення конкретного результату, що виражається у здатності до самостійної, ефективної та продуктивної діяльності. Однак, як показав аналіз, реалізація цих технологій має і певні недоліки, серед яких збільшення навантаження на викладачів, недостатнє дидактичне забезпечення та неповне усвідомлення викладачами своєї нової ролі. Це підкреслює, що компетентнісно-орієнтовані технології не можуть бути універсальними і вимагають гнучкого поєднання з іншими методами для забезпечення гармонійного розвитку студента. Таким чином, комплексний підхід до використання педагогічних технологій сприяє не лише формуванню професійних компетенцій, але й саморозвитку, самовихованню та становленню професійного мислення сучасного фахівця.

Література:

1. Антоненко І. Важливість компетентнісного підходу в вищій освіті. *Нова педагогічна думка.* 2012. № 1. Ч. 2. С. 241-243.

2. Бабій Ю. Культурологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5(1). С. 13–18.

3. Власенко Р.П., Яковлева В.А. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів географії в закладі вищої освіти. *Природнича наука та освіта*. 2024. Вип 4. С.15-22.

4. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Бердянськ, 2004. 199 с.

5. Запорожець Л. Структурна характеристика компетентності майбутнього вчителя у використанні навчально-ігрових технологій в процесі вивчення географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2015. Вип. 11. С. 52–59.

6. Ковальчук Г.О. Теоретико-методичні засади технологій навчання економічних дисциплін у системі неперервної освіти: дис .. д-ра. пед наук: 13.00.09. Київ, 2016. 546 с.

7. Костолович М. І. Формування трансверсальних компетентностей майбутніх учителів географії засобами методичної системи розвивального навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 216. С. 202-206.

8. Криловець М.Г. Фахова та методична підготовка майбутніх учителів географії: теорія і практика: монографія. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 301 с.

9. Лічман Л.Ю. Впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України: проблеми і протиріччя. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 10. С. 26-32.

10. Лунячек В., Борисенко К. Комптетентнісна модель майбутнього вчителя географії як інструмент професійної підготовки в класичному університеті. *Нова педагогічна думка.* 2018. №3(95). С, 99-110.

11. Непша О. В. Підготовка майбутніх учителів географії до організації дослідницької діяльності учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2022. № 83. С. 193-197.

12. Носаченко В. Модель системи підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2025. №1.С.80-92.

13. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2013. № 8(1). С. 250–254.

14. Тімець О.В. Теоретичні основи запровадження компетентнісного підходу у процес неперервної підготовки вчителів географії. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном : матеріали ІІІ Міжн. наук.-практ. конф. – (Горлівка, 8–9 жовтня 2009р.). Горлівка : Горлівський держ. пед. інститут іноземних мов, 2009. С. 90–94.

15. Чубрей О.С. Система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу: монографія. Чернівці : Технодрук, 2020. 376 с.

References:

1. Antonenko, I. (2012) Vazhlyvist kompetentnisnoho pidkhodu v vyshchii osviti [The importance of a competency-based approach in higher education]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thinking. 1(2),* 241-243 [in Ukrainian].

2. Babii Yu. (2012). Kulturolohichnyi pidkhid do pidhotovky maibutnoho vchytelia heohrafii [A cultural approach to training future geography teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems in training modern teachers, 5(1).* 13-18 [in Ukrainian].

3. Vlasenko, R.P., Yakovleva, V.A. (2024). Osoblyvosti fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv heohrafii v zakladi vyshchoi osvity. [Features of professional training of future geography teachers in higher education institutions]. *Pryrodnycha nauka ta osvita – Natural science and education, 4,*15-22 [in Ukrainian].

4. Elkin, M. V. (2004). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia heohrafii zasobamy proektnoi diialnosti [Developing the professional competence of future geography teachers through project-based activities] *Candidate's thesis*. Berdiansk: BDPU [in Ukrainian].

5. Zaporozhets, L. (2015). Strukturna kharakterystyka kompetentnosti maibutnoho vchytelia u vykorystanni navchalno-ihrovykh tekhnolohii v protsesi vyvchennia heohrafii [Structural characteristics of future teachers' competence in using educational gaming technologies in the process of studying geography]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of training modern teachers, 11,* 52-59 [in Ukrainian].

6. Kovalchuk, H.O. (2016). Teoretyko-metodychni zasady tekhnolohii navchannia ekonomichnykh dystsyplin u systemi neperervnoi osvity [Theoretical and methodological foundations of teaching economic disciplines in the system of continuing education]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

7. Kostolovych, M. I. (2024). Formuvannia transversalnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv heohrafii zasobamy metodychnoi systemy rozvyvalnoho navchannia [Formation of transversal competencies of future geography teachers by means of a methodological system of developmental education]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, 216, 202-206 [in Ukrainian].

8. Krylovets, M.H. (2007). *Fakhova ta metodychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv heohrafii: teoriia i praktyka [Professional and methodological training of future geography teachers: theory and practice]*. Nizhyn: Vyd-vo NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

9. Lichman, L.Yu. (2016). Vprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v systemu vyshchoi osvity Ukrainy: problemy i protyrichchia [Implementation of a competency-based approach in the higher education system of Ukraine: problems and contradictions]. *Profesiina osvita: problemy i perspektyvy – Vocational education: problems and prospects, 10,* 26-32 [in Ukrainian].

10. Luniachek V. & Borysenko K. (2018). Komptetentnisna model maibutnoho vchytelia heohrafii yak instrument profesiinoi pidhotovky v klasychnomu universyteti [The competency model of the future geography teacher as a tool for professional training at a classical university]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thinking, №3(95)*, 99-110 [in Ukrainian].

11. Nepsha, O. V. (2022). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv heohrafii do orhanizatsii doslidnytskoi diialnosti uchniv [Preparing future geography teachers to organise research activities for students]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools, 83*, 193-197 [in Ukrainian].

12. Nosachenko, V. (2025). Model systemy pidhotovky maibutnikh uchyteliv heohrafii do bezperervnoho profesiinoho rozvytku [A model for training future geography teachers for continuous professional development]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal, 1*, 80-92 [in Ukrainian].

13. Pysmenna, N. (2013). Osobystisno-oriientovanyi pidkhid u konteksti humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu [A person-centred approach in the context of humanising the educational process]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems in training modern teachers, 8(1),* 250-254 [in Ukrainian].

14. Timets, O.V. (2009). Teoretychni osnovy zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu u protses neperervnoi pidhotovky vchyteliv heohrafii [Theoretical foundations for introducing a competency-based approach to the continuous training of geography teachers]. *Suchasni tendentsii rozvytku osvity v Ukraini ta za kordonom – Current trends in education in Ukraine and abroad*: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference (pp.90-94). Horlivka : Horlivskyi derzh. ped. instytut inozemnykh mov [in Ukrainian].

15. Chubrei, O.S.(2020). *Systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv heohrafii do profesiinoi diialnosti na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [The system of training future geography teachers for professional activity based on a competency-based approach]* Chernivtsi : Tekhnodruk [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.011.014.04.09:005.336.3

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-320-333

Діконська Ксенія Леонідівна аспірантка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, тел.: (098) 429-32-20, https://orcid.org/0009-0008-6754-1975

Таланова Людмила Григорівна кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, тел.: (067) 753-09-14, https://orcid.org/0000-0002-5011-0887

Цокур Ольга Степанівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, тел.: (098) 7514045, https://orcid.org/0000-0002-9418-0801

МЕТОДОЛОГІЧНІ НАСТАНОВИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ НЕОБХІДНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ І ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ГЕРМАНІСТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. Стаття присвячена висвітленню сучасних методологічних настанов, що зумовлюють необхідність і доцільність використання аудіовізуальних засобів і цифрових технологій навчання філологів-германістів загалом, та, зокрема, майбутніх викладачів іноземної мови, у процесі їхньої фахової та професійно-педагогічної підготовки у закладах вищої освіти.

Продемонстровано, що у сучасну добу функціонування інформаційного суспільства наявна вербальна і візуальна комунікація втрачають свої домінуючі позиції, зокрема за рахунок посилення важливості мультисенсорної перцепції та популярності аудіовізуального контенту, оскільки на радикальні зміни у споживанні, створенні й розповсюдження останнього суттєво вплинули інтернет-технології Web 2.0. Як закономірний наслідок, сучасний період існування культури характеризується тим, що комп'ютери та інтернет революційно перетворили процеси комунікації, завдяки чому в ній не лише присутні, але й домінують аудіовізуальні ознаки: до алфавітно-писемних засобів комунікації додаються електронні (телебачення, радіо, ноутбук, гаджет, смартфон, планшет). Через це, в системі вищої освіти на перший план виходить візуальна грамотність здобувачів, яка стає необхідною умовою їхньої взаємодії з екраном, а аудіовізуальні засоби навчання визнані найефективнішими, тому що максимально

враховують їхні індивідуально-психологічні характеристики та інтелектуальні можливості як візуалів, аудіалів та кінетиків, а також як такі, що забезпечують зручність представлення навчальної інформації.

Визначено, що аудіовізуальні засоби навчання в значенні категорії сучасної дидактики вищої школи – це матеріальні об'єкти, спеціально створені для покращення зорового та слухового сприйняття навчальної інформації здобувачами вищої освіти за допомогою певних технічних пристроїв, які використовуються в освітньому процесі, які, одночасно, є потужними дидактичними інструментами навчально-методичної діяльності викладача, що дозволяють більш ефективного досягати різних цілей навчання.

З опорою на власний та інноваційно-педагогічний досвід уточнено, що проблема підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до застосування аудіовізуальних засобів навчання, зокрема під час формування текстотвірної, лінгвістичної та перекладацької компетентності філологів-германістів, є однією з найбільш актуальних в галузі освітніх наук, конструктивне вирішення якої потребує усунення суперечностей між: динамікою розвитку інформаційно-комунікаційних технологій й аудіовізуальних засобів та темпами їх упровадження у вітчизняну систему філологічної освіти; зростаючими вимогами до провідних суб'єктів іншомовної освіти як носіїв аудіовізуальної грамотності й культури та низькими рівнями їх сформованості; потужним дидактичним потенціалом аудіовізуальних засобів навчання та відсутністю дієвих методик їх упровадження під час фахової підготовки філологів-германістів.

Ключові слова: аудіовізуальні пристрої, аудіовізуальні засоби навчання, аудіовізуальна /мультимедійна презентація, аудіовізуальна грамотність і культура; візуальне /кліпове мислення, інтернет-технології, цифрові ресурси, підготовка майбутніх викладачів іноземної мови, готовність майбутніх викладачів іноземної мови до застосування аудіовізуальних засобів навчання, лінгвістична, текстотвірна, перекладацька, дидактична компетентність філолога-германіста.

Dikonska Kseniia Leonidivna graduate student of the Chair of Romanic-Germanic Philology and Methodic of Teaching Foreign Language, International Humanitarian University, Odesa, tel.: (098) 429-32-20, https://orcid.org/0009-0008-6754-1975

Talanova Liudmyla Hryhorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor at the Chair of Romance-Germanic Philology and Methodic of Teaching Foreign Languages, International Humanitarian University, Odesa, tel.: (067) 753-0914, https://orcid.org/0000-0002-5011-0887

Tsokur Olga Stepanovna Doctor of Pedagogical Science, Professor, Professor at the Chair of Romanic-Germanic Philology and Methodic of Teaching Foreign Languages, International Humanitarian University, Odesa, tel.: (098)751-40-45, https://orcid.org/0000-0002-9418-0801

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

METHODOLOGICAL GUIDELINES DETERMINING THE NEED FOR USING AUDIOVISUAL MEANS AND DIGITAL LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE GERMAN-PHILOLOGISTS

Abstract. The article is devoted to outlining modern methodological guidelines that determine the necessity and appropriateness of using audiovisual means and digital learning technologies for philologists-Germanists in general and, in particular, for future foreign language teachers in the course of their professional and pedagogical training in higher education institutions.

It is demonstrated that in today's era of the information society, existing verbal and visual communication is losing its dominant position, particularly due to the growing importance of multisensory perception and the popularity of audiovisual content. This shift has been significantly influenced by the radical changes in the consumption, creation, and distribution of such content brought about by Web 2.0 Internet technologies. As a natural consequence, the current stage of cultural development is characterized by the revolutionary transformation of communication processes through computers and the Internet, resulting in the dominance of audiovisual features: in addition to written alphabetic communication, electronic means (television, radio, laptop, gadget, smartphone, tablet) are now prevalent. Consequently, within the higher education system, students' visual literacy comes to the forefront, becoming an essential condition for their interaction with the screen. Audiovisual teaching aids are recognized as the most effective, as they take into full account learners' individual psychological characteristics and cognitive capacities – whether they are visual, auditory, or kinesthetic learners – while ensuring the convenient presentation of educational information.

Audiovisual teaching aids, as a category of modern higher education didactics, are defined as material objects specifically designed to enhance students' visual and auditory perception of educational information through certain technical devices used in the educational process. At the same time, they serve as powerful didactic tools for the instructional and methodological activities of the teacher, enabling more effective achievement of diverse learning objectives.

Drawing on both personal and innovative pedagogical experience, the article clarifies that the issue of preparing future foreign language teachers for the use of audiovisual teaching aids – particularly in the formation of text-producing, linguistic, and translation competences of philologists-Germanists – is one of the most relevant in the field of educational sciences. A constructive solution to this problem requires eliminating contradictions between: the dynamics of the development of information and communication technologies and audiovisual means and the pace of their implementation in the domestic philological education system; the increasing demands on key actors in foreign language education as carriers of audiovisual literacy and culture and the low levels of their actual formation; the significant didactic potential of

audiovisual teaching aids and the lack of effective methods for their integration into the professional training of German-philologist.

Keywords: audiovisual devices, audiovisual teaching aids, audiovisual/ multimedia presentation, audiovisual literacy and culture, visual/clip thinking, Internet technologies, digital resources, readiness of future foreign language teachers to use audiovisual teaching aids, linguistic, text-producing, translation, didactic competence of a German-philologist.

Постановка проблеми. Актуалізація інтересу науковців до дослідження провідних складових аудіовізуальної культури як масового тренду сучасності зумовлена тим, що традиційна вербальна і візуальна комунікація поступово втрачають свої домінуючі позиції в умовах розвитку інноваційного суспільства, заснованого на масовому використанні цифрових ресурсів та інтернет-технологій. Саме останні призвели до радикальних змін як у споживанні, так і у створенні й розповсюдженні аудіовізуальних засобів по всіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства, включаючи й сферу культури і вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аудіовізуальні засоби як обов'язкові елементи новітніх дидактичних теорій та концепцій навчання складають предмет систематичних дослідницьких розвідок як зарубіжних, так і українських учених, які зосередили свої зусилля на:

– уточнення класифікації (І. Кузьо, В. Мозговий, В. Сичов, О. Трофимов) та особливостей (Л. Зельманова, М. Ляховицький, Є. Русакова) останніх упродовж викладання різних навчальних дисциплін;

– створення методик їх використання відповідно певних дидактичних цілей і завдань (Е. Дейл, О. Кондакова, Л. Папазян, К. Разлогов, П. Сетлер, Ч. Хобан, Д. Шишканов);

– обґрунтування місця і ролі візуалізації під час організації освітнього процесуіз застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (Т. Носкова, Н. Хилько).

Крім того, найновітніші аудіовізуальні засоби як складові відповідної – аудіовізуальної культури цифрового соціуму час від часу перебувають у колі наукових інтересів представників української гуманітаристики, серед яких: Є. Ворожейкін, який надав певної уваги візуальним стратегіям сучасної електронної й екранної культури; О. Гарачковська, яка досліджує комунікативний простір соціальних медіа та їх вплив на розвиток візуального та кліпового мислення у представників сучасного покоління; С. Желєзняк, праці якого висвітлили трансформації звукозорового образу в сучасній аудіовізуальній культурі; Н. Зикун, який опікується аналізом детермінант та сучасних жанрів аудіовізуального мистецтва; А. Куцик, виявившого специфіку побутування людини в інформаційному просторі соціальних мереж і месенджерів; М. Моженко, встановившого взаємозв'язок дигіталізації медіа і сучасної аудіовізуальної культури; О. Мусієнко, визнавшого значущість відеохостингу як найбільш адаптивного

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

елементу аудіовізуальної культури на сучасному етапі її розвитку; І. Печеранський, який досліджуючи культуротворчий потенціал аудіовізуальних технологій у масовому мистецтві, зафіксував наявність певного «аудіовізуального буму»; В. Соломатова, яка дослідивши візуальну культуру в соціальних мережах, описала специфіку аудіовізуального дискурсу в дигітальній культурі; Д. Сучкова, виявившого основні тенденції трансформації та характерні ознаки аудіовізуальної культури в епоху соціальних медіа, що виникла в процесі застосування аудіовізуальних технологій, які пройшли довгий шлях від зародження (фотографія та кіно) до «цифрової революції», наслідком якої стали нові мистецькі та культурні форми. Результати означених досліджень довели, що, по-перше, у сучасному світі вербальна і візуальна комунікація втрачають свої домінуючі позиції, зокрема за рахунок посилення важливості мультисенсорної перцепції та популярності аудіовізуального контенту [1, с. 22]. По-друге, на радикальні зміни у споживанні, творенні й розповсюдження останнього особливо вплинули інтернет-технології Web 2.0 [7, с. 69].

Водночас теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема підготовки здобувачів та викладачів закладів вищої освіти до ефективного застосування аудіовізуальних засобів під час вирішення когнітивних та професійних завдань досліджена ще недостатньо, оскільки має місце загострення суперечностей між:

– динамікою розвитку інформаційно-комунікаційних технологій й аудіовізуальних засобів та темпами їх упровадження у вітчизняну систему вищої освіти;

– зростаючими вимогами до провідних суб’єктів освітнього процесу як носіїв аудіовізуальної грамотності й культури та наявними рівнями їх сформованості;

– наявним потенціалом аудіовізуальних засобів для покращення якості процесу навчання і відсутністю дієвих методик їх упровадження у закладах вищої освіті на основі врахування профілів чинних освітніх програм.

Мета статті – висвітлити сучасні методологічні настанови, що зумовлюють необхідність і доцільність використання аудіовізуальних засобів і цифрових технологій навчання філологів-германістів загалом, та, зокрема, майбутніх викладачів іноземної мови у процесі їхньої фахової та професійно-педагогічної підготовки у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Усвідомленню ролі і місця аудіовізуальних засобів навчання у процесі організації сучасного освітнього процесу у закладах вищої освіти сприяють методологічні настанови зарубіжних соціологічних теорій, серед яких чільне місце займають концепції «глобального села» (global village) М. Мак-Люєна [12] та «мережевого суспільства» М. Кастельса [10].

Згідно позиції М. Мак-Люєна, ознаки аудіовізуальної культури як специфічного соціокультурного явища, властивого новій – електронній ері розвитку суспільства, почали проявлятися лише у XX столітті, яке ним було схарактеризоване як «століття електроніки і пост-писемності» [12, с. 52]. Останнє,

замінивши «епоху друкарства і механіки, яка тривала, майже п’ять століть», викликало до життя нові структури людської взаємодії і самовираження, які дозволяють «бачити, чути та відчувати по-новому» [12, с. 53]. При цьому, електронну епоху вчений відносить до «племенної культури» не лише тому, що телебачення, радіо та інтернет об’єднують людей в одну спільноту, як і свого часу усне мовлення, але й тому, що під домінувальним впливом інформаційно-комунікаційних технологій люди в звичайних повсякденних переживаннях і діях стають «більш чуттєвими і мультисенсорними» [12, с. 87].

Фактично поділивши історичні форми культури на «усну, писемну та аудіовізуальну (пост-писемну)», сучасну культурну епоху М. Мак-Люєн характеризує як аудіовізуальну, тобто таку, що охоплює «електронний період домінування аналогових медіа, зокрема телебачення і радіо, в якій зберігаються три форми соціокультурної комунікації: preliteracy – усної, literacy – писемної і post-literacy – пост-писемної [12, с. 81]. Конкретизуючи ознаки аудіовізуальної епохи як пост-писемної, вчений наголошував, що в ній «сусідують різні форми передачі інформації (книга, радіо, екран телевізора чи комп’ютера) та різні способи її фіксації (усний, письмовий, аудіальний, візуальний чи мультимедійний) за допомогою поширення зображення, звуку та руху одночасно і миттєво по всьому світу» [12, с. 136].

Концепція «мережевого суспільства», запропонована відомим іспанським соціологом і теоретиком комунікації М. Кастельсом, прослідкувавшим за основними етапами створення нових мережевих структур і виявившим тенденції розвитку соціальної динаміки в результаті «інтернет-революції» як процесу «інтеграції електронних засобів комунікації» [10, с. 231], значно доповнила міркування М. Мак-Люєна, висвітлені вище. На думку М. Кастельс, власне комп’ютер як «інформаційний суперхайвей» суміщує у собі «функції друкарської машинки, телевізора, радіоприймача, програвача музичних дисків, телефона, книги, журналу, пошти та інших технологічних досягнень» [10, с. 284]. Через це, «інтеграція в одному пристрої письма, зображень і звуків, що взаємодіють з різних точок у режимі реального часу або із запізненням у глобальній мережі та в умовах відкритого доступу, фундаментально змінила характер комунікації» [10, с. 415], який призвів до виникнення нового явища, яке визначено мультимедійністю, яка стала нормою сучасної цифрової культури.

Суттєвим на погляд М. Кастельса є те, що спільним для комп’ютерних засобів комунікації є те, що вони «не замінюють інші засоби комунікації і не створюють нові мережі, а зміцнюють існуючі соціальні структури» [10, с. 84], оскільки людство продовжує існувати в двох контрастних вимірах соціокультурного буття – новому і старому. Пояснюється це тим, що сприйняття інформації відбувається «як з паперової книги, так і з екрану, оскільки акти взаємодії здійснюються як в реальному, так і у віртуальному світах», що зумовлює одночасне входження кожної особистості як до соціальних, так і до мережевих спільнот» [10, с.91]. Такий стан речей, запевняє вчений, є природним,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

тому що «соціокомунікативні зв'язки і світогляд змінювалися спочатку під впливом алфавітного письма, а згодом під впливом друкарства, які стали механічними провісниками сучасних технологій. На соціокультурні трансформації суттєво вплинула і поява аналогових технологій, зокрема телебачення та радіо. Тому не дивно, що новітні інформаційні технології, зокрема цифрові, також адаптовані й активно залучені до сучасних соціокультурних змін» [10, с. 142].

Тобто, за методологічними настановами М. Мак-Люєна і М. Кастельса стає очевидним те, що:

– сучасне суспільство, переживши перехід від індустріального до електронного – інформаційно-цифрового етапу розвитку, стає дедалі більш пов'язаним і залежним від інформаційних потоків та інформаційно-комунікативних технологій, які відіграють ключову роль, забезпечуючи глобальні мережі зв'язку і комунікації;

– сучасний період існування культури – це «культура інформаційної епохи», в якій «комп'ютери революційно перетворили процес комунікації», завдяки чому в ній не лише присутні, але й домінують аудіовізуальні ознаки, оскільки до алфавітно-писемних засобів комунікації додаються електронні (телебачення, радіо, комп'ютер, різноманітні гаджети, зокрема смартфон), а на перший план виходить візуальна грамотність, яка стає необхідною умовою для взаємодії з екраном;

– інформаційні технології, які складають технологічну основу культури інформаційної епохи, – це велика сфера, пов'язана з використанням комп'ютерних систем, програмного забезпечення, мереж та електронних пристроїв, що призначена для збирання, обробки, зберігання та передачі інформації, а фактично – знань. Останні, що постійно розвиваються (цифрові носії та програмне забезпечення), а також способи комунікації (розвиток мобільного зв'язку та мережевого спілкування), призвели не лише до трансформації традиційних форм соціокультурної комунікації, а й до формування культури інформаційного суспільства, яка дедалі більше ставала мультимедійною, а фактично аудіовізуальною.

Отже, у XXI столітті, починаючи з появи у 2000 р. новітніх гаджетів, смартфонів та планшетів (які можуть включати різноманітні пристрої: розумний годинник, навушники, плеєри, електронні книги, дрони, фітнес-трекери, пристрої віртуальної і доповненої реальності та под), спостерігається домінування екрану в життєдіяльності і навчанні сучасної особистості, крізь який нею сприймається і розуміється реальність. Саме гаджет, який є комфортним та зручним у використанні, практично повною мірою реалізує прагнення особистості до набуття рецептивного «індивідуального екранного досвіду», надаючи більш широкі можливості для її саморозвитку й самовдосконалення [4, с. 28]. Екран (ноутбука, смартфона та планшета), в свою чергу, «фокусує на собі роль посередника: медіума в розтлумаченні актуального контенту; співрозмовника чи то найкоротшої стежки до пошуку такого

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

співрозмовника, комунікація із яким сприйматиметься як діалог зі зовнішнім та інтерналізація, формування внутрішнього світу» [6, с. 59].

Як закономірний наслідок, з появою мобільних пристроїв, відбулося певне переконфігурування стосунків між звуком і зображенням у бік їх синхронізації не лише технічно, а й феноменологічно – у синтетичному понятті «аудіовізуальні засоби» зв'язку, комунікації та навчання. Зумовлено це тим, що звук починає «пронизувати життя» в цифровому світі – від фонограм до мобільних телефонів і mp3-плеєрів, ставши текстурою – невидимою тканиною буття людини і довкілля, яка часто перебуває поза межами свідомого сприйняття [14, с. 148]. Сучасні дигітальні медіатехнології, які дозволяють нескінченно максимізувати візуалізацію всіх мислимих і немислимих аспектів буття, лише інтенсифікують та розширюють простір віртуального світу, розгортаючи навколо людини інтенсивну «реальнісну гру»» [5, с. 52].

З огляду на зазначене вище, переважна більшість дослідників виділяє три типи засобів навчання, які впливають на його ефективність: візуальні (зорові) – малюнки, таблиці, схеми, репродукції картин, діафільми; аудіальні (слухові) – радіотрансляції, аудіозаписи, аудіокниги; власне аудіовізуальні (зорово-слухові) – відеофільми, кінофільми, телефільми, комп'ютерні програми, комбіновані мультимедійні презентації [2, с. 26]. При цьому, саме аудіовізуальні засоби навчання визнані найефективнішими, тому що забезпечують зручність представлення системно структурованої навчальної інформації та максимально враховують як індивідуально-психологічні характеристики, так і інтелектуальні можливості здобувачів вищої освіти (яких умовно поділяють на візуалів, аудіалів та кінетиків залежно від того, який канал (зоровий, слуховий чи діяльнісно-руховий) домінує в їхній навчально-пізнавальній діяльності, зумовлюючи певний когнітивний стиль і стратегії здобуття знань, умінь і навичок).

Графіки, діаграми та інші візуальні елементи, а також різноманітні звукові ефекти, представлені в комбінованій мультимедійній презентації, допомагають спрощувати складну навчальну інформацію і роблять її більш доступною для сприйняття, розуміння й практичного використання у процесі вирішення навчальних, самостійно-дослідницьких та творчих завдань. Використання різних кольорів, шрифтів та форматувань, а також певного звукового фону, привертає увагу здобувачів вищої освіти, мотивуючи їх до самостійного пізнання, та допомагає акцентувати увагу на більш важливих моментах повідомлень і текстів. Наочні елементи стимулюють зорову пам'ять й запускають візуальне мислення, а звуковий супровід слайдів, активізуючи емоційний інтелект, словесно-логічне та критичне мислення, дозволяє усвідомлено сприймати і аналізувати навчальну інформацію, яка міститься в дидактично опрацьованих навчальних текстах, та краще запам'ятовувати її.

Зокрема, підготовка комбінованої – аудіовізуальної (мультімедійної) презентації, відповідно методичних рекомендацій експертів, передбачає певну поетапність:

– формулювання теми та визначення мети;

– конкретизація структури і перебігу слайдів від вступу, через основну частину (в якій формулюються головні ідеї з прикладами, фактами, графіками) до висновків;

– збір необхідної інформації (у вигляді ключових тез, що відображають текстову інформацію; зображень, таблиць, графіків і діаграм) та матеріалів (у формі відео, аудіо або інших мультимедійних файлів);

– вибір дизайну і стилю оформлення слайдів з врахуванням особливостей аудиторії, сприйняття нею навчальної інформації;

– створення слайдів за основними критеріями (чіткість: один слайд – це одна основна ідея; лаконічність: використання тез, коротких речень і маркерів замість великих текстових блоків; графічні елементи: інфографіка, таблиці чи зображення замість надмірного тексту;

– редагування та перевірка відповідності створених слайдів темі та визначеній меті, їх послідовності і логічної узгодженості [6, с. 75-76].

Практичне впровадження аудіовізуальної презентації, як засвідчує передовий педагогічний досвід, а також наші спостереження, передбачає врахування особливостей її провідних етапів:

– переддемонстраційного, на якому, аби уникнути зайвих непорозумінь, важливо ознайомити здобувачів вищої освіти з темою та метою презентації, яка супроводжує їх ознайомлення з новою інформацією, яка може бути складною для сприйняття і не досить зрозумілою під час перегляду слайдів;

– демонстраційного, під час якого слід контролювати як емоційну, так і поведінкову реакцію аудиторії на зміст слайдів та тривалість відео фрагментів, щоб мотивувати зацікавленість здобувачів і спонукати їх до дискусії;

– післядемонстраційного, спрямованого на занурення здобувачів у більш поглиблене осмислення теми через застосування засвоєних знань під час виконання спеціально розроблених завдань і вправ, а також аналізу нестандартних ситуацій і кейсів.

Зазначимо, що не останню роль у домінуванні комбінованої – мультимедійної презентації, заснованої на використанні аудіовізуальних засобів, відіграють ознаки візуального та кліпового мислення, особливо характерних для теперішніх здобувачів вищої освіти як представників «покоління Z – «Digital Native» [11]. Останні вважаються такими, які, будучи повністю залученими у світ цифрових технологій і віртуальної реальності, отримують інформацію з екрану ноутбука, планшету або смартфона, через що «зір бере гору над іншими відчуттями, адже всі враження, отримані від смаку, нюху, дотику і навіть слуху, спочатку втрачають ясність, потім повністю зникають» [8, с. 86]. За домінування візуального мислення здобувачі вищої освіти думають картинками, а не словами, тому краще сприймають інформацію візуально і масштабно, а не деталями; проявляють дивовижні здібності при виконанні більш складних пізнавальних завдань, можуть системно опрацьовувати великі обсяги інформації з різних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

доменів; зазвичай обдаровані творчо, технологічно чи емоційно [15]. Візуальне мислення здобувачів, яке значно активізується при сприйнятті значних потоків візуальних повідомлень під час постійного використання ними комп'ютерних ігор та нових інформаційних технологій, а також інтенсивно формується впродовж багаточасового занурення до емоційно насичених екранних видовищ і розваг, які, маючи можливості «домислення», найбільш легкі для сприйняття, характеризується такими особливостями, як:

– одночасне сприйняття різних за змістом, обсягом та ритмом пакетів інформації;

– швидка обробка розрізненої, багатоканальної візуальної інформації та її інтеграція на новій основі завдяки прагматичному відбору та повільному споглядання;

– інтенсивна візуальна комунікація як обмін візуальними повідомленнями, яка згодом може замінили інші формати комунікації завдяки активному розвитку соціальних медіа [15].

Примат візуального на міжсуб'єктному рівні активізує процес обміну, зв'язку і спілкування здобувачів вищої освіти під час навчання переважно на рівні зорових рецепторів, оскільки візуальний «контент формує новий канал комунікації, який у XX столітті отримав назву «візуальні комунікації» [7, с. 32]. На думку Л. Раренко, когнітивний дискурс візуалізації виявляє нові смисли як в сприйнятті окремого індивіда, так і в просторі масової комунікації сучасного соціуму», через що «візуальну диджитал-тенденцію можна розглядати як феномен культурної свідомості», оскільки її зростаюча роль у сприйнятті світу на всіх рівнях веде до формування нового типу особистості [7, с. 18]. Остання, будучи суб'єктом навчання, якому властиве візуальне мислення, перетворюється здебільшого на глядача, який «перед екраном … як брунька, розквітає снами, настроями, фантазіями, проєкціями, спогадами, символами, вільними асоціаціями» [5, с. 49].

Суттєво, що педагогічні проблеми, пов'язані із вдосконаленням способів використанням аудіовізуальних засобів під час викладання у закладах вищої освіти природничих, соціально-гуманітарних і мовних дисциплін значно актуалізувалися останнім часом, що зумовлено переходом навчання здобувачів згідно структурованих освітніх програм, розроблених відповідно вимог затверджених стандартів спеціальностей, а також розширенням контенту дистанційної та змішаної форм навчання. Зокрема, у дисертаційному дослідженні О. Шмирової встановлено, що аудіовізуальні засоби під час навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти у її змістовій складовій виконують інформативну функцію, пов'язану із засвоєнням іноземної мови у контексті відповідного фаху; в операційній складовій забезпечують функцію опори для вдосконалення перцептивних, мнемічних, розумових та мовленнєвих дій студентів; в комунікативному контексті допомагають студентам при переході від спілкування рідною мовою до взаємодії з умовним зарубіжним

партнером із застосуванням засобів іноземної мови, і навпаки; забезпечують ілюстрування актів міжкультурної комунікації; сприяють аналізу зразків спілкування англійців та американців; створюють умови для аналізу рівнів взаємного розуміння інформації, характерної для носіїв англійської мови [9, с. 56].

Зокрема, під час апробації на факультеті іноземних мов, медіа та психології Міжнародного гуманітарного університету авторської моделі організації іншомовної комунікативної діяльності здобувачів, запропонованої О. Шмировою, нами (упродовж викладання здобувачам спеціальності В11 Філологія професійно орієнтованих навчальних дисциплін: «Туризм», «Практичний курс основної /другої мови», «Практичний курс перекладу основної /другої», «Методика викладання іноземної мови та літератури у середній/вищій школі», «Новітні освітні та цифрові технології», «Педагогічна та ораторська майстерність» та інш. з метою формування в них лінгвістичної, соціокультурної, перекладацької, текстотвірної та дидактичної компетентностей) було зафіксовано і підтверджено наступні функції, які виконують аудіовізуальні засоби навчання:

– на цільовому етапі, на якому здійснюється актуалізація засвоєного філологами-германістами іншомовного матеріалу, а також набутих раніше фонетичних, лексичних і граматичних навичок – функція інформування щодо ближніх та подальших перспектив саморозвитку з метою покращення профорієнтації на майбутню перекладацьку та педагогічну професію;

– на мотиваційному етапі, спрямованого на зміцнення інтересу філологів-германістів до поглибленого вивчення основної і другої іноземної мови, підвищення зацікавленості у набутті полікультурної іншомовної, текстотвірної та перекладацької компетентностей, – функція заохочення під час їхнього ознайомлення з автентичними матеріалами (аудіо, відео, мультимедійні програми) з метою психологічної підтримки і залучення до інтерактивних форм взаємодії та іншомовного спілкування;

– на змістовому етапі, який передбачає ознайомлення філологів-германістів з новим навчальним матеріалом, – функції інформування, ілюстрування та демонстрування уривків відео- та кінокартин з метою занурення у більш поглиблене вивчення досліджуваних питань і перевірки стану їх орієнтування в предметному та соціальному контексті майбутньої професійної діяльності;

– на операційному етапі, який передбачає досягнення рівня автоматизації перцептивних, розумових, мнемічних та мовленнєвих дій філологів-германістів, – функція опор (екстралінгвістичних, лінгвістичних, змішаних) та керування мультимедійним програмним продуктом;

– на комунікативному етапі, на якому відбувається стабілізація навичок сприймання та відтворення філологами-германістами способів іншомовного професійно спрямованого мовлення, текстотворення й перекладу з іноземної мови на рідну і навпаки, – функції ілюстрування зразків іншомовного спілкування, властивих носіям англійської та німецької мов, які вивчаються

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

поглиблено, а також комунікативного тренінгу їхніх іншомовних мовленнєвих навичок та риторичної майстерності;

– на контрольно-оціночному етапі, що передбачає фіксацію рівнів набутих філологами-германістами загальних і фахових (спеціалізованих) компетентностей (лінгвістичної, соціокультурної, стратегічної, текстотвірної, перекладацької), – функція моніторингу, оцінювання й тестування здобутих ними програмних результатів навчання, для чого використовуються й мультимедійні програми, які дозволяють здійснювати систематичний самоконтроль як засвоєних знань, так і самокорекцію набутих професійних умінь і навичок.

Слід зазначити, що ряд дисертаційних досліджень, захищених останнім часом, присвячено розв'язанню проблеми підготовки та перепідготовки викладачів закладів вищої освіти до застосування аудіовізуальних засобів навчання здобувачів різних спеціальностей з метою формування і вдосконалення їхньої відповідної – професійної готовності. При цьому, готовність викладачів до застосування аудіовізуальних засобів навчання розглядається в якості складно структурованого новоутворення їхньої особистості, яке здебільшого має у своєму складі такі компоненти, як-от:

– мотиваційно-ціннісний (інтерес до аудіовізуальних засобів; усвідомлення необхідності впровадження аудіовізуальних засобів під час викладання; позитивне ставлення до їх впровадження в освітній процес);

– когнітивний (система знань про аудіовізуальні засоби і технології навчання; їх провідні класифікації; шляхи та способи використання у професійно-педагогічній діяльності залежно від певних умов та обставин);

– операційно-діяльнісний (уміння та навички щодо застосування кожного із переліку основних аудіовізуальних засобів навчання; комбінування різних поєднань аудіовізуальних засобів навчання; оцінювання їх впливу та ефекту щодо підвищення якості освітнього процесу);

– рефлексивний (здатність до самоаналізу власних дій щодо застосування аудіовізуальних засобів; самооцінювання ходу педагогічної діяльності у даному напрямі; корекції власних стратегій на основі отриманих результатів) [3, с. 99].

Означена вище структура готовності враховувалася під час проведення експериментальних досліджень, спрямованих на підготовку майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності та ораторської майстерності студентів-германістів із застосуванням аудіовізуальних засобів та цифрових технологій.

Висновки. Викладене вище дозволяє заключити, що словосполучення «аудіовізуальні засоби навчання» в значенні категорії сучасної дидактики вищої школи відображає матеріальні об'єкти, спеціально створені для зорового та слухового сприйняття здобувачами вищої освіти за допомогою певних технічних пристроїв, які використовуються в освітньому процесі як носії навчальної інформації та, одночасно, як інструменти професійно-педагогічної, зокрема, навчально-методичної діяльності викладача іноземної мови для більш ефективного досягнення завчасно запланованих лінгводидактичних цілей навчання.

Готовність майбутніх викладачів іноземної мови до застосування аудіовізуальних засобів навчання правомірно тлумачити в якості набутого у процесі спеціально організованої професійно-педагогічної підготовки інтегративного особистісного новоутворення, що відображає їхню мотивацію до опанування цілісної структури навчально-методичної діяльності в сфері іншомовної освіти здобувачів вищої освіти на основі системного структурування засвоєних дидактико-методичних знань, вмінь та навичок, а також здатності і спроможності щодо їх ефективного використання як інструментів дидактичного впливу на якість освітнього процесу з врахуванням наявних умов і матеріально-технологічного облаштування полікультурного освітнього середовища.

Література:

1. Гарачковська О. О., Турович А. В. Сучасний медіа-простір як середовище формування активності українських споживачів медіа. *Україна у світових глобалізаційних процесах: культура, економіка, суспільство*: тези доповідей. Київ: Вид. центр КНУКіМ, 2020. С. 21–23.

2. Гречаник О.Є. Використання аудіовізуальних засобів у процесі дистанційного навчання. *Організація навчання в умовах використання дистанційних освітніх технологій*: матеріали методологічного семінару / За заг. ред. Т.М. Хлєбнікової. Харків, 2021. С. 23–29.

3. Калачова Л.В. Структура готовності викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти до застосування аудіовізуальних засобів навчання. *Єдиний інформаційний простір: стратегії інноваційного розвитку освітньої галузі*: зб. наук. пр. Дніпропетровськ : Вид-во Інновація, 2014. С. 98–101.

4. Кулаковська Х. Візуальний контент інтернет-ЗМІ: термінологічні засади дослідження. *Вісник Книжкової палати*. 2012. № 6. С. 26–28.

5. Лісневська А. Л., Фруктова Я. С. Аудіовізуальний контент: до питання ризиків впливу сучасних медіа. *Інтегровані комунікації.* 2019. № 2 (8). С. 47–54.

6. Покулита І. К., Колотило М. О. Медіапрактики у соціальній роботі : підручник. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2020. 192 с.

7. Раренко Л. А. Диджитал-складова в сучасній візуальній комунікації: 3D-графіка як засіб візуальної комунікації брендів : Дис. … канд. наук з із соц. комунікацій /27.00.01. Дніпро, 2021. 285 с.

8. Сучков Д.Г. Трансформація аудіовізуальної культури в епоху соціальних медіа: Дис. … доктора філософії / 034 «Культурологія». Київ, 2024. 200 с.

9. Шмирова О.В. Педагогічні умови використання аудіовізуальних засобів навчання іноземної мови у професійній підготовці менеджерів-аграріїв: Дис. … канд.. пед. наук / 13.00.04. Київ, 2020. 230 с.

10. Castells M. The Information Age Economy, Society, and Culture. Oxford : Wiley-Blackwell, 2010. 625 p.

11. Lefebvre H. (1974). La production de l’espace. L’Homme et la société. Vol. 31/32. P. 15–32.

12. MacLuen M. (1962).The Gutenberg Galaxy. The making of typographic man. Canada : University of Toronto Press, 293 p.

13. Pecheranskyi I., Humeniuk T., Shvets N., Holovkova M., & Sibiriakova O. (2023). Transmedia discourse in the digital age: exploring radical intertextuality, audiovisual hybridization, and the "aporia" of homo medialis. *Research Journal in Advanced Humanities*. Vol. 4, N 2. P. 42–51.

14. Schedel M., Uroskie A. (2011). Writing about Audiovisual Culture. Journal of Visual Culture. Vol. 10, N 2. P. 137–144.

15. Silverman L. K. (2005). Upside-Down Brilliance: The Visual-Spatial Learner. London: Institute for the Study of Advanced Development. URL: https://croydondyslexia.files.wordpress.com/2016/06/151006-upside-down-brilliance.pdf (date of access: 08.08.2025).

References:

1. Harachkovska O.O., Turovych A.V. Suchasnyi media-prostir yak seredovyshche formuvannia aktyvnosti ukrainskykh spozhyvachiv media [Modern Media Space as an Environment for Forming the Activity of Ukrainian Media Consumers]. Ukraina u svitovykh hlobalizatsiinykh protsesakh: kultura, ekonomika, suspilstvo: tezy dopovidei. Kyiv: Vyd. tsentr KNUKiM, 2020. S. 21–23.

2. Hrechanik O.Ye. Vykorystannia audiovizualnykh zasobiv u protsesi dystantsiinoho navchannia [Use of Audiovisual Means in the Process of Distance Learning]. Orhanizatsiia navchannia v umovakh vykorystannia dystantsiinykh osvitnikh tekhnolohii: materialy metodolohichnoho seminaru/ Za zah. red. T.M. Khliebnikovoi. Kharkiv, 2021. S. 23–29.

3. Kalachova L.V. Struktura hotovnosti vykladachiv instytutiv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity do zastosuvannia audiovizualnykh zasobiv navchannia [Readiness Structure of Teachers at Postgraduate Pedagogical Education Institutes to Use Audiovisual Teaching Aids]. Yedynyi informatsiinyi prostir: stratehii innovatsiinoho rozvytku osvitnoi haluzi: zb. nauk. pr. Dnipropetrovsk: Vyd-vo Innovatsiia, 2014. S. 98–101.

4. Kulakovska Kh. Vizualnyi kontent internet-ZMI: terminolohichni zasady doslidzhennia [Visual Content of Internet Mass Media: Terminological Foundations of Research]. Visnyk Knyzhkovoi palaty. 2012. № 6. S. 26–28.

5. Lisnevska A. L., Fruktova Ya. S. Audiovizualnyi kontent: do pytannia ryzykiv vplyvu suchasnykh media [Audiovisual Content: On the Issue of Risks of Influence of Modern Media]. Intehrovani komunikatsii. 2019. № 2 (8). S. 47–54.

6. Pokulyta I. K., Kolotylo M. O. Mediapraktyky u sotsialnii roboti [Media Practices in Social Work]: pidruchnyk. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho, 2020. 192 s.

7. Rarenko L. A. Didzhytal-skladova v suchasnii vizualnii komunikatsii: 3D-hrafika yak zasib vizualnoi komunikatsii brendiv [Digital Component in Modern Visual Communication: 3D Graphics as a Means of Visual Brand Communication]: Dys. … kand. nauk z iz sots. komunikatsii /27.00.01. Dnipro, 2021. 285 s.

8. Suchkov D. H. Transformatsiia audiovizualnoi kultury v epokhu sotsialnykh media [Transformation of Audiovisual Culture in the Era of Social Media]: Dys. … doktora filosofii / 034 «Kulturologiia». Kyiv, 2024. 200 s.

9. Shmyrova O. V. Pedahohichni umovy vykorystannia audiovizualnykh zasobiv navchannia inozemnoi movy u profesiinii pidhotovtsi menedzheriv-ahrariiv [Pedagogical Conditions for Using Audiovisual Means in Foreign Language Teaching in the Professional Training of Agrarian Managers]: Dys. … kand. ped. nauk / 13.00.04. Kyiv, 2020. 230 s.

10. Castells M. The Information Age Economy, Society, and Culture. Oxford : Wiley-Blackwell, 2010. 625 p.

11. Lefebvre H. (1974). La production de l’espace. L’Homme et la société. Vol. 31/32. P. 15–32.

12. MacLuen M. (1962).The Gutenberg Galaxy. The making of typographic man. Canada : University of Toronto Press, 293 p.

13. Pecheranskyi I., Humeniuk T., Shvets N., Holovkova M., & Sibiriakova O. (2023). Transmedia discourse in the digital age: exploring radical intertextuality, audiovisual hybridization, and the "aporia" of homo medialis. *Research Journal in Advanced Humanities*. Vol. 4, N 2. P. 42–51.

14. Schedel M., Uroskie A. (2011). Writing about Audiovisual Culture. Journal of Visual Culture. Vol. 10, N 2. P. 137–144.

15. Silverman L. K. (2005). Upside-Down Brilliance: The Visual-Spatial Learner. London: Institute for the Study of Advanced Development. URL: https://croydondyslexia.files.wordpress.com/ 2016/06/151006-upside-down-brilliance.pdf (date of access: 08.08.2025).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.3.015.31:82-1/-9]:316.454.52

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-334-345

Доброскок Світлана Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, тел.: (097) 840-51-72, https://orcid.org/0000-0002-6545-9766

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ РОБОТУ З ТЕКСТАМИ РІЗНИХ ТИПІВ І ЖАНРІВ

Анотація. У статті розглядаються теоретичні та методичні засади формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти шляхом систематичної роботи з різножанровими текстами. Підкреслюється, що комунікативна компетентність є однією з ключових складових сучасної мовно-літературної освіти, оскільки вона забезпечує здатність учнів ефективно сприймати, аналізувати та створювати усні й письмові висловлювання відповідно до ситуації спілкування. Автором обґрунтовується доцільність використання текстів різних типів і жанрів (художніх, публіцистичних, наукових, ділових) як дидактичного матеріалу, що сприяє розвитку мовленнєвих умінь, критичного мислення та культурної грамотності учнів. Наводяться приклади методичних прийомів роботи з текстами, спрямованих на удосконалення навичок читання, інтерпретації, переказу, аналізу та творчої трансформації змісту. Особлива увага приділяється інтеграції роботи з текстами у міжпредметний контекст, що дозволяє поєднувати розвиток мовленнєвих компетентностей із опануванням знань із інших галузей. У статті окреслено педагогічні умови, що забезпечують ефективність зазначеного процесу: варіативність навчального матеріалу, урахування індивідуальних особливостей учнів, систематичність вправ і створення комунікативно-активного середовища. Зроблено висновок, що цілеспрямована робота з різножанровими текстами є важливим чинником формування всебічно розвиненої мовної особистості.

Ключові слова: комунікативна компетентність, різножанрові тексти, мовленнєвий розвиток, методика навчання, робота з текстом, педагогічні умови.

Dobroskok Svitlana Oleksandrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, tel.: (097) 840-51-72, https://orcid.org/0000-0002-6545-9766

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS THROUGH WORKING WITH TEXTS OF VARIOUS TYPES AND GENRES

Abstract. The article examines the theoretical and methodological principles of the formation of communicative competence of primary school students through

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

systematic work with texts of various genres. It is emphasized that communicative competence is one of the key components of modern language and literature education, since it ensures the ability of students to effectively perceive, analyze and create oral and written statements in accordance with the communication situation. The author justifies the feasibility of using texts of various types and genres (artistic, journalistic, scientific, business) as didactic material that contributes to the development of speech skills, critical thinking and cultural literacy of students. Examples of methodological techniques for working with texts aimed at improving reading skills, interpretation, retelling, analysis and creative transformation of content are given. Special attention is paid to the integration of work with texts into an interdisciplinary context, which allows combining the development of speech competencies with the acquisition of knowledge from other fields. The article outlines the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the specified process: variability of educational material, consideration of individual characteristics of students, systematicity of exercises and creation of a communicatively active environment. It is concluded that purposeful work with texts of various genres is an important factor in the formation of a comprehensively developed linguistic personality.

Keywords: communicative competence, multi-genre texts, speech development, teaching methodology, working with text, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується глобалізацією, стрімким технологічним прогресом і зміною соціальних вимог, що висуває нові виклики до мовної підготовки здобувачів освіти. В умовах інформаційного перенасичення та різноманіття комунікативних ситуацій здобувачі освіти повинні володіти не лише базовими мовними знаннями, а й розвиненою комунікативною компетентністю, що передбачає вміння адекватно сприймати, аналізувати та створювати тексти різних жанрів. Відтак ключовий виклик сучасної педагогіки обумовлений формуванням комунікативної компетентності через забезпечення здатності особистості ефективно взаємодіяти в різних сферах життя: від навчальної до професійної та соціальної. Особливо важливою є робота з різножанровими текстами, що сприяє розвитку мовленнєвої гнучкості, критичного мислення, культурної компетентності та адаптивності до різних комунікативних контекстів.

Позаяк доводиться констатувати недостатню теоретико-методологічну розробленість і практичну реалізацію технологій навчання, які б системно інтегрували роботу з різножанровими текстами в процес формування комунікативної компетентності. Існує також потреба у впровадженні інноваційних педагогічних підходів, що поєднують традиційні та сучасні методи, орієнтовані на особистісно-активний розвиток здобувачів освіти.

У світі, де комунікація стає все більш різноманітною та багатоканальною, здатність вільно орієнтуватися у текстових форматах стає не просто освітньою перевагою, а й необхідною передумовою успішної самореалізації особистості.

Вирішення цієї проблеми потребує системного підходу, що передбачає перегляд традиційних методик викладання мови та літератури, розширення спектру використовуваних текстів, активне включення до освітнього процесу новітніх жанрів електронної комунікації та створення інтегрованого навчального середовища, де робота з текстами різних жанрів органічно поєднується з формуванням практичних комунікативних умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування комунікативної компетентності здобувачів освіти та методики роботи з текстами різних жанрів не перший рік перебуває у фокусі уваги багатьох дослідників як в Україні, так і за кордоном. Аналіз наукової літератури засвідчив міждисциплінарний характер окресленої проблематики та різноманітність підходів до її вирішення. Теоретичні засади комунікативної компетентності розробляли свого часу Л. Бахман, Д. Гаймс, М. Кенел, А. Палмер, М. Свейн, Н. Хомський та ін. В українському освітньому просторі цій проблемі свої наукові розвідки присвятили О. Вашуленко, О. Гончарук, І. Кравченко, Т. Пироженко, К. Пономарьова, О. Семеног, С. Толочко, Л. Фоміна, В. Хомич, І. Ярмак та ін. Текстоцентричний підхід до навчання мови обґрунтували Ф. Бацевич, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Т. Матвійчук, Л. Мамчур, М. Пентилюк та інші. Важливим напрямом досліджень є проблема типології текстів. Класифікації текстів за різними критеріями (функціонально-стильовим, комунікативно-прагматичним, когнітивним) представлені в роботах R. Beaugrande, W. Dressler, K. Reiss, E. Werlich та інших дослідників. Ці класифікації становлять теоретичне підґрунтя для розробки методики роботи з різножанровими текстами в освітньому процесі.

Мета статті полягає у визначенні теоретичних засад і практичних шляхів формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти через роботу з текстами різних типів і жанрів. Відповідно до задекларованої мети визначено такі завдання дослідження: проаналізувати наукові підходи до трактування поняття «комунікативна компетентність»; дослідити типологію текстів та їх дидактичний потенціал; визначити ефективні методи та прийоми роботи з текстом.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна компетентність є складним багатокомпонентним феноменом, який розглядається в сучасній науці з різних теоретико-методологічних позицій. У загальному трактуванні комунікативна компетентність – це здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми в різних комунікативних ситуаціях. Для нашого дослідження важливою є модель комунікативної компетентності, запропонована Л. Бахманом і А. Палмером [17], які виокремлюють такі її компоненти:

- мовна компетентність (знання літературних мовних норм);
- дискурсивна компетентність (уміння продукувати зв’язні тексти різних жанрів);

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

- соціолінгвістична компетентність (використання окремих мовних засобів відповідно до соціального контексту);
- стратегічна компетентність (здатність долати труднощі в комунікації).

Особливої уваги заслуговує дискурсивна компетентність, яка безпосередньо пов'язана з умінням працювати з текстами різних жанрів. Дж. Свейлз визначає дискурсивну компетентність як спроможність розуміти та створювати різні типи дискурсу відповідно до комунікативної мети. Ця компетентність включає знання жанрових особливостей текстів, їхньої структури, мовних засобів і стилістичних особливостей. Зважаючи на це, під комунікативною компетентністю розуміємо інтегративну здатність особистості, що охоплює знання мовної системи, вміння вправно користуватися мовними засобами відповідно до ситуації спілкування; здатність сприймати, аналізувати та продукувати тексти різних жанрів, а також спроможність ефективно комунікувати в різних сферах суспільного життя. Передумовою її формування є робота з текстами різних типів і жанрів, на чому наголошує Т. Пироженко [11].

Особливо сприятливим для розвитку комунікативних умінь є молодший шкільний вік, коли активно формуються базові навички мовленнєвої культури, до яких відносимо знання норм літературної мови, уміння будувати висловлювання, дотримання правил діалогу (лише один говорить, усі інші – слухають), здатність об'єктивно оцінювати відповіді свої та однокласників К. Пономарьова [12] цілком слушно застерігає, що уже на цьому етапі важливо вчити дітей керувати власними психологічними процесами: узгоджувати особисті бажання («хочу») з вимогами вчителя та освітнього процесу («треба»), розвивати довільність як нову психологічну якість. Ця риса стає основою як успішного навчання загалом, так і розвитку комунікативних умінь зокрема. Відтак під комунікативною компетентністю молодшого школяра, на думку дослідниці, слід розуміти «здатність спілкуватися з людьми різного віку і статусу, розуміти й відтворювати сприйняту на слух та прочитану інформацію, змістовно й грамотно висловлювати свої думки в усній і письмовій формах, вільно володіти мовою в різних навчальних та життєвих ситуаціях» [12, С. 10-11].

У сучасній лінгвістиці та лінгводидактиці є різні підходи щодо розрізнення текстів за типами й жанрами. Виділимо найпоширеніші класифікації:

1. Функціонально-стильовий підхід, в основі якого лежить диференціація за стильовою приналежністю (науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, художній, розмовний).
2. Комунікативно-прагматичний підхід, обумовлений класифікацією за комунікативною метою, поділяє тексти на інформативні, спонукальні, експресивні, фатичні.
3. Когнітивний підхід дозволяє виходячи зі способу презентації інформації, виділити описові (дескриптивні), розповідні (наративні), аргументативні, пояснювальні (експозиторні) та інструктивні тексти.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Саме остання класифікація, розроблена Е. Верліхом, особливо цікава, адже дозволяє розвивати різні когнітивні вміння здобувачів освіти. Розглянемо мовно-стильові особливості текстів різних типів.

Таблиця 1

Тип тексту	**Когнітивні процеси**	**Жанри**	**Мовні особливості**
Дескриптивний	Просторове сприйняття, спостереження	Опис природи, портрет, характеристика, технічний опис	Розповідні речення, прикметники, прислівники місця, теперішній час.
Наративний	Темпоральне сприйняття, спогади	Оповідання, новела, казка, репортаж	Дієслова руху, минулий час, обставини часу, послідовність подій.
Експозиторний	Аналіз понять, пояснення зв'язків	Наукова стаття, підручник, тлумачний словник	Терміни, логічні сполучники, безособові конструкції, родові поняття.
Аргументативний	Критичне мислення, оцінка, переконання	Есе, рецензія	Сполучники причини і наслідку, модальні слова, оцінна лексика.
Інструктивний	Планування дій, проектування	Інструкція, рецепт, алгоритм, правила	Наказовий спосіб дієслів, інфінітив, послідовність дій, чіткість.

Як бачимо, для симультанного формування всіх складників комунікативної компетентності важливо розвивати різні когнітивні процеси, а для цього слід в освітньому процесі використовувати такі типи текстів, які б були наділені різноманітним дидактичним потенціалом. Беззаперечним є той факт, що регулярна робота з різножанровими текстами сприяє розвитку уваги, пам'яті, мислення, що, у свою чергу, сприяє мовленнєвому розвитку: збагаченню словникового арсеналу, зв'язності висловлювань, побудові граматично вивірених речень.

Наративні тексти найефективніші для розвитку зв'язності мовлення у першокласників, дескриптивні тексти сприяють збагаченню словникового запасу учнів 2-3 класів, а експозиторні – оптимальні для формування логіки висловлювання у четвертокласників. Моніторинг текстів у рекомендованих МОН України підручниках демонструє такий розподіл текстів у 1-2 класах: 40% розповідних (наративних), 30% описових (дескриптивних), 20% пояснювальних (експозиторних) та 10% інструктивних текстів для учнів 1-2 класів. У 3-4 класах, коли триває основний цикл початкової освіти, а учні вже спроможні виявляти причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати фактаж, достовірність інформації, формулювати й аргументувати власну думку, цей розподіл має дещо інший вигляд: 30% наративних текстів, 30% – описових, 30% – пояснювальних та 10% – інструктивних.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Особливу увагу варто приділяти мультимодальним текстам, що поєднують вербальні (словесні) та невербальні (візуальні, аудіальні) складові. Останні – відповідають запитам інфосоціалізованих школярів, яких важливо підготувати до комунікативних викликів сучасного цифрового середовища. У типовій освітній програмі з мовно-літературної галузі [14;15] подано зразки медіатекстів, рекомендованих для використання на уроках літературного читання. До них належать візуальні матеріали, зокрема тексти, ілюстрації, світлини, комікси, колажі, книги, дитяча періодика; аудіальні ресурси, як-от: музичні твори та радіопередачі; аудіовізуальні продукти (телевізійні програми, мультиплікаційні фільми, кінофільми, анімація); інтернет-ресурси, зокрема комп'ютерні ігри та дитячі сайти, а також реклама, розміщена у друкованих виданнях, на радіо та телебаченні. О. Вашуленко, авторка підручників з літературного читання для початкової школи, наголошує: «У доборі медіатекстів ми враховували, щоб їхній зміст відповідав дитячим потребам і запитам, реальним пізнавальним можливостям дітей молодшого шкільного віку, а також сприяв розвитку дитини. Під час добору медіатекстів для підручників враховували і той факт, що деякі діти є досить вразливими, можуть відчувати невпевненість. Тому у процесі пошуку контенту медіа ми надавали перевагу таким ключовим критеріям: привабливість; надійність; простота у використанні» [2, С. 339-340].

Як бачимо, відбувається поступовий перехід від простих до складніших текстів із урахуванням вікових норм розвитку та індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Методисти рекомендують використовувати тексти з поступовим збільшенням обсягу та ускладненням мовних конструкцій.

Таблиця 2

Клас	**Обсяг тексту**	**Лексичні особливості**	**Синтаксичні особливості**
1 клас	30-50 слів	Загальновживана лексика, мінімум лексем із абстрактним значенням.	Речення прості за будовою, мінімум ускладнених конструкцій.
2 клас	50-80 слів	Розширення словника, введення нових понять, реалій.	Поєднання простих і складних речень.
3 клас	80-120 слів	Активне використання абстрактної лексики.	Збільшення кількості складних синтаксичних конструкцій.
4 клас	120-150 слів	Різні тематичні групи лексики.	Різноманітні синтаксичні конструкції.

«Навчання ефективному читанню – це не тільки розвиток здатності розуміти текст, але й формування вміння розпізнавати жанрові особливості тексту, його структуру, комунікативну мету та стратегії автора», – стверджує К. Гайленд, професор прикладної лінгвістики Гонконгського університету. Ефективна методика формування комунікативної компетентності через роботу з різножанровими текстами потребує, безумовно, системного підходу, що

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

охоплює різні етапи роботи з текстом та активізацію всіх видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо). Так під час **дотекстового** етапу, коли актуалізуються учнівські знання й досвід, формується мотивація до читання, прогнозування його змісту на підставі заголовка, ключових слів, ілюстрацій, варто закладати і розуміння жанрової специфіки тексту. Наприклад, якщо йдеться про казку, використовуємо спрощену її дефініцію, адаптовану для молодших школярів: Казка – це вигадана історія, у якій можуть відбуватися чарівні або дивовижні події, коли добро перемагає зло, а герої часто вчать нас бути сміливими, чесними та добрими.

Безпосередня робота з текстом (активне читання або аудіювання, формулювання теми, ідеї, виявлення структурних особливостей, аналіз мовних засобів) визначає **текстовий** етап, у рамках якого застосовуються різні стратегії читання, зумовлені конкретною комунікативною метою. На цьому етапі вже можна запропонувати учням попрацювати з текстом казки, виділити фрагменти, що доводять її жанрову приналежність.

Обговорення змісту тексту, оцінка інформації, виконання комунікативних завдань на основі тексту, продукування власних текстів, рефлексія щодо особливостей жанру та його комунікативного потенціалу відбувається на **післятекстовому** етапі. Тут доречно виокремити головні ознаки казкового жанру: вигадку (події не відбуваються насправді, але можуть допомогти зрозуміти життєві обставини); дива (присутність чарівних предметів, тварин, наділених людськими характеристиками); мораль (казка вчить робити добро та уникати зла). Запропонуйте придумати власний чарівний предмет, героя, який міг би потрапити в аналізовану казку, або переосмислити сюжет, змінивши фінал. Це допоможе учням відчути, як створюється казка, і запам’ятати її жанрові особливості, щоб потім розрізняти казку народну та літературного походження.

Важливою складовою методики є диференційований підхід до роботи з текстами різних типів і жанрів, адже кожен тип тексту потребує специфічних прийомів роботи. Для забезпечення ефективного формування комунікативної компетентності через роботу з різножанровими текстами пропонуємо використовувати модель «жанрового циклу», розроблену австралійськими лінгводидактами J. Martin та D. Rose. Ця модель передбачає такі етапи:

1. **Побудова контексту** – знайомство з соціокультурним контекстом функціонування жанру, його комунікативною метою та адресатом.
2. **Моделювання тексту** – аналіз зразків тексту певного жанру, з’ясування його мовних особливостей.
3. **Спільне конструювання тексту** – створення тексту певного жанру під керівництвом вчителя, з акцентом на структурній і мовній специфіці жанру.
4. **Самостійне створення тексту** – індивідуальна побудова тексту з подальшим аналізом і рефлексією.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Важливим аспектом методики роботи з текстами (особливо аргументативними та експозиторними) є використання стратегій критичного читання, що дозволяють не тільки усвідомлювати зміст тексту, але й аналізувати його з авторської позиції, комунікативної мети, аргументації. Заохотити учнів до активного мовлення й творчості можна, використовуючи інтерактивні методики роботи з текстами, зокрема «діалог із текстом» (формулювання запитань до тексту та відповідей на них), «текстових трансформацій» через заміну хронотопу або персонажів, «жанрових перетворень», коли замість стратегії опису, використовується розповідь. Не менш важливо для корекції навчальних стратегій та індивідуалізації роботи з розвитку мовлення здійснювати регулярний аналіз мовленнєвих зразків здобувачів освіти через портфоліо кожного учня, яке містить зразки його усного та писемного мовлення в різних жанрах. Окрім фіксації особливостей учнівського мовлення на початку та наприкінці навчального року, це дозволить предметно здійснити аналіз лексичного запасу, граматичної коректності та зв’язності мовлення.

На основі проведеного теоретичного дослідження та власного педагогічного досвіду наведемо приклади ефективних стратегій роботи з текстами різних типів, які можна впроваджувати в освітній процес.

Таблиця 3

Тип тексту	**Стратегії роботи**	**Приклад завдання**
Дескриптивний	Візуалізація, порівняння, трансформація	Створіть малюнок на основі опису, трансформуйте науковий опис у художній, порівняйте два описи одного об’єкта.
Наративний	Хронологічне відтворення, реконструкція, переказ	Відновіть хронологію подій у тексті, перекажіть історію від імені іншого персонажа, продовжіть історію.
Експозиторний	Структурування, класифікація, узагальнення	Складіть план тексту, сформулюйте визначення поняття, спираючись на текст.
Аргументативний	Аналіз аргументації, оцінка доказів	Виявіть тезу та аргументи в тексті, оцініть переконливість аргументів.
Інструктивний	Виконання інструкцій, створення алгоритму	Виконайте дії за інструкцією, перетворіть текстову інструкцію на інфографіку, створіть власну інструкцію.

Резюмуючи вищевикладений матеріал, можемо сформулювати такі практичні рекомендації для вчителів щодо формування комунікативної компетентності здобувачів освіти через роботу з різножанровими текстами:

– Робота з текстами має відбуватися систематично, безперервно, з урахуванням когнітивних процесів здобувачів освіти та дидактичного потенціалу твору.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

– До формування жанрової компетентності варто підходити поетапно: від аналізу контексту функціонування жанру до самостійного створення тексту певного жанру. Поступове ускладнення текстів і завдань до них дозволяє забезпечити наступність у формуванні мовленнєвих навичок та уникнути перевантаження учнів.

– У роботі з текстами різних типів і жанрів використовуємо різні стратегії, активізуємо всі види мовленнєвої активності (читання, аудіювання, говоріння, письмо), приділяючи увагу метакогнітивним стратегіям: плануванню, оцінці, рефлексії.

– Ефективному формуванню комунікативної компетентності сприяють інтерактивні методи навчання (дискусії, проєкти, рольові ігри тощо). Інтерактивні та тематичні методики («діалог з текстом», «текстові трансформації» та «жанрові перетворення») підвищують мотивацію дітей до мовленнєвої діяльності. Ігрові форми роботи з текстами є особливо ефективними для учнів 1-2 класів, поки триває перший (адаптаційно-ігровий) цикл початкової освіти.

– Не варто обмежуватися адаптованими текстами – значно корисніше використовувати автентичні тексти (зразки побутових розмов, неофіційного спілкування, інтерв'ю), адже попри можливі мовні огріхи, алогізм, вони якнайкраще відображають реальні комунікативні ситуації та соціокультурний контекст функціонування мови.

На підставі цих рекомендацій та узагальнень пропонуємо алгоритм роботи вчителя з текстами різних типів і жанрів для розвитку комунікативних навичок:

1. Аналіз потреб здобувачів освіти. Визначте комунікативні потреби здобувачів освіти, рівень їхньої комунікативної компетентності, сильні та слабкі сторони. При цьому слід враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхні когнітивні стилі, типи інтелекту, навчальні стратегії. Це дозволить реалізувати диференційований підхід і підвищити ефективність освітнього процесу.

2. Відбір текстів. Обирайте тексти різних жанрів, які відповідають рівню підготовки здобувачів освіти, їхнім інтересам і комунікативним запитам. Тексти мають бути автентичними, актуальними та мати культурну цінність.

3. Розробка завдань. Створіть комплекс завдань для роботи з кожним текстом, враховуючи його тип, жанр і дидактичний потенціал. Завдання мають активізувати різні когнітивні процеси та види мовленнєвої діяльності.

4. Організація освітнього процесу. Забезпечте поетапну роботу з текстом: дотекстовий, текстовий і післятекстовий етапи. Використовуйте різні форми роботи: індивідуальну, парну, групову, колективну.

5. Оцінювання та рефлексія. Розробіть систему оцінювання рівня сформованості комунікативної компетентності. Забезпечте постійну рефлексію здобувачів освіти щодо їхнього прогресу у формуванні комунікативної компетентності.

Висновки. Комунікативна компетентність постає ключовим елементом підготовки здобувачів освіти, здатних ефективно взаємодіяти в мінливому світі.

Пропоноване дослідження підтверджує, що системна робота з текстами різноманітних типів і жанрів закладає міцний фундамент для формування цієї важливої компетентності, адже сприяє розвитку не лише мовленнєвих навичок, але й аналітичного та критичного мислення, дискурсивної, соціокультурної та стратегічної обізнаності. Кожен із аналізованих типів текстів (дескриптивний, наративний, експозиторний, аргументативний, інструктивний) наділений своїм дидактичним ресурсом, а відтак – потребує специфічних стратегій роботи, бо сприяє формуванню різних аспектів мовленнєвої компетентності: лексичної, граматичної, комунікативної. Зокрема, наративні тексти розвивають уміння будувати зв'язне висловлювання, описові – збагачують словниковий запас, пояснювальні – формують логічність мовлення, а інструктивні – розвивають уміння структурувати інформацію.

Безумовно, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування комунікативної компетентності через роботу з текстами різних жанрів і типів, тому перспективними напрямами можна вважати розробку методики формування комунікативної компетентності в контексті аналізу мультимодальних текстів чи дослідження особливостей формування жанрової компетентності в умовах дистанційного навчання. Подальша інтеграція інноваційних педагогічних підходів, міждисциплінарна співпраця та використання сучасних технологій дозволять підвищити ефективність формування комунікативної компетентності та забезпечити високий рівень підготовки здобувачів освіти.

Література:

1. Бондаренко Н. В. Медіатекст як ресурс осучаснення й збагачення змісту підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника : збірник наукових праць.* 2021. №27. С. 15–26.

2. Вашуленко О. Використання медіа текстів у підручнику літературного читання для початкової школи. *Problems of the modern textbook.* 2024. № 32. С. 336–351.

3. Вашуленко О. В. Українська мова та читання : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.). Київ : Освіта, 2019. Ч. 2. 144 с.

4. Вашуленко О. В. Українська мова та читання : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.). Київ : Освіта, 2020. Ч. 2. 160 с.

5. Вашуленко О. В. Українська мова та читання : підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.). Київ : Освіта, 2021. Ч. 2. 168 с.

6. Гончарук О. Комунікативна культура майбутнього вчителя в контексті реалізації педагогіки партнерства в НУШ. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2025. № 2. С. 66–73.

7. Грона Н. В., Семеног О. М. Культуромовна особистість крізь призму української літератури: прикладні аспекти в контексті інфомедійної грамотності. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки».* 2024. № 3. С. 8–15.

8. Державний стандарт початкової освіти (МОН України). URL: https://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/ (дата звернення: 23.07.2025).

9. Кравченко І. М. Мовленнєва компетентність у контексті глобалізації освіти. *Вісник Київського національного університету.* 2023. № 6. С. 89–96.

10. Пінська О., Калашнікова Г. Комунікативна компетентність особистості: дефінітивне поле проблеми у психологічному дискурсі. *Психологія: реальність і перспективи.* 2024. № 23. С. 157–166.

11. Піроженко Т. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2022. 152 с.

12. Пономарьова К.І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.

13. Рекомендації щодо формування читацької компетентності учнів на рівні початкової освіти. URL: https://surl.li/vzrqxr (дата звернення: 04.07.2025).

14. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1–2 клас. (12.08.2022). URL: https://surl.li/knrzrr (дата звернення: 14.07.2025).

15. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3–4 клас. (15.08.2022). URL: https://surli.cc/zpeouv (дата звернення: 14.07.2025).

16. Ярмак І. А. Комунікативна компетентність як педагогічна проблема. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 7. С. 289–292.

17. Bachman L., Palmer A. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests / L. Bachman, A. Palmer. Oxford : Oxford University Press, 2004. 377 p.

References:

1. Bondarenko, N. V. (2021) Mediatekst yak resurs osuchasnennia y zbahachennia zmistu pidruchnyka ukrainskoi movy [Media text as a resource for modernizing and enriching the content of a Ukrainian language textbook]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka : zbirnyk naukovykh prats – Problems of the modern textbook: collection of scientific works*, 27, 15-26 [in Ukrainian].

2. Vashulenko, O. (2024) Vykorystannia media tekstiv u pidruchnyku literaturnoho chytannia dlia pochatkovoi shkoly [The use of media texts in a textbook of literary reading for primary school]. *Problems of the modern textbook – Problems of the modern textbook*, 32, 336-351 [in Ukrainian].

3. Vashulenko, O. V. (2019) *Ukrainska mova ta chytannia : pidruchnyk dlia 2 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u 2-kh ch.) [Ukrainian language and reading: a textbook for the 2nd grade of secondary education institutions (in 2 parts)]*. Chastyna 2. Kyiv : Osvita [in Ukrainian].

4. Vashulenko, O. V. (2020) *Ukrainska mova ta chytannia : pidruchnyk dlia 3 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u 2-kh ch.) [Ukrainian language and reading: a textbook for the 3rd grade of secondary education institutions (in 2 parts)]*. Chastyna 2. Kyiv : Osvita [in Ukrainian].

5. Vashulenko, O. V. (2021) *Ukrainska mova ta chytannia : pidruchnyk dlia 4 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u 2-kh ch.) [Ukrainian language and reading: a textbook for the 4rd grade of secondary education institutions (in 2 parts)]*. Chastyna 2. Kyiv : Osvita [in Ukrainian].

6. Honcharuk, O. (2025) Komunikatyvna kultura maibutnoho vchytelia v konteksti realizatsii pedahohiky partnerstva v NUSh [Communicative culture of the future teacher in the context of implementing partnership pedagogy in the National Secondary School]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 66-73 [in Ukrainian].

7. Hrona, N. V. & Semenoh, O. M. (2024) Kulturomovna osobystist kriz pryzmu ukrainskoi literatury: prykladni aspekty v konteksti infomediinoi hramotnosti [Culturally-speaking personality through the prism of Ukrainian literature: applied aspects in the context of infomedia literacy]. *Akademichni studii. Seriia «Humanitarni nauky» – Academic Studies. Series «Humanities»*, 3, 8-15 [in Ukrainian].

8. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity (MON Ukrainy) [State Standard of Primary Education (MON of Ukraine)]. (n.d.). *nus.org.ua*. Retrieved from https://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/ [in Ukrainian].

9. Kravchenko, I. M. (2023) Movlennieva kompetentnist u konteksti hlobalizatsii osvity [Speech competence in the context of globalization of education]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of the Kyiv National University*,6, 89-96 [in Ukrainian].

10. Pinska, O. & Kalashnikova, H. (2024) Komunikatyvna kompetentnist osobystosti: definityvne pole problemy u psykholohichnomu dyskursi [Communicative competence of the individual: the definitive field of the problem in psychological discourse]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy* – Psychology: reality and prospects, 23, 157-166 [in Ukrainian].

11. Pirozhenko, T. (2022) *Komunikatyvno-movlennievyi rozvytok doshkilnyka [Communicative and speech development of a preschooler]*. Ternopil : Mandrivets [in Ukrainian].

12. Ponomarova, K.I. (2020) *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi navchannia ukrainskoi movy : metodychnyi posibnyk [Formation of communicative competence of younger schoolchildren in the process of teaching the Ukrainian language: methodological manual]*. Kyiv : KONVI PRINT [in Ukrainian].

13. Rekomendatsii shchodo formuvannia chytatskoi kompetentnosti uchniv na rivni pochatkovoi osvity [Recommendations for the formation of reading competence of students at the primary education level]. (n.d.). *testportal.gov.ua* Retrieved from https://surl.li/vzrqxr [in Ukrainian].

14. Typova osvitnia programma, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 1–2 klas [Standard educational program developed under the supervision of Savchenko O. Ya. for grades 1-2] (n.d.). *mon.gov.ua* Retrieved from https://surl.li/knrzrr [in Ukrainian].

15. Typova osvitnia programma, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 3–4 klas [Standard educational program developed under the supervision of Savchenko O. Ya. for grades 3-4] (n.d.). *mon.gov.ua* Retrieved from https://surli.cc/zpeouv [in Ukrainian].

16. Yarmak, I. A. (2022) Komunikatyvna kompetentnist yak pedahohichna problema [Communicative competence as a pedagogical problem]. *Aktualni problemy psykholohii v zakladakh osvity – Current problems of psychology in educational institutions*, 7, 289-292 [in Ukrainian].

17. Bachman L., Palmer A. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests / L. Bachman, A. Palmer. Oxford : Oxford University Press, 2004. 377 p.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.147:81’243:37.018.43

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-346-354

Дороніна Тетяна Олексіївна доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, тел.: (097) 055-37-57, https://orcid.org/0000-0002-3990-7959.

Крутько Ігор Володимирович аспірант кафедри педагогіки, А1 Освітні, педагогічні науки, Криворізький державний педагогічний університет м. Кривий Ріг, тел.: (067) 252-52-12, https://orcid.org/0009-0004-0682-4446.

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ: СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНІ ПРАКТИКИ ТА ЇХ АДАПТАЦІЯ

Анотація. У статті розкрито зміст і значення запозичення та адаптації інноваційних практик провідних університетів світу у процес модернізації української педагогічної освіти в умовах глобалізації, євроінтеграційних процесів та воєнних викликів. Проаналізовано досвід Гельсінського університету (*University of Helsinki*), Стенфордського університету (*Stanford University*) та Мельбурнського університету (*The University of Melbourne*) щодо інтеграції дослідницького підходу з практичною підготовкою, розвитку студентоцентризму та студентоцентрованої освітньої парадигми, формування дидактичної готовності до студентоцентрованого навчання, розширення автономності та агентивності здобувачів вищої освіти, упровадження методів, що стимулюють самодетермінацію та активну професійну позицію майбутніх педагогів. Конкретизовано, що для *University of Helsinki* характерним є поєднання фундаментальних педагогічних досліджень із системою тривалих педагогічних і асистентських практик у школах-партнерах; для *Stanford University* – акцент на дизайн-мисленні, інноваційному підприємництві в освіті та міждисциплінарних лабораторіях, що поєднують теорію і практику; для *The University of Melbourne* – орієнтація на індивідуалізовані освітні траєкторії, міжнародні стажування та застосування проблемно-орієнтованого навчання. Констатовано, що ефективними є практики менторського супроводу, рефлексивного аналізу педагогічної діяльності, використання цифрових інструментів, інклюзивних методик та підходів мультикультурної освіти. Доведено, що впровадження адаптованих елементів зарубіжного досвіду сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх викладачів, формуванню здатності працювати в умовах соціокультурного розмаїття, цифрової трансформації освіти та студентоцентрованої освітньої парадигми. Запропоновано до адаптації в українській педагогічній освіті: розширення мережі шкіл-партнерів для

проведення довготривалих педагогічних та асистентських практик; інтеграцію дизайн-мислення та інноваційного проєктування в освітній процес; створення міждисциплінарних лабораторій для педагогів та здобувачів вищої освіти; упровадження системи індивідуальних освітніх траєкторій із міжнародними стажуваннями; розвиток культури менторства, професійної рефлексії, автономності й агентивності майбутніх педагогів; формування компетентностей у сфері цифрової, інклюзивної та мультикультурної освіти. Зроблено висновок щодо доцільності оновлення освітніх стандартів і програм на засадах студентоцентрованого підходу, які забезпечують поєднання академічної підготовки з практичною діяльністю, підтримку самодетермінації та безперервного професійного розвитку педагогів.

Ключові слова:, адаптація, модернізація педагогічної освіти, глобалізація, євроінтеграція, студентоцентризм, студентоцентрована освіта, дидактична готовність, автономність, агентивність, самодетермінація, професійна позиція, педагогічні практики, індивідуалізовані освітні траєкторії, мультикультурна освіта, якість підготовки викладачів, соціокультурне розмаїття, цифрова трансформація, освітні стандарти, безперервний професійний розвиток.

Doronina Tetyana Oleksiivna Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Professor of the Department of General and Special Pedagogy, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, tel.: (097) 055-37-57, https://orcid.org/0000-0002-3990-7959.

Krutko Ihor Volodymyrovych postgraduate student, Department of Pedagogy, A1 Educational, Pedagogical Sciences, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, tel.: (067) 252-52-12, https://orcid.org/0009-0004-0682-4446.

TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION: STUDENT-CENTERED PRACTICES AND THEIR ADAPTATION

Abstract. The article reveals the essence and significance of borrowing and adapting innovative practices of leading global universities in the process of modernizing Ukrainian pedagogical education amidst globalization, European integration processes, and wartime challenges. It analyzes the experiences of the University of Helsinki, Stanford University, and The University of Melbourne regarding the integration of research approaches with practical training, the development of student-centeredness and a student-centered educational paradigm, the formation of didactic readiness for student-centered learning, the enhancement of autonomy and agency of higher education students, and the implementation of methods that foster self-determination and an active professional stance among future educators. It is specified that the University of Helsinki is characterized by combining

fundamental pedagogical research with a system of long-term pedagogical and assistantship practices in partner schools; Stanford University emphasizes design thinking, innovative entrepreneurship in education, and interdisciplinary laboratories that integrate theory and practice; The University of Melbourne focuses on individualized educational trajectories, international internships, and the application of problem-based learning. It is established that effective practices include mentorship support, reflective analysis of pedagogical activities, the use of digital tools, inclusive methodologies, and multicultural education approaches. It is proven that implementing adapted elements of international experience will contribute to improving the quality of training for future educators, fostering their ability to work in conditions of sociocultural diversity, digital transformation of education, and a student-centered educational paradigm.

The following adaptations are proposed for Ukrainian pedagogical education: expanding the network of partner schools for conducting long-term pedagogical and assistantship practices; integrating design thinking and innovative project design into the educational process; creating interdisciplinary laboratories for educators and higher education students; implementing a system of individualized educational trajectories with international internships; developing a culture of mentorship, professional reflection, autonomy, and agency among future educators; and fostering competencies in digital, inclusive, and multicultural education. It is concluded that updating educational standards and programs based on a student-centered approach is advisable, ensuring the integration of academic training with practical activities, supporting self-determination, and promoting continuous professional development of educators.

Keywords: adaptation, modernization of pedagogical education, globalization, European integration, student-centeredness, student-centered education, didactic readiness, autonomy, agency, self-determination, professional stance, pedagogical practices, individualized educational trajectories, multicultural education, quality of teacher training, sociocultural diversity, digital transformation, educational standards, continuous professional development.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується переходом від традиційної викладацько-орієнтованої моделі до студентоцентрованої парадигми, що передбачає визнання студента активним суб’єктом освітнього процесу, партнером у здобутті знань та формуванні власної освітньої траєкторії. В умовах глобалізації та євроінтеграції така трансформація набуває особливого значення для України, адже від якості підготовки випускників залежить конкурентоспроможність національної економіки, рівень інноваційного розвитку та соціальної мобільності молоді. Незважаючи на наявність у нормативно-правових актах України положень, що декларують орієнтацію на студентоцентроване навчання (зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» та Національній рамці кваліфікацій), на практиці реалізація принципів цієї парадигми подекуди залишається фрагментарною. **Серед**

чинників, які ускладнюють реалізацію студентоцентрованого підходу суттєвими, на нашу думку, є недостатня готовність викладачів змінювати роль з джерела знань на фасилітатора, слабкість інституційних механізмів підтримки індивідуальних освітніх траєкторій та нерівномірне впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Вивчення зарубіжного досвіду країн, які успішно інтегрували студентоцентровані підходи у вищу освіту, створює умови для адаптації ефективних моделей, здатних підвищити якість освіти в Україні. У зв'язку з цим актуалізується потреба у порівняльному аналізі, спрямованому на визначення оптимальних напрямів розвитку студентоцентрованої парадигми у національному та міжнародному контекстах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження студентоцентризму та студентоцентрованої парадигми у вищу освіту активно обговорюється у працях зарубіжних і вітчизняних науковців. У європейському контексті значний внесок у розвиток теоретичних засад студентоцентризму зроблено в рамках процесів, започаткованих Bologna Declaration (1999) та Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), де підкреслюється пріоритет активної участі студентів у плануванні та реалізації освітнього процесу, що сприяє їхній самодетермінації та автономності.

Сучасна освіта позначена утвердженням студентоцентрованої освіти (Student-Centered Learning, далі – СЦН) як ключового інструмента трансформації вищої освіти в міжнародному та національному контекстах, що позначилося на значній кількості публікацій з розглядуваного питання. Студентоцентрована освіта активно досліджується як в Україні, так і за кордоном. Зарубіжні студії підтверджують, що СЦН підвищує мотивацію, критичне мислення, дидактичну готовність та академічні результати студентів, особливо через персоналізацію, агентивність та інноваційні методи, такі як гейміфікація, змішане навчання та використання цифрових технологій. В українському науковому полі науковці акцентують увагу на адаптації СЦН до національних реалій, включаючи впровадження принципів Болонського процесу, інтеграцію цифрових технологій, а також виклики воєнного часу, що вимагають посилення автономності та самодетермінації студентів.

Сукупний аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри концептуальне визнання студентоцентризму в освітній політиці, її результативність у практичній реалізації значною мірою залежить від гармонійного поєднання трьох чинників: ефективної нормативно-правової бази, належного рівня педагогічної культури та дієвої інституційної підтримки, які сприяють розвитку дидактичної готовності викладачів і студентів. Така взаємодія визначає актуальність подальших досліджень у цій сфері. Водночас виявлено низку ключових викликів, серед яких – обмеженість об'єктивних доказів ефективності впроваджуваних підходів, нерівність доступу до цифрових ресурсів та технологій, а також стійкий опір традиційно орієнтованих освітніх систем до

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

інноваційних змін, що перешкоджають формуванню агентивності студентів. Дослідження демонструють, що розвиток студентоцентрованої освіти у вищій освіті потребує комплексного підходу, який поєднує теоретичні основи, педагогічний дизайн, ефективні стратегії оцінювання та механізми активного залучення студентів до побудови власної освітньої траєкторії, що сприяє їхній самодетермінації та автономності.

Метою статті є обґрунтування доцільності запозичення та адаптації зарубіжних практик студентоцентрованого навчання у підготовці майбутніх учителів в умовах модернізації вищої педагогічної освіти України, з урахуванням досвіду провідних університетів світу та специфіки національного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Досвід провідних університетів світу демонструє широкі можливості СЦН як ефективної моделі модернізації педагогічної освіти. У своїй роботі ми сконцентрували увагу на три університети: Університет Гельсінкі (*University of Helsinki*), Стенфордський університет (*Stanford University*) та Університет Мельбурна (*University of Melbourne)*, оскільки вони є визнаними світовими лідерами у впровадженні інноваційних освітніх стратегій, поєднуючи високі академічні стандарти з гнучкими моделями підготовки вчителів. Їхній досвід охоплює різні континенти та культурно-освітні контексти, що дозволяє отримати комплексне бачення потенціалу СЦН для української системи освіти.

Гельсінський університет (University of Helsinki, Фінляндія) вибудував підготовку майбутніх учителів на основі інтеграції студентоцентрованого навчання та дослідницько-орієнтованої моделі (*r*esearch-based teacher education) [1]. Модель передбачає, що всі студенти педагогічних програм одночасно виступають і як здобувачі знань, і як дослідники власної практики, виконуючи мікродослідження, аналізуючи освітні процеси та застосовуючи методи педагогічної діагностики [2]. Студентоцентрованість реалізується через індивідуальні навчальні плани, проектну діяльність, колаборативне навчання та використання цифрових інструментів для підтримки персоналізованої траєкторії. Навчальні курси охоплюють модулі з педагогічної інноватики, інклюзивної освіти, міжкультурної комунікації та розвитку критичного мислення [3]. Магістерські програми з педагогічної освіти передбачають систематичну підготовку в методах дослідження (включно з виконанням магістерської роботи), навчання в реальних шкільних умовах та інтеграцію університетських кафедр із тренінговими школами (*Helsinki Normal Lyceum, Viikki*). Така організація створює замкнений цикл «дослідження → практика → рефлексія», забезпечуючи узгодженість змісту з актуальними науковими знахідками. Ключовим елементом моделі є розвиток здатності майбутніх учителів ухвалювати педагогічні рішення на основі доказів, аналізу потреб учнів та критичної інтерпретації результатів власної діяльності [3].

Можемо констатувати, фінська модель педагогічної освіти, уособлена в діяльності Університету Гельсінкі, стабільно демонструє високі результати у міжнародних рейтингах (зокрема *PISA*) завдяки поєднанню інноваційних методів підготовки з розвиненою дослідницькою складовою, академічною автономією та соціальною орієнтацією. Для України цінним є досвід упровадження обов'язкових дослідницьких модулів, створення розгалуженої мережі баз практики під керівництвом університету та формування інституційної культури «*evidence-based teaching*».

Стенфордський університет (*Stanford University,* США) реалізує підготовку майбутніх учителів через програми *Stanford Teacher Education Program* (*STEP),* які поєднують студентоцентроване навчання з дослідницько-орієнтованим підходом [5]. Модель передбачає глибоке занурення студентів у шкільний контекст з перших тижнів навчання, що дає змогу формувати професійні компетентності у реальних умовах та водночас інтегрувати теоретичні знання з педагогічною практикою [6].

Програми *STEP* активно використовують проєктно-орієнтоване навчання, мікровикладання, портфоліо досягнень, дослідницькі проєкти та рефлексивні журнали [7]. Студенти беруть участь у менторських сесіях і співпрацюють з наставниками-експертами, що сприяє розвитку здатності до критичного аналізу навчальних процесів та вибору ефективних педагогічних стратегій [5]. Особлива увага приділяється формуванню навичок роботи в мультикультурному середовищі та підтримці інклюзії. Курсова структура інтегрує модулі з педагогічної діагностики, диференційованого навчання та застосування цифрових технологій для персоналізації освітнього процесу [7]. Використання цифрових платформ та аналітики навчальних даних допомагає студентам ухвалювати рішення на основі доказів та індивідуальних потреб учнів [6]. Важливим для України є досвід Стенфордського університету у впровадженні дослідницько-орієнтованої моделі підготовки, яка поєднує ранню професійну практику з глибокою рефлексією, сприяє формуванню педагогів, здатних до критичного мислення, гнучкої адаптації та інноваційної діяльності в умовах динамічних освітніх змін [7].

Мельбурнський університет (*The University of Melbourne*, Австралія) розробив модель підготовки вчителів, у якій студентоцентроване навчання поєднується з концепцією «*clinical teaching*» [8]. Модель передбачає систематичне спостереження за здобувачами, аналіз їхніх освітніх потреб і розробку індивідуалізованих стратегій навчання на основі зібраних даних [8]. У програмах *Master of Teaching* застосовуються студентсько-керовані методи навчання, зокрема кейс-стаді, проблемно-орієнтоване навчання, групова робота та педагогічні симуляції [9]. Модель надає студентам високий рівень контролю над освітнім процесом, сприяючи розвитку критичного мислення, аналітичних умінь та академічної доброчесності [10]. Програми передбачають виконання автентичних завдань, адаптованих до індивідуальних потреб, та активне

використання цифрових інструментів для створення інклюзивного й технологічно насиченого середовища. Програми магістерського рівня інтегрують модулі з педагогічних інновацій, інклюзивної освіти та цифрової грамотності, а також значний обсяг практики в школах, де студенти працюють у тісній співпраці з досвідченими наставниками [10]. "Клінічна" модель підготовки вчителя (*Clinical Teaching Model*) і програми з *evidence-based teaching* орієнтовані на прийняття рішень на основі даних про навчальні потреби учнів. Інструментарій містить кейс-стаді, проблемно-орієнтоване навчання, симуляції, систематичний збір та інтерпретацію даних, а також цілеспрямоване поєднання теорії й практики (*praxis*) [9]. Акцент робиться на розвитку професійної рефлексії та здатності адаптувати навчальні стратегії під конкретний контекст, що відповідає вимогам динамічного освітнього середовища [10].

Досвід Мельбурнського університету щодо впровадження доказово-орієнтованих методів, формування у студентів навичок системного аналізу навчального процесу та розвитку компетентностей у сфері інклюзивної та мультикультурної освіти [11], може бути корисним і для української вищої школи.

Загалом зазначимо, і умовах євроінтеграції та воєнних викликів українська педагогічна освіта може інтегрувати низку ефективних практик, продемонстрованих у провідних університетах світу. До таких належить поєднання дослідницького підходу з практичною підготовкою, що передбачає обов'язкову шкільну практику під менторським супроводом і системним рефлексивним аналізом (досвід Університету Гельсінкі та Стенфордського університету). Важливим є впровадження студентсько-керованих методів навчання, зокрема кейс-стаді, групових проєктів та проблемно-орієнтованого підходу, які посилюють автономію студентів і формують навички самостійного прийняття педагогічних рішень (досвід Мельбурнського університету). Не менш значущим напрямом є фокус на різноманітності та інклюзивності, що включає розробку програм, чутливих до культурних, соціальних і регіональних контекстів, з підготовкою педагогів до роботи з вразливими групами. Окрему увагу варто приділити використанню цифрових інструментів та принципів мультикультурної освіти, які забезпечують адаптацію педагогічних практик до умов онлайн- та змішаного навчання відповідно до міжнародних стандартів. Запозичення й адаптація цих елементів можуть здійснюватися через перепідготовку викладачів, оновлення освітніх стандартів і нормативної бази, а також інтеграцію підходів, сумісних із принципами безперервного професійного розвитку, академічної автономії та доказово-орієнтованого викладання.

Запозичення та адаптація зазначених елементів можуть здійснюватися шляхом перепідготовки викладачів, оновлення освітніх стандартів і нормативної бази, а також через інтеграцію підходів, сумісних із принципами Болонського процесу. Крім того, зарубіжні вчені вказують на важливість розширення форматів гібридного навчання (hyflex), активне використання мікронавчання та мікрокредитів, а також інтеграцію технологій, спрямованих на посилення

зв'язності та взаємодії студентів. Особливий акцент робиться на забезпеченні етичних принципів і інклюзивності під час застосування штучного інтелекту в освітньому процесі.

Висновки. Досвід розглянутих університетів узгоджується з пріоритетами розвитку української вищої освіти в межах Болонського процесу, зокрема із завданнями формування автономії студентів, інтеграції цифрових технологій в освітній процес та підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Кожен із розглянутих університетів пропонує унікальну інтерпретацію студентоцентрованого підходу – від дослідницько орієнтованої та мультикультурної моделі у Фінляндії, через інтеграцію практики та теорії у США, до поєднання інклюзивності та цифрових технологій в Австралії. Така різноманітність створює підґрунтя для адаптації перевірених міжнародних рішень до українських реалій, зокрема в умовах воєнного стану та цифрової трансформації освіти.

Аналіз наявних досліджень підтверджує потенціал студентоцентрованого навчання як інструмента підвищення рівня освітньої справедливості (equity) та ефективної підготовки студентів до професійної діяльності. Запропоновані ними підходи можуть бути адаптовані з урахуванням специфічних національних викликів, серед яких – необхідність системної перепідготовки викладацького складу та забезпечення безперервного доступу до якісної освіти в умовах воєнного стану.

У цьому зв'язку релевантними для України видаються такі елементи зарубіжного досвіду: дослідницько-практична логіка підготовки з обов'язковим науковим компонентом і виконанням студентом-вчителем власного емпіричного дослідження; моделі педагогічної практики з розгорнутою системою менторства та семінарськими заняттями на стику аудиторної та шкільної роботи; управління освітнім процесом на основі аналізу даних про результати учнів; інклюзивна й справедлива освіта як змістовий стрижень педагогічної підготовки; формалізовані партнерства між університетами та школами з чітким розподілом відповідальності; національна рамка професійних компетентностей учителя, що безперервно пов'язує етапи початкової підготовки, індукції та професійного розвитку впродовж кар'єри. Інтеграція окреслених компонентів у систему вищої педагогічної освіти України відповідає євроінтеграційним орієнтирам, сприяє підвищенню якості освітніх стандартів і створює дієві інструменти для ефективної роботи педагогів як у воєнний, так і в повоєнний періоди.

Література

1. Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). The Teacher's Role in the Changing Globalizing World: Resources and Challenges Related to the Professional Work of Teaching. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.

2. Toom, A., & Husu, J. Teacher Development and Professional Learning: Theoretical Perspectives and Empirical Evidence from Finland. In: Loughran, J., Hamilton, M. L. (Eds.). International Handbook of Teacher Education. Singapore: Springer, 2016. P. 241–261.

3. University of Helsinki. Faculty of Educational Sciences – Teacher Education. 2024a. URL: https://studies.helsinki.fi/instructions/article/subject-teacher-education-programme-english-step

4. Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. Research-Based Teacher Education. In: Jakku-Sihvonen, R., Niemi, H. (Eds.). Research-Based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. Turku: Finnish Educational Research Association, 2006. P. 31–50.

5. Darling-Hammond, L. Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

6. Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. How Teachers Learn and Develop. In: Darling-Hammond, L., Bransford, J. (Eds.). Preparing Teachers for a Changing World. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. P. 358–389.

7. Stanford University. Stanford Teacher Education Program (STEP) Overview. 2024a. URL: https://ed.stanford.edu/step

8. Darling-Hammond, L., & Zeichner, K. Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

9. University of Melbourne. Clinical Teaching Model Overview. Melbourne Graduate School of Education, 2024a. URL: https://education.unimelb.edu.au/clinical-teaching

10. Dinham, S. Leading Learning and Teaching. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 2020. URL: https://books.google.com.ua/books?hl=en&lr=&id=8anYDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP16&dq=info:rE9ytr9X4HcJ:scholar.google.com&ots=qeVsUGgqq0&sig=eLhCoarNdiKahIUJlyJ2eY_AXTk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

11. University of Melbourne. Evidence-Based Teaching in Teacher Preparation. Melbourne Graduate School of Education, 2024b. URL: https://education.unimelb.edu.au/evidence-based-teaching

References:

1. Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World: Resources and Challenges Related to the Professional Work of Teaching*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016. [in English].

2. Toom, A., & Husu, J. *Teacher Development and Professional Learning: Theoretical Perspectives and Empirical Evidence from Finland*. In: Loughran, J., Hamilton, M. L. (Eds.). *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer, 2016. P. 241–261. [in English].

3. University of Helsinki. *Faculty of Educational Sciences – Teacher Education*. 2024a. URL: https://studies.helsinki.fi/instructions/article/subject-teacher-education-programme-english-step [in English].

4. Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. *Research-Based Teacher Education*. In: Jakku-Sihvonen, R., Niemi, H. (Eds.). *Research-Based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Finnish Educational Research Association, 2006. P. 31–50. [in English].

5. Darling-Hammond, L. *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. [in English].

6. Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. *How Teachers Learn and Develop*. In: Darling-Hammond, L., Bransford, J. (Eds.). *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. P. 358–389. [in English].

7. Stanford University. *Stanford Teacher Education Program (STEP) Overview*. 2024a. URL: https://ed.stanford.edu/step [in English].

8. Darling-Hammond, L., & Zeichner, K. *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017. [in English].

9. University of Melbourne. *Clinical Teaching Model Overview*. Melbourne Graduate School of Education, 2024a. URL: https://education.unimelb.edu.au/clinical-teaching [in English].

10. Dinham, S. *Leading Learning and Teaching*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 2020. URL: https://books.google.com.ua/books?hl=en&lr=&id=8anYDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP16&dq=info:rE9ytr9X4HcJ:scholar.google.com&ots=qeVsUGgqq0&sig=eLhCoarNdiKahIUJlyJ2eY_AXTk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [in English].

11. University of Melbourne. *Evidence-Based Teaching in Teacher Preparation*. Melbourne Graduate School of Education, 2024b. URL: https://education.unimelb.edu.au/evidence-based-teaching [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.091.33:615.1(477)"1991/2025"

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-355-364

Досин Володимир Ігорович аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, тел. (0342) 59-00-11, https://orcid.org/0009-0006-8738-1687

ДИДАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XX – ПЕРША ЧВЕРТЬ XXI СТ.)

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний аналіз етапів становлення й розвитку вищої фармацевтичної освіти в Україні з кінця XX до першої чверті XXI століття з акцентом на дидактико-орієнтованих аспектах трансформації освітньої системи. Виявлено, що формування сучасної моделі підготовки провізорів відбувалося поетапно: від створення національної законодавчої та нормативної бази, впровадження автономних навчальних планів — до інтеграції у європейський освітній простір, реалізації кредитно-модульної системи, акредитації освітніх програм за міжнародними стандартами, цифровізації та впровадження інноваційних педагогічних технологій. Визначено, що визначальними чинниками трансформації змісту, форм і методів навчання стали європейська інтеграція, посилення компетентнісного підходу, розширення практичної підготовки, впровадження симуляційних і інтерактивних технологій навчання, а також удосконалення системи контролю якості й акредитації. На основі системного аналізу нормативно-правових актів, методичної літератури та сучасних наукових досліджень окреслено три основні етапи розвитку: становлення національної моделі (1991–1999), європейська інтеграція та модернізація (2002–2015), цифровізація, міжнародна інтеграція та підвищення стандартів якості (2016–2025). Доведено, що дидактико-орієнтований критерій у вищій фармацевтичній освіті охоплює змістове, методичне, організаційно-процесуальне й цільове оновлення підготовки майбутніх фахівців з орієнтацією на формування професійних і соціальних компетентностей, критичного мислення, цифрової грамотності та здатності до інновацій. У статті обґрунтовано перспективи подальшої модернізації фармацевтичної освіти, розширення дуальної моделі, імплементації міжнародних стандартів і посилення наукової складової у підготовці провізорів.

Ключові слова: фармацевтична освіта, дидактико-орієнтовані аспекти, етапи розвитку вищої фармацевтичної освіти, Болонський процес, компетентнісний підхід, стандарти якості, цифровізація, симуляційні технології, дуальна освіта, професійна компетентність.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Dosin Volodymyr Ihorovych Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Educational Management named after Bohdan Stuparyk, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, tel. (0342) 59-00-11, https://orcid.org/0009-0006-8738-1687

DIDACTICALLY-ORIENTED ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER PHARMACEUTICAL EDUCATION IN UKRAINE (END OF THE 20TH – FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY)

Abstract. The article presents a thorough analysis of the stages of formation and development of higher pharmaceutical education in Ukraine from the late 20th to the first quarter of the 21st century, with a focus on didactically-oriented aspects of educational system transformation. It has been established that the formation of a modern model for pharmacist training occurred in stages: from the creation of national legislative and regulatory frameworks and the introduction of autonomous curricula to integration into the European educational space, implementation of the credit-module system, accreditation of educational programs according to international standards, digitalization, and the introduction of innovative pedagogical technologies. The key factors in the transformation of content, forms, and teaching methods were identified as European integration, strengthening of the competence-based approach, expansion of practical training, introduction of simulation and interactive learning technologies, and improvement of the quality assurance and accreditation system. Based on a systematic analysis of legal acts, methodological literature, and contemporary scientific studies, three main stages of development are outlined: the formation of the national model (1991–1999), European integration and modernization (2002–2015), digitalization, international integration, and raising quality standards (2016–2025). It has been proved that the didactically-oriented criterion in higher pharmaceutical education includes content, methodological, organizational-procedural, and goal-oriented renewal of specialist training, aimed at the formation of professional and social competencies, critical thinking, digital literacy, and innovation capacity. The article substantiates prospects for further modernization of pharmaceutical education, expansion of the dual model, implementation of international standards, and strengthening of the research component in pharmacist training.

Keywords: pharmaceutical education, didactically-oriented aspects, stages of development of higher pharmaceutical education, Bologna Process, competence-based approach, quality standards, digitalization, simulation technologies, dual education, professional competence.

Постановка проблем. Сучасний розвиток фармацевтичної освіти в Україні відбувається в умовах швидких трансформацій, пов’язаних із європейською інтеграцією, підвищенням стандартів підготовки, цифровізацією та розширенням міжнародної співпраці. Важливість системного аналізу дидактико-

орієнтованих аспектів цього процесу зумовлена необхідністю модернізації освітніх програм, впровадження інноваційних педагогічних технологій та забезпечення відповідності професійної підготовки сучасним вимогам ринку праці й глобальним стандартам якості. У той же час питання визначення етапів розвитку, оновлення змісту, форм і методів навчання, а також інтеграції європейських освітніх практик і міжнародних стандартів вимагають теоретичного узагальнення та критичного аналізу.

Незважаючи на значну кількість публікацій, відсутній цілісний аналіз змін у змісті, методах і формах підготовки провізорів у контексті дидактико-орієнтованого критерію. Необхідність подальшого осмислення цих аспектів обумовлюється посиленням ролі цифрових технологій, симуляційного й проблемно-орієнтованого навчання, зростанням значення практичної підготовки, а також посиленням вимог до акредитації й незалежного оцінювання якості освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Проблематика становлення й розвитку вищої фармацевтичної освіти в Україні активно висвітлюється у працях сучасних науковців, серед яких слід відзначити І. Бойчука, В. Горбаньова, С. Різничок, В. Сліпчук та ін.

Питання розвитку фармацевтичної освіти в Україні й за кордоном активно висвітлюється у працях провідних українських та зарубіжних вчених. У вітчизняній педагогіці увага дослідників зосереджена на трансформації структури та змісту освітніх програм, гармонізації із європейськими стандартами, впровадженні інноваційних методик та цифровізації навчального процесу.

Значний внесок у порівняльно-педагогічний аналіз моделей фармацевтичної освіти внесли О. Кохановська та В.Тернопільська, які досліджують досвід України, Польщі, Німеччини та США, акцентуючи на інтеграції міжнародних стандартів, дуальній освіті та підвищенні ролі цифрових технологій у підготовці майбутніх провізорів [2; 11]. Окрема увага у їх роботах приділяється впливу євроінтеграційних процесів і Болонського процесу на оновлення освітніх програм і розвиток академічної мобільності.

Окремо слід відзначити оглядові дослідження А. Крикховської та співавт., які порівняли освітні програми провідних університетів ЄС та України, визначивши проблеми та перспективи впровадження сучасних європейських практик [3].

Загалом, аналіз сучасної літератури засвідчує: трансформація фармацевтичної освіти — багатовекторний процес, що відбувається під впливом нормативно-правових, організаційних, дидактичних, інноваційних і міжнародних чинників. Подальші дослідження концентруються на питаннях цифровізації, дуальної освіти, розвитку практичної підготовки, впровадження міжнародних стандартів та якості освітнього процесу.

Незважаючи на напрацьовану емпіричну базу, питання комплексного аналізу дидактико-орієнтованих критеріїв трансформації освіти, зокрема інтеграції міжнародних стандартів, цифровізації, формування нових моделей практичної підготовки, залишаються відкритими й потребують подальшого дослідження.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Мета статті - здійснити комплексний історико-педагогічний аналіз етапів розвитку вищої фармацевтичної освіти в Україні у контексті диактико-орієнтованого критерію.

Методи дослідження. У роботі застосовано історико-педагогічний, компаративний, структурно-функціональний аналізи, узагальнення та систематизацію джерел.

Виклад основного матеріалу. Розвиток вищої фармацевтичної освіти першому умовно визначеному етапі характеризувався чіткою прив'язаністю до законодавчо-правових аспектів. Це відображало поетапну трансформацію освітньої системи від пострадянської моделі до європейсько-орієнтованої структури розвитку вищої фармацевтичної освіти в Україні.

Задля детального аналізу етапів розвитку вищої освіти за дидактико-орієнтованим критерієм зазначимо, що у довідкові літературі термін «дидактико-орієнтований критерій» тлумачиться як критерій, орієнтований на зміст і методи навчання, що відповідають дидактичним засадам. літературі [1].

Українські дослідники (С. Сисоєва) дидактико-орієнтований критерій розглядають як сукупність теоретичних і методичних ознак, за допомогою яких здійснюється аналіз і оцінка змісту, методів, організаційних форм, технологій, цілей та результатів освітнього процесу з позицій їх відповідності сучасним дидактичним принципам, інноваціям і потребам професійної підготовки[9].

Як щодо історичного дослідження вважаємо, що сучасний дидактико-орієнтований критерій є інтегральним інструментом, який дозволяє не лише ідентифікувати зміни у навчальному процесі, а й діагностувати рівень впровадження інноваційних педагогічних технологій, компетентнісних і особистісно орієнтованих підходів, відповідності освіти очікуванням ринку праці й суспільства.

Отже, дидактико-орієнтований критерій у педагогічних дослідженнях - це комплексний аналітичний засіб, що дає змогу виявити якісні зміни у змісті, методах, технологіях і результатах освітнього процесу, визначити ступінь впровадження інновацій і їх відповідність вимогам суспільства, ринку праці та сучасної парадигми освіти/

У структурі аналізу етапів розвитку вищої фармацевтичної нами виокремлено змістові (відповідність програм і дисциплін сучасним знанням і стандартам), методичні (новизна, інтерактивність, ефективність методик і технологій навчання); організаційно-процесуальні (моделі організації освітнього процесу, індивідуалізація, практична спрямованість, акцент на автономію та самостійну роботу студентів); цільові (спрямованість на формування професійних, дослідницьких компетентностей; розвиток soft skills, критичного мислення, креативності, цифрової грамотності)і компоненти, згідно яким нами буде проаналізовано розвиток вищої фармацевтичної освіти у досліджуваний період.

Щодо дидактико-орієнтованого критерію, то на першому умовно визначеному нами етапі (1991–2001 рр.), відбулося започаткування нових стандартів

підготовки фахівців-фармацевтів, створення перших національних навчальних планів, а також формування мережі фармацевтичних факультетів у медичних університетах України.

Починаючи з 1990-х рр. у закладах медичної освіти організовано навчальний процес на підготовчих відділеннях для подальшої професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі згідно з Інструктивним листом Міністерства вищої освіти УРСР № 210/4-546 від 14.10.1991 р. «Про планування і організацію учбового процесу на підготовчих відділеннях при вузах» [12, арк. 16].

Відповідно до Положення про організацію навчального процесу (1993) на даному етапі вібулася уніфікація освітньої системи у тому числі ц фармацевтичної, освітній процес медичних та фармацевтичних ЗВО був чіько структурованим.

Основним закладом розвитку на цьому етапі став Український фармацевтичний інститут (м. Харків), що пізніше отримав статус академії. Було створено перші національні навчальні плани, розширено мережу фармацевтичних факультетів у медичних університетах (Тернопільський державний медичний університет, Національний медичний університет ім. О.О. Богомольця та ін.).

Дидактико-орієнтований критерій на цьому етапі визначався першочерговою потребою формування національної моделі підготовки фармацевтів, що передбачало відхід від радянських освітніх стандартів та започаткування автономних дидактичних систем.

Зокрема на першому етапі відбувалося активне створення нових навчальних програм і планів, що враховували національні особливості й потреби української фармації, почала розбудовуватись власна методична база. У Національному фармацевтичному університеті (м. Харків) було створено перші кафедри, що спеціалізувалися на нових наукових напрямках фармацевтичної освіти. Збільшилася кількість годин на дисципліни, що формували фармацевтичну компетентність (фармацевтична хімія, фармакогнозія, фармакологія, технологія ліків). Акцент робився на теоретичній підготовці, практичні заняття почали організовуватися з акцентом на самостійність студентів, хоча переважала ще традиційна лекційно-семінарська форма навчання. Відкрито нові фармацевтичні факультети в Тернопільському медичному університеті, Національному медичному університеті ім. Богомольця, Львівському державному медичному університеті.

Упродовж 1990-х років відбувалася поступова розбудова мережі фармацевтичних факультетів при медичних університетах. Як свідчать дослідження до 2000 року в Україні функціонувало вже 15 закладів вищої освіти, що здійснювали підготовку фармацевтів за спеціальністю «Фармація»../Downloads/ Гірська школа Українських карпат.docx - fn7. Цей період характеризувався активним оновленням змісту освіти, впровадженням нових дисциплін та розширенням практичної підготовки студентів.

Згідно Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (наказ Міністерства освіти України № 161 від 02 червня

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

1993 р.) [5]), нормативна основу для реалізації освітніх програм з фармації була уніфікована Це дало можливість Міністерству охорони здоров'я України ініціювати розробку галузевих освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) за спеціальністю «Фармація», що стало важливим кроком до стандартизації підготовки фахівців на національному рівні.

У Львівському медичному університеті вже в 1991 році з'явилася навчально-виробнича аптека, що стала обов'язковою практичною базою для студентів-фармацевтів [4]/

Другий етап - (2002 - 2015) етап європейської інтеграції визначався першочерговою потребою формування національної моделі підготовки фармацевтів, що передбачало відхід від радянських освітніх стандартів та започаткування автономних дидактичних систем. Важливим етапом цього періоду стало прийняття Закону України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року № 1556-VII, який встановив принципи автономії закладів вищої освіти, академічної свободи та забезпечення якості освіти. Цей законодавчий акт створив правове підґрунтя для подальшої модернізації фармацевтичної освіти та її адаптації до європейських стандартів.

Щодо дидактичного критерію оцінки етапу то вища фармацевтична освіта була переорієнтована європейські освітні стандарти, що суттєво вплинуло на її дидактичну складову. Зокрема у цей час запроваджувалась кредитно-модульна система навчання. Це дало можливість чітко структурувати навчальний процес, зробити акцент на самостійній та індивідуальній роботі студентів.

Особливості дидактичного розвитку стало активне створення нових навчальних програм і планів, що враховували національні особливості й потреби української фармації. Почала розбудовуватись власна методична база. У Національному фармацевтичному університеті (м. Харків) було створено перші кафедри, що спеціалізувалися на нових наукових напрямках фармацевтичної освіти. Збільшилася кількість годин на дисципліни, що формували фармацевтичну компетентність (фармацевтична хімія, фармакогнозія, фармакологія, технологія ліків).

Акцент робився на теоретичній підготовці, практичні заняття почали організовуватися з акцентом на самостійність студентів, хоча переважала ще традиційна лекційно-семінарська форма навчання.

Основним ЗВО, який очолював процес змін, і надалі залишавчя Національний фармацевтичний університет (Харків). По- друге, у цей час зростає роль компетентнісного підходу, що означає перехід від знаннєвої моделі освіти до практично орієнтованої, спрямованої на формування конкретних професійних компетентностей фармацевта. Уведені ліцензійні інтегровані іспити «Крок-1» та «Крок-2» як елемент контролю якості освіти передбачали адаптацію дидактичних матеріалів відповідно до європейських стандартів ECTS, що дозволило українським медичним ЗВО відкривати нові фармацевтичні факультети, зокрема в Тернопільському медичному університеті, Національному медичному університеті ім. Богомольця, Львівському державному медичному університеті тощо.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Суттєво посилилася практична підготовка, стажування стали обов'язковими, зросла роль клінічної фармації.

На цьому етапі фармацевтична освіта була переорієнтована на європейські освітні стандарти, що суттєво вплинуло на її дидактичну складову.

Особливості дидактичного розвитку стало запровадження кредитно-модульної системи навчання дозволило чітко структурувати навчальний процес, зробити акцент на самостійній та індивідуальній роботі студентів. Основним ЗВО, який очолював процес змін, став Національний фармацевтичний університет (Харків). Зросла роль компетентнісного підходу, що означало перехід від знаннєвої моделі освіти до практично орієнтованої, спрямованої на формування конкретних професійних компетентностей фармацевта.

Наступним вважливим аспектом, який сприяв прагненню України і фармацевтичної освіти загало м до інтеграції в європейський освітній простір, стала участь України в Болонському процесі (2005 р.), що сприяло впровадженню європейських стандартів освіти. Наказами МОЗ України №36 від 21.01.2004 року та №446 від 01.08.2007 року затверджено нові навчальні плани підготовки провізорів, а згодом – перехід до кредитно-модульної системи навчання [6].

Дидактичні матеріали було адаптовано відповідно до європейських стандартів ECTS, що дозволило українським студентам брати участь у програмах академічної мобільності, особливо активно – в Тернопільському національному медичному університеті ім. І. Я. Горбачевського, НФаУ та Львівському національному медичному університеті ім. Данила Галицького та ін.

Суттєво посилилася практична підготовка майбутнів викладачів, стали обов'язковими стажування, зросла роль клінічної фармації. На цьому етапі фармацевтична освіта була переорієнтована на європейські освітні стандарти, що вплинуло на її дидактичну складову.

Запровадження кредитно-модульної системи навчання дозволило чітко структурувати навчальний процес, зробити акцент на самостійній та індивідуальній роботі студентів. Основним ЗВО, який очолював процес змін, став Національний фармацевтичний університет (Харків). Ще однією характеристикою дидактичного критерію стало зростання ролі компетентнісного підходу, що означало перехід від знаннєвої моделі освіти до практично орієнтованої, спрямованої на формування конкретних професійних компетентностей фармацевта.

І надалі відбувалась підготовка у відповідності до інтегрованих ліцензійних іспити «Крок-1» та «Крок-2» як елемент контролю якості освіти.

Дидактичні матеріали було адаптовано відповідно до європейських стандартів ECTS, що дозволило українським студентам брати участь у програмах академічної мобільності, особливо активно – в Тернопільському національному медичному університеті ім. І. Я. Горбачевського, НФаУ та Львівському національному медичному університеті ім. Данила Галицького та ін.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Дидактико-орієнтований критерій на третьому етапі (2016–2024 рр.) характеризувався запровадженням спеціалізацій «Фармація» та «Промислова фармація», активізацією дуальної форми навчання. Відбулось впровадження нових державних стандартів другого (магістерського) рівня (наказ МОН №981 від 04.11.2022) », розширено цифрові форми навчання, започатковано інтеграцію міжнародних стандартів Good Pharmacy Practice (GPP) до навчальних програм, посилено використання дистанційних та інтерактивних технологій

Відбулося широке застосування інноваційних цифрових платформ, VR-симуляторів та інтерактивних навчальних методів, розширення можливостей для дистанційного навчання та академічної мобільності.

Ключовою особливістю цього періоду стало посилення уваги до забезпечення якості освіти та впровадження міжнародних стандартів акредитації освітніх програм. Було розроблено нові підходи до оцінювання компетентностей випускників та запроваджено систему моніторингу якості освітнього процесу, що відповідало сучасним європейським тенденціям.

Інноваційний характер стандарту проявляється в посиленні компетентнісного підходу, розширенні можливостей для дуальної освіти та впровадженні сучасних технологій навчання. Як відзначають експерти МОЗ України, «новий стандарт враховує потреби фармацевтичного ринку та спрямований на підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних працювати в умовах глобалізації».

Дидактична складова на цьому етапі характеризувалась упровадженням міжнародних стандартів якості, що сприяло значному підвищенню рівня практичної підготовки студентів. Освітні стандарти адаптовано до екстремальних умов, посилено підготовку з питань надзвичайних ситуацій, управління фармацевтичною допомогою у кризових умовах, забезпечено якісну академічну мобільність і розширення міжнародного співробітництва.

Як показав аналіз на даному етапі відбувалось значне оновлення дидактичних матеріалів з урахуванням міжнародних стандартів GMP (належна виробнича практика), GDP (належна дистриб'юторська практика), GPP (належна аптечна практика). У практиці роботи фармацевтичних факультетів використовувались інтерактивні методи навчання: кейс-методи, ситуаційне навчання, проблемно-орієнтоване навчання. Прикладом розвитку інновацій на даному етапі вирізнялись Національний фармацевтичний університет та Тернопільський національний медичний університет.

З одного боку активне використання симуляційних лабораторій і технологій, дозволило студентам отримувати практичні навички безпосередньо в умовах, максимально наближених до реальних, з іншого -вимагало підвищення вимог до викладацького складу, запровадження регулярного підвищення кваліфікації викладачів, посилення контролю якості освітнього процесу (ЄДКІ – єдиний державний кваліфікаційний іспит).

Висновки. Дидактико-орієнтований критерій у розвитку фармацевтичної освіти України виявився ключовим у визначенні змісту, організаційних форм і технологій навчання на різних етапах. Зміни стосувалися не лише змісту навчання, а й впровадження компетентнісної моделі, акценту на практичній підготовці, розвитку цифрових компетентностей, інтерактивних технологій. Освітній процес набув інноваційної спрямованості, посилено акредитацію, контроль якості, інтеграцію до європейського простору

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В.Т. Бусел. К.: Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.

2. Кохановська О.В., Тернопільська В.І. Порівняльно-педагогічний аналіз систем вищої фармацевтичної освіти: досвід України, Німеччини, Польщі та США. *Фармацевтична освіта і наука: виклики XXI століття*. 2023. С. 32–41.

3. Крикховська А., Лопатинська О., Губицька І. та ін. Порівняльний аналіз програм фармацевтичної освіти в університетах ЄС та України. *Archives of Pharmacy Practice.* 2024. Т. 15, № 1. С. 23–32.

4. Львівський медичний університет: Офіційний сайт. URL: https://new.meduniv.lviv.ua/fakultety/farmatsevtychnyj-fakultet/

5. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : наказ Міністерства освіти України № 161 від 02 червня 1993 р. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/REG173?an=10

6. Про затвердження та введення нового навчального плану підготовки фахівців за спеціальністю «фармація»: наказ Міністерства охорони здоров'я України № 362 від 21.01.2004 р. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0036282-04#Text

7. Про затвердження та введення нового навчального плану підготовки фахівців за спеціальністю «фармація»: наказ Міністерства охорони здоров'я України № 446 від 01.08.2007 р. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0036282-04#Text

8. Різничок С.В. Становлення та розвиток вищої фармацевтичної освіти у західноукраїнському регіоні (1784–1991 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Дрогобич, 2013. – 24 с. – Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/11704/1/Riznychok.pdf

9. Сисоєва С.О. Педагогічна інноватика: теорія і практика. Київ : Педагогічна думка, 2011. 350 с.

10. Сліпчук В.Л. Тенденції професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі в Україні (XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Київ, 2017. – 354 с.

11. Тернопільська В.І. Трансформація фармацевтичної освіти України у контексті європейської інтеграції . *Педагогічний альманах*. 2022. № 48. С. 127–133. URL: https://journal.pdpu.edu.ua/article/view/241282

12. ЦДАВО України. Ф. 342, оп. 19, спр. 84, арк. 1–6 «Про планування і організацію учбового процесу на підготовчих відділеннях при вузах» [627, арк. 16.

References

1. Bates, J., Anić-Milošević, S., Desselle, S. P., Galbraith, K., Marlowe, J. L., & Buxton, E. C. (2022). Transforming pharmaceutical education: A needs-based global analysis for policy development. American Journal of Pharmaceutical Education, 86(1), 1–15. https://www.ajpe.org/content/86/1/8740

2. Busel, V. T. (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Comprehensive Dictionary of Modern Ukrainian Language]. Kyiv, Irpin: Perun. [in Ukrainian]

3. Kohanovska, O. V., & Ternopilska, V. I. (2023). Poryvnianno-pedahohichnyi analiz system vyshchoi farmatsevtychnoi osvity: dosvid Ukrainy, Nimechchyny, Polshchi ta SShA [Comparative-pedagogical analysis of higher pharmaceutical education systems: experience of Ukraine, Germany, Poland and USA]. Farmatsevtychna osvita i nauka: vyklyky XXI stolittia – Pharmaceutical Education and Science: Challenges of the 21st Century, 32–41. https://pharmed-edu.org.ua/files/konf2023.pdf [in Ukrainian]

4. Krykhovska, A., Lopatynska, O., Hubytska, I., et al. (2024). Poryvniannyi analiz prohram farmatsevtychnoi osvity v universytetakh YeS ta Ukrainy [Comparative analysis of pharmacy education programs in EU universities and Ukraine]. Archives of Pharmacy Practice, 15(1), 23–32. https://archivepp.com/?mno=180079

5. Lvivskyi medychnyi universytet: Ofitsiinyi sait [Lviv Medical University: Official website]. (n.d.). https://new.meduniv.lviv.ua/fakultety/farmatsevtychnyj-fakultet/ [in Ukrainian]

6. Polozhennia pro orhanizatsiiu navchalnoho protsesu u vyshchykh navchalnykh zakladakh: nakaz Ministerstva osvity Ukrainy № 161 vid 02 chervnia 1993 r. [Regulation on the organization of the educational process in higher education institutions: Order of the Ministry of Education of Ukraine No. 161 of June 2, 1993]. (1993). https://ips.ligazakon.net/document/view/REG173?an=10 [in Ukrainian]

7. Pro zatverdzhennia ta vvedennia novoho navchalnoho planu pidhotovky fakhivtsiv za spetsialnistiu “farmatsiia”: nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy № 362 vid 21.01.2004 r. [On approval and introduction of a new curriculum for training specialists in the specialty “Pharmacy”: Order of the Ministry of Health of Ukraine No. 362 of January 21, 2004]. (2004). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0036282-04#Text [in Ukrainian]

8. Pro zatverdzhennia ta vvedennia novoho navchalnoho planu pidhotovky fakhivtsiv za spetsialnistiu “farmatsiia”: nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy № 446 vid 01.08.2007 r. [On approval and introduction of a new curriculum for training specialists in the specialty “Pharmacy”: Order of the Ministry of Health of Ukraine No. 446 of August 1, 2007]. (2007). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0036282-04#Text [in Ukrainian]

9. Sysoieva, S. O. (2011). Pedahohichna innovatyka: teoriia i praktyka [Pedagogical innovation: theory and practice]. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian]

Slipchuk, V. L. (2017). Tendentsii profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv farmatsevtychnoi haluzi v Ukraini (XX – pochatok XXI stolittia): dys. … kand. ped. nauk [Trends in professional training of pharmaceutical industry specialists in Ukraine (XX – early XXI century): Candidate’s thesis]. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University. [in Ukrainian]

10. Ternopilska, V. I. (2022). Transformatsiia farmatsevtychnoi osvity Ukrainy u konteksti yevropeiskoi intehratsii [Transformation of pharmaceutical education in Ukraine in the context of European integration]. Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical Almanac, 48, 127–133. https://journal.pdpu.edu.ua/article/view/241282 [in Ukrainian]

11 TsDAVO Ukrainy. F. 342, op. 19, spr. 84, ark. 1–6 “Pro planuvannia i orhanizatsiiu uchbovoho protsesu na pidhotovchykh viddilenniakh pry vuzakh” [State Archive of Supreme Bodies of Power and Administration of Ukraine. F. 342, op. 19, d. 84, l. 1–6 “On planning and organization of the educational process at preparatory departments at higher education institutions”]. [in Ukrainian]

12. Zarichna, T. P. (2020). Bologna process and pharmaceutical education reforms in Ukraine. Farmatsevtychnyi Chasopys – Pharmaceutical Journal, 3, 22–27. https://pharmaspacejournal.com/article/view/217752

16. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” vid 1 lypnia 2014 r. № 1556-VII [Law of Ukraine “On Higher Education” of July 1, 2014 No. 1556-VII]. (2014). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.014

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-365-374

Житомирська Тетяна Михайлівна кандидатка педагогічних наук, доцентка, заступник директора з навчально-виховної роботи Дунайського фахового коледжу, Національний університет «Одеська морська академія», м.Ізмаїл, тел: (067) 989-83-83, https://orcid.org/ 0000-0002-7015-0819

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті автором проаналізовані методологічні підходи до професійної підготовки менеджерів морської галузі в умовах неперервної освіти в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія». Зосереджено увагу на ключових факторах, які підвищують актуальність вдосконалення підготовки висококваліфікованих майбутніх фахівців. Це обумовлено стрімким розвитком технологій, посиленням вимог до безпеки мореплавства та зростаючою конкуренцією на ринку праці. Обґрунтовано, що ефективна професійна підготовка менеджерів морської галузі вимагає інтеграції декількох провідних методологічних підходів.

В результаті проведеного педагогічного дискурсу було уточнено сутність кожного з окреслених наукових підходів та їхнє значення саме в аспекті професійної підготовки менеджерів морської галузі в умовах неперервної освіти. Так, зокрема, системний підхід дозволяє розглядати підготовку як цілісну підсистему постійного розвитку; компетентнісний підхід забезпечує практичну спрямованість навчання та індивідуалізацію освітніх траєкторій, що є критичним в умовах неперервної освіти; акмеологічний підхід орієнтує на досягнення вершин професіоналізму та самореалізацію; діяльнісний підхід фокусується на набутті практичних навичок вирішення професійних завдань, а суб'єктний підхід розвиває внутрішню активність та відповідальність здобувачів. Додатково, інформаційний та технологічний підходи підкреслюють значення цифрових компетентностей та ефективної роботи з інформаційними потоками. Доведено, що інтеграція цих методологічних підходів є фундаментальною для розробки ефективної моделі неперервної професійної підготовки менеджерів морської галузі. Лише комплексне їх застосування дозволяє формувати висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно реагувати на виклики сучасної та майбутньої морської індустрії протягом усього професійного життя, що є важливим для їхньої конкурентоспроможності та ефективності в умовах сучасних викликів.

Ключові слова: методологічні підходи, освітній процес, професійна підготовка, менеджери морської галузі, неперервна освіта, компетентнісний підхід, системний підхід, діяльнісний підхід.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Zhytomyrska Tetiana Mykhailivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director for Educational and Training Work at the Danube Professional College of the National University 'Odessa Maritime Academy', Izmail, tel: (067) 989-83-83, https://orcid.org/ 0000-0002-7015-0819

METHODOLOGICAL APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING OF MANAGERS IN THE MARITIME INDUSTRY IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION

Abstract. In this article, the author analyses methodological approaches to professional training of managers in the maritime industry in the context of continuing education at the Danube Institute of the National University 'Odessa Maritime Academy'. The focus is on key factors that increase the relevance of improving the training of highly qualified future specialists. This is due to the rapid development of technology, increased safety requirements for navigation, and growing competition in the labour market. It is argued that effective professional training of managers in the maritime industry requires the integration of several leading methodological approaches.

As a result of the pedagogical discourse, the essence of each of the outlined scientific approaches and their significance in terms of professional training of managers in the maritime industry in the context of continuing education was clarified. In particular, the systemic approach allows training to be viewed as an integral subsystem of continuous development; the competency-based approach ensures the practical orientation of training and the individualisation of educational trajectories, which is critical in the context of continuing education; the acmeological approach focuses on achieving the heights of professionalism and self-realisation; the activity-based approach focuses on acquiring practical skills for solving professional tasks, and the subject-based approach develops the internal activity and responsibility of applicants. In addition, the information and technological approaches emphasise the importance of digital competencies and effective work with information flows. It has been proven that the integration of these methodological approaches is fundamental to the development of an effective model for the continuous professional training of managers in the maritime industry. Only their comprehensive application allows the formation of highly qualified, competitive specialists who are able to respond effectively to the challenges of the modern and future maritime industry throughout their professional lives, which is important for their competitiveness and effectiveness in the face of modern challenges.

Keywords: methodological approaches, educational process, professional training, maritime industry managers, continuous education, competence-based approach, systemic approach, activity-based approach.

Постановка проблеми. У контексті динамічного розвитку морської галузі, зумовленого стрімким технологічним прогресом та посиленням вимог до

безпеки судноплавства, забезпечення якісної підготовки висококваліфікованих кадрів, зокрема менеджерів, виступає пріоритетним стратегічним завданням [9;5]. Це вимагає формування готовності фахівців до постійного оновлення знань та навичок, що підкреслює важливе значення неперервної професійної підготовки.

При цьому європейська інтеграція відкриває для української освітньої системи нові можливості: вона не лише сприяє підвищенню якості освіти й розширенню міжнародних зв'язків, а й детермінує залучення передових світових практик та технологій. Водночас, ці євроінтеграційні процеси генерують перед українською освітою нові виклики, які потребують адекватного і ефективного реагування, а також системної адаптації освітнього процесу, особливо в контексті неперервної освіти [5;3;9].

Ефективне подолання зазначених викликів та успішна реалізація наявних можливостей актуалізує необхідність обґрунтованого вибору і імплементації сучасних методологічних підходів до професійної підготовки менеджерів морської галузі саме в умовах неперервної освіти. У цьому контексті, вибір обґрунтованих методологічних орієнтирів для формування професійної компетентності менеджерів морської галузі набуває особливої актуальності. Це зумовлено необхідністю поглиблення наукових уявлень про підготовку фахівців, які будуть здатні ефективно відповідати динамічним вимогам сучасності. Адже саме від рівня сформованості професійної компетентності цих фахівців безпосередньо залежить не лише їхня особиста успішність, а й конкурентоспроможність галузі, безпека судноплавства та ефективність функціонування морського транспорту в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошук ефективних шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі наразі є актуальним. Ця проблематика знайшла своє відображення в працях таких науковців, як Л. Геганов, О. Гуренкова, І. Смирнова, М. Міюсов, Л. Пуховська, Т. Житомирська, В. Радкевич, В. Чимшир, М. Мусоріна та ін.

Аналіз наукових досліджень сутності, змісту та ролі неперервної освіти у вітчизняній науковій думці свідчить про зростання інтересу до трансформації освітньої парадигми в Україні. Зокрема, варто відмітити праці І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Паращук, Г. Усатенко та Т. Ткач, В. Давидової, О. Огієнко.

Водночас, аспект обґрунтованого вибору методологічних підходів до професійної підготовки менеджерів морської галузі залишається недостатньо дослідженим в умовах неперервної освіти.

Мета статті. Визначити, проаналізувати та обґрунтувати методологічні підходи до професійної підготовки менеджерів морської галузі в умовах неперервної освіти в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія», що сприятиме підвищенню їхньої компетентності та конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

Методологія. З огляду на специфіку мети нашого дослідження, ми зосередили увагу на з'ясуванні базових положень ключових наукових підходів,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

зокрема: системного, компетентнісного, акмеологічного, синергетичного, суб'єктного, інформаційного, технологічного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного. Аналіз відповідних наукових джерел, включно з монографічними та дисертаційними працями з обраної проблематики, дає підстави стверджувати, що застосування цих підходів сприятиме не лише поглибленому осмисленню теоретичних засад дослідження, а й конкретизації унікальності наукових концепцій та поглядів.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка менеджерів морської галузі в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія» за освітньо-професійною програмою підготовки бакалаврів Менеджменту в галузі морського та річкового транспорту [7] є складним і багатогранним процесом, який потребує чітких методологічних орієнтирів, особливо в умовах неперервної освіти. Наразі концепція неперервної освіти охоплює значну кількість дефініцій, що відображають її багатогранність. До них належать такі терміни, як «освіта дорослих» (adult education), «продовжена освіта» (continuing education), «подальша освіта» (further education), а також широко вживані «освіта протягом життя» (lifelong education) та «навчання протягом життя» (lifelong learning), що підкреслюють різнобічність і всеохоплюючий характер цього феномену.

Аналіз науково-педагогічної літератури підтверджує, що *системний науковий* підхід є одним із ключових загальнонаукових методологічних орієнтирів [10;2]. У контексті професійної освіти він виступає як важлива парадигма для акумуляції знань та розвитку вмінь, що є значущим для ефективної професійної підготовки майбутніх менеджерів морської галузі. На основі аналізу наукової літератури та узагальнення педагогічного досвіду, ми стверджуємо, що застосування системного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів морської галузі, дозволяє комплексно аналізувати всі складові елементи цієї підготовки, а також їхні взаємозв'язки, взаємозалежності й взаємообумовленості. Системний підхід дає змогу розглядати процес професійної підготовки як підсистему, що сприяє безперервному професійному зростанню менеджерів морської галузі. Це, своєю чергою, веде до підвищення їхньої кваліфікації та компетентності, що позитивно позначається на якість підготовки фахівців і зміцнює їхню конкурентоспроможність на міжнародній арені. Для нашого дослідження є надзвичайно важливими напрацювання, в якому підкреслено значущість системного підходу у вивченні професійного розвитку фахівців упродовж усього життя. Автором було доведено, що саме цей методологічний підхід сприяє плановому конструюванню подальшого розвитку особистості в процесі її професійної діяльності [2].

У нашому дослідженні особливий інтерес викликав *компетентнісний* загальнонауковий підхід, адже його значущість для вирішення окресленої проблеми є очевидною. Цей підхід, завдяки своїм суттєвим перевагам, широко представлений у науковій літературі як один із конструктивних методологічних

інструментів. Відзначимо, що в умовах неперервної освіти для менеджерів морської галузі компетентнісний підхід має суттєві переваги, оскільки забезпечує актуальність та практичну спрямованість підготовки, фокусуючись на формуванні конкретних компетентностей, що відповідають динамічним вимогам галузі. Він дозволяє гнучко адаптувати освітні програми до технологічних змін і нових стандартів, сприяє індивідуалізації навчання з урахуванням наявного досвіду і потреб фахівців. Цей підхід стимулює самостійність і безперервний саморозвиток, підвищуючи конкурентоспроможність менеджерів на ринку праці й ефективність їхньої професійної діяльності, що є важливим для безпеки та розвитку морської індустрії. Науковці, зокрема О. Ходань [11], О. Діденко, О. Желавський, Т. Сніца [4], у своїх дослідженнях застосування компетентнісного підходу в освіті підкреслюють його переваги. Вони наголошують, що цей підхід орієнтує освіту на практичну результативність, сприяє розвитку конкурентоздатності здобувачів вищої освіти та забезпечує їм необхідний потенціал для ефективного вирішення професійних завдань. Автори дослідження [4] зазначають: «Компетентнісний підхід – це освітній підхід, який спрямований на формування у здобувачів освіти не тільки знань, але й умінь, навичок, цінностей та особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання професійних та життєвих завдань у різних ситуаціях».

Акмеологічний науковий підхід є особливо цінним для навчання менеджерів морської галузі в умовах неперервного навчання, оскільки він орієнтований на досягнення вершин професіоналізму (акме) та самореалізації особистості [12]. Його основна перевага полягає у фокусі на розвитку професіоналізму як цілісного явища, що охоплює не лише знання та вміння, а й особистісні якості, мотивацію, креативність та здатність до самовдосконалення.

Акмеологічний підхід, виступаючи методологічним орієнтиром, дозволяє цілеспрямовано управляти розвитком готовності майбутніх менеджерів морської галузі до продуктивної діяльності, сприяючи формуванню їхньої професійної культури. Таке управління охоплює створення викладачем сприятливого психологічного клімату та атмосфери співробітництва, ефективне педагогічне стимулювання навчально-пізнавальної діяльності через інтерактивні технології (зокрема, професійно орієнтовані ігри, тренінги), а також пробудження свідомості й самостійності шляхом навчання цілепокладанню та цілездійсненню [2;1]. Цей підхід дає змогу трансформувати суб'єктно-об'єктні відносини у суб'єктно-суб'єктні, що сприяє формуванню позитивних установок на розвиток професійної культури як невід'ємної складової їхньої фахової ідентичності. Ми поділяємо думку акмеологів щодо доцільності орієнтації освітнього процесу на комплексний результат: системне сприйняття здобувачем майбутньої професійної діяльності та формування цілісного уявлення про себе як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності з високим рівнем професійної культури.

Синергетичний підхід. Науковець В. Кремень, досліджуючи проблему розвитку педагогічних систем і освітнього процесу, підкреслював, що педаго-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

гічна синергетика сприяє інноваційним підходам до їх вивчення. Він зазначав, що це дає змогу аналізувати їх з позицій відкритості, співтворчості, орієнтації на самоорганізацію та саморозвиток [6]. На його думку, педагогічний процес варто розглядати як відкриту світосистему, в якій освітньо-виховні напрями та течії вільно взаємодіють. Ця відкритість ґрунтується на здатності системи освіти адаптуватися до соціокультурних змін і відображати їх у змісті навчання [6]. В. Кремень вважав, що синергетичний підхід має на меті стимулювати молодь до особистісного саморозкриття, а також до співпраці з оточуючими та, що є ключовим, із самим собою. З точки зору навчання менеджерів морської діяльності синергетика акцентує на здатності системи (зокрема, особистості менеджера) до самоорганізації. У контексті неперервної освіти це означає стимулювання менеджерів до активного, свідомого та самостійного професійного зростання. Навчання не обмежується аудиторними заняттями, а перетворюється на безперервний процес самоосвіти, пошуку нових знань та практичного досвіду.

У сучасній вітчизняній науці про людину *суб'єктний підхід* є одним із провідних у методологічному плані. Його ефективність, з точки зору професійної підготовки менеджерів морської галузі в умовах неперервної освіти, полягає у визнанні та розвитку внутрішньої активності, самостійності та відповідальності майбутнього фахівця за власне професійне зростання. Цей підхід дозволяє розглядати менеджера не як пасивного об'єкта освітнього впливу, а як активного суб'єкта, здатного до самоорганізації, саморегуляції та самореалізації у динамічному морському середовищі. Він сприяє формуванню здатності до критичного мислення, прийняття рішень у складних ситуаціях, а також до постійного оновлення знань та навичок, що є невід'ємною частиною неперервного професійного розвитку. Суб'єктність, виступаючи мотиваційним, інтеграційним, регулятивним та координаційним центром життєтворчості і життєдіяльності людини, безпосередньо актуалізує її ефективну комунікативність (взаємодію) зі світом, що є важливим в процесі професійної підготовки менеджерів морської галузі.

Інформаційний підхід, як зазначається у дослідженнях [12;9], є найбільш широким у контексті визначення інформаційно-аналітичної сфери діяльності фахівців. Це зумовлено тим, що він охоплює увесь спектр інформаційних процесів: від цілеспрямованого пошуку і збору інформації до її якісно-змістового перетворення (аналізу та обробки) та продуктивного використання для вирішення як предметних, так і професійних, а також науково-дослідних завдань. Інформаційний підхід сприяє формуванню ключових навичок, що дозволяють менеджерам ефективно оперувати різними видами інформаційних процесів. Це включає здатність до фільтрації великих обсягів даних, виявлення прихованих закономірностей, прогнозування ризиків та можливостей на основі аналізу інформації, що є життєво важливим для прийняття управлінських рішень у морській галузі. Підхід орієнтує навчання на продуктивне використання інформації для розв'язання реальних професійних, науково-дослідних та ситуаційних

завдань. Менеджери вчаться перетворювати дані на знання, що застосовуються для оптимізації логістичних процесів, забезпечення безпеки судноплавства, управління персоналом та впровадження інновацій. Невід'ємною частиною інформаційного підходу є ефективне використання сучасних цифрових інструментів та платформ (баз даних, аналітичних систем, комунікаційних засобів) для управління інформаційними потоками. Це відповідає вимогам до цифровізації морської галузі та готує менеджерів до роботи з високотехнологічними системами.

Організація професійної підготовки у закладах вищої освіти, зокрема в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія» — це багаторівневий процес, який можна аналізувати з різних методологічних позицій. У нашому дослідженні, що стосується формування професійної підготовки менеджерів морської галузі, ми зосередилися на ідеї технологізації освітнього процесу. *Технологічний підхід* є одним з важливим у контексті професійної підготовки менеджерів морської галузі, особливо в умовах неперервної освіти. Він зосереджується на ключовій ролі технологій у процесі цифрової трансформації та розвитку галузі. Технологічний підхід визнає, що диджиталізація (що є наскрізним процесом у сучасній морській індустрії) відбувається саме завдяки прогресу цифрових технологій та їхньому ефективному застосуванню в усіх сферах професійної діяльності. Для менеджерів це означає не просто ознайомлення з новими IT-рішеннями, а глибоке розуміння їх функціоналу, здатності до інтеграції та використання для оптимізації управлінських процесів, підвищення безпеки судноплавства та впровадження інновацій. Таким чином, технологічний підхід у професійній підготовці забезпечує менеджерам морської галузі необхідні цифрові компетентності, що дозволяють їм ефективно функціонувати в умовах високотехнологічного середовища та постійно адаптуватися до нових викликів, які постають у процесі цифрової трансформації.

Особистісно-орієнтований підхід у професійній підготовці менеджерів морської галузі в умовах неперервного навчання, за С. Волошиновим [2], спрямований на формування гармонійних взаємовідносин між учасниками освітнього процесу та розвиток індивідуальності кожного фахівця. Цей підхід забезпечує саморозвиток, самореалізацію та формування компетентностей, створюючи умови для активного залучення здобувачів, врахування їхніх індивідуальних потреб та розвитку творчого потенціалу. Базуючись на принципах гуманізму, демократії та партнерства, він акцентує на пізнанні здобувачем самого себе та майбутньої професії, що є ключовим для неперервного професійного зростання.

У прагненні розширити наукові уявлення про досліджуване педагогічне явище, цілком логічним є звернення до *діяльнісного наукового підходу* у професійній підготовці менеджерів морської галузі в умовах неперервного навчання. Це зумовлено тим, що процес формування їхньої професійної компетентності,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

має безсумнівні переваги, зважаючи на специфіку їхньої професійної діяльності [3]. Даний підхід ґрунтується на тому, що майбутні менеджери морської галузі повинні не лише засвоювати теоретичні знання, а й активно набувати практичних навичок вирішення комплексних професійних завдань, зокрема й у складних, екстремальних умовах. Ключовим аспектом діяльнісного підходу є оволодіння універсальними прийомами, способами та алгоритмами, які відображають узагальнену структуру практичної діяльності морських спеціалістів та можуть бути проєкцією на будь-яке конкретне професійне завдання.

Узагальнюючи вищевикладене, можна резюмувати, що комплекс наукових підходів слугує методологічними орієнтирами для поглиблення наукових уявлень про професійну підготовку майбутніх менеджерів морської галузі в умовах неперервної освіти. Саме інтеграція системного, компетентнісного, акмеологічного, діяльнісного, суб'єктного, інформаційного та технологічного підходів дозволяє забезпечити адаптивність освітнього процесу до динамічних змін у галузі, сприяє формуванню готовності фахівців до постійного саморозвитку та оновлення знань і навичок протягом усього професійного життя, що є важливим для їхньої конкурентоспроможності та ефективності в умовах сучасних викликів морської індустрії.

Висновки. Проведене авторське дослідження методологічних підходів до професійної підготовки менеджерів морської галузі в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія» в умовах неперервної освіти дозволило сформулювати низку ключових висновків, які відображають актуальність і складність означеної проблематики. По-перше, динамічний розвиток морської галузі, стрімкий технологічний прогрес і посилення вимог до безпеки судноплавства зумовлюють стратегічну важливість якісної, безперервної підготовки висококваліфікованих управлінських кадрів. Європейська інтеграція, хоча й відкриває значні можливості для української освітньої системи, водночас генерує нові виклики, що потребують системної адаптації та обґрунтованого вибору методологічних орієнтирів. Нами було обґрунтовано, що ефективне формування професійної компетентності менеджерів морської галузі є багатогранним процесом, що потребує інтеграції декількох провідних наукових підходів. Зокрема, системний підхід дозволяє розглядати професійну підготовку як цілісну, взаємопов'язану підсистему, яка сприяє постійному професійному зростанню та підвищенню конкурентоспроможності фахівців на міжнародній арені. Було доведено, що компетентнісний підхід є важливим для забезпечення практичної спрямованості освіти, гнучкості програм та індивідуалізації навчання, що є невід'ємною умовою неперервного професійного розвитку. Акмеологічний підхід, у свою чергу, акцентує на досягненні вершин професіоналізму, стимулюючи саморозвиток, особистісне зростання та формування здатності до інновацій. Обґрунтовано значущість діяльнісного підходу, який забезпечує набуття практичних навичок вирішення професійних завдань, зокрема в екстремальних умовах, та оволодіння універсальними алгоритмами діяльності.

Суб'єктний підхід визнає менеджера активним учасником власної освітньої траєкторії, сприяючи його самоорганізації та відповідальності. Крім того, інформаційний та технологічний підходи підкреслюють необхідність формування цифрових компетентностей та здатності ефективно працювати з інформаційними потоками в умовах постійної цифровізації морської галузі. Таким чином, інтеграція та синергетична взаємодія зазначених методологічних підходів – системного, компетентнісного, акмеологічного, діяльнісного, суб'єктного, інформаційного та технологічного – є ключовою для розробки ефективної моделі неперервної професійної підготовки менеджерів морської галузі. Лише комплексне їх застосування дозволить забезпечити формування висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно відповідати на виклики сучасності та майбутнього в умовах динамічної морської індустрії.

Література

1. Ахновська І., Бондаренко Р. Науково-методичні підходи до визначення діджиталізації. *Цифрова економіка та економічна безпека*. 6 (06). 2023. С.63-67. https://doi.org/10.32782/dees.6-12

2. Волошинов, С. А. Методологічні основи формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського.* Випуск 5(118). 2019.

3. Гайдаржи А. Діяльнісний підхід в процесі викладання дисципліни «Морське право». *Інноваційна педагогіка*. Випуск 66. 2023. 106-110

4. Діденко О., Желавський О., Сніца Т. Компетентнісний підхід у підготовці офіцерських кадрів сил сектору безпеки і оборони України: принципи та особливості застосування. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. *38*(3). 2024.С. 59-76.

5. Житомирська Т. Технічна культура майбутніх менеджерів морської галузі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки.* 29(2). 2024. С.234-251.

6. Кремень В. Педагогічна синергетика : понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*. № 3. 2013. С. 3–19.

7. Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів Менеджменту в галузі морського та річкового транспорту. 2019. https://dinuoma.com.ua/public2019/(дата звернення 12.08.2025)

8. Скиба О. Сучасні підходи до організації самостійної роботи курсантів: сутність, принципи, завдання. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 18. 2025. С. 18-23

9. Смирнова І.М., Мусоріна М.О., Мазур Т.М. Якість освіти фахівців морської галузі. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.* Випуск CXLIX (149). 2020. С. 144-151. DOI : https://doi.org/10.31392/NZ-npu-149. 2020. 17

10. Троцький Р. С., Курило О. І. Системний підхід до навчання та умови його формування у вищому військовому навчальному закладі. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти.* 100. 2022. с. 104-111

11. Ходань О. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 29. 2013. С.232-235

12. Швардак М. В., Іванова В. В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів засобами акмеологічного підходу. *Актуальні питання у сучасній науці.* № 7(25). 2024. С. 879-888

References

1. Akhnovska I., Bondarenko R. (2023). Naukovo-metodychni pidkhody do vyznachennia didzhytalizatsii [Scientific and methodological approaches to defining digitalisation.]. *Tsyfrova ekonomika ta ekonomichna bezpeka*. 6 (06). S.63-67. https://doi.org/10.32782/dees.6-12[in Ukrainian]

2. Voloshynov S. A. (2019).Metodolohichni osnovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh morskykh fakhivtsiv [Methodological foundations for the formation of professional competence of future maritime specialists]. *Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho*. Vypusk 5(118). [in Ukrainian]

3. Haidarzhy A. (2023). Diialnisnyi pidkhid v protsesi vykladannia dystsypliny «Morske pravo» [Activity-based approach in the teaching of maritime law]. *Innovatsiina pedahohika*. Vypusk 66. 106-110[in Ukrainian]

4. Didenko O., Zhelavskyi O., Snitsa T. (2024). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi ofitserskykh kadriv syl sektoru bezpeky i oborony Ukrainy: pryntsypy ta osoblyvosti zastosuvannia [Competence-based approach in the training of officers of the security and defence forces of Ukraine: principles and features of application]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky*. 38(3). 59-76. [in Ukrainian]

5. Zhytomyrska T. (2024). Tekhnichna kultura maibutnikh menedzheriv morskoi haluzi [Technical culture of future managers in the maritime industry]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky*. 29(2). S.234-251. [in Ukrainian]

6. Kremen V. (2013). Pedahohichna synerhetyka : poniatiino-katehorialnyi syntez [Pedagogical synergy: conceptual and categorical synthesis]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*. № 3.S. 3–19.

7. Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky bakalavriv Menedzhmentu v haluzi morskoho ta richkovoho transport [Educational and professional programme for training bachelors in management in the field of maritime and river transport]. (2019). https://dinuoma.com.ua/public2019/(дата zvernennia 12.08.2025) [in Ukrainian]

8. Skyba O. (2025). Suchasni pidkhody do orhanizatsii samostiinoi roboty kursantiv: sutnist, pryntsypy, zavdannia [Modern approaches to the organisation of independent work by cadets: essence, principles, tasks]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*. 18. S. 18-23[in Ukrainian]

9. Smyrnova I.M., Musorina M.O., Mazur T.M. (2020). Yakist osvity fakhivtsiv morskoi haluzi [The quality of education of specialists in the maritime industry]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova*. Vypusk SXLIX (149). S. 144-151. DOI : https://doi.org/10.31392/NZ-npu-149. 2020. 17[in Ukrainian]

10. Trotskyi R. S., Kurylo O. I. (2022). Systemnyi pidkhid do navchannia ta umovy yoho formuvannia u vyshchomu viiskovomu navchalnomu zakladi [A systematic approach to education and the conditions for its formation in a higher military educational institution]. *Osvita ukrainy v umovakh voiennoho stanu: upravlinnia, tsyfrovizatsiia, yevrointehratsiini aspekty*. 100. s. 104-111 [in Ukrainian]

11. Khodan O. (2013). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u VNZ [Competence-based approach to training future specialists in higher education institutions]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*. 29. S.232-235[in Ukrainian]

12. Shvardak M. V., Ivanova V. V.(2024). Profesiina pidhotovka maibutnikh menedzheriv zasobamy akmeolohichnoho pidkhodu [Professional training of future managers using the acmeological approach]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi.* № 7(25). S. 879-888 [in Ukrainian]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37.091.3:004

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-375-390

Злагодух Дмитро Олександрович магістр, аспірант кафедри комп'ютерної та програмної інженерії за ОНП 011 «Освітні, педагогічні науки» (ІКТ в освіті), Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ, тел.: (095) 740-40-52, https://orcid.org/0009-0002-4185-2608

МОДЕЛЬ ПРАКТИКО-ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК НА ОСНОВІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

Анотація. Сучасний ринок праці в ІТ-галузі зазнає змін, складність проєктів збільшується разом з вимогами до потенційних кандидатів, зокрема фахівців з комп'ютерних наук. Тобто, виникає потреба не лише в наявності глибоких знань у кандидата, але й високого рівня практичних навичок для відповідності нагальним технологічним викликам. У статті викладено модель практико-технічної підготовки фахівців з комп'ютерних наук, яка розроблена на основі інтегративного підходу. Мета дослідження - створення цілісної системи підготовки, що поєднує теоретичні знання, практичні вміння та міждисциплінарні зв'язки для формування компетентного ІТ-фахівця. У роботі залучено методи системного аналізу, моделювання та аналізу літератури, з опорою на сучасні релевантні джерела та міжнародні рекомендації, такі як Computing Curricula 2020. Запропонована модель складається з трьох ключових компонент: самонавчання, наукова програма та проєктне навчання. Така комбінація позитивно сприяє розвитку технічних вмінь - програмування, аналіз даних, хмарні технології, проєктування систем, кібербезпека тощо. Для оцінки ефективності підготовки також запропонована система оцінювання з адаптацією отриманих результатів до системи ECTS. Вона охоплює портфоліо проєктів, практичні завдання, самооцінку та взаємооцінку. Таким чином, запропоноване оцінювання не лише дозволяє адекватно оцінити роботу, а й сконвертувати отримані бали в усталену систему. Результати дослідження демонструють, що модель здатна забезпечити подолання проблеми фрагментарності знань, сприяє формуванню цілісного професійного профілю фахівця, спроможного відповідати вимогам в умовах цифрової трансформації. Варто зазначити, що впровадження моделі потребує додаткових зусиль, таких як адаптація навчальних планів, підготовка викладачів і технічного забезпечення, але забезпечує значне підвищення якості підготовки ІТ-фахівців, тим самим пропонуючи значний вклад в галузі педагогіки.

Ключові слова: педагогіка, інформаційні технології, комп'ютерні науки, інтегративний підхід, практико-технічна підготовка, фахівці з комп'ютерних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

наук, міждисциплінарність, проєктне навчання, самонавчання, технічні вміння, система оцінювання, цифрова трансформація освіти.

Zlahodukh Dmytro Oleksandrovych Master, PhD student at the Department of Software Engineering under the Educational and Scientific Program 011 "Educational, Pedagogical Sciences" (ICT in Education), Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, tel.: (095) 740-40-52, https://orcid.org/0009-0002-4185-2608

MODEL OF PRACTICAL-TECHNICAL TRAINING OF COMPUTER SCIENCE PROFESSIONALS BASED ON AN INTEGRATIVE APPROACH

Abstract. The modern labor market in the IT sector is undergoing significant changes, with project complexity rising alongside the requirements for potential candidates, particularly those in computer science. This creates a need not only for deep theoretical knowledge but also for a high level of practical skills to address pressing technological challenges.

This article presents a model of practical-technical training for computer science professionals developed on the basis of an integrative approach. The aim of the study is to create a cohesive training system that combines theoretical knowledge, practical abilities, and interdisciplinary connections to form a competent IT specialist.

The research employs methods of systems analysis, modeling, and literature review, drawing on contemporary relevant sources and international recommendations such as Computing Curricula 2020. The proposed model comprises three key components: self-learning, an academic curriculum, and project-based learning. This combination effectively fosters the development of technical skills—programming, data analysis, cloud technologies, systems design, cybersecurity, and more.

To evaluate training effectiveness, a scoring system adapted to the ECTS framework is proposed. It encompasses project portfolios, hands-on tasks, self-assessment, and peer assessment. This approach not only enables an accurate appraisal of performance but also facilitates conversion of scores into the established credit system.

The study’s findings demonstrate that the model can overcome the fragmentation of knowledge and promote the formation of a holistic professional profile capable of meeting the demands of digital transformation. While implementation requires additional efforts—such as adapting curricula, preparing instructors, and ensuring technical infrastructure—it promises a substantial enhancement in the quality of IT specialist training and thus makes a significant contribution to the field of pedagogy.

Keywords: pedagogy, information technologies, computer science, integrative approach, practical-technical training, computer science professionals, interdisciplinarity, project-based learning, self-learning, technical skills, evaluation system, digital transformation of education

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Постановка проблеми. Сучасне суспільство продовжує відзначатися стрімким зростом в сфері інформаційних технологій (ІТ), котрі стали фундаментальним фактором як для технологічного прогресу, так і економічного зростання, трансформацій у соціумі, розробці та впровадженні інновацій. Явною є тенденція на пріоритетність ІТ-сфери серед усіх напрямів розвитку галузей України та інших технологічно розвинених країн. Це підтверджується зростанням попиту на висококваліфікованих спеціалістів ІТ-напрямів, зокрема з комп'ютерних наук [1, 3]. Задля відповідності сучасним технологічним реаліям та нагальним потребам ринку праці, фахівці повинні не лише володіти теоретичними знаннями на високому рівні, а й проявляти компетентність на практиці. Важливо усвідомлювати, що традиційні підходи в навчанні, підготовці майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, ймовірно, вже не спроможні забезпечити належний рівень практико-технічної компетентності, тим самим утворюючи розрив між здобутою освітою та професійними вимогами [2, 4].

Отже, виникає потреба в розробці та впровадженні нових моделей навчання, що зумовлено стрімкими змінами в ІТ-галузі, в якій навчальні програми і матеріали відносно швидко застарівають і можуть не встигати за трендами. Традиційні підходи, часто являються теоретично-орієнтованими, поступаються інноваційним підходами, які інтегрують у своїх програмах теорію, практику та міждисциплінарні зв'язки [5]. Отже, розробка моделі до практико-технічної підготовки фахівців з комп'ютерних наук на основі інтегративного підходу є актуальною задачею, сприятиме формуванню в існуючих системах освіти адекватної відповіді до викликів сучасності, таких як забезпечення цілісного формування професійних компетентностей.

Стаття є логічним продовженням попереднього дослідження, опублікованого в роботі Злагодух Д.О., в якій були наведені концептуальні засади моделі інтегративного навчання для підготовки фахівців з комп'ютерних наук. В ній було окреслено і запропоновано загальну структуру моделі, порівняно з існуючими (традиційними) підходами та наведені переваги над останніми [15]. Дослідження цієї статті більш ґрунтовно розкриває наведені ідеї, зокрема формує деталізовану модель інтегративного навчання, а також відповідає деякі відкриті питання в попередній статті як визначення поняття технічного вміння, ключові технічні вміння, оптимізація системи оцінювання для даної моделі тощо.

Однак, успішна підготовка таких фахівців потребує певної адаптації існуючих підходів для подолання викликів, що постають перед освітянами внаслідок стрімких змін в технологіях. Виникає потреба в актуалізації освітніх програм згідно з нагальними потребами ринку праці, зокрема технічна складова потребує особливої уваги, яка є фундаментальною в формуванні професійних компетентностей у спеціалістів комп'ютерних наук, яка ґрунтується на теоретичних засадах цифрової трансформації освіти [6]. Тобто, ефективна

система практико-технічної програми є потребою сьогодення, а технічна складова підготовки потребує особливої уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для дослідження використано як міжнародні, так і вітчизняні джерела. Міжнародні рекомендації, зокрема Computing Curricula 2020, акцентують на необхідності інтеграції теоретичних знань із практичними навичками - програмування, аналіз даних, використання хмарних технологій тощо. Вітчизняні науковці, зокрема Малежик П.М. і Корчевський Д.О., у своїх працях наголошують на проблемі фрагментарності знань студентів, пропонуючи міждисциплінарні зв'язки та цілісний підхід до змісту освіти як рішення. В монографії під редакцією Сергієнка В.П. та дисертаційних дослідженнях, висвітлені сучасні виклики цифрової трансформації освіти, підкреслюється потреба в нових моделях підготовки фахівців, вказуючи на необхідність адаптації навчальних програм до нових реалій інформаційного суспільства, в яких практична орієнтованість відіграє ключову роль. Також стаття посилається на напрацювання попередньої статті автора, оскільки зазначається як логічне продовження.

Мета статті - полягає в детальному розкритті запропонованої моделі практико-технічної підготовки фахівців з комп'ютерних наук на основі інтегративного підходу, опис її структури, визначення технічних вмінь та розробка оптимальної системи оцінювання з урахуванням притаманних особливостей підходу, таких як практична спрямованість і міждисциплінарність. Для досягнення цієї мети, вирішуються наступні завдання:

- опис теоретичних основ інтегративного підходу, спираючись на сучасні педагогічні і технічні дослідження;
- представлення розгорнутої структури моделі з поясненням взаємодії її компонент;
- визначення та класифікація технічних вмінь (hard skills), необхідних для фахівців з комп’ютерних наук, спираючись на актуальні джерела [12, 13, 14];
- розробка оптимальної системи оцінювання, що відповідатиме принципам інтегративного навчання;
- аналіз перспектив практичного впровадження моделі в освітній процес.

Таким чином, стаття пропонує оновлений погляд на підготовку фахівців з ІТ-галузей, зокрема з комп'ютерних наук, пропонуючи інтеграцію передових технологій та педагогічних методів для формування професійних компетентностей із залученням практико-орієнтовного навчання.

Виклад основного матеріалу. Інтегративний підхід в навчанні виступає в якості сучасної освітньої парадигми, якій притаманна міждисциплінарність (об'єднання знань із різних дисциплін) та їх практичне застосування для вирішення складних задач. Це особливо важливо при підготовці фахівців з комп'ютерних наук, оскільки ІТ-сфера постійно зростає разом із вимогами до

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

кандидатів - окрім глибоких технічних знань, від них очікується здатність до системного мислення, адаптивність, інноваційність, творчість [12, 13, 14]. Отже, теоретичні основи інтегративного підходу ґрунтуються на педагогічних, психологічних та технологічних дослідженнях, які вказують на виклик для сучасної системи освіти, який необхідно подолати - фрагментарність знань, тобто є потреба в формуванні цілісності професійного профілю фахівця [2, 8].

Інтегративне навчання базується на ідеї синтезу знань, умінь і навичок із різних дисциплін та галузей, що дозволяє студентам пристосуватись до принципу міждисциплінарності як невід'ємної частини сучасних робочих буднів, бачити зв'язки між дисциплінами та застосовувати їх на практиці. Підхід сприяє формуванню системності в розумінні технічних процесів, важливих при опануванні освітньо-наукових програм з комп'ютерних наук, в яких знання з програмування, архітектури систем, математики та інших технічних дисциплін нерідко перетинаються та доповнюють одне одного. Сучасні дослідження зазначають, що інтегративний підхід є невід'ємною частиною мобільного навчання [10]. Воно передбачає застосування технологій для оптимізації освітнього процесу шляхом забезпечення його гнучкості і доступності, що дозволяє застосувати набуті знання в якомога ширшому спектрі потенційних робочих завдань.

Міждисциплінарність є ключовою основою інтегративного навчання, яка передбачає об'єднання знань із різних наукових галузей з метою вирішення комплексних задач, вирішення яких в рамках однієї дисципліни є неоптимальним або взагалі неможливим. Наприклад, в контексті комп'ютерних наук, показовим є створення повноцінного застосунку, який потребує інтеграцію знань із низки дисциплін - математика, теорія алгоритмів, інженерія та навіть дизайн, адже зручний інтерфейс значно робить застосунок доступним для ширшої користувацької бази. Підкреслюється важливість інтеграції комп'ютерного мислення в освітній процес [11]. Ця навичка дозволяє студентам застосовувати алгоритмічні підходи до вирішення різнопрофільних проблем, формуючи стійку основу для подальшого розвитку технічних умінь.

Практична орієнтація є невід'ємною складовою інтегративного навчання, зокрема в технічних дисциплінах. Підготовка фахівців з комп'ютерних наук має включати значну частку практичних завдань, які імітують реальні професійні ситуації [3]. Різноманітні синтезовані курси та буткемпи вже створюють такі умови, за яких засвоюється не лише теоретичний матеріал, але й відбувається його негайне закріплення на практиці, що позитивно впливає на ефективність навчання. Прикладом практичної реалізації підходу є використання сучасної платформи LCMS Moodle, яка забезпечує інтеграцію теоретичного матеріалу із практичними задачами в сполученні з гнучкістю і доступністю освітнього процесу [6].

Проєктне навчання також є одним із ключових методів інтегративного підходу. Воно пропонує студентам працювати в реальних або наближених до

реальних умовах, виконуючи завдання, які може поставити роботодавець. Інтеграція знань з різних дисциплін особливо важлива, тому що виконання таких завдань потребує розвитку як технічних, так і м'яких навичок - критичне мислення, командна робота, тайм-менеджмент тощо. Таких підхід здатний забезпечити всебічність розвитку студентів, в тому числі підвищити їх автономність [12].

Фундаменталізація освіти акцентує увагу на базових знаннях і теоріях, як основах для подальшого професійного розвитку - математика, алгоритми, архітектури систем тощо [8]. Міцний фундамент дозволить майбутнім фахівцям пристосуватися до нових викликів, які будуть часто виникати в умовах швидкозмінної ІТ-сфери.

Таким чином, теоретичні основи інтегративного підходу ґрунтуються на дисциплінарності (синтезі знань із різних дисциплін), практичній орієнтації та проєктному навчанні. Цей підхід дозволить подолати фрагментарність знань і сформувати цілісний професійний профіль спеціаліста з комп’ютерних наук, спроможного адекватно відпости сучасним вимогам ринку праці. Міждисциплінарність, практична спрямованість і фундаменталізація створюють основу для ефективної підготовки, також розвиваючи здатність до інновацій та адаптації.

Модель підходу до практико-технічної підготовки фахівців з комп'ютерних наук на основі інтегративного базується на синтезі теоретико-практичних знань і навичок (рис. 1), формуючи цілісний фаховий профіль. Ця модель складається з трьох основних компонент:

- самонавчання;
- наукова програма;
- проєктне навчання.

Особливістю самонавчання є заохочення студента до проявлення ініціативи, оскільки такий підхід вимагає активного пошуку інформації та самостійного освоєння нової інформації, що співпадає з нагальними вимогами сучасного ІТ-середовища, адже технології швидко змінюються та вдосконалюються і самонавчання, іноді, залишається єдиним способом дотримання нових трендів. Робота з онлайн-ресурсами, документацією, відкритими джерелами тощо - все це формуватиме адаптивність та готовність до постійного професійного розвитку. Ця компонента також формує автономність в майбутніх фахівцях, тому що за такого формату навчання студенти мусять брати відповідальність за власне навчання.

Наукова програма є ядром моделі, являючи собою структуровану навчальну програму, орієнтовану на опанування технічних дисциплін. Вона інтегрує міждисциплінарні знання з програмування, архітектури систем, баз даних, математики та інших дотичних дисциплін. Розробка програми налаштована таким чином, щоб утворився міцний фундамент знань, який стане надійною опорою при опануванні складніших технічних систем. Наукова програма

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

повинна включати теоретичні лекції та практичні заняття, слугуючи класичною складовою для засвоєння базових концепцій і закріплення їх на практиці [6, 9].

Проєктне навчання виступає в ролі практичної компоненти моделі і передбачає залучення студентів до розробки реальних/наближених до реальних проєктів: розробка програмного забезпечення, оптимізація коду та систем, аналіз даних тощо. Проєкти інтегрують знання з різних дисциплін, формуючи когерентні зв'язки між теорією та практикою. Додатково розвиваються «м'які навички» - командна робота, критичне мислення, тайм-менеджмент та ін.

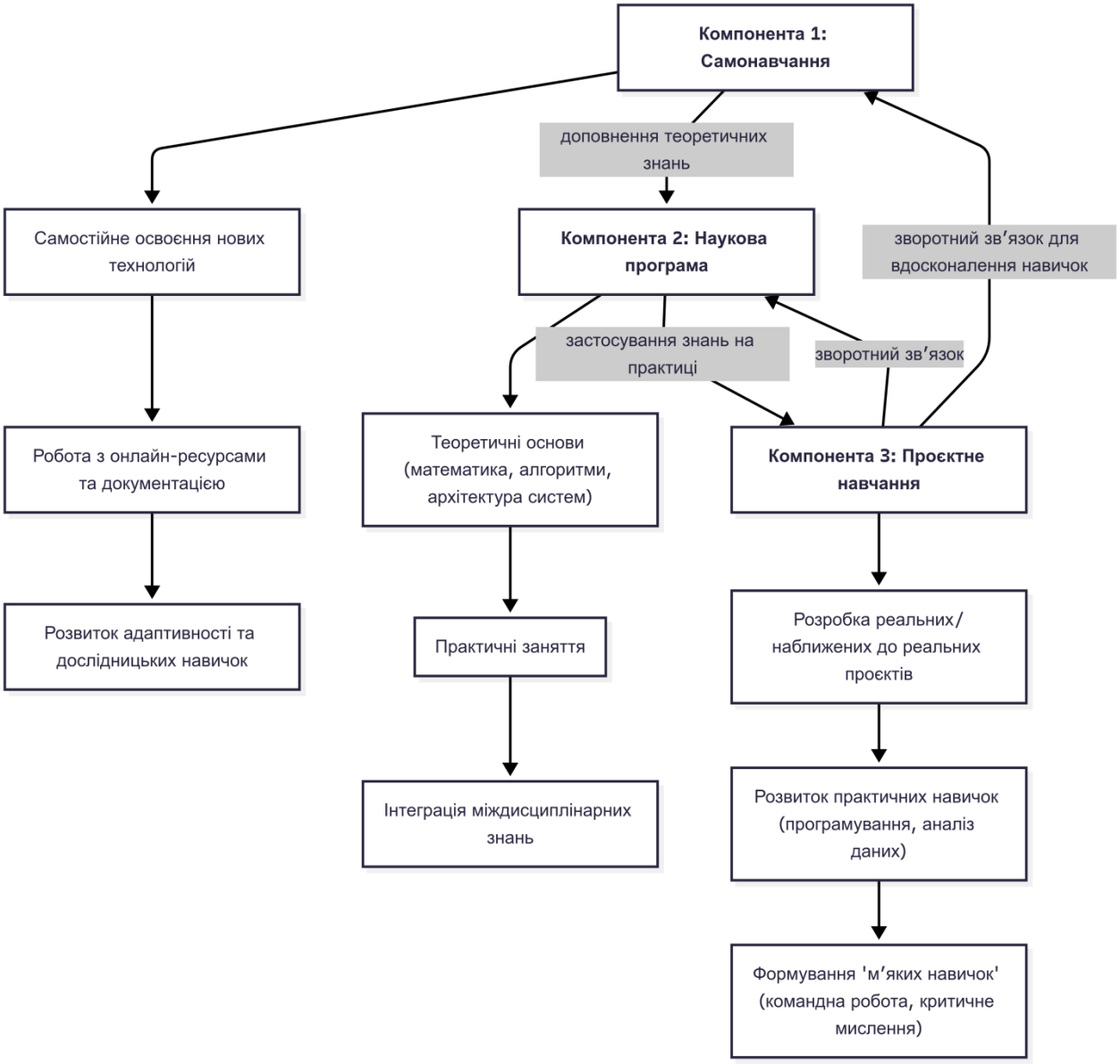


Рис. 1 Структурна схема моделі навчання на основі інтегративного підходу.

Компоненти моделі не є ізольованими одна від одної, а взаємодіють у циклічному процесі, що дозволяє вдосконалювати навчальний процес. Само-

навчання інтегрується в наукову програму, доповнюючи набуті теоретичні знання та закриваючи можливі прогалини вивченням додаткового нового матеріалу. Проактивність студентів в цьому аспекті сприятиме глибшому розумінню матеріалу, та розвитку дослідницьких навичок. Проєктне навчання дає можливість використати набуті знання та закріпити їх, вдосконалюючи технічні вміння. Враховуючи специфіку проєктного навчання, від студента очікується проявлення компетентностей в різних дисциплінах, що сприятиме розвитку міждисциплінарності в професійній діяльності. І нарешті, оцінка результатів повинна проводитися для вдосконалення наукової програми, зворотний зв'язок як з боку студентів, так і викладачів є важливим для коригування навчального процесу для подальшої його адаптації до актуальних потреб ринку праці.

Хоча взаємозв'язок компонент сприяє циклічній природі моделі, кожна компонента має свою унікальну роль у формуванні технічних вмінь. Наукова програма забезпечує формування основ, утворюючи міцний фундамент знань, до якого можуть входити такі дотичні дисципліни як: теорія алгоритмів, дискретна математика, архітектура систем тощо. Самонавчання є способом доповнити набуті знання, адаптуватися до змін в IT-сфері та компенсувати можливі фрагментарності знань. Проєктне навчання надає можливість застосувати та розвити теоретичні знання та практичні навички у реальних/наближених до реальних задачах, таких як розробка програмного забезпечення чи аналіз даних. Особливість проєктного підходу полягає в міждисциплінарності, тобто для успішного виконання студент мусить задіяти не тільки фахові технічні знання, але й інших галузей - наприклад, дизайн для зручного інтерфейсу, англійська для обробки англомовних джерел та ресурсів, а також навички соціальної взаємодії для роботи в команді.

В контексті цієї статті важливо дати визначення поняттю «технічні вміння». Враховуючи орієнтованість викладеного матеріалу на вимоги сучасності, визначення, наведене у статті, буде наближеним до тих, які пропонуються у фахових джерелах. Технічні вміння (hard skills в англомовних джерелах) - спеціалізовані знання та навички, необхідні для виконання професійних завдань, зокрема для фахівців комп'ютерних наук вони пов'язані з розробкою програмного забезпечення, впровадженням/обслуговуванням комп'ютерних систем тощо. Такі вміння є основою практико-технічної підготовки, оскільки безпосередньо впливають на спроможність спеціаліста виконувати реальні завдання в IT-галузі.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1.

Класифікація технічних вмінь

Категорія	Опис	Приклади
Програмування	Вміння писати код на мовах програмування, створювати програмне забезпечення	Розробка додатків, веб-сторінок, ігор, оптимізація алгоритмів
Робота з даними	Навички управління базами даних, використання технологій машинного навчання, штучного інтелекту	Створення баз даних, обробка великих масивів даних (Big Data), побудова і тренування моделей штучного інтелекту
Хмарні технології	Використання хмарних платформ для обчислень, зберігання даних та розгортання додатків	Налаштування хмарних серверів, розгортання програм в хмарних сервісах
Проєктування систем	Налаштування комп'ютерних мереж та систем, розробка оптимальної архітектури	Проєктування мережевої інфраструктури, оптимізація програмного забезпечення
Кібербезпека	Захист даних, систем і мереж від кіберзагроз, виявлення вразливостей та впровадження заходів.	Шифрування даних, аналіз вразливостей систем, потенційних кіберзагроз

Таким чином, технічні вміння є фундаментом професійного профілю фахівців ІТ-галузі. Ефективний розвиток цих навичок сприятиме формуванню цілісної компетентності, а їх інтеграція у навчальні програми підвищить готовність до викликів ринку праці.

Якісна система оцінювання в інтегративному підході до його практико-технічної підготовки фахівців з комп'ютерних наук потребує адаптації до таких особливостей, як практична спрямованість та міждисциплінарність. Вона повинна перевіряти як теоретичні знання, так і компетентність у їх практичному застосуванні.

Враховуючи комплексність запропонованої моделі, методи оцінювання мають бути відповідними. Основою для неї повинно бути портфоліо студентів. Тобто, студенти створюють портфоліо із завершеними проєктами (наприклад, програмне забезпечення). Окрім працюючого коду, проєкт супроводжується детальною документацією з поясненням технічних рішень (коментарі в коді) [9]. Портфоліо дозволяє оцінити прогрес студента, здатність інтегрувати знання з різних дисциплін та компетентність у набутих технічних вміннях. Критерії оцінювання:

1. *Функціональність проєкту*. Ідеальним результатом буде повна відповідність чітко сформованому технічному завданню;
2. *Якість коду*, яка полягає в прагненні дотримання найкращих практик (best practices). Будь-який компетентний фахівець повинен мати можливість легко ідентифікувати зміст коду студента, а написаний код має бути ефективним - виконувати поставлені задачі, уникати надлишкового коду та мінімізувати ризики кіберзагроз (баги, вразливості);
3. *Вичерпність та чіткість інформації про проєкт*. Документація повинна містити чітку та вичерпну інформацію;

4. *Інноваційність та актуальність підходів*, залучених у виконаній роботі;
5. *Технічна точність*, правильність реалізації (у випадку очікування залучення певних технологій при виконанні роботи);
6. *Ефективність*, оптимізація ресурсів;
7. *Уміння працювати в команді* (якщо проєкт виконаний командою);
8. *Презентація результатів*.

За необхідності критерії можуть бути адаптовані до конкретних задач та потреб.

В якості суб'єктів системи оцінювання, важливо залучати як викладача, так і студента з його одногрупниками. Тобто, роботу оцінюють всі учасники навчального процесу. Метою такого підходу є розвиток критичного мислення, саморефлексія та вміння аналізувати чужий код, що безсумнівно важливо при роботі з реальними проєктами в майбутньому. Рефлексія має бути письмовою, але допустима усна. Пріоритетними суб'єктами оцінювання є викладач та студент-автор проєкту. Викладач попередньо оцінює роботу згідно з вищенаведеними критеріями оцінювання, а студент повинен аргументовано, не знаючи попередньої оцінки, запропонувати свою оцінку роботі. В залежності від адекватності самооцінки порівняно з попередньою оцінкою викладача, якістю аргументації студента, на розсуд викладача кінцева оцінка може бути переглянута викладачем.

Для оцінки конкретних технічних вмінь студента допустима простіша (порівняно з проєктом) форма завдань - практичне завдання. Студенти виконують певні завдання (таски), які відповідають рівням завдань фахівців IT-галузі під час роботи на реальних проєктах (наприклад, оптимізація коду [7], інтеграція API). В даному випадку, критеріями оцінювання будуть:

- швидкість і точність виконання;
- залучення очікуваних сучасних інструментів і технологій;
- підхід до вирішення проблем, зокрема можливих нестандартних.

Виконана робота має супроводжуватися чіткім поясненням з боку студента.

Нарешті, важливо логічно транслювати отримані результати в сучасну систему оцінювання, таку як ECTS. Загальна оцінка з тієї чи іншої роботи (проєкт/технічне) завдання, як правило, формується за такою послідовністю дій:

1. Навести список критеріїв оцінювання. Вище наведений список пропонує комплексний набір критеріїв для якісної оцінки проєкта, але така кількість пунктів не завжди є доцільною і деякі з них є швидше другорядними. Наприклад, одноосібний проєкт не передбачає командної роботи, а документація необов'язкова для простих, але зрозуміло написаних проєктів;
2. Кожен обраний критерій окремо оцінити за системою оцінювання, в яку потрібно транслювати результати. Наприклад, у випадку з ECTS, від 0 до 100 балів;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

3. Встановити пріоритетність кожного з критеріїв у формуванні загальної оцінки. Як було зазначено, хоча всі наведені критерії, особливо обрані викладачем згідно з пунктом 1, є важливими, їхня значимість не може бути однаковою. Наприклад, м'які навички, такі як командна робота, можуть стати критичною перевагою на реальних проєктах, але під час навчального процесу, технічні навички залишаються головним пріоритетом. Відповідно, успішне задоволення технічних критеріїв повинно впливати якнайбільше на загальну оцінку;

4. Згідно зі встановленою пріоритетністю, розподілити коефіцієнти (частка від 1), перемножити на бали відповідних критеріїв і скласти добутки в одне ціле значення, яке сформує загальну оцінку.

Нижче наведений опис типового результату та процес його оцінки за алгоритмом:

«Студентові був призначений парний проєкт із подальшим його розміщенням на хмарний сервіс. Хоча основною метою є розробка застосунку, окремим значимим фактором є розвиток навичок роботи з хмарними сервісами.

Код працює як очікується, хоча в самому коді є незначні недоліки. Загалом, код зрозумілий, але присутні певні недоліки, на які варто звернути увагу для покращення коду. Ігноруючи незначимі попередження в логах деплоя, реалізація хмарного сервісу відповідає завданню - проєкт працює без зауважень з перспективи користувача. Командна робота і презентація були на достатньому рівні; за цими критеріями додаткових приміток немає.»

Оцінювання відбувається таким чином:

1. Для цього випадку, функціональність проєкту, якість коду, правильність реалізації певної технології (хмарні сервіси), командна робота та презентація виглядає як найбільш доцільними критеріями;

2. Оцінки обраних критеріїв: Функціональність проєкту – 95, якість коду – 80, реалізація технології хмарних сервісів – 95, командна робота – 70, презентація – 70;

3. Пріоритетність обраних критеріїв (визначення коефіцієнтів): Функціональність проєкту – 50% або 0.5, якість коду – 20% або 0.2, реалізація технології хмарних сервісів – 20% або 0.2, командна робота – 5% або 0.05, презентація – 5% або 0.05;

4. Розрахунок загального бала: 95*0.5 + 80*0.2 + 95*0.2 + 70*0.05 + 70*0.05 = 89.5 ~ 90 (A, відмінно);

5. Кінцева оцінка може бути переглянута після саморефлексії з боку студента. Наприклад, аргументована позиція з приводу написаного коду здатна скоригувати оцінку за критерієм «Якість коду» і, як наслідок, претендувати на вищий загальний бал.

В цьому випадку, через нехтування другорядними факторами з боку викладача, такими як командна взаємодія, студент, який відмінно впорався з технічною складовою, не втратив значної кількості балів і отримав високий

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

загальний бал. Викладач залишає за собою розподіл пріоритетів оцінювання, оскільки завдання можуть не піддаватися прямолінійній стандартизації і вимагати гнучкості від оцінювача. Таким чином, головною особливістю такої системи оцінювання є гнучкість та комплексність, яка відповідатиме особливостям моделі на основі інтегративного підходу.

Практичне впровадження моделі до практико-технічної підготовки фахівців з комп'ютерних наук на основі інтегративного підходу може потребувати значних зусиль та ресурсів порівняно з більш традиційними форматами. Проте впровадження такої моделі буде вдалою інвестицією ресурсів, адже вона спрямована на подолання викликів до випускників ІТ-спеціальностей, зокрема фрагментарності знань, розрив між теоретичними знаннями та нагальними практичними вимогами ринку праці.

Ця модель на основі інтегративного підходу передбачає самонавчання, проєктне навчання та міждисциплінарні курси. Для компоненти самонавчання пропонується розробити окремі модулі. Наприклад, LCMS система Moodle (рис. 2) може містити як обов'язкові завдання та матеріал, так і додаткові.

Допускається надання посилань на існуючі, перевірені інформаційні джерела. Також варто заохочувати здобувача освіти до самостійного пошуку інформації, оскільки це є критичним для ефективного самонавчання. При розробці проєктних завдань потрібно прагнути до забезпечення всебічного професійного розвитку, але з пріоритетом на технічні вміння та навички. Такі завдання повинні бути максимально наближеними до реальних, ідеальним буде стажування на реальному проєкті. Міждисциплінарні курси, які здебільшого відповідають за теоретичну частину, повинні об'єднувати знання з усіх необхідних дисциплін, таких як програмування, математика тощо. Такі курси повинні бути складеними таким чином, щоб студент володів достатнім рівнем компетентності для виконання практичних завдань.

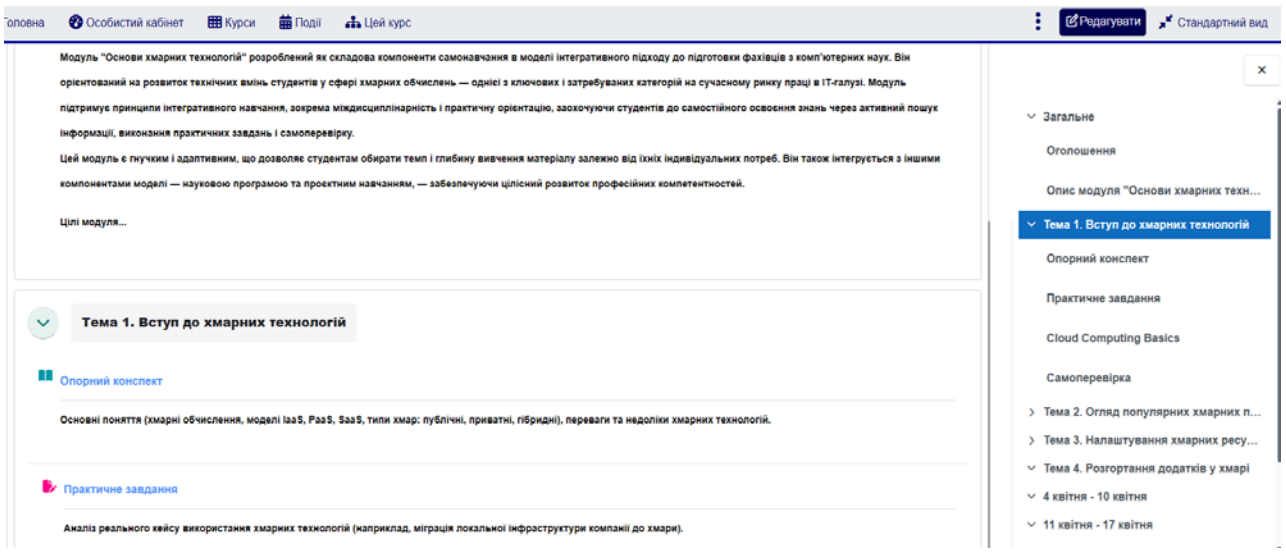


Рис. 2 Приклад реалізації модуля самонавчання в LCMS системі Moodle.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Підготовка викладачів також потребує уваги, оскільки вони є головними агентами реалізації моделі. Вона має включати:

- вивчення методик проєктно-орієнтованого навчання, що є важливим для ефективного керування студентськими проєктами;
- здатність оцінювати роботу в форматі портфоліо проєктів;
- використання інтерактивних технологій, таких як LCMS Moodle, для гнучкості і організованості освітнього процесу.

Технічна база для реалізації моделі складається з програмного забезпечення (хмарні платформи, інструменти розробки, засоби аналізу даних) та відповідної інфраструктури (комп'ютери, безперебійне електропостачання, доступ до мережі "Інтернет").

Рекомендується розпочати з пілотного впровадження моделі на окремих групах студентів, протягом якого оцінюється ефективність моделі в реальних умовах, виявляються недоліки, збирається зворотний зв'язок від учасників освітнього процесу (студенти, викладачі). Отримані результати мають бути використані для коригування та оптимізації навчальної програми. У випадку визначення моделі як доцільної для повномасштабного впровадження, модель поширюється на всіх студентів, котрі навчаються за програмою комп'ютерних наук, тобто на глобальному рівні відбуваються такі процеси як інтеграція моделі в навчальні плани, забезпечується підтримка викладачів у підготовці викладання за такою моделлю (тренінги, методичні ресурси) і моніторинг для подальшого вдосконалення навчальних програм.

Висновки. Отже, практичне впровадження моделі на основі інтегративного підходу має потенціал значно підвищити якість підготовки фахівців з комп'ютерних наук, оскільки вона пропонує низку переваг, таких як відповідність вимогам ринку праці, підвищення мотивації студентів, розвиток "м'яких навичок". Модель формує технічні вміння, що відповідають актуальним потребам ІТ-галузі (програмування, аналіз даних тощо). Проєктне навчання та самонавчання є найефективнішими методами набуття та закріплення знань. Вони передбачають залученість студента в навчальний процес, що сприяє підвищенню його вмотивованості та самостійності. Командна робота, критичне мислення і тайм-менеджмент, які розвиваються під час роботи над проєктами, є також важливими для успішної кар'єри в ІТ. Проте, впровадження потребує значних інвестицій як у технічну базу, так і підготовку викладачів. Відхилення від більш звичних та комфортних традиційних підходів до навчання може зіткнутися з опором з боку адміністрації чи викладачів, а оцінювання все ще потребує розробки чітких критеріїв і стандартів. Успіх залежить від системного підходу до реформування освітнього процесу, готовності інвестувати ресурси в інфраструктуру та підготовку викладачів.

Література:

1. Малежик П.М. Технічна підготовка майбутніх фахівців з інформаційних технологій: монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2020. 337 с.

2. Корчевський Д.О. Інтеграція змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій: монографія /Д.О.Корчевський. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 464 с.

3. CC2020 Task Force. Computing Curricula 2020 Paradigms for Global Computing Education. A Computing Curricula Series Report 2020 December 31. 31.12.2020. URL: https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/cc2020.pdf.

4. Тітарчук, С. В. Перешкоди на шляху до цифровізації в системі вищої школи / С. В. Тітарчук, П. М. Малежик // Цифрова трансформація в освіті: виклики та перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (15–16 квітня 2025 р., м. Київ) / упоряд. І. А. Твердохліб, Є. В. Малюх. – Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. – С. 95-97 URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/48325

5. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади : монографія / авторський колектив : Т. О. Басюк [та ін.] ; за заг. ред. В. П. Сергієнка ; за наук. ред. Н. П. Франчук – Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. – 382 с. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/47188

6. Галицький, О. В., Микитенко, П. В., Малежик, П. М., & Майданюк, І. В. (2023). ВИКОРИСТАННЯ LCMS MOODLE ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, (210), 89-95. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-210-89-95

7. Технології Data Mining : Програма навчальної дисципліни підготовки магістра галузь знань 12 “Інформаційні технології” спеціальність 122“Комп’ютерні науки” / укл. : М. П. Малежик, П. М. Малежик, О. В. Галицький ; НПУ імені М. П. Драгоманова, Кафедра комп’ютерної інженерії та освітніх вимірювань. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020 р. – 20 с. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/43297

8. Малежик П. М. Теоретичні й методичні засади технічної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій : дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2020. 487 с.

9. Злагодух Д. О., Малежик М. П. Концептуальні засадита моделювання практико-технічної підготовки майбутніх фахівців з комп’ютерних наук // Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи : матеріали XIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, 5 квітня, 2024 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 160-162 URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/32688

10. Семеріков С.О., Мінтовт К.В., Шокалюк С.В. Мобільне навчання у вищій освіті: теоретико-методологічні засади: монографія. Кривий Ріг: Книговидавничий центр ДВНЗ "Криворізький національний університет", 2020. 337 с.

11. Liu, Z., Gearty, Z., Richard, E. et al. Bringing computational thinking into classrooms: a systematic review on supporting teachers in integrating computational thinking into K-12 classrooms. *IJ STEM Ed* 11, 51 (2024). https://doi.org/10.1186/s40594-024-00510-6.

12. National University. Computer Science Skills: Definitions and Examples. *National University*. 2023. URL: https://www.nu.edu/blog/computer-science-skills/.

13. Vadapalli P. Top Advanced Computer Skills to Learn for Career Growth in 2025. *UpGrad*. 15.05.2025. URL: https://www.upgrad.com/blog/skills-for-every-computer-science-professional/.

14. Indeed Editorial Team. Computer Scientist Skills: Defined with Real-Life Examples. *Indeed*. 19.06.2025. URL:https://in.indeed.com/career-advice/career-development/computer-scientist-skills.

15. Злагодух Д. О. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ЗАСАД І МОДЕЛЮВАННЯ ПРАКТИКО-ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З КОМП’ЮТЕРНИХ НАУК. «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). Київ, 2025. Т. 53, вип. 7. С. 357–371. ISSN 2786-4952. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-357-371.

References:

1. Malezyk, P. M. (2020). Tekhnichna pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii: Monohrafiia [Technical training of future information technology specialists: Monograph]. Kyiv: *Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova*.

2. Korchevskyi, D. O. (2016). Intehratsiia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii: Monohrafiia [Integration of the content of professional training of future information technology specialists: Monograph]. Kyiv: *Pedahohichna dumka*.

3. CC2020 Task Force. (2020, December 31). *Computing Curricula 2020: Paradigms for global computing education* [A Computing Curricula Series Report]. Association for Computing Machinery. Retrieved from https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/cc2020.pdf

4. Titarchuk, S. V., & Malezyk, P. M. (2025). Pereshkody na shliakhu do tsyfrovizatsii v systemi vyshchoi shkoly [Obstacles to digitalization in the higher education system]. In I. A. Tverdokhlib & Ye. V. Maliukh (Eds.), *Tsyfrova transformatsiia v osviti: Vyklyky ta perspektyvy: Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (15–16 kvitnia 2025, Kyiv)* [Digital transformation in education: Challenges and prospects: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (April 15–16, 2025, Kyiv)] (pp. 95–97). Kyiv: *Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova*. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/48325

5. Basyuk, T. O., et al. (2024). *Tsyfrova transformatsiia osvity: Teoretyko-metodychni zasady* [Digital transformation of education: Theoretical and methodological foundations] (V. P. Serhienko, Gen. Ed.; N. P. Franchuk, Sci. Ed.). Kyiv: *Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova*. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/47188

6. Halytskyi, O. V., Mykytenko, P. V., Malezyk, P. M., & Maidanuk, I. V. (2023). Vykorystannia LCMS Moodle dlia orhanizatsii dystantsiinoho ta zmishanoho navchannia [Using LCMS Moodle for organizing distance and blended learning]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky* [Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences], (210), 89–95. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-210-89-95

7. Malezyk, M. P., Malezyk, P. M., & Halytskyi, O. V. (Comps.). (2020). *Tekhnolohii Data Mining: Prohrama navchalnoi dystsypliny pidhotovky mahistra haluz znan 12 "Informatsiini tekhnolohii" spetsialnist 122 "Kompiuterni nauky"* [Data Mining technologies: Curriculum for the master's program in the knowledge area 12 "Information Technology," specialty 122 "Computer Science"]. Kyiv: *Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova*. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/43297

8. Malezyk, P. M. (2020). *Teoretychni i metodychni zasady tekhnichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii* [Theoretical and methodological foundations of technical training of future information technology specialists] (Doctoral dissertation, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine).

9. Zlahodukh, D. O., & Malezyk, M. P. (2024). Kontseptualni zasady ta modeliuvannia praktyko-tekhnichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z kompiuternykh nauk [Conceptual foundations and modeling of practical-technical training of future computer science specialists]. In *Suchasni tsyfrovi tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia: Dosvid, tendentsii, perspektyvy: Materialy XIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (Ternopil, April 5, 2024)* [Modern digital technologies and innovative teaching methods: Experience, trends, prospects: Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Internet Conference (Ternopil, April 5, 2024)] (pp. 160–162). Ternopil: *TNPU im. V. Hnatyuka*. Retrieved from http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/32688

10. Semerikov, S. O., Mintovt, K. V., & Shokalyuk, S. V. (2020). *Mobilne navchannia u vyshchii osviti: Teoretyko-metodolohichni zasady* [Mobile learning in higher education: Theoretical and methodological foundations]. Kryvyi Rih: *Knyhovydavnychyi tsentr DVNZ "Kryvorizkyi natsionalnyi universytet."*

11. Liu, Z., Gearty, Z., Richard, E., et al. (2024). Bringing computational thinking into classrooms: A systematic review on supporting teachers in integrating computational thinking into K-12 classrooms. *International Journal of STEM Education, 11*, 51. https://doi.org/10.1186/s40594-024-00510-6

12. National University. (2023). Computer science skills: Definitions and examples. National University. Retrieved from https://www.nu.edu/blog/computer-science-skills/

13. Vadapalli, P. (2025, May 15). Top advanced computer skills to learn for career growth in 2025. UpGrad. Retrieved from https://www.upgrad.com/blog/skills-for-every-computer-science-professional/

14. Indeed Editorial Team. (2025, June 19). Computer scientist skills: Defined with real-life examples. Indeed. Retrieved from https://in.indeed.com/career-advice/career-development/computer-scientist-skills

15. Zlahodukh, D. O. (2025). Kontseptualizatsiia zasad i modeliuvannia praktyko-tekhnichnoi pidhotovky fakhivtsiv z kompiuternykh nauk [Conceptualization of the principles and modelling of practical-technical training of computer science specialists]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky: Serii "Pedahohika," "Psykholohiia," "Medytsyna"* [Perspectives and Innovations in Science: Series "Pedagogy," "Psychology," "Medicine"], 53(7), 357–371. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-357-371

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.091.33-027.22:5:[378.09:61]

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-391-401

Іванченко Олена Зенонівна кандидат біологічних наук, доцент кафедри медичної фізики, біофізики та вищої математики ЗДМФУ, м. Запоріжжя, тел.: (099) 044-48-10, https://orcid.org/ 0000-0001-9372-4187

Мельнікова Оксана Зенонівна кандидат біологічних наук, доцент кафедри медичної фізики, біофізики та вищої математики ЗДМФУ, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-2477-4524

Лур'є Костянтин Ігорович кандидат медичних наук, доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини ЗДМФУ, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0003-1341-5523

Мікаєлян Геннадій Ромеович старший викладач кафедри медичної фізики, біофізики та вищої математики ЗДМФУ, м. Запоріжжя

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті розглянуті засоби організації практичної підготовки студентів при викладанні медичної та біологічної фізики, яка є фундаментальною дисципліною першого курсу навчання підготовки магістрів за спеціальністю «Медицина». Показано, що такі засоби спрямовані на формування інтегральної, загальних і фахових компетентностей, визначених Галузевим Стандартом та Освітньо-професійною програмою підготовки лікаря за фахом. Це передбачає, що з перших курсів навчання студенти отримують певні професійні навички, рівень оволодіння якими може бути від початкового до найвищого. Показано, що відносно прості з них, такі як вимірювання артеріального тиску та робота з деякими оптичними медичними приладами, згідно з «Свідоцтвом практичної підготовки», розробленим професорсько-викладацьким складом університету на весь період навчання, після вивчення медичної та біологічної фізики мають бути опановані на рівні самостійного виконання студентом, тобто повністю сформованими. Більш складні практичні навички – запис та аналіз електрокардіограми, робота з фізіотерапевтичним та іншим електронним медичним обладнанням - першокурсники засвоюють на другому і третьому рівнях, що передбачає відповідно хоча б одноразове бачення виконання медичної процедури на практиці та виконання на базах міжкафедрального тренінгового центру під контролем викладача. При цьому вищій рівень

формування практичної професійної навички досягається протягом вивчення фахових дисциплін та закріплюється при проходженні виробничих практик. Показано, що засобами організації практичної підготовки студентів при викладанні фундаментальних дисциплінах служить ретельний підбір навчального матеріалу, який має бути професійно орієнтованим, та відповідних інформаційних ресурсів, залучення інтегративних зав'язків з іншими медико-біологічними та фаховими клінічними дисциплінами. Продемонстровані можливості, які надає проведення деяких занять з медичної та біологічної фізики в Міжкафедральному тренінговому центрі з наявним у ньому медичним обладнанням для формування практичних навичок студентів та роль навчальних екскурсій в Університетську клініку.

Ключові слова: практична підготовка, професійні навички, медична та біологічна фізика, фундаментальні дисципліни.

Ivanchenko Olena Zenonivna PhD (Biology), Associate Professor of the Department of Medical physics, biophysics and higher mathematics ZSMPhU, Zaporizhzhia, tel. (099) 044-48-10, https://orcid.org/ 0000-0001-9372-4187

Melnikova Oksana Zenonivna, PhD (Biology), Associate Professor of the Department of Medical physics, biophysics and higher mathematics ZSMPhU, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-2477-4524

Lurie Kostiantyn Igorovich, PhD (Medicine), Associate Professor of the Department of medical catastrophes and military medicine ZSMPhU, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0003-1341-5523

Mikaelyan Gennady Romeovych higher teacher of the Department of Medical physics, biophysics and higher mathematics ZSMPhU, Zaporizhzhia

ORGANIZATION OF PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS OF HIGHER MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN TEACHING FUNDAMENTAL DISCIPLINES

Abstract. The article considers the means of organizing students practical training when teaching medical and biological physics, which is a fundamental discipline of the first year preparing of master's degree in the specialty "Medicine". It is shown that such means are aimed at the formation of integral, general and professional competencies defined by the Industry Standard and the Educational and Professional Program for the training of a doctor by specialty. This implies that from the first years of study, students acquire certain professional skills, the level of mastery of which can range from elementary to the highest. It is shown that relatively simple ones, such as measuring blood pressure and working with some optical medical

devices, according to the "Certificate of Practical Training" developed by the university's teaching staff for the entire period of study, after studying medical and biological physics should be mastered at the level of independent performance by the student, that is, fully formed. More complex practical skills - recording and analyzing an electrocardiogram, working with physiotherapeutic and other electronic medical equipment - are mastered by first-year students at the second and third levels, which respectively involves at least a one-time vision of performing a medical procedure in practice and performing it on the basis of an interdepartmental training center under the supervision of a teacher. At the same time, a highest level of practical professional skills formation is achieved during the study of professional disciplines and is consolidated during industrial practices. It is shown that the means of organizing practical training of students when teaching fundamental disciplines are a careful selection of educational material, which should be professionally oriented, and relevant information resources, the involvement of integrative connections with other biomedical and professional (clinical) disciplines. The possibilities provided by conducting some classes in medical and biological physics in the Interdepartmental Training Center with its medical equipment for the formation of students' practical skills and the role of educational excursions to the University Clinic are demonstrated.

Keywords: practical training, professional skills, medical and biological physics, fundamental disciplines.

Постановка проблеми. Система практичної підготовки є однією з важливих складових навчання майбутніх медиків. Успішне засвоєння фахових вмінь і навичок дозволяє студенту набути досвід професійної діяльності, сформувати у нього спеціальні якості особистості та відповідне ставлення до професії. Запорукою того, що «випускники й випускниці медичного ЗВО будуть володіти якісними знаннями й уміннями, а також практикуватимуть зі ставленнями, що відповідають сучасним потребам медичної галузі й очікуванням пацієнтів» [1] є втілення на законодавчому рівні компетентнісного підходу у медичну освіту. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», компетентність визначається як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, проводити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [2].

Особливістю вищої медичної освіти є структура навчання, за якою протягом перших трьох курсів університету майбутні лікарі переважно отримують фундаментальні знання, які є теоретичною основою для успішного опанування фахових дисциплін, що вивчаються на старших курсах і служать практичною частиною медицини. Базові дисципліни такі, як анатомія, гістологія, медична біологія, медична та біологічна фізика, нормальна фізіологія, біологічна хімія та інші закладають основу клінічного мислення і мають забезпечити студентів не тільки якісними знаннями, а також певними практичними навичками їх використання в професійній діяльності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення різних аспектів, які стосуються набуття компетентностей, необхідних для професійної діяльності лікаря, проводилось науковцями і педагогами нашої країни і за кордоном. Особливості фахової підготовки майбутніх спеціалістів досліджували О. Будник, Г. Васянович, М. Іванова, С. Клаучек, О. Коберник, О. Коротун, І. Кушнір, Л. Москальова, Л. Рибаченко, А. Солодка, Н. Стучинська, Я. Цехмістер; розвитку професійних вмінь і навичок студентів-медиків присвячено статті М. Бермана, А. Деладісма, Р. Еллавея, Д. Кука, Дж. Сендана, А. Стівенса; з європейським досвідом професійної підготовки майбутнього медика знайомлять дослідження В. Артьоменко, Л. Ковальчук, Ю. Лянной, В. Марценюк, Л. Михайленко [3]. Узагальненням висновків усіх вказаних робіт може служити твердження про те, що «проблема формування професійної компетентності спеціаліста в будь-якій галузі знаходиться в полі зору багатьох дисциплін. Це особливо стосується медичної освіти, оскільки її характеризує специфіка навчання, яка є поєднанням теоретичної та практичної складових освітнього процесу» [4].

В роботі [1] автори наголошують, що професійна компетентність містить три компоненти: «знання, тобто інформація, яку студент(ка) засвоїв; навички, які він набув, або ж конкретні техніки, які опанував; а також ставлення, тобто особисті переконання та цінності, що стоять за його діяльністю. Здобуваючи знання, він отримує відповідь на питання «робити що?»; набуваючи навичок - на питання «робити як?»; розвиваючи ставлення на питання «робити чому?» або «для чого?» Отже формування практичних навичок є невід'ємною частиною медичної освіти.

Відомо, що основну роль в практичній підготовці майбутніх лікарів відіграють виробничі практики, мінімальний обсяг яких має становити 30 кредитів ЄКТС [5]. Їх реалізація здійснюється на клінічних кафедрах, на яких професійна підготовка «повинна враховувати специфіку кожної дисципліни та, з метою засвоєння фахових компетенцій, обов'язково передбачати використання симуляційних методів навчання, роботу із застосуванням діагностичного обладнання та безпосередню роботу біля ліжка хворого (загалом не менше 50% аудиторних годин відповідних дисциплін)».

Проте роль фундаментальних наук в практичній підготовці майбутніх лікарів, на нашу думку, дещо недооцінена та недостатньо визначена. Відомо, що за кожною дисципліною медико-біологічного профілю складаються робочі програми, в яких вказаний перелік загальних та фахових компетентностей, а також програмних результатів навчання, що відповідають Галузевому Стандарту та Освітньо-професійної програмі зі спеціальності. Це свідчить, що зміст вказаних дисциплін є важливою складовою в професійній підготовці лікарів. Проте дослідження [6], в яких автори вивчали думки здобувачів освіти, котрі завершили вивчення фундаментальних наук, показало, що практична підготовка на кафедрах медико-біологічного профілю здійснювалась недостатньо ефек-

тивно. Ключовим фактором цього, за міркуваннями респондентів, були відсутність клінічної мотивації, а отже, і професійного інтересу до вивчення теоретичних дисциплін, а також дефіцит часу для підготовки великого обсягу домашніх завдань та дезорієнтація у великій кількості інформаційних ресурсів. З урахуванням цього та думки авторів [7], що «процес формування професійної компетентності майбутніх лікарів складається з сукупності послідовних, цілеспрямованих дій, які сприяють оновленню, модифікації мети, змісту, організації, форм і методів навчання і виховання», існують необхідність та можливості вдосконалення практичної підготовки студентів медичних вишів, а, отже, формування фахових компетентностей здобувачів освіти, на кафедрах медико-біологічного профілю.

Мета статті. Проаналізувати засоби організації практичної підготовки студентів 1 курсу, які навчаються за спеціальністю «Медицина», при викладанні фундаментальної дисципліни «Медична і біологічна фізика».

Виклад основного матеріалу.

Перш, ніж перейти до аналізування засобів організації практичної підготовки студентів при вивченні «Медичної та біологічної фізики», важливо зазначити, що професорсько-викладацьким складом кафедр університету створено «Свідоцтво практичної підготовки», в якому чітко вказаний «перелік практичних навичок», який є обов'язковим для виконання протягом навчання на медичному факультеті та служить одним з критеріїв допуску до підсумкового контролю з дисциплін та атестації випускників. Рівень оволодіння кожною навичкою студентами може складати від 1 до 5 і повинен бути не нижчий, ніж зазначений у «Свідоцтві». Перший рівень передбачає ґрунтовне знання та розуміння теоретичних аспектів практичної навички та всіх етапів її виконання; другий – хоча б одноразове бачення її виконання на практиці (пацієнта з відповідним захворюванням, маніпуляції, процедури тощо); третій рівень потребує виконання навички на базах міжкафедрального тренінгового центру та центру ОСП(К)І) чи в лабораторних умовах; четвертий – вимагає під наглядом викладача проведення студентом маніпуляції, діагностичної, профілактичної чи лікувальної процедури, курації хворого тощо; п'ятий рівень виставляється за умови самостійного виконання студентом практичної навички» [8]. Наявність вказаного свідоцтва забезпечує цілеспрямовану і послідовну практичну підготовку майбутніх фахівців, раціонально її розподіляє між кафедрами університету і служить одним з засобів досягнення високої її якості, в тому числі при вивченні студентами фундаментальних дисциплін.

Наступним засобом, який спряє збільшенню ефективності практичної підготовки студентів 1 курсу при вивченні «Медичної та біологічної фізики», служить те, що необхідні вміння та навички студенти набувають не тільки безпосередньо на кафедрі медичної фізики, біофізики та вищої математики, а також в Міжкафедральному тренінговому центрі, а деякі - в Університетський клініці. Це служить суттєвою особливістю викладання фундаментальних

дисциплін у медичних закладах вищої освіти, яка відрізняє процес навчання в них від такого у класичних університетах і забезпечує професійну спрямованість навчання. Відповідно наявному медичному обладнанню ретельно підбираємо і зміст навчального матеріалу, який в любій сучасній науці майже неосяжний, якщо не враховувати мету його вивчення при підготовці фахівців різних спеціальностей, та інформаційні ресурси, що дозволяє студентам раціонально використовувати час, призначений для підготовки до занять та відпрацювання практичних навичок.

Прикладом такої навички, яку студенти опановують безпосередньо на кафедрі медичної фізики, біофізики та вищої математики, служить вимірювання артеріального тиску при вивченні теми «Реологічні властивості крові. Основи гемодинаміки». На практичному занятті студенти знайомляться з особливостями роботи серцево-судинної системи здорової людини, з поняттям «артеріальний тиск», значенням у гемодинаміці організму та його показниками в нормі і при деяких патологіях. Майбутні медики повинні знати, що його контроль є однією з умов збереження здоров'я людини і вміти вимірювати у себе, родичів, пацієнтів. Тому однією з цілей цього заняття навчити студентів це робити правильно. Згідно з «Свідоцтвом практичної підготовки» рівень оволодіння цією практичною навичкою самий високий - п'ятий, тобто такий, що передбачає самостійне виконання її здобувачем освіти. На практичному занятті студенти отримують тонометри механічні та електронні і спочатку під керівництвом викладача, а потім й самостійно один одному вимірюють артеріальний тиск з обов'язковим дотриманням принципів коректного виконання даної медичної маніпуляції. За даними викладачів дисципліни, усі учні, що проходять навчання в аудиторіях, успішно виконують це практичне завдання. Щодо студентів, які його виконують онлайн, треба відмітити, що контроль оволодіння навичкою здійснити складніше. Проте тонометр є майже в кожній родині, і учні надсилають відео вимірювання ними артеріального тиску у друзів, батьків та інших близьких їм людей.

Наступною практичною навичкою, якою студенти повинні оволодіти на вищому рівні і роблять це безпосередньо на кафедрі - вміння користування оптичними приладами, зокрема, світловим мікроскопом, поляриметром, рефрактометром, діоптриметром. На практичних заняттях, які присвячені геометричній і хвильовій оптиці, майбутні медики опановують фізичні основи роботи оптичних приладів, креслять хід світлових променів у мікроскопі при проходженні через лінзи об'єктиву і окуляру, отримують і описують характеристики зображення уявного мікроскопічного об'єкту. При цьому треба відмітити, що студенти, в принципі, добре володіють практичною навичкою користуватися цим приладом, оскільки працюють з ним ще зі школи, на заняттях з «Медичної біології», «Гістології». Проте в ході вивчення «Медичної і біологічної фізики» учні отримують справжнє розуміння поняття «роздільна здатність мікроскопу» і за допомогою формули межі розрізнення обґрунтовують

можливості її збільшення при імерсійній мікроскопі, а за допомогою зменшення довжини хвилі, що «освітлює» об'єкт, зокрема, в ультрафіолетовому, рентгенівському і електронному мікроскопах, які використовуються в наукових дослідженнях. При цьому саме застосування інтеграційних зв'язків з іншими фундаментальними дисциплінами сприяє формуванню стійкої практичної навички. Крім того, в університеті є лабораторія, в якій використовують електронний мікроскоп. Її відвідування з метою ознайомлення з приладом, принципами його роботи та демонстрації збільшеної роздільної здатності знаходиться на стадії планування.

При вивченні роботи діоптриметра студенти отримують набори лінз та визначають їх оптичну силу. Особливо наочним, за думкою студентів, є знайомство з рефрактометром, що використовується для визначення хімічного складу сумішей за показником заломлення світла при його проходженні через рідину або розчин. Про будову і призначення приладу учні дізнаються на теоретичній частині заняття, а потім використовують рефрактометр для визначення концентрації цукру в різноманітних напоях, які люди вживають кожен день, наприклад, у соці, чаї, «Колі», «Фанті», «Живчику». Студенти також опановують відомості щодо прикладного значення інших оптичних приладів, серед яких поляриметр, що застосовується для визначення концентрації оптично активних речовин, та світловоди, які використовуються в ендоскопічній техніці.

Наступну практичну навичку студенти відпрацьовують у Міжкафедральному тренінговому центрі, а саме, визначення основних характеристик електрокардіограми (ЕКГ) і електричної вісі серця за її даними у стандартних відведеннях Ейнтховена. На теоретичній частині заняття майбутні лікарі дізнаються, що електрокардіографія служить методом функціональної діагностики стану серця, що дозволяє реєструвати електричне поле органу. Воно виникає при поширенні потенціалів, тобто хвилі збудження, дії по серцевому м'язу, яке є передумовою його скорочення. ЕКГ реєструють, накладаючи поверхневі електроди на певні ділянки тіла людини. Отриманий запис відображає зміни різниці потенціалів між ними протягом циклу серцевого збудження. Добре відомо, що інтерпретація ЕКГ є однією з важливих задач клінічної медицини. Теоретична частина заняття присвячена вивченню механізмів формування ЕКГ в трьох стандартних відведеннях Ейнтховена згідно з дипольною теорією, засвоєнню навчального матеріалу щодо форми і характеристик нормальної ЕКГ людини. На практичній частині заняття студенти під наглядом викладача реєструють ЕКГ один у одного, характеризують отримані записи: наявність зубців, їх спрямованість і величину, а потім будують електричну вісь серця і визначають її напрямок. Таким чином, відпрацювання даної навички відповідає третьому рівню опанування, а медичне обладнання тренінгового центру надає можливість досягнути високої ефективності навчання.

Треба відмітити, що найбільш успішно цю навичку опановують студенти, які навчаються офлайн, оскільки в тренінгову центрі вони все роблять

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

самостійно під контролем викладачів: накладення електродів, запис, визначення амплітуди зубців за допомогою калібровочного сигналу, тривалості серцевого циклу, частоти серцевих збуджень і, отже, наступних скорочень, напрямку електричної вісі серця. При цьому с першого разу все роблять правильно близько 80% учнів при гарній теоретичній їх підготовці до зайняття. Деяким з них потрібні додаткові пояснення викладачів, і наприкінці заняття ми досягаємо 100% успішності.

Студентам, які навчаються онлайн, ми пропонуємо готові записи ЕКГ із тим самим завданням – охарактеризувати параметри ЕКГ і напрямок електричної вісі серця. Проте все правильно роблять з першого разу тільки близько 65% студентів, а 100% опанування навички вдається досягнути тільки з третього, а в деяких групах з четвертого, роз'яснення викладачів. Це може свідчити, що саме безпосередній контакт учасників навчального процесу забезпечує більш ефективне опанування даної практичної навички. Проте в разі необхідності і можливості студенти, які навчаються онлайн, можуть відвідати тренінговий центр. Крім того, у подальшому навчанні, в тому числі в ході виробничої практики, перед ними стоїть мета оволодіння вказаної практичною навичкою на 5 рівні.

Також великий інтерес у майбутніх лікарів викликає використання у медицині фізіотерапевтичних методів і відповідних приладів. Викладання «Медичної та біологічної фізики» має забезпечити другий рівень опанування цієї практичної навички, який передбачає хоча б одноразове бачення виконання маніпуляції на практиці. Практичному заняттю з методів електростимуляції і електрофізіотерапії передує декілька занять, які є ґрунтовною основою для розуміння процесів, які відбуваються в організмі людини при використанні електричного і магнітного полів в постійному, змінному і імпульсному режимах. Опанування навички роботи з фізіотерапевтичним обладнанням на кафедрі відбувається шляхом демонстрації апарату для дарсонвалізації, УВЧ-терапії, гальванізації та електрофорезу, приладів для магнітотерапії. Проте основну роль в цьому відіграють навчальні екскурсії в Університетську клініку ЗДМФУ. Тут студенти можуть побачити не тільки використання на практиці фізіотерапевтичного обладнання, але й апаратів ультразвукової діагностики (УЗД), комп'ютерного томографу, приладів для магнітостимуляції, спірометрії, ендоскопічної техніки, а також сучасного лабораторного оснащення. Досвідчені лікарі проводять відповідні терапевтичні або діагностичні маніпуляції із залученням студентів, які за своєю згодою виступають у ролі пацієнтів.

Таким чином, практична підготовка є необхідним елементом якісної медичної освіти і забезпечує майбутніх лікарів здатністю адекватно використовувати отримані знання в непередбачуваних ситуаціях, професійно зростати протягом життя та досягати високих результатів у медичній спеціалізації. Такі вимоги є особливо актуальними у сьогоденні, оскільки сучасне суспільство та ринок праці потребують адаптованих, ефективних, конкурентоспроможних

спеціалістів. Практична підготовка має тривати увесь період навчання у медичних вишах, у тому числі при оволодінні майбутніми фахівцями дисциплінами медико-біологічного профілю.

При викладанні фундаментальної дисципліни «Медична і біологічна фізика» студентам 1 курсу, які навчаються за спеціальністю «Медицина», існують такі засоби організації практичної підготовки, які дозволяють вже з самого початку навчання майбутніх фахівців формувати їх професійну компетентність. Серед таких засобів організації першочергово треба відмітити дотримання технології та принципів компетентнісно-орієнтовного навчання. Вони закріплені в Галузевому Стандарті, Освітньо-професійній програмі зі спеціальності і відображаються в робочих програмах навчальних дисциплін. Крім того, найбільш важливі професійні навички мають бути окремо визначені у «Свідоцтві практичної підготовки» з вказівкою кафедри, яка відповідає за формування кожної з них та очікуваним рівнем оволодіння нею.

Наступним засобом організації практичної підготовки майбутніх лікарів при викладанні фундаментальних дисциплін є ретельний підбір теоретичного матеріалу, який має бути професійно орієнтованим і служити для оволодіння тією чи іншою практичною навичкою, та відповідних інформаційних ресурсів. Крім того, в практичній підготовці необхідно використовувати інтеграцію між фундаментальними дисциплінами та професійну мотивацію, яка демонструє значення розглянутих питань при вивченні клінічних дисциплін та у майбутній роботі лікарем [9].

На нашу думку, найбільш важливу роль у практичній підготовці студентів на кафедрах медико-біологічного профілю є використання можливостей Міжкафедрального тренінгового центру, обладнання якого дозволяє ефективно відпрацьовувати потрібні лікарям практичні навички, та Університетської клініки, де студенти не тільки можуть бути спостерігачами медичних діагностичних та терапевтичних процедур, які проводять досвідчені лікарі на сучасному устаткуванні, а ще й додатково впевниться у своєму виборі професії та отримати відповідну мотивацію. Така практична підготовка при викладанні фундаментальних дисциплін може бути реалізована тільки у медичних вишах, які володіють відповідними матеріальними та кадровими ресурсами.

Висновки.

1. З урахуванням вимог до сучасної університетської освіти та стандартів забезпечення її якості в Європейському просторі важливою складовою навчання студентів медичних вишів є практична підготовка, яка надає майбутнім лікарям професійні навички, що відповідають сучасним та майбутнім національним та міжнародним ринковим умовам.

2. Практична підготовка студентів триває протягом усього їх навчання в медичному університеті, починаючи з перших курсів, коли майбутні фахівці опановують фундаментальні дисципліни, і представляє собою невід’ємний компонент формування інтегральної, загальних та фахових компетентностей,

визначених Галузевим Стандартом і Освітньо-професійною програмою спеціальності.

3. Серед засобів організації практичної підготовки студентів при викладанні медичної та біологічної фізики як фундаментальної дисципліни першого курсу підготовки магістрів за спеціальністю «Медицина» важливу роль відіграють ретельний підбір навчального матеріалу і відповідних інформаційних ресурсів, розвиток інтеграційних зв'язків з іншими медико-біологічними та фаховими дисциплінами.

4. Провідну роль у забезпеченні навчання професійним практичним навичкам при викладанні фундаментальних дисциплін служить використання медичного обладнання Міжкафедрального тренінгового центру та організація навчальних екскурсій в Університетську клініку.

У зв'язку з вищевикладеним важливим є забезпечення викладання фундаментальних наук для майбутніх лікарів як базових для вивчення фахових (клінічних) дисциплін не тільки в теоретичному аспекті, а й у формуванні професійних практичних навичок, у тому числі шляхом використання або демонстрації медичного обладнання, наявного у відповідних підрозділах медичних вишів, та залучення досвіду практичних лікарів.

Література:

1. Мигаль. А. (2021). Компетентнісний підхід у медичній освіті: методичний посібник: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти [та ін.]. - Київ: [б. в.],. - 76, [1] с. https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/24359

2. Закон України «Про вищу освіту» http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975

3. Дубковецька, І., & Побігун, Н. (2021). Професійна підготовка майбутніх медичних працівників до роботи в умовах пандемії. Educational Horizons/Osvìtnì Obrìï, 53(2). https://doi.org/10.15330/obrii.53.2.77-81

4. Tsekhmister, Y., Vizniuk I., Humeniuk, V., Dolynnyi, S.., & Polishchuk, A. (2022). Formation of professional skills of future physicians in the process of professional training. Revista Eduweb, 16(2), 180–193. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.13.

5. Наказ МОН України від 08.11.2021 р. № 1197 «Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 222 Медицина для другого (магістерського) рівня вищої освіти». Режим доступу: https://osvita.ua/doc/files/news/850/85049/222-Medytsyna_mahistr_09_11.pdf

6. Єрошенко, Г. А., Лисаченко, О. Д., Свінцицька, Н. Л., Білаш, В. П., Шевченко, К. В., Григоренко, А. С., ... & Кінаш, О. В. (2024). Роль медико-біологічних дисциплін в професійній підготовці майбутніх медиків. «морфогенез та регенерація» (IV Жутаєвські читання), 77. https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2259730c-ea9b-4e02-816c-b6080a9781ab/content

7. Kostyshyn, A & Ozhogan, Z. & Kostyshyn, Z. & Ilnytska, O & Shturmak, V. (2021). Features of formation of professional competence of future doctors in modern conditions. Art of Medicine. 109-114. 10.21802/artm.2021.3.19.109.

8. «Свідоцтво практичної підготовки» складено робочою групою під керівництвом ректора університету професора Ю. Колесника. Обговорено і затверджено на засіданні Центральної методичної Ради ЗДМФУ, протокол № 4 від 25 квітня 2024 р.

9. Кульбачук, О.С., Сід, Ю.В., Соловйов, О.В. та Піскун, А.В. (2025). Клінічна роль щоденного моніторингу артеріального тиску для ведення пацієнтів на амбулаторному етапі. Сучасні медичні технології , 17 (2), 147–151. https://doi.org/10.14739/mmt.2025.2.324147

10. Криштафор, А.А., Криштафор, Д.А., Кравець, О.В. та Пилипенко, О.В. (2025). Важливість використання мобільних ультразвукових пристроїв для покращення якості та безпеки невідкладної допомоги, анестезіології та інтенсивної терапії. Сучасні медичні технології , 17 (1), 60–66. https://doi.org/10.14739/mmt.2025.1.318152

References:

1. Myhal, A. (2021).*Kompetentnisnyi pidkhid u medychnii osviti: metodychnyi posibnyk [Competency-based approach in medical education: methodical guide]*; Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [ta in.] - National Agency for Quality Assurance in Higher Education [etc.]. - Kyiv: [b. v.],. - 76, [1] c. Retrieved from https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/24359 [in Ukrainian]

2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». [Law of Ukraine "On Higher Education"] Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975

3. Dubkovetska, I., & Pobihun, N. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnikh medychnykh pratsivnykiv do roboty v umovakh pandemii [Professional training of future medical workers to work in a pandemic]. *Educational Horizons/Osvìtnì Obrìï,* 53(2). Retrieved from https://doi.org/10.15330/obrii.53.2.77-81. [in Ukrainian]

4. Tsekhmister, Y., Vizniuk I., Humeniuk, V., Dolynnyi, S.., & Polishchuk, A. (2022). Formation of professional skills of future physicians in the process of professional training. Revista Eduweb, 16(2), 180–193. Retrieved from https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.13. [in Ukrainian]

5. Nakaz MON Ukrainy vid 08.11.2021 r. № 1197 «Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity zi spetsialnosti 222 Medytsyna dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity».

[Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated November 8, 2021 No. 1197 “On approval of the standard of higher education in the specialty 222 Medicine for the second (master's) level of higher education”.] Retrieved from https://osvita.ua/doc/files/news/850/85049/222-Medytsyna_mahistr_09_11.pdf

6. Ieroshenko, H. A., Lysachenko, O. D., Svintsytska, N. L., Bilash, V. P., Shevchenko, K. V., Hryhorenko, A. S., ... & Kinash, O. V. (2024). Rol medyko-biolohichnykh dystsyplin v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh medykiv. «morfohenez ta reheneratsiia» [The role of medical and biological disciplines in the professional training of future doctors. "Morphogenesis and regeneration"]. *IV Zhutaievski chytannia - IV Zhutaev Readings*, 77. Retrieved from https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2259730c-ea9b-4e02-816c-b6080a9781ab/content .[in Ukrainian]

7. Kostyshyn, A & Ozhogan, Z. & Kostyshyn, Z. & Ilnytska, O & Shturmak, V. (2021). Features of formation of professional competence of future doctors in modern conditions. Art of Medicine. Retrieved from 109-114. 10.21802/artm.2021.3.19.109 [in Ukrainian]

8. «Svidotstvo praktychnoi pidhotovky» skladeno robochoiu hrupoiu pid kerivnytstvom rektora universytetu profesora Yu. Kolesnyka. Obhovoreno i zatverdzheno na zasidanni Tsentralnoi metodychnoi Rady ZDMFU, protokol № 4 vid 25 kvitnia 2024 r.

9. Kulbachuk, O. S., Sid, Y. V., Soloviov, O. V., & Piskun, A. V. (2025). Klinichna rol shchodennoho monitorynhu arterialnoho tysku dlia vedennia patsiientiv na ambulatornomu etapi. The clinical role of daily blood pressure monitoring for the management of patients at the ambulatory stage. *Suchasni medychni tekhnolohii - Modern Medical Technology*, 17(2), 147–151. Retrieved from: https://doi.org/10.14739/mmt.2025.2.324147 [in Ukrainian].

10. Krishtafor, A. A., Krishtafor, D. A., Kravets, O. V., & Pylypenko, O. V. (2025). Vazhlyvist vykorystannia mobilnykh ultrazvukovykh prystroiv dlia pokrashchennia yakosti ta bezpeky nevidkladnoi dopomohy, anesteziolohii ta intensyvnoi terapii. [The importance of using mobile ultrasound devices in improving the quality and safety of emergency care, anesthesia and intensive care]. *Suchasni medychni tekhnolohii - Modern Medical Technology*, 17(1), 60–66. Retrieved from: https://doi.org/10.14739/mmt.2025.1.318152 [in Ukrainian]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.2.091.3:004

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-402-410

Івах Світлана Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич, тел.: (098) 950-60-66, https://orcid.org/0000-0001-7812-9988

ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті розглянуто принципи організації методичної роботи у сучасному закладі дошкільної освіти (стратегічної спрямованості; програмно-цільового підходу; індивідуалізації у виборі проблемного поля відповідно до запиту кожного педагога; орієнтації на саморозвиток; методичної підтримки й оснащеності у практичній діяльності і теоретичній підготовці) та джерела підвищення її ефективності (інтеграція, наступність внутрішніх і зовнішніх можливостей навчання; висока мотивація педагогів, здатність до саморефлексії; уможливлення роботи з різними технологіями; забезпечення доступу до інформаційних ресурсів, продуктів, що містяться у методичному кабінеті). Увиразнено інноваційні технології як найдієвіші засоби активізації методичної роботи в закладі дошкільної освіти, вдосконалення професійної майстерності кожного педагога, розвитку творчого потенціалу педагогічного колективу, досягнення оптимальних результатів його діяльності.

Проаналізовано такі актуальні для впровадження інноваційні технології: освітній консалтинг, освітній аутсортинг, методичний портфоліо (у т.ч. в електронній формі), електронний методичний кабінет, інтерактивні технології тощо. Визначено та розглянуто етапи їхньої реалізації в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. Виокремлено низку проблем із реалізації названих інноваційних технологій у методичній роботі з педагогами-дошкільниками: відсутність досвіду і недостатність фахових знань у педагогів-початківців, низька активність окремих педагогів у професійному розвитку і передачі свого досвіду роботи, превалювання традиційних форм методичної роботи, що не передбачають власної активності педагогічних працівників тощо.

Доведено, що інноваційні педагогічні технології є важливим засобом організації методичної роботи у закладі дошкільної освіти, а їхнє впровадження – важливою умовою оптимального розвитку учасників освітнього процесу, що виявляється у їхній здатності до проєктування власної діяльності, її змін та вдосконалення.

Ключові слова: методична робота, форми методичної роботи, методичний кабінет, інноваційні технології, заклад дошкільної освіти.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ivakh Svitlana Mykhailivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Preschool Education at Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, tel.: (098) 950-60-66, https://orcid.org/0000-0001-7812-9988

ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN A MODERN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Abstract. The article considers the principles of organizing methodological work in a modern preschool education institution (strategic orientation; program-targeted approach; individualization in choosing a problem area according to the request of each teacher; orientation to self-development; provision with methodological support and equipment in practical activities and theoretical training) and sources of increasing its effectiveness (integration, consistency of internal and external learning opportunities; high motivation of teachers, ability to self-reflection; enabling work with various technologies; ensuring access to information resources, products contained in the methodological office). Innovative technologies have been highlighted as the most effective means of activating methodological work in a preschool education institution, as well as improving the professional skills of each teacher, developing the creative potential of the teaching staff, achieving optimal results of its activities.

There have been analyzed the following innovative technologies relevant for implementation: educational consulting, educational outsourcing, methodological portfolio (including in digital format), online methodological office, interactive technologies, etc. The stages of their implementation in the conditions of a modern preschool educational institution have been determined and analysed. A number of problems with the implementation of the aforementioned innovative technologies in methodological work with preschool teachers have been identified: lack of experience and insufficient professional knowledge among novice teachers, low activity of some teachers in professional development and transfer of their work experience, the prevalence of traditional forms of methodological work that do not involve personal activity of pedagogical workers, etc.

It has been proven that innovative pedagogical technologies are an important means of organizing methodological work in a preschool educational institution, and their implementation is an important condition for the optimal development of participants in the educational process, which is manifested in their ability to design their own activities, their changes and improvements.

Keywords: methodological work, forms of methodological work, methodological office, innovative technologies, preschool educational institution.

Постановка проблеми. У сучасному світі відбувається активний розвиток інноваційних технологій, що інтенсивно впроваджуються у різні сфери людської

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

діяльності, і освіта серед них закономірно постає однією із найбільш значущих. Змінюються як власне освітній процес, так і методична робота на різних рівнях. Сьогодні опанування технологічних нововведень в організації методичної роботи у закладі дошкільної освіти визнається однією з першочергових проблем, що очікують творчого розв'язання.

Методична робота у сучасному закладі дошкільної освіти передбачає процес проектування стратегії, спрямованої на підвищення професійної компетенції педагога, формування його мотивації на самоосвіту. Вона має орієнтуватися на досягнення та підтримку високої якості освітнього процесу, що базується на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах, індивідуальному стилі професійної діяльності педагога, а також сучасних педагогічних технологіях.

Зазначимо, що традиційні форми методичної роботи, в основі яких – пряма передача знань, сьогодні визнаються низько ефективними з огляду на недостатній зворотний зв'язок. Тому важливо залучати педагогів до активного використання інноваційних педагогічних технологій на засадах діалогу, вільного обміну думками, самостійного опанування знаннями упродовж активної пізнавальної діяльності.

Проблему підвищення ефективності методичної роботи у закладі дошкільної освіти як надзвичайно актуальну висвітлювали у своїх дослідженнях Т. Бабенко, О. Добош [7], О. Долинна, Л. Калуська, К. Крутій [3], Ю. Новгородська, Е. Федорчук, Л. Швайка та ін.

Натомість науковці І. Дичківська, О. Дубасенюк, О. Гензель, В. Гуменюк та М. Медведєва [5], О. Коваленко, Л. Присяжнюк та Н. Уманська [7], В. Саюк, С. Сисоєва [8] та ін. зосередилися на з'ясуванні особливостей інноваційних педагогічних технологій як одного із засобів підвищення ефективності не лише освітнього процесу, а й методичної роботи у закладі дошкільної освіти.

Попри ґрунтовне теоретичне опрацювання практична реалізація методичних інновацій в умовах закладу дошкільної освіти сьогодні відбувається надто повільно. Аналіз досвіду роботи дошкільних освітян засвідчив превалювання традиційної методики, низький ступінь використання інноваційних технологій.

Необхідність підвищення ефективності методичної роботи у сучасних ЗДО визначила **мету** нашої наукової розвідки – з'ясувати значення інноваційних технологій як засобу організації методичної роботи у вітчизняному закладі дошкільної освіти.

Діяльність педагога сьогодні передбачає його постійну готовність забезпечувати інноваційні і творчі освітні процеси. Призначення методичної роботи у закладі дошкільної освіти і полягає в тому, щоб допомогти педагогічним працівникам віднайти механізм реалізації їхніх ініціатив.

Методичну роботу необхідно узгоджувати із загальною педагогічною темою, над якою працює колектив освітян. Упродовж обговорення такої теми на засіданні методичного об'єднання доцільно конкретизувати завдання (для вихователів), форми звітності про їх виконання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Основними чинниками підвищення ефективності методичної роботи з використанням інноваційних технологій фахівці вважають:

– інтеграцію, наступність внутрішніх і зовнішніх можливостей навчання;

– високу мотивацію педагогів, їхню здатність до саморефлексії;

– уможливлення роботи з різноманітними новітніми технологіями;

– забезпечення доступу до інформаційних ресурсів, продуктів, що містяться у методичному кабінеті.

Методична робота у закладі дошкільної освіти має ґрунтуватися на реалізації низки принципів, а саме:

– стратегічної спрямованості;

– програмно-цільового підходу;

– індивідуалізації у виборі проблемного поля відповідно до запиту кожного педагога;

– орієнтації на саморозвиток;

– методичної підтримки й оснащеності у практичній діяльності й теоретичній підготовці.

При запровадженні до методичної роботи інноваційних технологій необхідно дотримуватися певної етапності. Зокрема, О. Добош [4] пропонує таку послідовність:

1) усвідомлення колективом необхідності змін та упровадження нововведень;

2) пошук та актуалізація нових ідей;

3) проєктування інновації;

4) управління процесом упровадження нововведення;

5) підготовка суб'єктів інноваційної діяльності до роботи в нових умовах;

6) подолання опору та психологічного дискомфорту;

7) оприлюднення результатів модернізованої методичної діяльності [4, с. 65–66].

Для підвищення ефективності методичної роботи фахівці розробили кілька інноваційних технологій: а) освітній консалтинг; б) аутсортинг; в) банк передового педагогічного досвіду; г) школа професійної майстерності; д) методичний портфоліо педагога; е) електронний методичний кабінет. Проаналізуємо їх детальніше.

Так, консалтинг – це «…вид діяльності, яка полягає у консультуванні виробників, продавців, покупців із широкого кола питань економіки, фінансів, зовнішньоекономічних зв'язків, зокрема щодо створення підприємств, дослідження та прогнозування ринку, інновацій тощо» [9, с. 289]. Відповідно освітній консалтинг визначають як набір технологічних прийомів і методів, що використовуються для проєктування інноваційного розвитку закладу освіти. Консалтинг у закладах дошкільної освіти базується на системі соціальних потреб і моніторингу оцінки результативності роботи педагога (участь у професійних і творчих конкурсах, курсах підвищення кваліфікації тощо) [10].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Консалтингові послуги в галузі освіти охоплюють такі складові, як: 1) оцінка потреби у навчанні; 2) аналіз альтернатив реалізації освітньо-тренінгових проєктів; 3) дослідницько-експериментальна робота з актуальних проблем дошкільної освіти.

Освітній консалтинг як технологію методичної роботи у ЗДО доцільно реалізовувати упродовж послідовних чотирьох етапів:

I) вивчення, аналіз і оцінка досвіду організації методичної роботи;

II) аналіз труднощів у фаховій діяльності вихователів;

III) фіксація і систематизація потреб педагогів у методичному забезпеченні їхньої роботи;

IV) виокремлення основних напрямів у змісті методичної роботи.

Наступну інноваційну технологію аутсортинг розуміють як метод «…організації управління діяльністю, що полягає у передачі функцій, які не стосуються основного виробництва, компаніям, котрі спеціалізуються саме на цьому і забезпечені висококваліфікованим персоналом» [5, с. 26]. У межах освітнього аутсортингу заклад освіти може зосередитися на основних видах освітньо-виховної діяльності, передавши інші (у т.ч. методичні, консультативні, підтримувальні) функції професійному партнерові – аутсортеру (наприклад, викладачеві закладу вищої освіти).

Аутсортинг в освіті виявився одним із найбільш ефективних підходів до навчання педагогічних працівників. Він забезпечує переваги, які є очевидними: економію засобів, робочого місця, часу, гарантовану якість тощо.

Ще одна інноваційна технологія – передовий педагогічний досвід – це майстерність працівника, що забезпечує високий рівень вихованості, обізнаності та розвитку дошкільнят, його мистецтво творчого пошуку, оригінальності, новизни (тобто елементи, які можна відстежити в роботі практично кожного педагога).

Змістом банку передового педагогічного досвіду постають алгоритми дій, методи, способи, прийоми, засоби, з допомогою яких досягається ефективність педагогічної праці. До речі, банк передового педагогічного досвіду може містити методичні знахідки і педагога-початківця, а не лише вихователя з великим досвідом роботи.

Означена інноваційна технологія увиразнена сьогодні в електронній і паперовій формах. Перша передбачає створення гіпертекстового документа, що дає змогу переходити на сторінки з описом досвіду конкретних педагогів. Банк передового педагогічного досвіду на паперових носіях включає створення папки з фотографіями й описом передового педагогічного досвіду вихователів.

Школа професійної майстерності – це форма методичної роботи, що розкриває перед педагогами секрети фахової компетентності, які забезпечують міцне засвоєння знань, уміння застосовувати їх на практиці, позитивну зміну поведінки у педагогічній діяльності, підвищення професійного й особистого статусу вихователя.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Школа професійної майстерності може реалізуватися диференційовано, поступенево.

На першому ступені організовують групу, що потребує підвищеної уваги, – це початківці і практики, які не прагнуть займатися самоосвітою, а також відмовляються брати участь в інноваційній діяльності. Метою роботи з цією групою постає стимулювання педагогів, які працюють нижче своїх можливостей.

Другим кроком до професійної майстерності видається школа становлення молодого педагога. Її завдання – надання необхідної допомоги вихователеві.

Третій ступінь – школа удосконалення професійної майстерності – передбачає роботу з педагогами, що вже мають певний досвід роботи та прагнуть удосконалити практичні вміння до рівня майстерності.

На четвертому ступені (школа вищої професійної майстерності) педагоги можуть поглибити знання, а також поліпшити вміння в галузі науково-дослідницької діяльності, навчитися здійснювати експериментальну роботу, опановувати нові фахові технології.

Методичний портфоліо педагога як своєрідний «паспорт» методичної майстерності увиразнює активність педагога в інноваційній методичній роботі, а також дає змогу адекватно оцінити результати професійного зростання і позитивних змін у діяльності кожного члена педагогічного колективу ЗДО.

У методичному портфоліо педагоги збирають розроблені ними дидактичні матеріали, написані есе про враження від організованої роботи. Виконання есе сприяє розкриттю аналітичних здібностей педагогів, їхнього вміння визначити сутність проблеми, розвитку творчого потенціалу загалом.

Написання есе здійснюється за певним планом. Спочатку формулюється конкретне завдання, що увиразнює навички логічного письмового викладу думок. На другому етапі вихователі з’ясовують основні вимоги до оформлення есе. Зокрема, його структура передбачає: зміст, вступ (обґрунтування теми та її практичної значущості), виклад основного матеріалу, висновок. Упродовж третього етапу педагоги обґрунтовують власні погляди, висловлюють та аналізують виявлені недоліки.

Означена форма роботи уможливлює виявлення таких якостей педагогічного працівника, як здатність до творчого осмислення проблеми, креативність тощо.

В умовах запровадження інформаційних технологій доцільним також видається підготовка електронного портфоліо педагога.

Мікрогрупи педагогів об’єднують в актуальні для закладу дошкільної освіти і самих вихователів проблемні поля. Мікрогрупи є частиною системи, де кожен відповідає за результат. Відтак їх робота базується на саморефлексії та самоконтролі і здійснюється за певним триетапним алгоритмом:

1) кожен учасник мікрогрупи працює над своєю темою;

2) учасники мікрогруп відвідують заходи, тематика яких відповідає розроблюваним темам;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

3) учасники мікрогрупи виконують домашні завдання, апробують нові педагогічні техніки, методичні продукти, запропоновані в межах теми, що вивчається, узагальнюють методичні матеріали для наступної сесії.

Електронний методичний кабінет – це мережевий ресурс закладу дошкільної освіти, призначений для розміщення навчально-методичних матеріалів, інформаційних баз даних для наступного перегляду, вивчення, корекції і впровадження до освітнього процесу.

Організація такого кабінету охоплює три етапи:

– створення електронного методичного кабінету на окремому сайті дистанційної підтримки закладу дошкільної освіти;

– наповнення кабінету матеріалами (за допомогою вихователя-методиста і педагогів ЗДО);

– ревізія матеріалів, уміщених в електронному методичному кабінеті (вилучаються до архіву ті, що втратили актуальність, найбільш затребувані залишаються на сайті).

Доступ до електронного методичного кабінету надається всім членам педагогічного колективу. Перевагами такого кабінету є економія часу, мобільність, необмеженість обсягу, зручність розташування матеріалів, можливість адміністрування, моделювання й редагування матеріалів.

Надзвичайно продуктивними видаються також інтерактивні технології. За визначенням Н. Волкової, це «…сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості й спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей» [1, с. 14].

На думку С. Сисоєвої, інтерактивні навчальні технології забезпечують включення особистості в навчання шляхом «…добору й використання сукупності інтерактивних освітніх форм, методів, прийомів, методик, засобів, що дають змогу гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотний зв’язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається» [8, с. 40–41].

У педагогічній науці сьогодні відсутня єдина класифікація інтерактивних технологій навчання. Зокрема дослідниця О. Пометун виокремлює технології: кооперативного та колективно-групового навчання, а також ситуаційного моделювання й опрацювання дискусійних питань (дискусія, дебати тощо) [6, с. 11].

Усіх їх доцільно використовувати при організації методичної роботи у закладі дошкільної освіти, забезпечуючи взаємодію між суб’єктами, обмін інформацією, спільне розв’язання проблем, занурення в реальну атмосферу співпраці тощо. Відтак перевагами інтерактивних форм роботи з педагогічними кадрами фахівці вважають уможливлення активної пізнавальної діяльності кожного педагога; підвищення рівня власної компетентності, мотивації, творчості й активності; сприяння налагодженню доброзичливих взаємин співробітництва між колегами; розвиток організаторських та комунікативних здібностей;

формування вмінь ухвалювати нестандартні рішення, аналізувати й оцінювати власні дії, а також ефективне засвоєння необхідної інформації [5, с. 22].

Розробка інтерактивної технології відбувається у кілька етапів.

На першому (підготовчому) етапі здійснюються планування і прогнозування очікуваних результатів. Завдання цього етапу різноманітні: отримання даних про мету навчання, потреби й досвід педагогів, які підвищують свою професійну кваліфікацію; визначення результатів навчання; окреслення необхідного обсягу, змісту й послідовності викладу інформації; визначення та формулювання результатів навчання для кожного освітнього модуля; відбір педагогічного інструментарію для забезпечення розвитку необхідних професійних компетенцій.

Упродовж другого етапу має місце т. зв. функціонування технологічного ланцюжка. Його завданнями є реалізація запланованих занять з усталеною структурою: повідомлення теми, трансляція необхідних знань, формування необхідних умінь на репродуктивному рівні, перехід до пошукової, продуктивної діяльності, корекція процесу навчання.

Під час останнього, третього етапу підбиття підсумків аналізується досягнення цілей навчання [5, с. 17].

Висновки. Запровадження інноваційних технологій дає змогу вдосконалити методичну роботу у сучасному закладі дошкільної освіти, що, своєю чергою, сприяє підвищенню кваліфікації педагогічних працівників, забезпеченню стійких позитивних результатів їхньої роботи.

Отже, вдосконалення фахової майстерності педагогів, поповнення їх теоретичних знань та практичних умінь ефективно реалізується з допомогою різноманітних форм методичної роботи, зокрема інноваційних. Використання інноваційних технологій уможливлює зворотний зв’язок між учасниками освітнього процесу, відвертий обмін думками та позитивні взаємини між ними.

Література

1. Волкова Н. Інтерактивні технології навчання у вищій школі. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

2. Газуда Л., Салдан Т. Аутсортинг як інструмент підвищення конкурентоспроможності підприємства. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Економіка.* 2015. Вип. 2(4). Ч. 1. С. 124–128.

3. Групові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі / за ред. К. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2004. 144 с.

4. Добош О.М. Організація роботи методичного кабінету дошкільного навчального закладу в умовах інноваційної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота».* Вип. 26. С. 64–67.

5. Методичний порадник. Інноваційні технології в структурі внутрішньошкільної методичної роботи (на допомогу керівникам закладів загальної середньої освіти) / О.Гензель, В. Гуменюк, М. Медведєва та ін. Житомир, 2017. 43 с.

6. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання диференціації понять. *Шлях освіти.* 2004. № 3. С. 10–15.

7. Присяжнюк Л., Уманська Н. Використання інноваційних форм методичної роботи з педагогами в закладах освіти. *Молодий вчений.* 2018. № 5.2. С. 117–121.

8. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих. К. : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

9. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. К. : Наукова думка, 2000. 680 с.

10. Хоменко В.В. Консалтингові послуги в освіті. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип. 25. Т. 1. С. 149–152.

References:

1. Volkova, N. (2018). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli* [Interactive learning technologies in higher education]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia. 360 p. [in Ukrainian].

2. Hazuda, L., & Saldan, T. (2015). *Autsortyng yak instrument pidvyshchennia konkurento-spromozhnosti pidpryiemstva* [Outsourcing as a tool to increase enterprise competitiveness]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Ekonomika*, 2(4), Part 1, 124–128. [in Ukrainian].

3. Krutii, K. (Ed.). (2004). *Hrupovi formy metodychnoi roboty z pedahohamy v suchasnomu doshkil'nomu navchal'nomu zakladi* [Group forms of methodological work with educators in modern preschool institutions]. Zaporizhzhia: TOV "LIPS" LTD. 144 p. [in Ukrainian].

4. Dobosh, O. M. (2013). *Orhanizatsiia roboty metodychnoho kabinetu doshkil'noho navchal'noho zakladu v umovakh innovatsiinoi diialnosti* [Organization of the methodological office of preschool institutions under innovation]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia «Pedahohika, sotsialna robota»*, 26, 64–67. [in Ukrainian].

5. Henzel, O., Humeniuk, V., & Medvedieva, M., et al. (2017). *Metodychnyi poradnyk. Innovatsiini tekhnolohii v strukturi vnutrishnishkil'noi metodychnoi roboty* [Methodical guide. Innovative technologies in the structure of internal school methodological work]. Zhytomyr. 43 p. [in Ukrainian].

6. Pometun, O. (2004). *Aktyvni y interaktyvni metody navchannia: do pytannia dyferentsiatsii poniat'* [Active and interactive teaching methods: on the issue of differentiation of concepts]. *Shliakh osvity*, 3, 10–15. [in Ukrainian].

7. Prysiazhniuk, L., & Umanska, N. (2018). *Vykorystannia innovatsiinykh form metodychnoi roboty z pedahohamy v zakladakh osvity* [Use of innovative forms of methodological work with educators in educational institutions]. *Molodyi vchenyi*, 5.2, 117–121. [in Ukrainian].

8. Sysoieva, S. (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh* [Interactive learning technologies for adults]. Kyiv: VD «EKMO». 324 p. [in Ukrainian].

9. Morozov, S. M., & Shkaraputa, L. M. (Eds.). (2000). *Slovnyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of foreign words]. Kyiv: Naukova dumka. 680 p.

10. Khomenko, V. V. (2020). *Konsaltynhovi posluhy v osviti* [Consulting services in education]. *Innovatsiina pedahohika*, 25, Vol. 1, 149–152. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 7.012:004

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-411-420

Ільїна Ірина магістр, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, тел.: (050) 221-51-26, https://orcid.org/0009-0001-4248-4520

УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ТА ЕРГОНОМІКА В ПРОЄКТУВАННІ ЦИФРОВИХ ПРОДУКТІВ ДИЗАЙНУ В ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ

Анотація. У статті досліджуються теоретичні засади та практичні підходи до створення інклюзивного дизайну цифрових продуктів, зокрема вебсайтів і мобільних застосунків, як важливого інструменту забезпечення рівного доступу до інформації. Розкрито роль кольорової гами, контрасту та інших візуальних параметрів як ключових чинників, що безпосередньо впливають на доступність, зрозумілість і зручність інтерфейсу для різних груп користувачів. Проаналізовано базові принципи UX/UI-дизайну у контексті адаптації цифрового середовища до потреб осіб з порушеннями зору, дислексією, когнітивними та сенсорними особливостями, а також користувачів, що перебувають у складних умовах використання пристроїв. Окрему увагу приділено критеріям, яким мають відповідати інтерфейси: оптимальна читабельність, зрозуміла візуальна ієрархія, гнучкість і персоналізація налаштувань, сумісність із різними екранами, платформами та допоміжними технологіями.

Зазначено, що актуальність впровадження інклюзивних рішень значно зростає в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема війни та повоєнного відновлення, коли збільшується кількість людей із тимчасовими або сталими функціональними обмеженнями. Підкреслено важливість партисипативного підходу, який передбачає активне залучення представників цільових груп до тестування, оцінювання та вдосконалення продуктів на всіх етапах розробки. У роботі наведено приклади кращих практик, інструментів і методик, що сприяють підвищенню зручності та інклюзивності інтерфейсів. Автори доводять, що інклюзивний дизайн є не лише етичним і соціально відповідальним напрямом, але й ефективним засобом підвищення конкурентоспроможності, якості користувацького досвіду та розширення потенційної аудиторії цифрових сервісів.

Ключові слова: дизайн, ергономіка, інклюзія, універсальний дизайн, освіта, цифровізація, проєктування, колористика, сталий розвиток, безбар’єрне середовище.

Ilina Irina master's degree, Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, tel.: (050) 221-51-26, https://orcid.org/0009-0001-4248-4520

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UNIVERSAL DESIGN AND ERGONOMICS IN THE DESIGN OF DIGITAL DESIGN PRODUCTS IN EDUCATION: THEORETICAL BASIS AND PRACTICAL APPROACHES

Abstract. The article examines the theoretical foundations and practical approaches to creating inclusive design for digital products, particularly websites and mobile applications, as an important tool for ensuring equal access to information. It highlights the role of color schemes, contrast, and other visual parameters as key factors that directly influence accessibility, clarity, and interface usability for different user groups. The basic principles of UX/UI design are analyzed in the context of adapting the digital environment to the needs of people with visual impairments, dyslexia, cognitive and sensory differences, as well as users operating under challenging device usage conditions. Special attention is given to the criteria that interfaces should meet: optimal readability, clear visual hierarchy, flexibility and personalization of settings, compatibility with different screens, platforms, and assistive technologies.

It is noted that the relevance of implementing inclusive solutions has significantly increased in the context of modern social challenges, particularly during the war and post-war recovery, when the number of people with temporary or permanent functional limitations is growing. The importance of a participatory approach is emphasized, involving active engagement of target group representatives in testing, evaluating, and improving products at all stages of development. The paper presents examples of best practices, tools, and methods that contribute to improving the convenience and inclusivity of interfaces. The authors argue that inclusive design is not only an ethical and socially responsible direction but also an effective means of enhancing competitiveness, user experience quality, and expanding the potential audience of digital services.

Keywords: design, ergonomics, inclusion, universal design, education, digitalization, development, color theory, sustainable development, barrier-free environment.

Постановка проблеми. В умовах сучасних суспільних трансформацій, особливо на тлі глобальних викликів і внутрішньополітичних змін, особливої актуальності набуває питання формування інклюзивного середовища, що забезпечує рівні можливості для всіх членів суспільства. Це завдання прямо пов’язане з реалізацією принципів інклюзивності, які передбачають визнання різноманітності, рівності доступу до ресурсів, послуг і участі в суспільному житті, незалежно від фізичних, соціальних, економічних чи культурних особливостей індивідів. У цьому контексті важливу роль відіграє орієнтація на Цілі сталого розвитку (ЦСР), затверджені Генеральною Асамблеєю ООН, які визначають інклюзію як один із ключових принципів сталого розвитку людства до 2030 року.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Щонайменше сім із сімнадцяти ЦСР безпосередньо пов'язані з інклюзивністю. Це забезпечення якісної освіти (ЦСР 4), досягнення гендерної рівності (ЦСР 5), забезпечення гідної праці (ЦСР 8), зменшення нерівності (ЦСР 10) тощо. Впровадження цих цілей у національні політики вимагає створення системних умов, які включають правове регулювання, інституційне забезпечення, міжсекторальну взаємодію та розвиток суспільної свідомості.

Таким чином, актуальність створення необхідних умов для поширення принципів інклюзивності визначається не лише зовнішніми міжнародними зобов'язаннями держави, а й внутрішньою соціальною потребою у забезпеченні справедливості та рівності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій полягає в ознайомленні з роботами нижче наведених авторів, які займалися вивченням питанньспецифіки та розробки інклюзивного дизайну Власик, Р. І., Вояк Х., Дерман Л. М., Кардашов В. М., Кизимчук О., Ращик С. Е., Сідельнікова Д. С., Стріжкова М. Є. Цю проблему також вивчали Бабич А., Вуштей О., Крячко М., Лещук Г., Удріс-Бородавко Н.

Мета статті визначається необхідністю підняття питання просування концепцій інклюзивного дизайну, особливо щодо розробки навчальних матеріалів. Обґрунтування особливостей проблеми спиратиметься на аналізі літератури та загальновідомих фактів.

Особливого значення це питання набуває для України, яка, з одного боку, інтегрується в європейський правовий і ціннісний простір, а з іншого — переживає глибокі соціальні зміни внаслідок повномасштабної війни Росії проти України. Зростання кількості внутрішньо переміщених осіб, осіб з інвалідністю, ветеранів, постраждалих від насильства, осіб похилого віку створює нові виклики для соціальної політики. Відповідно, необхідність побудови інклюзивного середовища має не декларативний, а практичний вимір. Це передбачає забезпечення фізичної, інформаційної, цифрової та соціальної доступності, підготовку кадрів, здатних працювати в інклюзивних умовах, розроблення та впровадження антидискримінаційного законодавства, просвітницьку роботу для подолання суспільних стереотипів.

Виклад основного матеріалу. Створення умов для впровадження інклюзивності — це не лише питання соціальної політики, а й стратегічне завдання національного розвитку, що прямо корелює із виконанням Цілей сталого розвитку. Формування інклюзивного суспільства передбачає міждисциплінарний підхід, синергію зусиль держави, громадянського суспільства та міжнародних партнерів, а також постійну трансформацію суспільних практик у бік рівності, поваги до людської гідності та забезпечення всебічної участі кожного індивіда у житті суспільства.

У контексті цифрової трансформації сучасного суспільства веб-дизайн набуває особливої ваги як інструмент формування доступного та інклюзивного цифрового середовища. Важливою умовою створення такого середовища є

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

забезпечення рівного доступу до інформації для всіх категорій користувачів, зокрема осіб із порушеннями зору, кольоросприйняття (дальтонізмом) [1], а також іншими особливостями сенсорного сприйняття. Одним із ключових факторів досягнення інклюзивності у веб дизайні виступає коректне використання кольору та контрасту, що істотно впливає на якість користувацького досвіду.

У сучасному інформаційному суспільстві спостерігається активний розвиток різноманітних цифрових ресурсів, призначених для презентації, структурування та обміну інформацією. Водночас попит на веб платформи, мобільні застосунки та інші цифрові середовища підвищується, що зумовлює зростання вимог до якості їх дизайну. У цьому контексті сучасний дизайнер виконує не лише естетичну функцію, спрямовану на візуальну привабливість продукту, але й несе відповідальність за створення продукту, який має бути інтуїтивно зрозумілими, зручними та доступними для користувачів з різними потребами.

Особливої актуальності набуває принцип урахування індивідуального різноманіття користувачів. Люди відрізняються своїми фізичними, когнітивними та сенсорними характеристиками, що визначає необхідність адаптації цифрових продуктів до широкого спектра користувацького досвіду. Поняття інклюзивного дизайну в цифровому контексті повинно розглядатися як логічне продовження концепції безбар'єрного середовища. Якщо в архітектурі це втілюється через створення пандусів, тактильних смуг, адаптивного освітлення тощо, то в цифровому дизайні подібні функції виконують доступні інтерфейси, контрастні кольорові схеми, підтримка навігації за допомогою клавіатури чи голосових команд, а також інші засоби, спрямовані на забезпечення доступності контенту.

Зручність користувацького інтерфейсу має безпосередній вплив не лише на досвід взаємодії з цифровим продуктом, але й на ефективність функціонування самого ресурсу — зокрема, на рівень його доступності, лояльності користувачів та показників конверсії. Таким чином, створення інклюзивного інтерфейсу слід розглядати не лише як акт соціальної відповідальності, але й як стратегічно важливий аспект у процесі розробки цифрових продуктів.

Зважаючи на це, особливої уваги потребує усвідомлення принципів інклюзивного дизайну як фундаментальної складової створення ефективного цифрового простору. Врахування різноманіття індивідуальних потреб користувачів є передумовою формування такого середовища, яке сприяє соціальній інтеграції.

Термін «інклюзивний дизайн» має британське походження і широко використовується у сфері проєктування, спрямованого на забезпечення доступності продуктів, послуг та середовища для найширшого кола користувачів. У Великобританії ця концепція позначається саме як *inclusive design*, тоді як у США частіше застосовують термін *universal design*. Попри розбіжності в термінології, обидва поняття об'єднуються загальною ідеєю «дизайну для всіх», що передбачає створення середовища, яке є максимально доступним, безпечним і зручним незалежно від фізичних чи когнітивних особливостей користувачів [2].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Інклюзивний дизайн передбачає проєктування універсальних рішень, адаптованих до потреб найрізноманітніших груп населення, з урахуванням відмінностей у функціонуванні зорової, слухової, моторної, когнітивної та психоемоційної сфер. Його основна мета — усунути бар'єри, які можуть ускладнювати чи унеможливлювати взаємодію з продуктами або просторами. Водночас інклюзивний підхід не виключає створення спеціалізованих рішень, адаптованих для окремих цільових груп. Наприклад, годинник, розроблений зі шрифтом Брайля, також є прикладом інклюзивного дизайну, проте орієнтований на вузьку групу користувачів — осіб із порушеннями зору. Це ілюструє, що інклюзивність може мати як універсальний, так і сегментований характер реалізації залежно від потреб конкретної аудиторії.

Концепція інклюзивного дизайну ґрунтується на принципах, серед яких виділяють такі ключові положення: простота та інтуїтивна зрозумілість інтерфейсу або середовища, варіативність способів використання, яка дозволяє користувачам самостійно обирати зручний формат взаємодії, терпимість до помилок, що передбачає зниження ризику негативних наслідків у разі помилкових дій, а також відповідність розмірів і просторових характеристик фізичним можливостям користувача.

Оскільки приблизно 90% зовнішньої інформації людина сприймає візуальними каналами, здатність ефективно розрізняти кольори має вирішальне значення для орієнтації у візуальному просторі, сприйняття контенту та прийняття рішень. Колір є не лише естетичним елементом, але й чинником, що безпосередньо впливає на психологічний стан, рівень уваги, працездатність і когнітивну активність користувача. Здатність зорової системи людини до розпізнавання спектральних відтінків базується на фізичних характеристиках світла та складних нейропсихологічних механізмах його інтерпретації [3].

Таким чином, правильний підбір кольорових схем у цифровому дизайні має не лише функціональне, але й психологічне та інклюзивне значення. Вдало підібрані кольорові рішення забезпечують кращу читабельність, підвищують комфорт взаємодії з інтерфейсом, а також дають змогу адаптувати цифрове середовище для користувачів з дислексією, порушенням кольорового сприйняття тощо. Інтеграція інклюзивного підходу до кольорового оформлення є необхідною умовою для створення універсально доступних інформаційних ресурсів, що відповідають принципам справедливості, рівності та цифрової етики.

Колірна гамма відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні як емоційного, так і підсвідомого сприйняття інформації користувачем. За даними досліджень, близько 80% інформації, пов'язаної з кольором, опрацьовується підсвідомо, у той час як лише 20% сприймається на свідомому рівні. Це свідчить про глибоке психологічне значення кольору, який, будучи візуальним стимулом, здатен впливати на настрій, рівень тривожності, концентрацію уваги та загальний психоемоційний стан користувача. Різні кольори викликають специ-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

фічні асоціації: наприклад, теплі відтінки (червоний, помаранчевий, жовтий) часто асоціюються з енергією, динамікою, комфортом, тоді як холодні кольори (синій, бірюзовий, зелений) можуть сприяти заспокоєнню, зосередженості та психологічній рівновазі [3].

Особливу увагу варто звернути на індивідуальні реакції користувачів із сенсорними особливостями. Так, яскраві, насичені кольори, особливо червоний або жовтий, можуть спричиняти надмірне збудження чи візуальний дискомфорт у людей з підвищеною сенсорною чутливістю. Натомість м'які, приглушені відтінки синього або зеленого здатні мати релаксаційний ефект, що особливо важливо в інтерфейсах, призначених для людей із розладами спектру, тривожними станами або порушеннями концентрації. Такий підхід до вибору кольорів є важливою складовою сенситивного дизайну, спрямованого на покращення цифрового досвіду вразливих категорій користувачів.

За допомогою кольорових акцентів дизайнери структурують візуальний простір інтерфейсу: виділяють навігаційні елементи, кнопки дії, повідомлення, підказки, що полегшує користувачам орієнтацію на сайтах та в мобільних застосунках. Утім, невдалий вибір кольорових поєднань, наприклад, низький контраст між текстом і фоном або використання кольорів, які погано сприймаються при дальтонізмі, може створювати суттєві бар'єри при споживанні контенту.

У зв'язку з цим, забезпечення відповідного рівня кольорового контрасту, уникнення потенційно проблемних комбінацій (зокрема червоний–зелений, синій–фіолетовий) і формування адаптованих кольорових схем є обов'язковими умовами інклюзивного дизайну. Такі рішення сприяють покращенню сприйняття, запам'ятовування та засвоєння інформації, що у свою чергу, забезпечує рівний доступ до цифрових ресурсів.

Підбір кольорової палітри може базуватися як на фундаментальних знаннях з теорії кольору, зокрема кола Йоганнеса Іттена, так і за допомогою цифрових інструментів. До прикладу, вебсервіс Adobe Color [4] дозволяє не лише формувати гармонійні колірні поєднання, а й перевіряти їх на відповідність стандартам інклюзивності, включаючи перевірку на дальтонізм. Використання таких ресурсів є доцільним як для дизайнерів-початківців, так і для фахівців, які прагнуть створювати універсально доступні цифрові продукти відповідно до принципів інклюзивного дизайну.

Кольоровий контраст є одним із ключових компонентів у системі візуального сприйняття веб-дизайну, що безпосередньо впливає на чіткість, зручність та доступність інтерфейсу. Контрастність, як засіб візуального виділення, забезпечує виразне розмежування між основними елементами користувацького інтерфейсу, зокрема між фоном, текстом, графікою та інтерактивними компонентами. Чіткий і достатній контраст дає змогу користувачам швидше орієнтуватися в цифровому середовищі, легше зчитувати інформацію та ефективніше взаємодіяти з контентом [5]. Це особливо важливо для осіб із

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

порушеннями зору, зокрема зниженим контрастним сприйняттям або кольоровою сліпотою.

Належний рівень контрастності значно знижує візуальне навантаження, покращує інтуїтивність інтерфейсу та підвищує загальний рівень юзабіліті. Застосування контрасту дозволяє ефективно виділяти ключові елементи, зокрема кнопки дії, заголовки, повідомлення, піктограми, а також навігаційні індикатори, що сприяє підвищенню швидкості сприйняття і точності виконання дій з боку користувача. З цієї причини контраст у веб-дизайні не лише має естетичне значення, а й виконує критично важливу функцію з погляду ергономіки та інклюзивності цифрових середовищ.

Для забезпечення візуальної доступності інтерфейсів важливо дотримуватися встановлених стандартів контрастності, зокрема рекомендацій, викладених у Керівництві з доступності веб-контенту (WCAG – Web Content Accessibility Guidelines)) [2]. Згідно з цими стандартами, для звичайного тексту мінімальне рекомендоване співвідношення контрасту між кольором шрифту та фону становить 4,5:1, а для великих текстових елементів – 3:1. Дотримання цих норм забезпечує легкість читання контенту користувачами з ослабленим зором або іншими порушеннями зорового аналізатора, мінімізуючи необхідність додаткових зусиль або допоміжних засобів.

Добре продумана кольорова взаємодія сприяє кращій орієнтації, швидшому виконанню завдань та зменшенню когнітивного навантаження під час використання інтерфейсу.

В Україні, як і в багатьох інших країнах, активно впроваджуються стандарти інклюзивного дизайну, які спрямовані на забезпечення рівного доступу до цифрових продуктів для всіх категорій користувачів [6]. У сфері UX/UI-дизайну дотримання цих стандартів є критично важливим для створення інтерфейсів, що відповідають принципам доступності та інклюзивності. Основними аспектами, на які слід звертати увагу в процесі проєктування, є розмір шрифта та його розбірливість, відстань між елементами.

Процес розробки інклюзивних цифрових застосунків — складне, багатоетапне завдання, що вимагає глибокого розуміння потреб різноманітної аудиторії. Йдеться про створення таких інтерфейсів, які були б доступними, зрозумілими та зручними для користувачів із різними функціональними можливостями — незалежно від віку, стану здоров’я або використовуваного пристрою. У практиці все ще зустрічаються веб-сайти, що орієнтовані переважно на користувачів з ідеальним зором. У разі навіть незначного погіршення зору — наприклад, при астигматизмі, короткозорості чи вікових змінах — деякі елементи стають розмитими або важкодоступними [7, С. 412]. Це може призводити до помилок у навігації, зокрема при натисканні кнопок або взаємодії з інтерфейсом.

Ситуації, коли користувач змушений напружувати зір, здогадуватися про зміст повідомлення чи місце розташування функціонального елемента, не

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

відповідають принципам інклюзивного дизайну. Важливим критерієм доступності також є незалежність від типу пристрою: сайт чи застосунок мають однаково ефективно функціонувати як на сучасному смартфоні, так і на старому комп'ютері або планшеті з обмеженими технічними характеристиками.

У процесі розробки інклюзивних цифрових застосунків важливо дотримуватися низки ключових принципів, серед яких особливе значення мають доступність, універсальність та партисипативність. Останній аспект передбачає активне залучення осіб з інвалідністю до всіх етапів проєктування: від формулювання потреб до тестування прототипів і надання експертної оцінки готового продукту [8, С. 72]. Такий підхід сприяє створенню цифрових рішень, що дійсно відповідають реальним запитам цільової аудиторії, і є важливим чинником дотримання етичних та соціальних стандартів інклюзивного дизайну.

Розвиток інклюзивних застосунків у сучасному суспільстві набуває особливої ваги в контексті формування рівних можливостей для всіх категорій населення — незалежно від їхніх фізичних, сенсорних, когнітивних чи психологічних особливостей. Такий підхід забезпечує не лише технічну доступність цифрових сервісів, але й їх соціальну значущість як інструментів розширення участі, комунікації та розвитку. В умовах цифровізації освіти, інклюзивні технології відіграють особливу роль, адже саме в освітньому процесі важливо створити умови, які забезпечують всім учням рівний доступ до знань, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей [9].

Інклюзивні застосунки у сфері освіти не лише розширюють спектр доступних інструментів навчання, але й сприяють персоналізації освітнього процесу, даючи змогу адаптувати матеріал під потреби конкретної дитини. Такі рішення є цінними як для дітей з порушеннями слуху, зору, моторики або когнітивної сфери, так і для учнів з тимчасовими чи ситуативними обмеженнями. Розробка інклюзивних освітніх продуктів вимагає як створення спеціалізованих навчальних програм, адаптованих під різні типи інвалідності, так і впровадження технологічних рішень, зокрема синтезу мовлення, масштабування тексту, альтернативної навігації тощо.

Розробка інклюзивних застосунків у сфері освіти відіграє ключову роль у формуванні сприятливого та підтримувального середовища для навчання, соціалізації й особистісного зростання всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей. Такий підхід сприяє не лише підвищенню ефективності освітнього процесу, але й загальному зростанню рівня емпатії, взаєморозуміння й толерантності у суспільстві [10, С. 31]. Завдяки доступності цифрових освітніх інструментів кожна дитина отримує можливість відчути себе повноцінним суб'єктом освітньої взаємодії, що, у свою чергу, підтримує її пізнавальну активність, особистісний розвиток та потенціал до самореалізації.

Інклюзивні застосунки в освіті становлять стратегічно важливий напрям цифрового розвитку, оскільки вони створюють передумови для забезпечення рівного доступу до знань і навчальних ресурсів для всіх учнів, зокрема для дітей

з інвалідністю, порушеннями розвитку або інших вразливих категорій населення. Йдеться про необхідність адаптації навчального контенту до широкого спектру потреб, зокрема шляхом створення мультимедійних, інтерактивних або альтернативних форматів матеріалів, що відповідають індивідуальним особливостям сприйняття й засвоєння інформації. Такі рішення не лише зменшують бар'єри до освіти, а й сприяють інклюзивності як системному підходу до формування освітнього середовища.

Висновки. Проєктування інклюзивних застосунків загалом розглядається як чинник формування доступного соціального простору, у якому кожен громадянин має можливість активно брати участь у всіх сферах життєдіяльності — освітній, професійній, культурній та громадській. Цифрові рішення, що враховують індивідуальні особливості користувачів, забезпечують не лише фізичну доступність інформації, але й підтримують принципи рівності, гідності та соціальної справедливості. Отже, розвиток інклюзивних застосунків є не лише технічним завданням, а й важливою складовою гуманітарної політики в умовах трансформаційного розвитку суспільства.

Таким чином, розробка інклюзивних застосунків виступає не лише як актуальний напрям цифрової трансформації, але й як критично важливий елемент у контексті воєнного часу та повоєнного відновлення. Інклюзивні технологічні рішення сприяють формуванню більш справедливого, рівноправного та соціально згуртованого суспільства, у якому кожен має можливість брати активну участь у житті незалежно від фізичних, психологічних чи соціальних обмежень.

Варто підкреслити, що інклюзивний дизайн має низку суттєвих переваг, серед яких — орієнтація на розширення цільової аудиторії та підвищення універсальності цифрових продуктів. Однак, при створенні таких ресурсів необхідно ретельно аналізувати особливості потенційних користувачів, враховуючи їхні індивідуальні потреби, контекст використання та можливі бар'єри у взаємодії з інформаційним середовищем.

Література:

1. Горло А. М. Розробка системи адаптації дизайну сайту для людей з порушенням кольоросприйняття. Кривий Ріг: КДПУ, 2018. 46 с.

2. WCAG Testing Tool. Get accessible - power up : веб-сайт. URL: https://www.powermapper.com/products/sortsite/ads/acc-wcag-testing (дата звернення: 21.06.2025)

3. Крисенко К. О., Сапак Н. В. Роль кольору в інформаційному сприйнятті логотипу. Миколаїв: Миколаївська філія КНУКіМ, 2016. С. 96-98.

4. Adobe Color : веб-сайт. URL: https://color.adobe.com/ua/create/color-wheel. (дата звернення: 20.07.2025)

5.Ращик С.Е. Архетипи сприйняття кольору в мультимедіа. Мультимедійні технології в освіті та інших сферах діяльності : наук.-практ. конф. з міжнар. уч. Київ: НАУ, 2022. С.102–103.

6. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник. Львів : УКУ, 2015. 360с.

7. Жадько О. Становлення та розвиток інклюзивної освіти: світовий досвід. Grail of Science, 2024. Вип. 35 С. 405–413.

8. Удріс-Бородавко Н. С. Дизайн електронних ресурсів для інклюзивних груп людей з вадами зору. Дизайн-освіта як галузь креативних індустрій : зб. матеріалів всеукр.ї наук.-практ. конф : КНУКіМ, 2019. С. 71-75

9. Інтерфейс для всіх. Чому варто зробити свій цифровий продукт інклюзивним. PROJECTOR MAG : веб-сайт. URL: https://prjctr.com/mag/why-inclusive (дата звернення: 04.07.2025).

10. Вербенець А. А. Пріоритетні напрямки вдосконалення системи інклюзивної освіти в Україні. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 2018. Вип. 61. С. 29–34.

References

1. Horlo, A. M. (2018). Rozrobka systemy adaptatsii dyzainu saitu dlia liudei z porushenniam kolorospryiniattia [Development of a website design adaptation system for people with color perception disorders]. Kryvyi Rih: KDPU [in Ukrainian].

2. WCAG Testing Tool. (n.d.). Get accessible – power up. Retrieved June 21, 2025, from https://www.powermapper.com/products/sortsite/ads/acc-wcag-testing

3.Krysenko, K. O., & Sapak, N. V. (2016). Rol koloru v informatsiinomu spryiniatti lohotypu [The role of color in the informational perception of a logo]. Mykolaiv: Mykolaivska filiia KNUKiM, 96–98 [in Ukrainian].

4.Adobe Color. (n.d.). Retrieved July 20, 2025, from https://color.adobe.com/ua/create/color-wheel

5.Rashchyk, S. E. (2022). Arkhetypy spryiniattia koloru v multymedia [Archetypes of color perception in multimedia]. Multymediini tekhnolohii v osviti ta inshykh sferakh diialnosti: Naukovo-praktychna konferentsiia z mizhnarodnoiu uchastiu – Multimedia Technologies in Education and Other Fields: Scientific and Practical Conference with International Participation, 102–103. Kyiv: NAU [in Ukrainian].

6.Shved, M. (2015). Osnovy inkliuzyvnoi osvity: pidruchnyk [Fundamentals of inclusive education: Textbook]. Lviv: UKU [in Ukrainian].

7.Zhadko, O. (2024). Stanovlennia ta rozvytok inkliuzyvnoi osvity: svitovyi dosvid [Formation and development of inclusive education: world experience]. Grail of Science, 35, 405–413 [in Ukrainian].

8.Udris-Borodavko, N. S. (2019). Dyzain elektronnykh resursiv dlia inkliuzyvnykh hrup liudei z vadamy zoru [Design of electronic resources for inclusive groups of people with visual impairments]. Dyzain-osvita yak haluz kreatyvnykh industrii: Zbirnyk materialiv vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Design Education as a Field of Creative Industries: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, 71–75. Kyiv: KNUKiM [in Ukrainian].

9.Interfeis dlia vsikh. (n.d.). Chomu varto zrobyty svii tsyfrovyi produkt inkliuzyvnym [Why you should make your digital product inclusive]. PROJECTOR MAG. Retrieved July 4, 2025, from https://prjctr.com/mag/why-inclusive [in Ukrainian].

10.Verbenets, A. A. (2018). Priorytetni napriamky vdoskonalennia systemy inkliuzyvnoi osvity v Ukraini [Priority directions for improving the inclusive education system in Ukraine]. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives, 61, 29–34 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37.018:37.013

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-421-430

Кабак Віталій Васильович кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри цифрових освітніх технологій, Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0001-9823-825X

Гапончук Олена Миколаївна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціогуманітарних технологій, Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0002-8603-277X

Войтенко Ірина Григорівна викладач кафедри іноземної та української філології, Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0001-6598-3026

ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У статті досліджується освіта для сталого розвитку як інноваційний педагогічний підхід, що відповідає викликам сучасного суспільства, а саме: сприяє формуванню в учнів і студентів екологічної свідомості, соціальної відповідальності, здатності до критичного мислення. Акцент зроблено на педагогічних умовах та стратегіях реалізації цього підходу в освітньому середовищі, які, відповідно, забезпечують розвиток ключових компетентностей у здобувачів освіти – уміння діяти, співпрацювати, приймати рішення, враховуючи інтереси сталого розвитку. Аналізуються сучасні методи навчання, що сприяють активному залученню здобувачів освіти до вирішення соціально значущих проблем, зокрема проєктна діяльність, проблемне навчання, міждисциплінарні інтеграції. Обґрунтовано роль учителя як фасилітатора сталого розвитку, здатного створювати умови для формування ціннісного ставлення до людини, природи й суспільства. Розкрито потенціал освіти для сталого розвитку у формуванні культури сталого способу життя, громадянської активності та відповідального лідерства у здобувачів освіти. Наголошено, що реалізація педагогічних аспектів освіти для сталого розвитку є стратегічним завданням сучасної освіти, спрямованим на забезпечення гармонійного співіснування людини і довкілля в умовах глобальних трансформацій. Особлива увага приділяється необхідності переосмислення ролі освіти у контексті глобальних змін, що вимагають від педагогів не лише оновлення змісту навчання, а й трансформації освітнього процесу як простору для розвитку ціннісних орієнтацій, екологічної етики та здатності до довгострокового мислення.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, педагогічні аспекти, компетентності, інтеграція, екологічна свідомість, активне навчання, критичне мислення, соціальна відповідальність.

Kabak Vitalii Vasylovych PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Digital Educational Technologies, Lutsk National Technical University, Lutsk, https://orcid.org/0000-0001-9823-825X

Haponchuk Olena Mykolaivna PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Socio-Humanitarian Technologies, Lutsk National Technical University, Lutsk, https://orcid.org/0000-0002-8603-277X

Voitenko Iryna Hryhorivna Lecturer of the Department of Foreign and Ukrainian Philology, Lutsk National Technical University, Lutsk, https://orcid.org/0000-0001-6598-3026

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: PEDAGOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTATION

Abstract. The article explores education for sustainable development (ESD) as an innovative pedagogical approach that addresses the challenges of contemporary society and promotes the development of students' ecological awareness, social responsibility, and critical thinking skills. ESD is presented as a comprehensive process integrating environmental, economic, social, and cultural dimensions into the content and methods of education. Emphasis is placed on the pedagogical conditions and strategies necessary for implementing this approach in educational environments, which support the development of key future competencies-namely, the ability to act, collaborate, and make informed decisions while considering the principles of sustainability.

The paper analyzes contemporary teaching methods such as project–based learning, problem–based learning, and interdisciplinary integration, which actively engage learners in addressing real-world socially significant problems. The role of the teacher is substantiated as a facilitator of sustainable development, capable of creating learning environments that foster value–based attitudes towards humanity, nature, and society. The potential of ESD in cultivating a culture of sustainable living, civic engagement, and responsible leadership among young learners is examined. The article emphasizes that implementing pedagogical aspects of ESD constitutes a strategic task of modern education aimed at ensuring harmonious coexistence between humanity and the environment amidst global transformations.

Particular attention is paid to the need to rethink the role of education in the context of global changes, which require educators not only to update the content of learning, but also to transform the educational process into a space for the development of value orientations, ecological ethics, and the capacity for long-term thinking.

Keywords: education for sustainable development, pedagogical aspects, competencies, integration, ecological awareness, active learning, critical thinking, social responsibility.

Постановка проблеми. Сучасний світ переживає масштабні трансформації, пов'язані з глобалізацією, кліматичними змінами, соціальними кризами та технологічними проривами. У цих умовах актуалізується потреба в переосмисленні функцій освіти як важливого чинника формування майбутнього людства. Можна стверджувати, що завдання освіти в сучасних умовах – це вихід за межі традиційної трансляції знань і формування репродуктивних умінь, трансформуючись у динамічний інструмент, здатний забезпечити підготовку молодого покоління до життя в умовах соціальної нестабільності, глобальної багатовекторності та стрімких цивілізаційних змін.

Саме тому освіта для сталого розвитку постає як ключовий педагогічний підхід, здатний сформувати у здобувачів освіти необхідні компетентності для екологічно, соціально та економічно відповідального життя. Як стверджує українська дослідниця Тетяна Сергієнко: «Реалії сьогодення свідчать, що сучасна освіта широко визнана у всьому світі як невід'ємна частина якісної освіти та ключовий фактор досягнення сталого розвитку. Вона є найефективнішим засобом підготовки людей до вирішення зростаючих проблем майбутнього та завтрашнього світу. Також, освіта є засобом розвитку навичок і способом змінити поведінку людей, їх систему цінностей та спосіб життя, забезпечуючи громадську підтримку відмови людства від способу життя, що веде до смерті. Освіта є найбільшою надією людства та найефективнішим засобом досягнення сталого розвитку, відіграючи важливу роль у створенні більш гуманного світового порядку з справедливим розподілом економічних благ та прихильною до людини політичною владою» [4, с. 722].

Разом із тим, впровадження освіти для сталого розвитку в систему загальної та вищої освіти опинилося перед низкою проблем. Насамперед, відчувається брак цілісної методологічної бази, що дозволила б ефективно інтегрувати екологічні, економічні, соціальні та культурні складові у навчальний процес. Крім того, недостатньо розроблені педагогічні умови, що забезпечують реалізацію міждисциплінарного підходу, активного навчання та формування компетентностей сталого розвитку. Також, залишається невизначеною роль учителя як агента змін – його підготовка до впровадження ціннісно – орієнтованих стратегій, критичного осмислення та фасилітації навчального процесу часто є фрагментарною або неактуалізованою у навчально-методичних програмах.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває потреба в теоретичному обґрунтуванні й практичній реалізації педагогічних аспектів освіти для сталого розвитку. Важливо не лише окреслити зміст і структуру такого підходу, але й визначити конкретні стратегії, методи, моделі взаємодії між усіма учасниками

освітнього процесу, які сприятимуть досягненню гармонійного співіснування людини і природи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні аспекти реалізації освіти для сталого розвитку досліджуються в працях як українських, так і зарубіжних науковців. Зокрема, значний внесок у розробку теоретичних і методичних засад освіти для сталого розвитку зробили Н. Внукова, Л. Горбунова, П. Давидов, Т. Євтухова, А. Жаворонок, А. Заблоцька, Д. Лєвіт, Г. Мелеганич, І. Миськів, М. Пантюк, Т. Пантюк, О. Попело, О. Садовець, Т. Сергієнко, С. Совгіра, Г. Сотська, М. Харламов, Н. Холявко, О. Цибулько, S. Bramwell-Lalor, L. Cook, T. Ferguson, C. Gentles, G. Hasanova, C. Roofe, A. Safarli та інші.

Здійснений аналіз показав, що у сучасній науковій літературі освіта для сталого розвитку розглядається як міждисциплінарна освітня парадигма, яка формує у здобувачів освіти екологічну свідомість, соціальну відповідальність, готовність до активної соціальної діяльності.

Важливо зауважити, що попри зростання уваги до тематики освіти для сталого розвитку, існують аспекти, які потребують подальшого вивчення. Серед них – педагогічні умови ефективного впровадження даної моделі в закладах освіти, підготовка вчителя як агента змін, оцінка результатів навчання у контексті сталості, практичні аспекти адаптації міжнародного досвіду до вітчизняних реалій. Таким чином, питання реалізації освіти для сталого розвитку зберігає актуальність як на рівні концептуального осмислення, так і в прикладному педагогічному вимірі.

Мета статті – проаналізувати педагогічні аспекти реалізації освіти для сталого розвитку, розкрити її потенціал як інноваційного освітнього підходу, та визначити умови й методичні стратегії, які забезпечують ефективне впровадження концепції сталості в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Освіта для сталого розвитку (ОСР) – це концепція, яка передбачає цілісне навчання, спрямоване на формування у здобувачів освіти знань, умінь, цінностей і моделей поведінки, що дозволяють діяти відповідально стосовно довкілля, суспільства й економіки. Вона ґрунтується на ідеї, що сталий розвиток не може бути досягнутий без усвідомленої участі громадян, які здатні приймати обґрунтовані рішення в контексті складних екологічних, соціальних та етичних викликів сучасності. Можна стверджувати, що ОСР виходить за межі традиційної освіти, зосередженої переважно на академічних знаннях, і передбачає міждисциплінарний, ціннісно-орієнтований і динамічний освітній процес.

За визначенням Організації Об’єднаних Націй, Цілі сталого розвитку, або ж «Глобальні цілі», представляють собою загальний заклик до дій, спрямованих на ліквідацію бідності, охорону навколишнього середовища та забезпечення миру і добробуту для всіх людей на планеті. Ці 17 цілей стали логічним продовженням Цілей розвитку тисячоліття. Вони охоплюють широке коло пріоритетів, зокрема питання кліматичних змін, економічної нерівності, інновацій, сталого

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

споживання, а також миру і справедливості. Однією з ключових глобальних цілей є забезпечення якісної освіти [6].

Важливо відзначити, що основними принципами освіти для сталого розвитку є цілісність, орієнтація на майбутнє, міждисциплінарність, партисипативність, інклюзивність та орієнтація на дії. Цілісність це - врахування екологічного, соціального, економічного та культурного вимірів у навчанні. Орієнтація на майбутнє передбачає розвиток у здобувачів здатності до довгострокового мислення та передбачення наслідків власних дій. Партисипативність і включеність забезпечують активну участь учнів, студентів, педагогів і громади у створенні змісту та форм навчання. Міждисциплінарність дозволяє поєднувати знання з різних галузей для комплексного розуміння проблем сталого розвитку.

Також, характерною особливістю ОСР є її спрямованість на формування не лише когнітивних, але й соціально-емоційних та поведінкових компетентностей. Це включає розвиток емпатії, етичної відповідальності, навичок співпраці та вирішення конфліктів, що є необхідними для побудови справедливого й стійкого суспільства. Таким чином, освіта для сталого розвитку виступає не лише як освітня стратегія, а як механізм соціальної трансформації, здатний сформувати покоління громадян, спроможних діяти відповідально та ефективно в умовах глобальної нестабільності.

Концепція освіти для сталого розвитку передбачає не лише впровадження нових підходів до навчання, а й радикальне переосмислення його змісту та цілей. Системне розуміння взаємозв'язків між природою, економікою, суспільством і культурою є фундаментальним для формування цілісного освітнього процесу, де ці компоненти інтегруються як єдине ціле.

Розглянемо ці компоненти у практичній площині освіти. Одним із важливих є - екологічний, адже формує у здобувачів освіти екологічну свідомість, зокрема, здатність бачити довкілля як цінність, а не лише як ресурс. Сучасна освіта має не лише інформувати про зміну клімату, забруднення чи вичерпність природних ресурсів, а й навчати здобувачів освіти мислити системно: розуміти, як наші щоденні дії – від способу пересування до стилю споживання – впливають на довкілля. Українська дослідниця Світлана Совгіра стверджує: «У процесі освіти має здійснюватися підготовка не лише фахівців до діяльності у традиційних сферах виробництва, а й до фахівців, які здатні розробляти, реалізовувати загальнопланетарну стратегію виживання. Для цього необхідні нові технології, що знижують антропогенне навантаження на біосферу та витрати соціуму на власне життєзабезпечення, які не можуть бути освоєні поза системою екологічної освіти» [5].

Наступний важливий компонент - економічний. Метою освіти є ознайомлення учнів та студентів з поняттями економічної справедливості, відповідального споживання, зеленого підприємництва. Адже розуміння того, що економічні моделі можуть бути не лише прибутковими, а також сталими, дає молоді можливість планувати своє майбутнє з урахуванням не лише індивідуальних потреб, а й соціальних.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Не менш важливою складовою є соціальний компонент, який у центр ставить людину – з її гідністю, правами, потребами. Через зміст освіти формується культура діалогу, навички толерантного співіснування, емпатія, соціальна відповідальність. Саме тут закладаються основи розуміння важливості інклюзивності, гендерної рівності, рівного доступу до можливостей.

Культурний вимір є завершальним елементом інтеграційної структури, оскільки стале майбутнє неможливе без збереження та поваги до культурного розмаїття. Через залучення до традицій, мистецтва, історії та мов освітній процес формує здатність цінувати різноманіття як чинник соціальної згуртованості та розвитку. У цьому контексті визначальною є не лише підтримка національної ідентичності, а й відкритість до інших культур, що постає умовою мирного співіснування в умовах глобалізованого світу.

Таким чином, інтеграція екологічного, економічного, соціального та культурного вимірів в освітній процес формує не лише знання, а й світогляд. Це освіта, яка не просто готує до професії, а допомагає стати свідомим громадянином світу – відповідальним, мислячим і здатним діяти на користь сталого майбутнього.

Важливо зауважити, що освіта для сталого розвитку (ОСР) є складним педагогічним процесом, що вимагає створення спеціальних умов та застосування ефективних стратегій для інтеграції цінностей сталості в навчальний процес. «Як свідчить аналіз досвіду запровадження освіти для стійкого розвитку в різних країнах, вона просуває знання, навички, цінності та відносини, які дають учням можливість приймати усвідомлені рішення і проводити відповідальні заходи для забезпечення цілісності навколишнього середовища, економічної життєздатності і справедливого суспільства» [1, с.75].

У межах реалізації підходу освіти для сталого розвитку (ОСР) в освітньому середовищі виокремлюють низку стратегій, які мають комплексний характер і охоплюють організаційні, змістові та методологічні аспекти. Ці стратегії спрямовані на формування в здобувачів освіти екологічної, соціальної та економічної відповідальності, розвиток ціннісного мислення та здатності до дій в умовах глобальних викликів. Серед основних педагогічних стратегій вирізняють:

1. Інтеграція принципів сталого розвитку в освітні програми та навчальні плани. Ця стратегія передбачає трансформацію змісту освіти шляхом включення до навчальних курсів екологічних, соціальних та економічних тем у міждисциплінарному контексті. Важливим є не лише наповнення навчальних програм новим змістом, а й адаптація методик викладання з урахуванням цінностей сталого розвитку. Як стверджують українські дослідники Дмитро Левіт та Тетяна Євтухова: «Інтеграція сталого розвитку у вищу освіту має на меті культивувати соціальні погляди студентів і випускників, які мають інформований ідеологічний погляд та здатність до соціальної критики» [2].

Інтеграція принципів сталого розвитку в освітні програми вимагає системного підходу, що передбачає аналіз наявного змісту навчання, оновлення

освітніх стандартів і розробку навчально-методичних матеріалів із врахуванням сучасних глобальних викликів. Особливої уваги потребує гармонізація екологічних, соціальних та економічних аспектів у різних предметах, що дозволяє формувати у здобувачів освіти цілісне бачення проблем сталого розвитку. Такий підхід стимулює розвиток міждисциплінарного мислення, вміння бачити причинно–наслідкові зв'язки, аналізувати ситуації в контексті довгострокових наслідків і приймати відповідальні рішення.

Одним із ефективних інструментів є включення до навчального процесу кейсів, ситуаційних задач та тематичних модулів, що відображають реальні проблеми сталого розвитку на локальному й глобальному рівнях. Наприклад, у межах вивчення географії, біології, економіки чи громадянської освіти можна залучати здобувачів освіти до аналізу впливу змін клімату, урбанізації, соціальної нерівності або споживчих практик на сталий розвиток. Це сприяє не лише формуванню знань, але й розвитку емпатії, етичної чутливості, відповідальності за майбутнє. Інтеграція принципів сталого розвитку у зміст освіти таким чином стає основою для виховання свідомих громадян, здатних діяти на користь сталого майбутнього.

2. Формування освітнього середовища, орієнтованого на партнерство, співпрацю та активне навчання. Йдеться про створення умов для діалогу між учасниками освітнього процесу, розвиток критичного мислення та взаємної відповідальності. Українська дослідниця Ольга Піменова наголошує: «Формування соціальної активності студентів відбувається через низку механізмів, серед яких ключову роль відіграють соціалізація в навчальному середовищі, залучення до колективної діяльності та розвиток особистісних цінностей. Освітні заклади, створюючи умови для активної взаємодії між студентами та суспільством, відіграють важливу роль у цьому процесі. Стимулювання ініціативності, формування громадянської позиції та розвиток комунікативних навичок сприяють підвищенню рівня соціальної активності молоді» [3, с. 193].

Таке освітнє середовище передбачає відхід від авторитарної моделі взаємодії «викладач – студент» і перехід до партнерської співпраці, де кожен учасник процесу має можливість бути почутим, висловити власну позицію та впливати на хід навчання. У центрі такого підходу – принцип суб'єктності, за якого учні та студенти не просто пасивно сприймають знання, а є активними творцями освітнього процесу. Це сприяє розвитку навичок демократичної комунікації, конструктивного вирішення конфліктів, готовності брати участь у спільних ініціативах, що відповідає ціннісним засадам сталого розвитку.

3. Використання проєктної, проблемно-орієнтованої та дослідницької діяльності. Ці стратегії сприяють застосуванню набутих знань у реальних ситуаціях, активізують здатність здобувачів освіти до аналітичного мислення, прийняття рішень і рефлексії. Через проблемні кейси, проєкти з місцевим контекстом та дослідження актуальних соціальних викликів формується усвідомлене ставлення до питань сталого розвитку.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Проєктна діяльність в освітньому середовищі дозволяє учням і студентам переходити від теоретичних знань до практичного їх застосування, що сприяє глибшому розумінню змісту навчання та розвитку навичок командної роботи, планування, відповідального лідерства. Реалізація навчальних проєктів, пов'язаних із проблемами місцевої громади або глобальними викликами (зокрема, змінами клімату, енергозбереженням, інклюзією чи етичним споживанням), формує у здобувачів освіти здатність аналізувати ситуацію з різних точок зору, шукати нестандартні рішення та оцінювати їх наслідки. Важливим компонентом є презентація результатів, яка розвиває комунікативну компетентність і здатність аргументовано представляти власну позицію.

Проблемно-орієнтоване навчання та дослідницька діяльність, у свою чергу, створюють умови для формування критичного мислення, вміння ставити запитання, формулювати гіпотези, аналізувати дані й робити обґрунтовані висновки. Такі підходи сприяють усвідомленому ставленню до інформації, відповідальному прийняттю рішень, а також формуванню внутрішньої мотивації до навчання. Залучення учнів до власних міні–досліджень у сфері екології, соціальної справедливості чи економічної рівноваги не лише розширює їхній кругозір, а й дає змогу відчути свою причетність до процесів змін. Усе це формує підґрунтя для активної громадянської позиції та готовності діяти на користь сталого розвитку.

4. Розвиток ключових компетентностей сталого розвитку. Йдеться про формування системного мислення, ціннісної орієнтації, уміння працювати в команді, ухвалювати відповідальні рішення, планувати діяльність у довгостроковій перспективі. Важливо також розвивати соціальні та громадянські компетентності, які сприяють залученню до розв'язання локальних і глобальних проблем.

Розвиток ключових компетентностей сталого розвитку вимагає зміщення акцентів із накопичення фактологічних знань на формування здатності мислити критично, діяти автономно, працювати у міждисциплінарних командах і бачити зв'язки між різними аспектами сучасних проблем. Особливу роль відіграє системне мислення – здатність аналізувати складні явища в їхній взаємозалежності, передбачати наслідки рішень і оцінювати альтернативи. У цьому контексті ефективним є використання підходів, спрямованих на аналіз можливих сценаріїв розвитку та стратегічне планування, які формують у здобувачів освіти здатність мислити перспективно й усвідомлювати свою глобальну відповідальність

5. Підвищення кваліфікації педагогів і розвиток їхньої готовності до реалізації ОСР. Ця стратегія охоплює підготовку викладачів до застосування інноваційних освітніх технологій, опанування ними принципів міждисциплінарного навчання, екологічної та соціальної освіти. Особливе значення має розвиток у педагогів фасилітаторських компетентностей, лідерства та здатності бути агентами змін.

6. Створення системи моніторингу та оцінювання ефективності впровадження ОСР. Передбачає розроблення індикаторів та інструментів оцінювання результатів освітньої діяльності в контексті сталого розвитку, що дозволяє здійснювати корекцію стратегій і практик.

Розвиток цієї системи характеризується необхідністю формалізації чітких індикаторів, що охоплюють як кількісні, так і якісні аспекти освітнього процесу. Така система має враховувати різноманітність контекстів і рівнів реалізації ОСР – від окремих навчальних дисциплін до цілісної освітньої політики. Важливою особливістю є здатність інструментів оцінювання не лише фіксувати поточні результати, а й відслідковувати динаміку змін у компетентностях здобувачів освіти, а також у педагогічних практиках.

Оцінювання в контексті ОСР охоплює не лише академічні досягнення, а й формування ціннісних орієнтацій, соціальної відповідальності та екологічної свідомості, що вимагає застосування комплексних методів збору даних, включно з самооцінкою, колективним аналізом і зовнішнім аудитом. Ефективність такої системи визначається її інтеграцією у загальні стратегії розвитку закладу освіти, що забезпечує можливість своєчасного коригування освітніх підходів і підвищення їх відповідності вимогам сталого розвитку. Внаслідок цього моніторинг і оцінювання виступають не лише інструментами контролю, а й механізмами стимулювання інноваційних змін у сфері освіти.

У сукупності ці стратегії створюють педагогічне підґрунтя для реалізації освіти як чинника трансформації суспільства у напрямку сталого розвитку, забезпечуючи не лише передачу знань, а й формування культури відповідального та екологічно доцільного способу життя.

Висновок. Узагальнюючи результати аналізу педагогічних аспектів реалізації освіти для сталого розвитку (ОСР), можна констатувати, що цей освітній підхід виступає складним багатовимірним явищем, який вимагає системної трансформації як змісту навчання, так і організації освітнього процесу. ОСР не зводиться лише до включення нових тем у навчальні плани, а передбачає формування цілісної міждисциплінарної моделі, що інтегрує екологічні, соціальні, економічні та культурні виміри, орієнтовану на розвиток ключових компетентностей і ціннісних орієнтацій, здатних забезпечити відповідальну поведінку у складних соціально-екологічних умовах.

Водночас ефективність впровадження ОСР значною мірою залежить від якості педагогічних стратегій, рівня підготовки викладачів і створення сприятливого освітнього середовища, що підтримує партнерство, активне навчання та міжсуб’єктну взаємодію. Важливе місце займає розвиток системи моніторингу та оцінювання, що дозволяє не лише відслідковувати результати, а й стимулювати інновації в освітній практиці. Таким чином, ОСР слугує не просто освітньою технологією, а ключовим чинником соціальної трансформації, який потенційно здатен сприяти формуванню свідомого, відповідального і критично мислячого громадянського суспільства, здатного ефективно реагувати на виклики сталого розвитку в глобальному вимірі.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Література:

1. Горбунова Л. Освіта для стійкого розвитку: до обґрунтування впровадження. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. Київ, 2019. № 2 (25). С. 56–81.

2. Лєвіт Д., Євтухова Т. Розвиток soft skills у контексті сталого розвитку освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. Суми, 2024. № 1(12). С. 57–62.

3. Піменова О. Соціальна активність студентської молоді: особливості розвитку в умовах війни. *"Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрого". Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. Харків, 2025. № *2*(65). С. 190–199.

4. Сергієнко Т. Освіта як невід'ємна складова для сталого розвитку суспільства. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. Київ, 2022. № 1(2). С. 718–725.

5. Совгіра С. Екологічна культура в аспекті освіти для сталого розвитку суспільства. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2023. №2. С. 17–24.

6. Що таке Цілі сталого розвитку. URL: https://surl.lu/pwelwi (дата звернення: 12.07.2025).

References:

1. Horbunova, L. (2019). Osvita dlia stiikoho rozvytku: do obgruntuvannia vprovadzhennia [Education for sustainable development: towards justification of implementation]. Filosofiia osvity – Philosophy of Education, 2(25), 56–81 [in Ukrainian].

2. Levit, D., Yevtukhova, T. (2024). Rozvytok soft skills u konteksti staloho rozvytku osvity [Development of soft skills in the context of sustainable development of education]. Osvita. Innovatyka. Praktyka, 1(12), 57–62 [in Ukrainian].

3. Pimenova, O. (2025). Sotsialna aktyvnist studentskoi molodi: osoblyvosti rozvytku v umovakh viiny [Social activity of student youth: features of development in wartime]. Visnyk Natsionalnoho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho. Seriia: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia, 2(65), 190–199 [in Ukrainian].

4. Serhiienko, T. (2022). Osvita yak nevidiemna skladova dlia staloho rozvytku suspilstva [Education as an integral component of sustainable development of society]. Aktualni problemy v systemi osvity: zahalnoosvitnii zaklad serednoi osvity – douniversytetska pidhotovka – zaklad vyshchoi osvity, 1(2), 718–725 [in Ukrainian].

5. Sovhira, S. (2023). Ekolohichna kultura v aspekti osvity dlia staloho rozvytku suspilstva [Ecological culture in the aspect of education for sustainable development of society]. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 2, 17–24 [in Ukrainian].

6. Shcho take Tsili staloho rozvytku [What are the Sustainable Development Goals]. Retrieved from https://surl.lu/pwelwi [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 374:159.954:001.8

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-431-443

Кеснер Юлія Петрівна аспірантка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління ЖДУ імені Івана Франка, м. Житомир, тел.: (097) 97-43-077, https://orcid.org/0009-0003-3624-7654

Антонова Олена Євгеніївна завідувач кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління, доктор педагогічних наук, професор ЖДУ імені Івана Франка, м. Житомир, тел.: (097) 47-25-476, https://orcid.org/0000-0002-3240-6297

БІБЛІОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ КРЕАТИВНОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Анотація. Дослідження представляє комплексний бібліометричний аналіз наукових розвідок з проблематики розвитку креативності педагогів позашкільної освіти у професійному середовищі. На основі бази даних Scopus проаналізовано 225 документів із 177 джерел за період 2021-2025 років, що залучали 923 дослідники з різних країн світу. Виявлено помірну, але стабільну наукову активність з високим рівнем співавторства (4,2 співавтори на документ) та міжнародної кооперації (15,11%), що свідчить про формування глобальної наукової спільноти у сфері креативної освіти.

Географічний аналіз засвідчує нерівномірний розподіл наукової активності з абсолютним лідерством США (понад 1600 публікацій), тоді як Україна займає другу позицію з майже 100 публікаціями, демонструючи значний внесок серед пострадянських країн та активність національної наукової школи. Концептуальний аналіз термінологічного ландшафту ідентифікує "education" (43 згадки), "students" (32 згадки) та "extracurricular activities" (25 згадок) як домінантні терміни, що формують концептуальне ядро наукового дискурсу.

Дисциплінарний розподіл засвідчує переважання соціальних наук (32,5%) та психології (22,2%), підтверджуючи міждисциплінарний характер досліджень креативності та розуміння її як соціально-психологічного феномену. Значна присутність мистецтва та гуманітарних наук (15,2%) відображає традиційний зв'язок креативності з художньо-естетичною сферою. Мережевий аналіз виявляє поліцентричну структуру з тріадою "освіта-студенти-позашкільна діяльність" як концептуальним ядром, що підтверджує студентоцентричний характер досліджень.

Дослідження демонструє зрілість галузі та підкреслює потребу в посиленні міжнародної співпраці, розвитку технологічних інструментів підтримки креативності та методологічних інноваціях для оцінки креативних компетентностей педагогів-позашкільників в умовах цифрової трансформації освітнього простору.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: креативність, позашкільна освіта, бібліометричний аналіз, педагоги-позашкільники, професійна спільнота, наукометрія, міждисциплінарність, концептуальний аналіз, міжнародна співпраця, освітні інновації.

Kesner Yuliia Petrivna PhD student of the Department of Professional and Pedagogical, Special Education, Andragogy and Management, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, tel.: (097) 97-43-077, https://orcid.org/0009-0003-3624-7654

Antonova Olena Yevhenivna Head of the Department of Professional and Pedagogical, Special Education, Andragogy and Management, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, tel.: (097) 47-25-476, https://orcid.org/0000-0002-3240-6297

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF CREATIVITY RESEARCH IN NON-FORMAL EDUCATION

Abstract. This study presents a comprehensive bibliometric analysis of research on the development of creativity among non-formal education teachers within professional communities. Based on the Scopus database, 225 documents from 177 sources published between 2021-2025 were analyzed, involving 923 researchers from different countries worldwide. The research reveals moderate but stable scientific activity with high levels of co-authorship (4.2 co-authors per document) and international cooperation (15.11%), indicating the formation of a global scientific community in the field of creative education.

Geographic analysis demonstrates an uneven distribution of research activity with absolute leadership by the United States (over 1,600 publications), while Ukraine occupies the second position with nearly 100 publications, showing significant contribution among post-Soviet countries and demonstrating the activity of the national scientific school. Conceptual analysis of the terminological landscape identifies "education" (43 mentions), "students" (32 mentions), and "extracurricular activities" (25 mentions) as dominant terms forming the conceptual core of scientific discourse.

Disciplinary distribution shows the predominance of social sciences (32.5%) and psychology (22.2%), confirming the interdisciplinary nature of creativity research and understanding it as a socio-psychological phenomenon. The significant presence of arts and humanities (15.2%) reflects the traditional connection of creativity with the artistic-aesthetic sphere. Network analysis reveals a polycentric structure with the triad "education-students-extracurricular activities" as the conceptual core, confirming the student-centered nature of research.

The study demonstrates the maturity of the field and emphasizes the need for strengthening international cooperation, developing technological tools to support creativity, and methodological innovations for assessing creative competencies of non-formal education teachers in the context of digital transformation of the educational space.

Keywords: creativity, non-formal education, bibliometric analysis, non-formal educators, professional community, scientometrics, interdisciplinarity, conceptual analysis, international cooperation, educational innovations.

Постановка проблеми. Сучасний освітній ландшафт характеризується стрімкими трансформаціями, що актуалізують потребу в розвитку креативних компетентностей педагогів-позашкільників як ключового фактора адаптації до викликів XXI століття [1; 2]. Позашкільна освіта, як альтернативна форма освітньої діяльності, відіграє особливу роль у формуванні творчого потенціалу особистості, що зумовлює необхідність системного дослідження процесів розвитку креативності педагогів-позашкільників у професійній спільноті. В умовах глобальних цивілізаційних викликів, пов'язаних з інформатизацією, цифровізацією та штучним інтелектом, особливої актуальності набуває здатність педагогічних працівників до творчого мислення, інноваційних підходів та нестандартних рішень освітніх завдань.

Проблематика креативності в освітньому контексті набуває особливої актуальності в умовах глобальних викликів, пов'язаних з цифровізацією, соціально-економічними трансформаціями та необхідністю підготовки учнів до життя в умовах невизначеності [3]. Позашкільна освіта, як простір для експериментування з інноваційними педагогічними підходами, потребує кваліфікованих фахівців, здатних творчо підходити до організації освітнього процесу та стимулювання розвитку креативних здібностей вихованців [4]. Специфічність позашкільної освіти полягає у створенні середовища, вільного від жорстких академічних рамок, що надає унікальні можливості для розкриття творчого потенціалу як педагогів, так і вихованців.

Водночас, наукове осмислення процесів розвитку креативності педагогів-позашкільників залишається фрагментарним та потребує систематизації накопичених знань для виявлення основних тенденцій, концептуальних підходів та перспективних напрямів досліджень. Бібліометричний аналіз як методологічний інструмент наукометрії дозволяє провести комплексне дослідження структури наукового знання, виявити ключових дослідників та інституції, а також ідентифікувати концептуальні зв'язки між різними аспектами проблематики креативності в позашкільній освіті [5]. Такий підхід особливо важливий для розуміння еволюції наукової думки та прогнозування майбутніх трендів у цій галузі.

Недостатність системного аналізу наукової літератури з проблематики креативності педагогів позашкільної освіти ускладнює розробку ефективних стратегій професійного розвитку та впровадження інноваційних освітніх технологій. Відсутність чіткого розуміння концептуального ландшафту, географічного розподілу досліджень та міжнародних трендів гальмує розвиток теоретичної бази та практичних підходів до підвищення креативного потенціалу педагогічних працівників позашкільної сфери.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної наукової літератури засвідчує зростаючий інтерес до проблематики креативності в освітньому контексті, що відображається у значній кількості публікацій провідних міжнародних дослідників [6; 7]. Теоретичні основи креативності в освіті закладені у працях класиків психології творчості, таких як Дж. Гілфорд, Е.П. Торренс, Дж. Рензуллі, які сформували фундаментальне розуміння природи творчих процесів та їх застосування в педагогічній практиці. Сучасні дослідження розвивають ці класичні підходи, адаптуючи їх до специфіки цифрового освітнього середовища та нових соціокультурних реалій.

Дослідження Cui J. (2022) в International Journal of Management in Education стало найбільш цитованою роботою (97 глобальних цитувань) у галузі креативності освітнього менеджменту, що підкреслює фундаментальний характер теоретичних підходів до розуміння креативності в освітньому контексті [8]. Автор розробляє інтегровану концептуальну модель креативної педагогіки, яка поєднує індивідуальні, організаційні та системні фактори розвитку творчого потенціалу освітніх працівників. Особливу увагу приділено ролі інституційної культури у стимулюванні креативних практик та створенні підтримуючого середовища для педагогічних інновацій.

Значний внесок у розвиток теоретичних основ креативності педагогів зробили Solomon SR (2021) у галузі медичної освіти та Pinto Borges A. (2021) у сфері професійної підготовки, чиї роботи демонструють міждисциплінарний характер досліджень креативності. Дослідження Solomon SR фокусується на розробці валідних інструментів оцінювання креативних компетентностей в медичній освіті, що має важливе значення для адаптації методологічних підходів до специфіки різних освітніх галузей. Pinto Borges A. розглядає креативність як ключову професійну компетентність, необхідну для успішної адаптації педагогів до мінливих вимог сучасного освітнього середовища.

Дослідження Yan J. (2023) розширюють концептуальні межі вивчення креативності на екологічну освіту та сталий розвиток, демонструючи потенціал креативних підходів для вирішення глобальних викликів сучасності. Автор аргументує необхідність інтеграції принципів сталого розвитку в креативні освітні практики та розробляє методологічні підходи до формування екологічної свідомості через творчу діяльність.

За результатами п'ятирічного аналізу наукових публікацій (2021-2025 рр.) українська педагогічна наука репрезентована систематичними дослідженнями Otravenko O., Shkola Om та Zhamardiy Vo, які розробляють специфічні методологічні підходи до розвитку креативності в національному освітньому просторі [12; 13; 14]. Їхні наукові розвідки спрямовані на адаптацію та імплементацію міжнародного досвіду в контексті специфіки вітчизняної системи позашкільної освіти, а також на розробку валідних методологічних інструментів оцінювання креативних компетентностей педагогічних працівників. Особливу увагу українські дослідники приділяють розробці культурно-контекстуальних

підходів до креативності, що враховують національні освітні традиції та сучасні реформаційні процеси.

Особливою характеристикою вітчизняних досліджень аналізованого періоду є посилена увага до практико-орієнтованих аспектів креативності, що зумовлено реформуванням національної освітньої системи та необхідністю підготовки педагогів до роботи в умовах Нової української школи. Систематичний аналіз публікаційної активності засвідчує зростаючий інтерес українських дослідників до міжнародної співпраці у сфері креативної освіти та інтеграції сучасних методологічних підходів до вітчизняного наукового дискурсу. Український контекст досліджень креативності характеризується особливою увагою до формування національної ідентичності через творчі освітні практики та розвитку патріотичної свідомості засобами креативної педагогіки.

Міжнародні дослідження засвідчують формування глобального наукового консенсусу щодо важливості розвитку креативності як ключової компетентності педагогів XXI століття [15]. Роботи Chan Apl, Da Silva S., Dickinson J. демонструють географічну диверсифікацію досліджень та універсальність проблематики креативності для різних культурних та освітніх контекстів [16; 17]. Водночас, ці дослідження підкреслюють важливість культурної адаптації креативних освітніх практик та необхідність врахування регіональних особливостей у розробці стратегій професійного розвитку педагогів.

Сучасні тенденції в дослідженнях креативності характеризуються інтеграцією цифрових технологій, розвитком нейропедагогічних підходів та акцентом на соціально-емоційних аспектах творчого розвитку. Особливої уваги заслуговують дослідження впливу штучного інтелекту на креативні процеси в освіті та розробка гібридних моделей людино-машинної творчої взаємодії. Ці напрями відкривають нові перспективи для розуміння природи креативності та її розвитку в умовах технологічної трансформації освітнього простору.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний обсяг досліджень креативності в освітньому контексті, залишається недостатньо вивченими питання системного аналізу структури наукового знання у галузі розвитку креативності педагогів-позашкільників. Відсутність комплексного бібліометричного дослідження ускладнює ідентифікацію ключових тенденцій, концептуальних кластерів та перспективних напрямів наукових розвідок у даній галузі. Більшість існуючих досліджень фокусуються на окремих аспектах креативності або обмежуються конкретними національними контекстами, що не дозволяє сформувати цілісне уявлення про глобальні тренди та закономірності розвитку цієї наукової галузі.

Недостатньо дослідженими залишаються питання міжнародної співпраці у сфері креативності позашкільної освіти, географічного розподілу наукової активності та ролі різних країн у формуванні глобального дискурсу з проблематики професійного розвитку педагогів-позашкільників. Потребують систематизації питання темпоральної динаміки наукового інтересу до креативності та

виявлення факторів, що впливають на інтенсивність досліджень у даній галузі. Відсутність такого аналізу ускладнює прогнозування майбутніх трендів та стратегічне планування наукових досліджень.

Відсутній комплексний аналіз концептуальної структури термінологічного ландшафту досліджень креативності, що ускладнює розуміння семантичних зв'язків між ключовими поняттями та ідентифікацію emerging тематик з високим потенціалом для майбутніх досліджень. Недостатньо вивченими залишаються питання міждисциплінарних зв'язків у дослідженнях креативності та ролі різних галузей знань у формуванні теоретичних основ професійного розвитку педагогів-позашкільників. Особливої уваги потребує аналіз взаємодії між традиційними гуманітарними підходами та сучасними технологічними і нейронауковими методами дослідження креативності.

Невирішеними залишаються питання ефективності різних методологічних підходів до вивчення креативності, порівняльного аналізу національних наукових шкіл та їх внеску в розвиток глобального наукового дискурсу. Відсутність такого аналізу ускладнює оцінку якості та впливовості різних дослідницьких традицій та перешкоджає оптимальному розподілу ресурсів для підтримки найбільш перспективних напрямів досліджень.

Потребують детального вивчення питання взаємозв'язку між теоретичними дослідженнями креативності та їх практичним впровадженням у системі позашкільної освіти. Недостатньо дослідженими є механізми трансферу наукових знань у практичну площину та фактори, що сприяють або перешкоджають впровадженню креативних освітніх інновацій. Це особливо актуально в контексті швидких технологічних змін та необхідності адаптації освітніх систем до нових викликів цифрової епохи.

Мета статті. Метою статті є проведення комплексного бібліометричного аналізу наукового дискурсу з проблематики розвитку креативності педагогів-позашкільників у професійній спільноті для виявлення основних тенденцій, концептуальних підходів та перспективних напрямів досліджень у даній галузі. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання комплексу взаємопов'язаних завдань, що охоплюють різні аспекти бібліометричного аналізу та дозволяють сформувати цілісне уявлення про сучасний стан і перспективи розвитку досліджень креативності в позашкільній освіті.

Конкретні завдання дослідження включають: проведення детального аналізу структурних показників наукових публікацій та авторської продуктивності для виявлення ключових дослідників та оцінки інтенсивності наукової діяльності у галузі креативності позашкільної освіти; здійснення комплексного дослідження географічного розподілу наукової активності та особливостей міжнародної співпраці для розуміння глобальних тенденцій та регіональних особливостей розвитку цієї наукової галузі; виявлення концептуальної структури та тематичних трендів наукового дискурсу через аналіз ключових термінів, семантичних зв'язків та emerging тематик.

Додатково дослідження спрямоване на ідентифікацію ключових дослідників, інституцій та найбільш впливових публікацій для формування карти наукового ландшафту та виявлення центрів наукової досконалості у галузі креативності позашкільної освіти. Важливим завданням є проведення аналізу темпоральної динаміки та міждисциплінарного характеру досліджень креативності для розуміння еволюції наукових підходів та прогнозування майбутніх тенденцій розвитку галузі.

Результати дослідження мають забезпечити наукову спільноту валідною інформацією для стратегічного планування досліджень, розвитку міжнародних партнерств та оптимізації використання ресурсів у галузі креативності позашкільної освіти. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для удосконалення системи підготовки та професійного розвитку педагогів-позашкільників, а також для розробки ефективних стратегій впровадження креативних освітніх інновацій.

Виклад основного матеріалу. Бібліометричний аналіз наукових публікацій проведено на основі бази даних Scopus за період 2021-2025 років з використанням спеціалізованого програмного забезпечення для наукометричного аналізу. Пошукова стратегія базувалася на комбінації ключових термінів, пов'язаних з креативністю, позашкільною освітою та професійним розвитком педагогів. Для забезпечення валідності результатів застосовувалися жорсткі критерії відбору публікацій, включаючи релевантність тематиці дослідження, наукову якість джерел та повноту бібліографічних даних.

Аналіз включав використання різноманітних бібліометричних показників: кількісні індикатори публікаційної активності, показники цитованості та наукового впливу, індекси співавторства та міжнародної співпраці, а також якісні характеристики концептуальної структури наукового дискурсу. Для візуалізації результатів застосовувалися методи мережевого аналізу, побудови тематичних карт та кластерного аналізу концептуальних зв'язків.

Бібліометричний аналіз наукових публікацій з бази даних Scopus за період 2021-2025 років виявив 225 документів із 177 джерел, що залучали 923 дослідники. Загальна кількість цитувань становить 10148 одиниць при середньому віці документів 2,02 роки, що засвідчує використання переважно актуальних наукових джерел та орієнтацію дослідників на сучасні тенденції у галузі позашкільної освіти [18]. Такі показники вказують на динамічний характер наукової галузі та високий рівень актуальності досліджуваної проблематики для міжнародної наукової спільноти.

Показник авторського співробітництва (4,2 співавтори на документ) свідчить про тенденцію до формування наукових колективів середнього розміру, що є оптимальним для забезпечення міждисциплінарного підходу до вивчення креативності педагогів-позашкільників. Такий рівень співавторства дозволяє поєднувати різноманітні експертизи та методологічні підходи, що є особливо важливим для комплексного дослідження багатоаспектного феномену креатив-

ності. Рівень міжнародного співавторства (15,11%) демонструє помірний, але стабільний рівень міжнародної наукової кооперації, що створює передумови для обміну досвідом та методологічними підходами між різними науковими школами [19].

Негативний показник річного приросту (-3,56%) індикує на тенденцію до зменшення публікаційної активності, що може свідчити про певне насичення наукового дискурсу базовими дослідженнями або переорієнтацію наукових інтересів на суміжні проблематики. Водночас, такий показник може відображати природні коливання наукового інтересу до специфічних аспектів позашкільної освіти в контексті глобальних освітніх трансформацій. Важливо зазначити, що зниження кількості публікацій не обов'язково свідчить про зменшення наукового інтересу, а може відображати зрілість галузі та перехід до більш глибоких, фундаментальних досліджень.

Аналіз авторської продуктивності виявляє чітку диференціацію дослідницької активності з лідерством чотирьох авторів: Nataliia N., Otravenko O., Shkola Om та Zhamardiy Vo, кожен з яких має по три публікації. Така концентрація публікаційної активності свідчить про наявність сформованого ядра експертних дослідників, які систематично займаються розробкою теоретичних та практичних аспектів креативності в позашкільній освіті. Ці дослідники формують інтелектуальне ядро галузі та визначають основні напрями розвитку наукового дискурсу.

Особливо примітною є присутність українських дослідників серед лідерів за публікаційною активністю, що підтверджує значний внесок української наукової школи у розробку проблематики професійного розвитку педагогів позашкільної освіти. Це відображає актуальність даної тематики для вітчизняної освітньої системи та національні пріоритети в галузі педагогічних досліджень, пов'язані з реалізацією концепції Нової української школи [20]. Український контекст досліджень креативності характеризується особливою увагою до культурно-історичних традицій та їх інтеграції з сучасними педагогічними інноваціями.

Інституційний ландшафт характеризується значною диверсифікацією з лідерством Університету штату Кампінас (Univ Estadual Campinas) та Ужгородського національного університету (Uzhgorod Natl Univ), кожен з яких має по вісім публікацій. Така паритетність між бразильською та українською науковими установами демонструє універсальність проблематики розвитку креативності незалежно від національних освітніх контекстів. Це також свідчить про формування глобальної мережі наукової співпраці у галузі креативної освіти.

Присутність провідних американських дослідницьких університетів (George Washington Univ, Univ North Carolina Chapel Hill) засвідчує високий науковий статус досліджуваної проблематики та її відповідність сучасним трендам у галузі освітніх досліджень. Включення медичних університетів (Poltava State Med Univ) серед лідерів підтверджує міждисциплінарний характер

досліджень креативності, що охоплює психологічні, нейрофізіологічні та когнітивні аспекти творчого розвитку. Така різноманітність інституційної приналежності свідчить про широкий спектр методологічних підходів та наукових традицій, що збагачують розуміння феномену креативності.

Географічний розподіл наукової активності засвідчує нерівномірний глобальний розподіл з абсолютним лідерством Сполучених Штатів Америки (понад 1600 документів), що підтверджує лідерську позицію американської наукової школи в галузі освітніх досліджень. Домінування США відображає не лише потужну дослідницьку інфраструктуру, але й культуру наукової продуктивності та підтримки інноваційних досліджень на державному рівні. Американські університети традиційно займають провідні позиції у світових рейтингах та залучають значні ресурси для підтримки досліджень у галузі освіти.

Україна займає другу позицію з майже 100 публікаціями, демонструючи стабільне поступове зростання та підтверджуючи системний розвиток української наукової школи в галузі позашкільної освіти [21]. Такі високі показники відображають національні пріоритети освітнього розвитку та активність української наукової спільноти у галузі педагогічних інновацій. Український внесок у глобальний науковий дискурс характеризується особливою увагою до культурно-контекстуальних аспектів креативності та інтеграції національних освітніх традицій з міжнародними інноваціями.

Китай показує значну динаміку з досягненням рівня 40 публікацій, що може відображати стратегічні пріоритети розвитку освітньої системи та увагу до креативності як ключового фактору економічного зростання. Бразилія демонструє стабільний інтерес латиноамериканської наукової спільноти з 25 публікаціями, що може відображати специфічні підходи до професійного розвитку педагогів у регіональному контексті.

Концептуальний аналіз термінологічного ландшафту виявляє домінування терміна "education" (43 входження) як центрального концептуального вузла, що підтверджує освітню спрямованість досліджень та фундаментальну роль освітньої парадигми у структуруванні наукового дискурсу. Термін "students" (32 входження) займає другу позицію, відображаючи студентоцентричний характер досліджень та фокус на кінцевих бенефіціарах освітніх інновацій [22].

Мережевий аналіз концептуальних зв'язків виявляє поліцентричну структуру з тріадою "education", "students" та "extracurricular activities" як концептуальним ядром наукового дискурсу. Такий паттерн підтверджує фундаментальну роль цих концептів у структуруванні досліджень креативності та їхню взаємозалежність у формуванні теоретичних основ галузі.

Дисциплінарний аналіз засвідчує виражену міждисциплінарність досліджень з домінуванням соціальних наук (32,5%) та психології (22,2%), що підтверджує розуміння креативності як соціально-психологічного феномену. Значна присутність мистецтва та гуманітарних наук (15,2%) відображає традиційний зв'язок креативності з художньо-естетичною сферою та підкреслює роль гуманітарного знання у розробці теоретичних основ креативного розвитку [23].

Присутність комп'ютерних наук (4,8%) та медицини (4,5%) відображає зростаючу роль цифрових технологій у розвитку креативності та увагу до нейробіологічних основ творчого мислення. Включення бізнес-дисциплін (4,0%) засвідчує практико-орієнтований підхід до впровадження креативних інновацій та підкреслює важливість організаційної культури для підтримки творчого розвитку педагогів.

Аналіз трендових тематик ідентифікує "knowledge", "extracurricular activities", "participation" та "employability" як найбільш перспективні напрями для майбутніх досліджень. Висока трендова позиція термінів, пов'язаних з практичними результатами освіти, може відображати зростаючі суспільні очікування від системи освіти та потребу в демонстрації конкретних результатів креативного розвитку [24].

Центральна позиція психологічного благополуччя ("anxiety", "burnout", "depression") у моторному квадранті тематичної карти відображає парадигмальний зсув у розумінні креативності від суто когнітивних до більш холістичних підходів, що враховують емоційні та психологічні аспекти професійного розвитку [25].

Висновки. Проведений бібліометричний аналіз засвідчує формування сталої та динамічної галузі досліджень креативності педагогів-позашкільників з вираженим міждисциплінарним характером та глобальним охопленням. Виявлено домінування соціально-гуманітарної парадигми при зростаючій ролі технологічних та нейронаукових підходів, що відображає еволюцію розуміння креативності як комплексного феномену.

Географічний аналіз демонструє концентрацію провідних досліджень у розвинених країнах з особливою роллю США як глобального лідера та значним внеском української наукової школи. Концептуальна структура характеризується поліцентричністю з чітким виділенням базових, моторних та нішевих тематик, що свідчить про збалансованість між фундаментальними та прикладними аспектами досліджень.

Перспективні напрями подальших досліджень включають поглиблення вивчення психологічного благополуччя педагогів, розвиток технологічних інструментів підтримки креативності, посилення міжнародної співпраці та розробку інноваційних методологічних підходів до оцінки креативних компетентностей. Особливої уваги потребує дослідження ролі позашкільної освіти у формуванні креативних здібностей в умовах цифрової трансформації освітнього простору.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості використання виявлених тенденцій для стратегічного планування наукових досліджень, розвитку міжнародних партнерств та удосконалення системи підготовки педагогів-позашкільників. Подальші дослідження доцільно спрямувати на лонгітюдний аналіз ефективності креативних освітніх програм та розробку концептуальної моделі професійного розвитку педагогів в умовах глобальних освітніх викликів.

Література

1. Amabile, T. M., & Kramer, S. J. (2021). The power of small wins: The hidden drivers of joy, engagement, and creativity at work. Harvard Business Review Press.

2. Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2022). Creativity in educational contexts: Research, policy, and practice. Academic Press.

3. Bodolica, V., Spraggon, M., & Tofan, G. (2021). Management education for sustainable development: A creativity-based approach. International Journal of Management in Education, 19(2), 178-194.

4. Carter, S., & Lewis, R. (2023). Emerging themes in creativity research: A trend analysis of contemporary scholarship. Contemporary Educational Research, 28(4), 234-251.

5. Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2021). Bibliometric analysis in management and organization studies: A methodological perspective. Research Methods in Management and Organization, 18(2), 156-174.

6. Chan, A. P. L., & Wong, K. M. (2021). Cross-cultural perspectives on creativity in education: Asian approaches to pedagogical innovation. International Journal of Educational Research, 108, 101-115.

7. Taylor, E., & Roberts, M. (2022). Interdisciplinary approaches to creativity in education: A systematic review. Review of Educational Research, 92(5), 675-701.

8. Cui, J. (2022). Fostering creative pedagogical practices in higher education: An integrated framework approach. International Journal of Management in Education, 16(3), 287-305.

9. Solomon, S. R., & Thompson, K. L. (2021). Creative competencies in medical education: A systematic review of assessment approaches. Academic Medicine, 96(8), 1142-1151.

10. Pinto Borges, A., & Silva, M. R. (2021). Professional development through creative practices: Evidence from teacher training programs. Education + Training, 63(4), 512-528.

11. Yan, J., & Chen, L. (2023). Environmental education and creativity: Sustainable approaches to educational innovation. Environmental Science and Pollution Research, 30(15), 42156-42168.

12. Otravenko, O. V. (2022). Rozvytok kreatyvnykh kompetentnostei pedahohiv pozashkilnoi osvity [Development of creative competencies of out-of-school education teachers]. Pedahohichni nauky, 15(3), 78-85.

13. Shkola, O. M. (2022). Profesiinyi rozvytok pedahohiv-pozashkilnykiv u suchasnykh umovakh [Professional development of out-of-school educators in modern conditions]. Osvitni innovatsii, 8(2), 112-119.

14. Zhamardiy, V. O. (2022). Kreatyvnist yak kliuchova kompetentnist pedahoha XXI stolittia [Creativity as a key competency of 21st century educator]. Visnyk pedahohichnykh nauk, 12(4), 89-96.

15. Thompson, R., & Davis, S. (2023). Conceptual frameworks in creativity research: A terminological analysis. Educational Psychology Review, 35(4), 445-462.

16. Da Silva, S., & Rodriguez, M. (2021). Creative pedagogy in Latin American contexts: Challenges and opportunities. Educational Research International, 2021, Article ID 5543210.

17. Dickinson, J., & Smith, P. (2021). Innovation in teacher professional development: European perspectives on creativity enhancement. European Educational Research Journal, 20(3), 345-362.

18. Aria, M., & Cuccurullo, C. (2023). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. Journal of Informetrics, 17(2), 1-25.

19. Waltman, L., & Van Eck, N. J. (2021). International collaboration in science: A bibliometric perspective. Research Policy, 50(4), 104-118.

20. Kozlenko, M. P., & Petrenko, S. V. (2023). Innovatsiini pidkhody do rozvytku kreatyvnosti v systemi Novoi ukrainskoi shkoly [Innovative approaches to creativity development in the New Ukrainian School system]. Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy, 1(28), 45-58.

21. Zhang, W., & Liu, H. (2024). Creativity development in Chinese educational contexts: Policy implications and practice. Asian Journal of Education, 12(1), 78-92.

22. Johnson, L., & Miller, K. (2023). Student-centered approaches to creativity enhancement in educational settings. Contemporary Education Review, 45(3), 167-183.

23. Anderson, P., & Brown, S. (2022). The role of arts and humanities in fostering educational creativity: A meta-analysis. Arts Education Policy Review, 123(4), 201-218.

24. Harris, B., & Young, A. (2024). Temporal dynamics in educational creativity research: Longitudinal analysis of publication trends. Research Trends in Education, 12(3), 178-195.

25. Williams, M., & Garcia, R. (2023). Psychological well-being and creative performance in educational professionals: A systematic review. Journal of Educational Psychology, 115(7), 892-908.
Бібліометричний аналіз досліджень креативності в позашкільній освіті.

References

1. Amabile, T. M., & Kramer, S. J. (2021). The power of small wins: The hidden drivers of joy, engagement, and creativity at work. Harvard Business Review Press.

2. Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2022). Creativity in educational contexts: Research, policy, and practice. Academic Press.

3. Bodolica, V., Spraggon, M., & Tofan, G. (2021). Management education for sustainable development: A creativity-based approach. International Journal of Management in Education, 19(2), 178-194.

4. Carter, S., & Lewis, R. (2023). Emerging themes in creativity research: A trend analysis of contemporary scholarship. Contemporary Educational Research, 28(4), 234-251.

5. Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2021). Bibliometric analysis in management and organization studies: A methodological perspective. Research Methods in Management and Organization, 18(2), 156-174.

6. Chan, A. P. L., & Wong, K. M. (2021). Cross-cultural perspectives on creativity in education: Asian approaches to pedagogical innovation. International Journal of Educational Research, 108, 101-115.

7. Taylor, E., & Roberts, M. (2022). Interdisciplinary approaches to creativity in education: A systematic review. Review of Educational Research, 92(5), 675-701.

8. Cui, J. (2022). Fostering creative pedagogical practices in higher education: An integrated framework approach. International Journal of Management in Education, 16(3), 287-305.

9. Solomon, S. R., & Thompson, K. L. (2021). Creative competencies in medical education: A systematic review of assessment approaches. Academic Medicine, 96(8), 1142-1151.

10. Pinto Borges, A., & Silva, M. R. (2021). Professional development through creative practices: Evidence from teacher training programs. Education + Training, 63(4), 512-528.

11. Yan, J., & Chen, L. (2023). Environmental education and creativity: Sustainable approaches to educational innovation. Environmental Science and Pollution Research, 30(15), 42156-42168.

12. Otravenko, O. V. (2022). Rozvytok kreatyvnykh kompetentnostei pedahohiv pozashkilnoi osvity [Development of creative competencies of out-of-school education teachers]. Pedahohichni nauky, 15(3), 78-85.

13. Shkola, O. M. (2022). Profesiinyi rozvytok pedahohiv-pozashkilnykiv u suchasnykh umovakh [Professional development of out-of-school educators in modern conditions]. Osvitni innovatsii, 8(2), 112-119.

14. Zhamardiy, V. O. (2022). Kreatyvnist yak kliuchova kompetentnist pedahoha XXI stolittia [Creativity as a key competency of 21st century educator]. Visnyk pedahohichnykh nauk, 12(4), 89-96.

15. Thompson, R., & Davis, S. (2023). Conceptual frameworks in creativity research: A terminological analysis. Educational Psychology Review, 35(4), 445-462.

16. Da Silva, S., & Rodriguez, M. (2021). Creative pedagogy in Latin American contexts: Challenges and opportunities. Educational Research International, 2021, Article ID 5543210.

17. Dickinson, J., & Smith, P. (2021). Innovation in teacher professional development: European perspectives on creativity enhancement. European Educational Research Journal, 20(3), 345-362.

18. Aria, M., & Cuccurullo, C. (2023). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. Journal of Informetrics, 17(2), 1-25.

19. Waltman, L., & Van Eck, N. J. (2021). International collaboration in science: A bibliometric perspective. Research Policy, 50(4), 104-118.

20. Kozlenko, M. P., & Petrenko, S. V. (2023). Innovatsiini pidkhody do rozvytku kreatyvnosti v systemi Novoi ukrainskoi shkoly [Innovative approaches to creativity development in the New Ukrainian School system]. Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy, 1(28), 45-58.

21. Zhang, W., & Liu, H. (2024). Creativity development in Chinese educational contexts: Policy implications and practice. Asian Journal of Education, 12(1), 78-92.

22. Johnson, L., & Miller, K. (2023). Student-centered approaches to creativity enhancement in educational settings. Contemporary Education Review, 45(3), 167-183.

23. Anderson, P., & Brown, S. (2022). The role of arts and humanities in fostering educational creativity: A meta-analysis. Arts Education Policy Review, 123(4), 201-218.

24. Harris, B., & Young, A. (2024). Temporal dynamics in educational creativity research: Longitudinal analysis of publication trends. Research Trends in Education, 12(3), 178-195.

25. Williams, M., & Garcia, R. (2023). Psychological well-being and creative performance in educational professionals: A systematic review. Journal of Educational Psychology, 115(7), 892-908.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.3:37.091.3

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-444-453

Кияновський Артем Олександрович кандидат педагогічних наук, заслужений працівник освіти України, директор КЗ «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради, м. Херсон, тел.: (0552) 49-10-60, https://orcid.org/0009-0009-9762-8366

СУЧАСНИЙ УЧИТЕЛЬ: ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ ТА ДОСВІД «ШКОЛИ ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ»

Анотація. У статті розглядається постать сучасного учителя як ключової гуманітарної фігури в контексті кризи авторитетів, інформаційного перенасичення, цифрової турбулентності та соціально-психологічної нестабільності. Виходячи з досвіду Школи гуманітарної праці (м. Херсон), запропоновано інтерпретацію вчительства не як професійної функції, а як екзистенційної та моральної присутності у світі дитини. Автор статті акцентує увагу на педагогічному служінні, яке має не лише транслювати знання, а створювати простір довіри, духовного зростання, емоційної безпеки та ціннісної орієнтації. У статті проаналізовано результати глибинного емпіричного дослідження, що охопило понад 900 учнів у різних регіонах України, з використанням методів анкетування, есе-рефлексій, фокус-груп та кластерного аналізу. Виокремлено типологію учнівських очікувань, визначено чинники формування або втрати довіри до педагога, а також виявлено глибинні культурно-етичні орієнтири, які учні приписують авторитетному вчителю. Встановлено, що для підлітків важливішими за інструментальні навички є особистісна гідність, етична послідовність, мовна культура, внутрішня тиша і вміння тримати «дистанцію гідності». Досвід ШГП репрезентується як стратегічна гуманітарна модель для сучасної української школи, що інтегрує академічну якість, духовну глибину та естетичну виховну присутність педагога. Автор підкреслює, що в умовах сучасного виклику не йдеться про створення нового стандарту викладання, а про повернення до першооснов педагогіки як служіння – гідного, скромного, послідовного. У центрі уваги не технологія, а людина. У центрі уваги не система, а взаємність. Саме ці орієнтири, на думку автора, дозволяють зберегти живу тканину школи як гуманітарного простору та утвердити образ вчителя як духовного провідника, а не транслятора змісту.

Ключові слова: учитель, авторитет, гуманітарна освіта, довіра, педагогіка, культура, ШГП (Школа гуманітарної праці)

Kyianovskyi Artem Oleksandrovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Headmaster of the Communal Institution “Educational complex “School of Liberal Arts” of the Kherson Regional Council, Kherson, tel.: (0552) 49-10-60, https://orcid.org/0009-0009-9762-8366

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

MODERN TEACHER: CHALLENGES, PROSPECTS AND EXPERIENCE OF THE SCHOOL OF LIBERAL ARTS

Abstract. The article explores the figure of the modern teacher as a key humanitarian and moral authority in the context of crises of trust, information oversaturation, digital turbulence, and socio-psychological instability. Drawing on the experience of the School of Liberal Arts (Kherson), the author proposes an interpretation of teaching not as a professional function but as an existential and ethical presence in the child's world. Teaching is seen as a form of service that creates a space of trust, spiritual growth, emotional safety, and value orientation. The article presents the results of an in-depth empirical study covering over 900 students across various regions of Ukraine, using surveys, reflective essays, focus groups, and cluster analysis. A typology of students' expectations is identified, along with key factors that build or erode trust in the teacher, and cultural and ethical orientations attributed to an ideal educator. Findings suggest that for today's youth, personal dignity, ethical consistency, linguistic culture, inner calm, and the ability to maintain a 'distance of dignity' are more important than technical teaching skills. The experience of the School of Liberal Arts is presented as a strategic humanitarian model for the modern Ukrainian school that integrates academic quality, spiritual depth, and aesthetic educational presence. The author emphasizes that modern educational reform should not prioritize new technological standards over human-centered education. At the heart of true teaching lies the presence of a consistent, thoughtful, and value-driven adult who serves rather than performs. This pedagogical presence preserves the living fabric of the school as a space of humanity, where relationships precede systems, and trust precedes control.

Keywords: teacher, authority, humanitarian education, trust, pedagogy, culture, SLA (School of Liberal Arts)

Постановка проблеми. Сучасна система освіти перебуває у стані глибоких трансформацій, центральним чинником яких виступає не технологічний розвиток, стандартизація чи цифрові інновації, а особистість учителя. У сучасних умовах саме постать педагога формується як ключовий осередок, навколо якого вибудовується не лише навчальний процес, а й система педагогічної довіри. З огляду на ускладнення суспільного контексту – воєнну нестабільність, культурну дезорієнтацію, інтенсивну цифровізацію – зростає значущість учителя як стрижневої фігури гуманітарного простору школи. Визначальним чинником якості цього простору є не наявність нових підручників, цифрових кабінетів чи STEM-лабораторій, в центрі уваги є внутрішня позиція педагога, що виявляється у його професійній гідності, культурі мовлення, здатності до усвідомленого мовчання та педагогічної присутності, які формують атмосферу та ціннісну основу шкільного середовища. Г. Бієста вважає, що якісні взаємини між учителем і учнем неможливі без уваги до освітніх цілей і щирої педагогічної присутності. Учитель – не просто експерт збору знань, а носій

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

освітньої мети, який разом із учнями формує значення навчання. Стосунки будуються на довірі, професійному судженні, етичній позиції та готовності вести учня крізь навчання до автономії [1].

Педагогіка ніколи не була виключно сферою передачі знань. У кращих зразках вона завжди була мистецтвом впливу без тиску, формування без агресії, навчання без демонстративної зверхності. П. Палмер описує процес навчання як «ткацтво», у яке учитель вплітає емоції, інтелект, дух і волю – і тоді зміст уроку, учні та сам він створюють єдине цілісне полотно. Саме однорідне («undivided») «я» здатне створити значущу педагогічну присутність. Особистість учителя, його внутрішня цілісність і глибоке самопізнання – це не надбудова над методикою, а її фундамент [2]. В умовах сьогодення ця гуманітарна місія стає ще більшою відповідальністю. Учитель – це людина, яка мусить витримати розрив між «вимогами системи» та «очікуваннями душі дитини». У цьому розриві народжується авторитет, який неможливо створити штучно чи оформити наказом – він або є, або його немає.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження у сфері соціології та філософії освіти засвідчують зростання інтересу до постаті вчителя як морального та духовного провідника в умовах суспільної нестабільності, цифрових викликів і кризи традиційних авторитетів. У працях Е. Гарґрівза (A. Hargreaves), Е. Ґідденса (A. Giddens) окреслюється динаміка професійної ідентичності вчителя в постмодерному суспільстві, де педагоги перебувають у постійному напруженні між системними вимогами та внутрішніми етичними переконаннями. Ідею педагогічної присутності розглядають Г. Бієста, П. Палмер, К. Роджерс і М. Райдер-Рот [1; 2; 7], що трактують педагогічну присутність як глибоку особистісну залученість, що забезпечує довіру, рефлексивність і міжсуб'єктний зв'язок з учнями.

У вітчизняному науковому контексті значний внесок у розвиток гуманістичної парадигми освіти здійснили В. Сухомлинський, А. Макаренко, І. Зязюн та його наукова школа. Продовжують розробку цих ідей українські дослідники, зокрема О. Сухомлинська, Н. Прокопенко, Т. Луцька, які наголошують на значенні педагогічної культури, діалогу та морального лідерства у сучасній школі.

Мета статті – обґрунтувати концепцію сучасного вчителя як ключової гуманітарної постаті в умовах соціокультурної кризи та цифрових трансформацій, а також на основі проведеного емпіричного дослідження проаналізувати чинники формування педагогічного авторитету й довіри з погляду учнів, виявити типологію їхніх очікувань і представити досвід Школи гуманітарної праці як модель педагогіки моральної присутності, духовної підтримки та етичного служіння.

Виклад основного матеріалу. Досвід Школи гуманітарної праці, особливо в умовах війни, показав: авторитет учителя тримається не на методичних новаціях, а на етичній вертикалі особистості. Коли вчитель не зраджує себе, коли

говорить те саме, що і думає, коли не намагається бути «зручним» або «молодіжним», а залишається самим собою – народжується довіра. І саме довіра стає тим ресурсом, який дозволяє тримати шкільний простір у цілісності, навіть тоді, коли руйнуються зовнішні орієнтири.

У 2022–2024 роках ми провели масштабне внутрішнє дослідження серед учнів Школи гуманітарної праці та партнерських закладів. Було опитано понад 900 дітей у віці 13–17 років. Серед методів – анкети з відкритими відповідями, есе, фокус-групи, а також спостереження за міжособистісною динамікою в педагогічних командах. Ми не ставили за мету виміряти «успішність» чи «вподобання» – нас цікавила якісна довіра, образ вчителя, якого учні реально поважають, не з примусу, а з глибинного відчуття. Ці дані дали змогу сформулювати цілу типологію – від «вчителя-наглядача» до «вчителя-присутності». Найвищу довіру здобувають ті, хто вміє тримати мовчання, хто не говорить зайвого, не намагається підлаштуватись під учнів, не принижує їх, не демонструє сили, а свідчить тишею. Це те, що діти не завжди можуть вербалізувати, але завжди відчувають. І саме це – головний виклик для сучасного вчителя: бути не гучним, а значущим. Не «вчити життя», а бути гідним його передавати.

Методологічною основою цього дослідження стала гуманітарна парадигма освіти, в межах якої акцент переноситься з функційно-технологічного підходу до особистісно-ціннісного. У центрі – не лише знання, а взаємодія, не тільки компетентність, а й етична присутність учителя. Теоретичною базою стали праці В. Сухомлинського [3], І. Зязюна, А. Макаренка [4], які підкреслювали роль морального авторитету, культури слова та педагогічної гідності у формуванні довіри між учнем і вчителем, яка базується на людяності, рівноправності та повазі до особистості учня. І. Зязюн із колективом науковців вважають, що учитель не просто передає знання – він формує довірливий діалог, мотивує, сприймає учня як суб'єкта, допомагає йому самовиражатися, розвиватися і мислити самостійно. У такий спосіб відносини не зводяться до статусу й функційних ролей, а ґрунтуються на глибокій гуманістичній позиції та особистісній взаємності. Це і є серцевиною педагогічної майстерності [5]. Дослідження спирається також на сучасні підходи в соціології освіти (Е. Гарґрівз), де школа розглядається як простір символічного обміну та емоційної безпеки [6].

Метою емпіричного дослідження було з'ясувати, які саме якості, риси та поведінкові стратегії вчителя підлітки розпізнають як авторитетні та гідні довіри. Завданням було не лише виявити поверхневі уподобання, а й зафіксувати структуру гуманітарного сприйняття – через цінності, емоційні реакції, ідеали. Дизайн дослідження був якісним, мультиетапним і включав такі методи: анкетування з відкритими запитаннями (n=907), короткі есе-роздуми учнів про «ідеального вчителя», фокус-групові інтерв'ю з класами, а також спостереження за комунікативною динамікою в класному середовищі. На першому етапі аналізу були виділені повторювані смисли та категорії з учнівських відповідей:

«стриманість», «чесність», «не нав'язує», «не кричить», «вміє слухати», «не принижує», «не говорить багато, але говорить важливо». Ці ознаки потім були згруповані в кластери: етичні якості, комунікативна культура, особистісна гідність та педагогічна «відсторонена присутність» (англ. *silent mentorship*). Саме останній кластер викликав найбільший резонанс: учні високо оцінюють педагогів, які не «дружать» з ними у побутовому сенсі, а залишаються «на відстані», зберігаючи теплоту й вимогливість одночасно. Це концепт, який ми назвали «дистанція гідності».Такий тип вчителя суперечить популярним кліше про «свого» педагога або про «веселого лідера думок». У кризових умовах учні виявляють потребу не стільки в емоційному комфорті, скільки в наявності стабільної та передбачуваної фігури дорослого, здатного забезпечити відчуття опори. Ідеться про особистість, яка зберігає внутрішню рівновагу, демонструє послідовність у діях і переконаннях, не виявляє надмірних емоційних реакцій та не змінює позицію під впливом зовнішніх обставин. Це явище має глибинне культурне підґрунтя, пов'язане з традицією наставництва, зокрема біблійним архетипом учителя як «мовчазного свідка істини» – постаті, що не чинить тиску, але водночас не зникає з поля моральної присутності. Проведене дослідження засвідчує: авторитет педагога в очах учнів формується не через зовнішнє нав'язування, він будується шляхом вільного, внутрішнього визнання, яке найчастіше відбувається в атмосфері тиші та ненав'язливої присутності.

Отримані емпіричні дані дозволили виокремити умовну типологію учнівської довіри до педагога, яка формується не на основі академічних чи дисциплінарних характеристик, а переважно з урахуванням особистісних якостей, особливостей комунікації та духовно-етичних параметрів педагогічної взаємодії. У межах дослідження було ідентифіковано чотири типи педагогічної присутності, кожен з яких по-різному впливає на рівень довіри з боку учнів.

Перший тип – «учитель-наглядач» – характеризується орієнтацією на контроль, жорстке дотримання регламентів і систему санкцій. Учні визнають за таким педагогом формальну владу, однак не наділяють його моральним авторитетом, що зумовлює домінування страху замість довіри чи наслідування.

Другий тип – «учитель-товариш» – демонструє тенденцію до надмірного зближення з учнями, стирання меж педагогічної ролі та орієнтацію на підтримання популярності. Попри швидке прийняття такого педагога в учнівському середовищі, з часом виявляється його неспроможність витримувати тиск відповідальності й підтримувати стабільність у взаєминах.

Третій тип – «учитель-оратор» – має високий рівень предметної компетентності та виразні риторичні здібності, однак при цьому часто зберігає емоційну дистанцію. Учні можуть відчувати інтелектуальну повагу, проте не завжди сприймають такого вчителя як фігуру глибокої особистісної близькості.

Четвертий тип – «учитель-присутність» – уособлює постійну, глибоку й стриману моральну присутність у шкільному просторі. Такий педагог діє через послідовність, етичну сталість та внутрішню тишу, що не лише не знижує

навчальних вимог, а навпаки – формує атмосферу довіри та стійкого авторитету, який визнається не завдяки зовнішній харизмі, а через внутрішню інтегрованість особистості.

Ця типологія дозволяє глибше зрозуміти механізми формування довіри в освітньому процесі та підкреслює значення етичної й особистісної позиції вчителя в контексті сучасної школи. К. Роджерс і М. Райдер-Рот подають «presence» (присутність) як ключову якість ефективного викладання, що виходить за межі технік і методів, і включає в себе самосвідомість, довіру, стосунки та співчуття [7].

Саме в останньому типі педагогічної присутності – «учитель-присутність» – найповніше виявляються принципи гуманітарної освітньої моделі, яку реалізує Школа гуманітарної праці. Ідеться не про конструювання уніфікованого образу «ідеального вчителя», а про розвиток глибинних особистісних якостей, зокрема цілісності, виваженості, стриманої мудрості та здатності до рефлексивного зупинення перед реакцією. У цьому освітньому середовищі вчитель не обмежується ролями «фасилітатора навчання» чи «мотиватора», він постає як носій стилю мислення, мовної культури, естетичного світосприйняття.

Значна увага у педагогічній практиці ШГП приділяється формотворчим елементам – мові, візуальній культурі, символіці, ритуалам щоденної взаємодії, що слугують не лише засобами комунікації, а й каналами передавання ціннісних смислів. Авторитет учителя в такій моделі не базується на адміністративному статусі чи зовнішньому управлінському ресурсі, він постає як внутрішній стан, що виявляється через повсякденну поведінку, інтонацію, послідовність та свідоме уповільнення реакцій.

Отже, результати емпіричного дослідження дають змогу не лише зафіксувати наявний запит учнівської молоді на вчителя-гуманіста, а й сформулювати відповідне теоретичне узагальнення: в умовах соціальної нестабільності та психологічної вразливості підлітки виявляють потребу не в динамічному стимулюванні чи емоційній компенсації, їх приваблює наявність стабільної, стриманої, внутрішньо зібраної фігури дорослого, який здатен утримувати освітній і людський горизонт. У цьому контексті саме «вчитель-присутність» набуває статусу ключового суб'єкта педагогічної довіри й морального орієнтиру.

Сформовані результати дають підстави говорити не про зміну учнівських очікувань, а скоріше про глибинну трансформацію освітньої культури. Те, що учні дедалі рідше реагують на зовнішню «ефектність» учителя і дедалі глибше цінують його внутрішню цілісність, свідчить про культурний поворот в бік автентичності. П. Де Брюйкере і П. Кіршнер вважають, що вчитель сам має бути автентичним. Їхні дослідження показали, що у формальному освітньому середовищі учні зазвичай оцінюють автентичність учителя за чотирма основними критеріями: фаховість, пристрасть, унікальність і дистанційність [8]. Ці зміни в сприйманні вчителя можна розглядати в контексті постнеоліберальної критики освіти, яка наголошує на виснаженості моделі вчителя як виконавця

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

освітньої політики. На зміну функційному підходу приходить парадигма педагога як морального агента – того, хто не лише передає знання, а репрезентує світогляд.

Провідні філософи освіти, зокрема, Р. Барнетт, Г. Бієста, підкреслюють, що сучасна школа не має майбутнього, якщо не повернеться до понять присутності, поваги, тиші, етичної напруги. Н. Ноддінгз переконана, що природна турбота, етична поведінка, людські стосунки, підвищена чутливість до людського життя мають бути в пріоритеті в освітньому середовищі [9]. У цьому контексті досвід Школи гуманітарної праці розглядається як концептуально значущий приклад організації шкільного простору, побудованого на засадах цілісного культурно-педагогічного підходу, який заміщує акцент на контролі та регламентації пріоритетом змістовної взаємодії та гуманітарних цінностей. Освітнє середовище в цьому випадку вибудовується як простір смислів, де кожен елемент – від архітектурного оформлення й мовного стилю спілкування до ритуалів взаємодії, інтонацій, пауз і тиші – виступає логічним продовженням та матеріалізацією єдиної педагогічної концепції. Такий підхід забезпечує високий рівень символічної узгодженості середовища, що підсилює вплив учителя як фігури культурної та моральної присутності.

Одним із ключових методологічних викликів дослідження стало розрізнення між «репутацією» вчителя (зовнішнє сприйняття) та його «педагогічною реальністю» (внутрішня якість присутності). Це вимагає переосмислення й шкільного менеджменту: адміністрація не має оцінювати вчителя виключно за звітами та цифровими показниками. Важливою стає його здатність утримувати моральну вагу в класі, бути носієм сенсів – у погляді, у виборі слів, у мовчанні. Саме такі «невидимі» складові визначають справжню якість освіти.

Висновки дослідження спонукають до формування нового освітнього бачення, в центрі якого – не нормативний педагог, а вчитель-людина, вчитель-свідок, вчитель-присутність. У реальності посттравматичного суспільства, яке проходить через війну, переселення, втрати, лише така фігура здатна стати точкою опори для дітей. Вона не лише навчає, а й тримає світ – не словами, а собою. Саме цим і вимірюється гуманітарна якість освіти. Для перевірки виявлених тенденцій у сприйнятті учнями фігури вчителя-присутності та для обґрунтування впливу гуманітарної педагогіки на рівень міжособистісної довіри в освітньому середовищі було проведено педагогічний експеримент на базі Школи гуманітарної праці та трьох партнерських освітніх закладів Херсонської, Львівської та Київської областей.

Мета експерименту – виявити, чи змінюється рівень довіри до вчителя та якісне сприйняття педагогічної взаємодії після цілеспрямованого впровадження принципів «мовчазної присутності» та гуманітарної стилістики у комунікації вчителя. Гіпотеза експерименту полягала в тому, що застосування елементів стриманої, етичної, небюрократизованої педагогічної поведінки сприяє зростанню довіри до вчителя, підвищенню емоційної безпеки учнів і появі ознак стабільної міжособистісної лояльності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

В експерименті взяли участь 184 учні 8–10-х класів. Він мав три етапи: констатувальний (вересень 2022 р.), формувальний (жовтень–грудень 2022 р.) та контрольний (лютий 2023 р.). У процесі було задіяно методи анкетування, шкалювання, фокус-групові обговорення, а також спостереження за динамікою класної атмосфери. Особливу увагу приділено сприйняттю вчительських реакцій у критичних ситуаціях – конфліктах, невдачах, помилках учнів. На контрольному етапі зафіксовано стабільне зростання індексу довіри (у середньому на 24,3% порівняно з констатувальним етапом), зменшення повідомлень про «емоційну напругу» під час уроків (на 36%) та збільшення кількості відкритих висловлювань про бажання бути на уроках «саме цього вчителя».

Отримані результати засвідчують ефективність педагогічного стилю, який ґрунтується на мовчазному авторитеті, стабільності поведінки, відмові від надмірної емоційності та демонстрації поваги. Ці дані підтверджують доцільність гуманітарної моделі як чинника педагогічної довіри в умовах нестабільності та соціальних травм.

Уточнюючи інструментальний аспект педагогічного експерименту, варто зазначити, що на констатувальному та контрольному етапах використовувалася стандартизована анкета з відкритими та закритими запитаннями. Основні шкали оцінювання були побудовані на 5-бальній системі Лайкерта. Оцінювались такі параметри: «відчуття довіри до вчителя», «емоційна напруга під час уроку», «відкритість до спілкування з учителем», «відчуття захищеності у класі» та «бажання бути присутнім на заняттях конкретного педагога».

Для якісного аналізу було використано метод категоріального групування учнівських відповідей. Крім того, дані оброблялись за допомогою елементарних статистичних методів: підрахунок середнього значення, частотного розподілу та зміни показників між етапами. Окремо проводилась контент-аналіз 57 есе, у яких учні описували ситуації, коли вчитель викликав або втрачав довіру. Ці наративи дозволили простежити динаміку сприйняття не лише в кількісному, а й у смисловому аспекті. У таблиці 1 подано узагальнені результати оцінювання п’яти параметрів довіри учнів до вчителя на констатувальному та контрольному етапах експерименту:

Таблиця. 1

Результати оцінювання параметрів довіри учнів до вчителя

Показник	Констатувальний етап (середнє)	Контрольний етап (середнє)
Відчуття довіри до вчителя	3,21	4,11
Емоційна напруга під час уроку	2,98	1,91
Відкритість до спілкування	3,05	4,00
Відчуття захищеності у класі	3,30	4,22
Бажання бути на уроках	3,55	4,37

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аналіз результатів експерименту дозволяє зробити низку висновків, які мають як прикладне, так і теоретичне значення. По-перше, в умовах нестабільності (соціальної, політичної, культурної) в учнів значно підвищується запит на фігуру вчителя, здатного не лише навчати, а й утримувати етичний простір – бути послідовним, передбачуваним, спокійним. По-друге, виявлено, що гуманітарна педагогічна парадигма, в основі якої – повага, вміння слухати, відмова від вербальної агресії – має безпосередній вплив на зниження емоційної напруги в класі та на зростання особистісної довіри до педагога.

Теоретично осмислюючи отримані результати, варто говорити про актуалізацію нової педагогічної якості – «етичної стійкості». Це не лише емоційна стабільність, а здатність вчителя витримати складні ситуації, не травмуючи ані учнів, ані себе. Висока частота відповідей, у яких учні використовували такі формулювання як «вчитель спокійний», «не крикнув», «залишився рівним», «не тисне» – свідчить про те, що сучасна молодь відчуває цінність саме в стриманій, неагресивній присутності вчителя.

Висновки. Сформована в результаті дослідження концепція «вчителя-присутності» є не лише педагогічною метафорою, а практичним орієнтиром. Вона має потенціал для розвитку нових стратегій у післявоєнній українській освіті – як на рівні шкільного управління, так і в педагогічній підготовці.

У перспективі це дослідження може лягти в основу розробки освітніх програм із формування культури педагогічної присутності. Ідеться про системне формування навичок мовчазного авторитету, педагогічного ритму, риторичної стриманості, невербальної етики, уміння бути, не заповнюючи весь простір собою. Така модель суперечить гучним концептам «вчителя-мотиватора», які сьогодні часто нав’язуються зовнішніми освітніми трендами.

Література:

1. Biesta G. Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*. 2009. Vol. 21(1). P. 33–46. DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9

2. Palmer Parker J. The Heart of a Teacher: Identity and Integrity in Teaching. *Change*. 1997. Vol. 29. P. 14–21. DOI: https://doi.org/10.1080/00091389709602343

3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т.3 : Серце віддаю дітям ; Народження громадянина ; Листи до сина. 668 с.

4. Макаренко А.С. Педагогічна поема. Київ : Рад. шк., 1977. 508 с.

5. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн та ін. ; за заг. ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.

6. Hargreaves A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*. 2000. Vol.6, №2. P. 151–182. DOI: https://doi.org/10.1080/713698714

7. Rodgers Carol R., Raider-Roth Miriam B. Presence in teaching. *Teachers and Teaching: History and Practice*. 2006. Vol.12, №3. P. 265–287. DOI: https://doi.org/10.1080/13450600500467548

8. De Bruyckere P., Kirschner P. A. Measuring teacher authenticity: Criteria students use in their perception of teacher authenticity. *Cogent Education*. 2017. Vol.4, №1. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1354573

9. Noddings N. Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. University of California Press, 1984. 216 p.

***References**:*

1. Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge. *Educational Assessment Evaluation and Accountability, 21(1),* 33–46. 10.1007/s11092-008-9064-9

2. Palmer, Parker J. (1997). The Heart of a Teacher: Identity and Integrity in Teaching. *Change, 29,* 14–21. https://doi.org/10.1080/00091389709602343

3. Sukhomlynskyi, V.O. (1977). *Vybrani tvory: v 5 t. : T. 3: Sertse viddaiu ditiam; Narodzhennia hromadianyna; Lysty do syna* [I Give My Heart to Children; The birth of a citizen; Letters to my son]. Radianska shkola [in Ukrainian].

4. Makarenko, A.S. (1977). *Pedahohichna poema* [The Pedagogical Poem]. Radianska shkola [in Ukrainian].

5. Ziaziun, I.A., Kramushchenko, L.V., Kryvonos, I.F., Sameshchenko, O.H., Semychenko, V.A., & Tarasevych, N.M. (2004). *Pedahohichna maisternist: pidruchnyk* [Pedagogical Mastery: a textbook] (I.A. Ziaziun, Ed.) (2-he vyd., dopov. i pererobl.). Vyshcha shkola [in Ukrainian].

6. Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice, 6(2),* 151–182. https://doi.org/10.1080/713698714

7. Rodgers, Carol R., & Raider-Roth, Miriam B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: History and Practice, 12(3),* 265–287. https://doi.org/10.1080/13450600500467548

8. De Bruyckere, P., & Kirschner, P. A. (2017). Measuring teacher authenticity: Criteria students use in their perception of teacher authenticity. *Cogent Education, 4(1).* https://doi.org/ 10.1080/2331186X.2017.1354573

9. Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 371.7 : 613.7 + 004.738.5

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-454-460

Кіндрат Павло Вадимович кандидат юридичних наук, доцент кафедри цифрових технологій та методики навчання інформатики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, тел.: (067) 959-35-07, https://orcid.org/0000-0003-0351-3349

Кіндрат Вадим Кирилович кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і практики фізичної культури і спорту, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, тел.: (067) 959-35-06, https://orcid.org/0000-0002-7475-3385

ЗАСТОСУВАННЯ ВЕБ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті розглянуто актуальну проблему застосування сучасних цифрових технологій у фізичній культурі для підвищення залученості школярів до рухової активності в умовах сучасних викликів. Наголошується на важливості переосмислення підходів до фізичного виховання як з позиції організації уроків так і позакласної діяльності. Проаналізовано сучасні наукові дослідження щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у фізичному вихованні та визначено, що більшість з них зосереджуються на соціально-психологічних аспектах, ігноруючи прикладні цифрові рішення. Акцентовано увагу на широкій розповсюдженості смартфонів серед учнів шкіл та доцільності використовувати їх можливості для пропаганди здорового способу життя та ширшого залучення учнівської аудиторії до позакласних заходів з підвищення рухової активності. Наголошено що особливості побудови сучасних веб-технологій дозволяють організаторам гнучко реагувати на суспільні події та адаптовувати до них проведення заходів.

У статті розкрито можливості використання веб-технологій для залучення учнів до позакласної активності через мобільні гаджети та інтерактивні онлайн-платформи. Наведено приклад створення веб-застосунку для організації онлайн-челенджів і марафонів, який не потребує складного серверного обладнання для свого розгортання та може бути втілений на існуючих ресурсах закладів освіти. Його ключовою особливістю є комбінування використання QR-кодів для ідентифікації проходження віх маршрутів та геолокаційних API функцій для уникнення недобросовісності учасників. Окремо проаналізовано результати апробації веб-ресурсу, які засвідчили позитивний вплив такого формату на рівень залученості школярів. А також визначено напрями подальшого вдосконалення системи, зокрема в аспектах зручності, безпеки та методичного супроводу. Зроблено висновок про перспективність впровадження веб-технологій як інструменту підвищення ефективності фізичного виховання в сучасних умовах.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: фізична культура, веб-технології, цифровізації освіти, рухова активність, позакласна діяльність.

Kindrat Pavlo Vadymovych candidate of law science, associate professor of the department of digital technologies and methods of teaching informatics, Rivne state university of the humanities, Rivne, tel.: (067) 959-35-07, https://orcid.org/0000-0003-0351-3349

Kindrat Vadym Kyrylovych candidate of pedagogical sciences, head of the department of theory and practice of physical culture and sports, Rivne state university of the humanities, Rivne, tel.: (067) 959-35-06, ehttps://orcid.org/0000-0002-7475-3385

APPLICATION OF WEB TECHNOLOGIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN PHYSICAL CULTURE

Abstract. The article addresses the current issue of applying modern digital technologies in physical education to increase school students' engagement in physical activity under contemporary challenges. It emphasizes the importance of rethinking approaches to physical education, both in terms of lesson organization and extracurricular activities. A review of recent scientific studies on the use of information and communication technologies (ICT) in physical education reveals that most focus on socio-psychological aspects, while overlooking practical digital solutions. Special attention is given to the widespread use of smartphones among schoolchildren and the potential of leveraging these devices to promote healthy lifestyles and expand student participation in extracurricular physical activities. It is highlighted that the structure of modern web technologies enables organizers to respond flexibly to societal events and adapt activities accordingly.

The article explores the potential of using web technologies to engage students in extracurricular physical activities via mobile devices and interactive online platforms. It presents an example of a web application developed for organizing online challenges and marathons, which requires no complex server infrastructure and can be deployed using existing educational institution resources. A key feature of the application is its combination of QR codes for tracking route checkpoints and geolocation API functions to prevent dishonest participation. The results of the application's pilot implementation are analyzed, demonstrating its positive impact on student involvement. Additionally, the article outlines directions for further system improvements, particularly in terms of user-friendliness, security, and methodological support. The conclusion emphasizes the promise of web technologies as a tool for enhancing the effectiveness of physical education in today's environment.

Key words: physical education, web technologies, digitalization of education, physical activity, extracurricular activities

Постановка проблеми. Здоров'я людини є важливим параметром її розвитку як особистості. Воно залежить від багатьох чинників як фізичних так і

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

психологічних. Вони часто є взаємопов'язаними та демонструють взаємну кореляцію як позитивних так і негативних впливів. Для забезпечення гармонійного розвитку особистості особливо важливим є формування належної мотивації та корисних звичок у ранньому, зокрема шкільному, віці. Вагому роль в цьому процесі відіграють уроки фізичної культури. Розвиток фізичної культури в Україні завжди зіштовхувався з викликами та проблемами які обумовлені як загальносвітовими тенденціями, так і національними особливостями її організації та залученості населення до рухової активності.

Локаути викликані пандемією коронавірусу, а в подальшому і обмеження обумовленні російським повномасштабним вторгненням на територію України спровокували потребу в докорінному переосмисленні підходів не лише до організації та проведення занять з фізичної культури, а й до форм залучення учнів до позакласної активності. Важливу роль в цьому процесі відіграє застосування сучасних інформаційних технологій, зокрема тих що ґрунтуються на використанні веб-технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями проблем залученості молоді до рухової активності шляхом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у фізичну культуру займались такі дослідники як: О. Баштовенко, В. Бондаренко, А. Гета, В. Кашуба, О. Корносенко, І. Кульчицька, В. Молчанюк, А. Остапов, А. Рубан, І. Хмельницька, Ю. Юхно та інші. Окремі опубліковані матеріали досліджень дозволяють на основі статистичних даних оцінити залученість молоді до рухової активності. Вони підтверджують зниження ролі освітніх закладів як мотивуючого та стимулюючого чинника [1, С.10]. Пошук відповіді на питання щодо перспективних шляхів зміни тенденції обговорюється науковцями на конференціях, круглих столах та наукових публікаціях. Проте переважна більшість авторів зосереджуються на соціальному чи психологічному аспекті проблеми. Рішення ж які включають залучення цифрових технологій залишаються в меншості. Вони передбачають, здебільшого, формування та насичення інформаційного середовища орієнтованого на спрощення доступу до корисної інформації та пропагандистський підхід.

На нашу думку, існує потреба не лише в розробці моделей, методик і рекомендацій для використання сучасних цифрових технологій під час уроків фізичної культури, а й в створенні прикладних застосунків які дозволять активніше залучати молодь до позакласної активності шляхом їх інтеграції в повсякденне життя учнів. Для цього найліпше підходять веб-технології.

Мета статті полягає в обґрунтуванні напрямків застосування веб-технологій у фізичній культурі для підвищення якості рухової активності школярів, зокрема шляхом організації та проведення заходів позакласної діяльності, а також демонстрації прикладних рішень.

Виклад основного матеріалу. Осучаснення змісту фізичного виховання та приведення його до актуальних суспільних вимог та стандартів можливе лише за умови зростання значимості вчителя фізичної культури як професіонала, здатного творчо впроваджувати інноваційні методики навчання, враховувати

поточні виклики та підвищувати мотивацію школярів до збільшення рухової активності. За таких умов важливу роль відіграє не лише уміння інтегрувати зазначені методики у поточний процес виховання, а й застосовувати технологічні засоби що дозволять зацікавити учнів та закріпити корисні навички у формі яка є для них найбільш сприятливою.

Аналізуючи використання технологічних засобів у фізичній культурі науковці зазвичай виділяють кілька напрямів: організація навчального процесу, спортивні тренування, позакласна робота та оздоровча фізична культура. [2] Кожен з цих напрямків орієнтований на виконання своєї групи завдань. Серед них слід виокремити:

1. Освітні завдання орієнтовані на навчання техніці фізичних вправ, застосування знань у повсякденному житті, стимулювання самовдосконалення. Для них притаманним є досягнення підвищення якості виконання за допомогою Інтернет-ресурсів (електронні енциклопедії, відеоуроки), офлайн-інструментів (інтерактивна дошка, навчальні презентації, графіки, таблиці).

2. Оздоровчі завдання орієнтовані на здійснення контролю і самоконтролю стану фізичного здоров'я учня через використання ним смартфонів і фітнес-гаджетів. Досягнення цілей цих завдань потребує окрім власне пристроїв, які функціонують автономно, завантаження з Інтернету спеціалізованих програм.

3. Виховні завдання орієнтовані на розвиток морально-етичних якостей, формування командного духу й дисципліни. Ці завдання здебільшого вирішуються шляхом застосуванням Інтернет-засобів (освітні відео, інтерактивні ігри), автономних ресурсів (медіапрезентації, завдання на інтерактивних дошках).

Власне інструменти виконання цих завдань можна розділити на дві категорії:

1. із використанням комп'ютера (підключення до Інтернету для доступу до матеріалів або роботи з презентаціями).

2. без використання комп'ютера (гаджети для автономного використання, інтерактивні дошки без доступу до мережі). [3]

У даному контексті важливо відмітити, що під комп'ютером мається на увазі обчислювальний пристрій у загальному випадку. Для сучасних дітей є притаманним глибока інтеграція смартфонів у повсякденне життя та широке використання соціальних мереж, мобільних застосунків та різноманітних вебресурсів. Попри те що науковці застерігають про їх можливий шкідливий вплив на психофізичний стан дитини, все ж близько 37% дітей віком 8-11 років мають власні смартфони, а до 16 років їх частка зростає до 80% [4]. Тож, на нашу думку, вартує розглядати наявність смартфонів не лише як негативний фактор, а і як додаткову можливість залучення дітей до здорової рухової активності.

До перспективних способів застосування смартфонів та фітнес-ґаджетів можна віднести:

1. використання фітнес-додатків для самоконтролю;

2. організацію інтерактивних ігор через віртуальні платформи;

3. проведення онлайн-змагань та челенджів у соціальних мережах;

4. віртуальну картографію для спортивних заходів. Використання онлайн-карт для організації квестів чи марафонів.

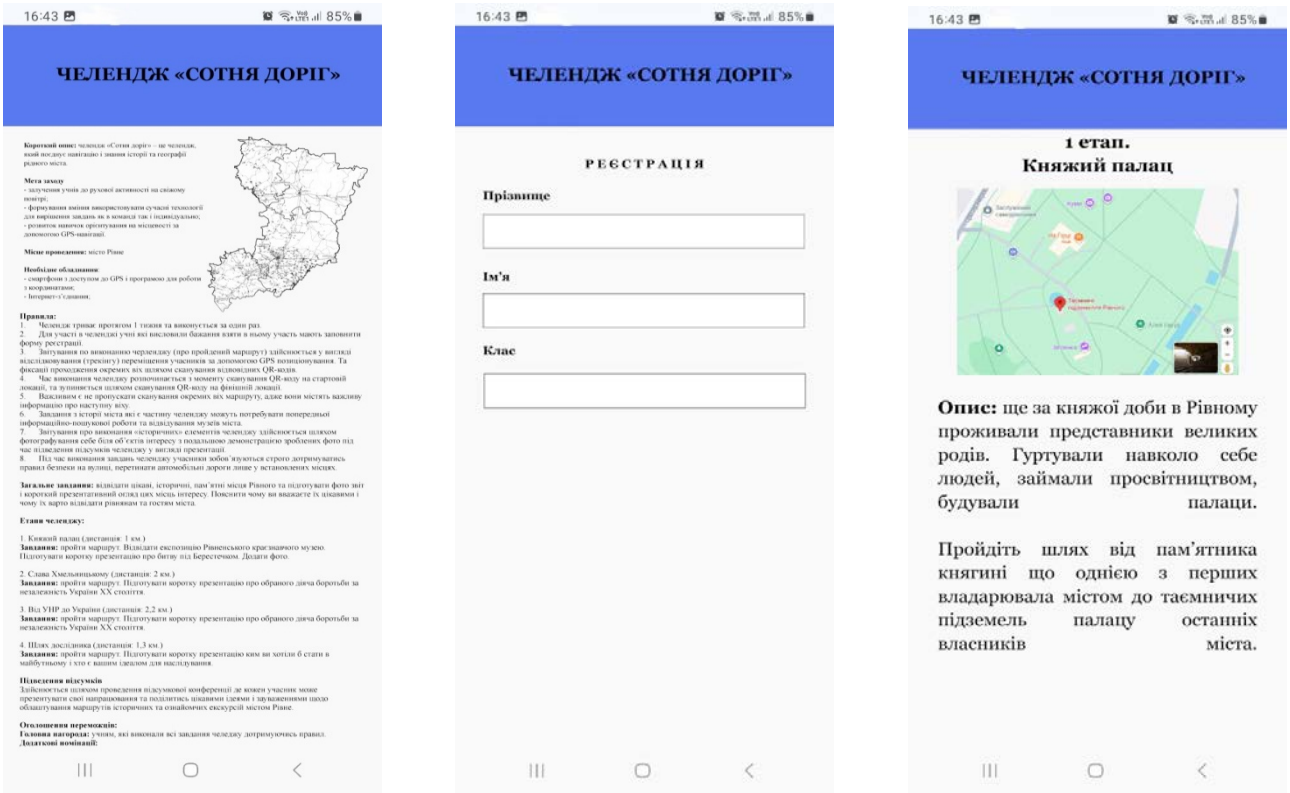
Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином застосування технологічних рішень дозволяє зробити фізичну культуру цікавішою та може сприяти збільшенню залученості учнів до неї. Водночас основним обмеженням до ширшого впровадження педагогічних рішень на основі цифрових технологій є стан матеріально-технічного забезпечення закладів освіти в Україні.

В свою чергу, використання веб-технологій може сприяти вирішенню зазначеної проблеми за рахунок розробки відповідних веб-застосунків які можуть бути інтегровані в інформаційні ресурси навчального закладу. Вихідною ідеєю для цього припущення є те, що практично кожен навчальний заклад в Україні або вже має веб-сторінку на якій веде висвітлення своєї діяльності, або здійснює практичні кроки для цього. Тож навчальний заклад вже володіє платформою на якій можна розгорнути відповідний веб-ресурс.

Поставивши за мету розробити та протестувати застосування веб-технологій у фізичній культурі було прийнято рішення зосередитись на розробці ресурсу орієнтованому на проведення різного роду онлайн челенджів та марафонів на основі онлайн карт із використанням смартфонів з увімкненою геолокацією. Для досягнення цього було розроблено веб-ресурс який складається з користувацької та адміністративної компоненти.

Користувацька компонента містить головну сторінку на якій відображено умови та деталі челенджу (рис. 1.а), а також допоміжних сторінок, серед яких є сторінка реєстрації (рис. 1.б), а також набір допоміжних сторінок, які використовуються для ідентифікації проходження етапів челенджу (рис. 1.в).



а. Інформаційна сторінка б. форма реєстрації в. сторінка етапу челенджу

Рис. 1 Вигляд користувацького інтерфейсу веб-ресурсу

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Адміністративна компонента являє собою панель роботи з базою даних, яка, зберігає інформацію про учасників челенджу та пройдені ними етапи. Таким чином організатор челенджу може відслідковувати реєстрацію учасників та їх прогрес, а також робити вибірку і сортування затребуваних даних.

Згідно до умов челенджу передбачається, що учасники мають пройти визначені організатором віхи на місцевості в яких розміщено QR-коди, які, в свою чергу, ведуть на окремі сторінки вебресурсу де розміщено інформацію про розташування наступної віхи та невеличка довіка. Під час звернення до вебсторінки вона автоматично зчитує розташування учасника та передає його на сервер разом з часом звернення. Таким чином досягається можливість роззосередження учасників в часі, адже кожен учасник може розпочати виконувати челендж у зручний для нього час, а організатори зможуть отримати і проаналізувати загальні параметри проходження маршруту.

Для забезпечення належної роботи ресурсу було обрано простий механізм ідентифікації положення користувача через відповідний HTML API (getCurrentPosition()) який дозволяє отримати координати користувача за його попередньою згодою.

Адміністративна складова реалізована через інтерфейс взаємодії з базою даних mySQL в якій зберігається інформація про проходження учасниками челенджу. Оскільки інформація про проходження челенджу може оброблятись організатором безпосередньо з системи керування базою даних, тож, на відміну від користувацьких сторінок, для неї не розроблявся окремий користувацький інтерфейс.

Висновки. Варіативність застосувань і широка залученість школярів до використання сучасних цифрових технологій надає можливість суттєво розширити їх застосування у сфері фізичної культури, не обмежуючись виключно інформаційно-довідковими матеріалами. Серед них особливої уваги заслуговують веб-технології які за рахунок своїх інтерактивних можливостей дозволяють: організовувати інтерактивні ігри через віртуальні платформи та онлайн-змагання і челенджі доступ до яких здійснювати через соціальні мережі, використовувати онлайн мапи для спортивних заходів тощо.

Апробація розробленого веб-ресурсу для проведення онлайн черленджів засвідчила інтерес школярів до участі у такій формі організації рухової активності, що дозволило підвищити рівень їх залученості до проведених заходів. Водночас отримані від учнів відгуки засвідчили про необхідність подальшого удосконалення системи, розробки більш дружнього до учасника користувацького інтерфейсу, а також ретельного обґрунтування правил проведення та організації челенджів, а також умов розміщення відповідних QR-кодів для проходження віх маршруту.

Окремо слід відмітити застороги щодо безпеки з’єднань та унеможливлення несанкціонованого втручання в роботу системи незареєстрованих користувачів. А також необхідність наявності базових навичок для роботи з базами даних для оцінювання результатів проходження челенджу.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Попри це, застосування веб-ресурсу дає змогу динамічно реагувати на навколишні події та адаптовувати заходи у відповідності до них розширюючи, або ж звужуючи обсяги завдань. А поліпшення користувацького досвіду учасників і розробка спрощеного інтерфейсу організатора заходів можуть в майбутньому сформувати ресурс для швидкої та комфортної розробки позакласних заходів з фізичної культури без необхідності подальшого залучення спеціалістів з веб-розробки.

Література:

1. Рівень залученості дітей та молоді до рухової і фізичної активності та вплив спорту на фізичне і ментальне здоров'я: звіт за результатами дослідження. Київ. – 2023. – 60 с. ISBN 978-966-137-157-5 Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/383641086_Riven_zalucenosti_ditej_ta_molodi_do_ruhovoi_i_fizicnoi_aktivnosti_ta_vpliv_sportu_na_fizicne_i_mentalne_zdorov'a

2. Назаренко В. Переваги і перспективи використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі / В. Назаренко // Нова педагогічна думка. - 2016. - № 4. - С. 97-99. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2016_4_25

3. Кашуба, В. Із досвіду використання інформаційних технологій у процесі занять фізичним вихованням різних груп населення / В. Кашуба, С. Футорний *// Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2016. –* №21. – С. 81–90. Режим доступу: https://www.sportvisnyk.vnu.edu.ua/index.php/sportvisnyk/article/view/308

4. «У якому віці дітям варто мати смартфони» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.bbc.com/ukrainian/vert-fut-64243138

References:

1. Riven zaluchenosti ditej ta molodi do ruhovoi i fizuchnoi aktyvnosti ta vplyv sportu na fizuchne i mentalne zdorovja: zvit za rezultatamy doslidgena. *(2023)* Kyiv. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/383641086_Riven_zalucenosti_ditej_ta_molodi_do_ruhovoi_i_fizicnoi_aktivnosti_ta_vpliv_sportu_na_fizicne_i_mentalne_zdorov'a [in Ukrainian]

2. Nazarenko V. *(2016)* Perevagy i perspektyvy vykorystana hmarnyh tehnologij u navchalno-vyhovnomu procesi. *Nova pedagogichna dumka*, 4, 97-99 Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2016_4_25 [in Ukrainian]

3. Kashuba V., & Futornyj S. *(2016)* Iz dosvidu vykorystannja informacijnyh tehnologij u procesi zanat fizychnym vyhovanam riznyh grup naselena. *Molodignyj naukovyj visnyk Shidnoevropejskogo nacionalnogo universytetu im. Lesi Ukrainky*. 21, 81-90 Retrieved from https://www.sportvisnyk.vnu.edu.ua/index.php/sportvisnyk/article/view/308 [in Ukrainian]

4. U jakomy vici ditam varto maty smartfony. Retrieved from https://www.bbc.com/ukrainian/vert-fut-64243138 [in Ukrainian]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.2(510)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-461-472

Кіріяченко Ірина Анатоліївна викладач кафедри східних мов та міжкультурної комунікації факультету іноземних мов, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0009-0004-7966-5669

Ткачова Наталія Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, в. о. завідувача кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-1892-9200

ОРГАНІЗАЦІЙНІ, ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАВОВІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КНР

Анотація. У публікації визначено організаційні, теоретичні та правові основи реалізації дошкільної освіти в КНР. З'ясовано, що дошкільна освіта в КНР відіграє надзвичайно важливу роль у забезпеченні ефективного розвитку людського потенціалу особистості з раннього дитинства. Важливою подією стало прийняття в 2024 р. Закону Китайської Народної Республіки про дошкільну освіту, спрямованого на забезпечення стандартизації, універсалізації, доступності, безпеки та якісного розвитку дошкільної освіти. У КНР на державному рівні поставлено завдання створити потужну інфраструктуру дошкільної освіти, причому особливо актуально це завдання постає в сільській місцевості, бідних, прикордонних, слаборозвинених і віддалених районах, регіонах компактного проживання етнічних меншин. Важливим завданням дошкільної освіти є також підготовка дітей до навчання в школі.

У дослідженні визначено, що розвиток дошкільної освіти в КНР має такі характерні особливості: реалізація дошкільної освіти є процесом суворо централізованим, проте адаптованим до регіональних можливостей та потреб; подальша модернізація дошкільної освіти відбувається в бік зростання її публічності, доступності й якості, що сприяє надання доступу всіх дітей, незалежно від місця їхнього проживання й соціального статусу батьків, до високоякісної дошкільної освіти; спостерігається високий ступінь контролю над усіма аспектами діяльності ЗДО, починаючи від питань фінансування та закінчуючи обраними педагогами навчальними й виховними методиками; забезпечується тісна співпраця між урядом, освітянами, батьками та громадами для створення ефективної й адаптивної системи дошкільної освіти в країні; дошкільна освіта спрямована на здійснення всебічного розвитку (фізичного, розумового, морального, естетичного) дитини, формування її базової особистісної культури та підготовку до школи, проте без допущення примусу, натягу-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

вання й педагогічно недоцільного випередження в оволодінні навчальним матеріалом.

Ключові слова: організація, теоретичні та правові основи, дошкільна освіта, заклад дошкільної освіти.

Kiriyachenko Iryna Anatoliivna lecturer at the Department of Oriental Languages and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0004-7966-5669

Tkachova Nataliia Oleksandrivna Dr. hab. in Pedagogy, Professor, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0006-3661-0793

ORGANIZATIONAL, THEORETICAL AND LEGAL BASIS OF THE IMPLEMENTATION OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE PRC

Abstract. The publication defines the organizational, theoretical and legal foundations of the implementation of preschool education in the People's Republic of China. It was found that preschool education in the PRC plays an extremely important role in ensuring the effective development of the human potential of the individual from early childhood. An important event was the adoption in 2024. The Law of the People's Republic of China on Early Childhood Education, aimed at ensuring the standardization, universalization, accessibility, security and quality development of early childhood education. In the People's Republic of China, at the state level, the task is to create a powerful infrastructure of preschool education, and this task is especially relevant in rural areas, poor, border, underdeveloped and remote areas, regions of compact residence of ethnic minorities. Preparing children for school is also an important task of preschool education

The study determined that the development of preschool education in the People's Republic of China has the following characteristic features: the implementation of preschool education is a strictly centralized process, but adapted to regional opportunities and needs; further modernization of preschool education takes place in the direction of increasing its publicity, accessibility and quality, which contributes to providing access to all children, regardless of their place of residence and the social status of their parents, to high-quality preschool education; there is a high degree of control over all aspects of the activities of preschool education starting from financing issues and ending with educational and educational methods chosen by teachers; close cooperation between the government, educators, parents and communities is ensured to create an effective and adaptive system of preschool education in the country; preschool education is aimed at the comprehensive development (physical, mental, moral, aesthetic) of the child, the formation of his basic

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

personal culture and preparation for school, but without allowing coercion, tension and pedagogically impractical anticipation in mastering the educational material.

Keywords: organization, theoretical and legal foundations, preschool education, preschool education institution.

Постановка проблеми. Дошкільна освіта в КНР відіграє надзвичайно важливу роль у забезпеченні ефективного розвитку людського потенціалу особистості з раннього дитинства, тому цей етап освіти не тільки забезпечує підготовку до шкільного навчання, але й виступає ключовим інструментом в особистісному становленні дитини. Важливо відзначити, що в останні роки значення, масштаби й обсяг дошкільної освіти в Китаї постійно зростають. У зв'язку з цим проблема реалізації дошкільної освіти в КНР знаходяться в центрі уваги багатьох фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Китайськими й українськими вченими було вивчено окремі аспекти порушеної проблеми. Так, теоретичні основи розв'язання освітніх проблем у КНР та можливості творчого використання доробок китайських учених в Україні обґрунтовано Т. Завгородньою, І. Стражніковою, О. Щербаковою та ін. Ґенезу розвитку закладів дошкільної освіти в Китаї проаналізували Бай Цзішен, Ван Чи, Мен Сяоюань. Характерні ознаки подальшого розвитку дошкільної освіти у КНР виявили Бао Шуцзюань, Т. Твердохліб, Т. Чен та ін. Аналіз актуальних тем та основних напрямків у розвитку досліджень у сфері дошкільної освіти, перспектив її подальшого розвитку провели Бай Цзішен, Лі Дань, Хань Цзяхан, Хе Конгху. Чен Лі. Відмінності в розвитку міської та сільської дошкільної освіти в Китаї схарактеризували Ван Юйє, Тун Цзецзе, Тянь Суо, Хань Цзяхан, Чжан Вейпін. Керівні принципи освіти в китайських дитячих садках сформульовано Лі Цзімей. Результати дослідження відповідальності уряду за інвестиції в дошкільну освіту наведено в праці Чжан Нана.

Попри наявності значущих досліджень, в яких було розкрито окремі аспекти проблеми реалізації дошкільної освіти в КНР, ця проблема не була об'єктом комплексного наукового дослідження, що зумовило вибір теми статті.

Мета статті – визначити організаційні, теоретичні та правові засади реалізації дошкільної освіти в КНР.

Виклад основного матеріалу. Як установлено в дослідженні, забезпечення ефективного навчання й виховання дошкільнят є одним із ключових напрямів державної освітньої політики в КНР. Ще недавно китайські фахівці вважали, що дошкільна освіта є найслабшою ланкою освітньої системи КНР, проте в останні роки ситуація швидко змінюється на краще.

Так, важливою подією в цьому плані стало прийняття в 2024 р. Закону Китайської Народної Республіки про дошкільну освіту, в якому наголошується, що дошкільна освіта є невід'ємним складником національної системи освіти та

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

важливим завданням держави. Указаний закон спрямований на забезпечення стандартизації, універсалізації, доступності, безпеки та якісного розвитку дошкільної освіти, а як наслідок – сприяння «покращення якості всієї країни» [1]. Підкреслимо, що вищевказаний закон є **першим нормативним документом в історії КНР, що регулює функціонування системи дошкільної освіти, він набув чинності з 1 червня 2025 р.**

Відзначаючи важливість забезпечення інституційних гарантій дошкільної освіти, Гепін Хань виокремлює такі основні напрями реалізації цієї роботи:

1. *Сприяння активному та сталому розвитку дошкільної освіти в Китаї.* Як відзначає автор, в останні роки значно зростають масштаби здійснення дошкільної освіти в Китаї. Однак через багаторічну відсутність надійних інституційних гарантій її розвитку якість дошкільної освіти та рівень професійної компетентності вихователів у різних регіонах значно варіюються. Очевидно, що розвиток сільської дошкільної освіти загалом суттєво відстає від темпів розвитку міської дошкільної освіти. У свою чергу, приватні дитячі садки мають свої специфічні проблеми, наприклад свавільні збори грошей керівниками ЗДО й хаотичне управління закладом, що значно обмежує можливості сталого розвитку дошкільної освіти в КНР. Тому перед педагогами постають такі важливі завдання: систематично вдосконалювати систему інституційних гарантій функціонування закладів дошкільної освіти, повністю віддавши провідну роль у цьому процесі державним структурам; чітко визначити межі відповідальності й зобов'язання уряду з окресленого питання; здійснювати максимально можливу підтримку дошкільної освіти, сприяти її швидкому та стабільному розвитку; підтримувати оптимальний баланс між суспільними інтересами й реалізацією дошкільної освіти.

2. *Сприяння вдосконаленню правових засад здійснення дошкільної освіти*, що є важливим підґрунтям і водночас передумовою підвищення її якості в країні. У минулі роки в КНР були оприлюднені Закон про обов'язкову освіту, Закон про освіту, Закон про вищу освіту та інші важливі правові документи. У 2024 р. був опублікований Закон Китайської Народної Республіки про дошкільну освіту, в якому було чітко визначено суть та основні завдання цієї освіти, права й обов'язки уряду в окресленому напрямі. Проте необхідно і далі зміцнювати правові гарантії розвитку дошкільної освіти в указаній країні, постійно вдосконалюючи законодавство про цю освіту.

3. *Сприяння задоволенню високих потреб і запитів членів суспільства в дошкільній освіті*. Розвиток дошкільної освіти в Китаї вимагає, з одного боку, урахування реальних потреб сімей у дошкільній освіті для своїх дітей, що виступає ключовою відправною точкою й основою для розвитку маленької особистості, а з іншого боку – постійного поліпшення якості цієї освіти як засобу фізичного, розумового, морального, естетичного, трудового, екологічного виховання дитини дошкільного віку, ліквідації типових недоліків у цій педагогічній сфері (неефективне управління, низька кваліфікація вихователів,

брак коштів на освіту тощо), зміцнення ролі дошкільної освіти як легального освітнього інституту, мобілізації всіх суспільних сил для участі в дошкільній освіті та управління нею.

4. *Сприяння просуванню дошкільної освіти у Китаї відповідно до міжнародних стандартів.* На сьогодні багато розвинених країн створили надійну систему гарантій для системи дошкільної освіти, стандартизували структуру дошкільної освіти, спираючись на систему інституційних гарантій, та забезпечили стабільне джерело фінансування освіти. У цьому плані законодавства про дошкільну освіту розвинених країн (США, Японія, Великобританія, Франція тощо) є гідними зразком для вдосконалення законодавства КНР про вказану освіту, що дозволить скоротити розрив між дошкільною освітою Китаю та розвинених країн [2, с. 267, 268].

Як підсумовує Гепін Хань, створення надійної системи гарантій дошкільної освіти та повне виконання обов'язків уряду в галузі дошкільної освіти є єдиним способом забезпечення ефективного та сталому розвитку дошкільної освіти. У світлі цього уряд та місцеві органи влади мають чітко усвідомлювати важливу роль дошкільної освіти в загальній системі освіти, постійно вдосконалювати систему дошкільної освіти та покращувати її якість шляхом прискорення вдосконалення відповідних законодавчих актів, гарантування необхідних фінансових вкладень, механізму адміністративного управління й підвищення кваліфікації вихователів дошкільних закладів тощо [2, с. 270].

Керівництво дошкільною освітою в КНР має централізований характер. Найвищим адміністративним органом, що визначає загальну політику в галузі освіти й, зокрема, дошкільної освіти є Державна рада КНР. За розробку освітніх стандартів, навчальних програм, визначення кваліфікаційних вимог для педагогів, нагляд за дитсадками безпосередньо відповідає Міністерство освіти КНР. До вирішення питань фінансування, здійснення загальної інвестиційної політики та субсидування дошкільних програм залучені Національна комісія з розвитку і реформ та Міністерство фінансів. На регіональному рівні керівництво дошкільною освітою здійснюють провінційні (муніципальні) департаменти освіти, які реалізують державну політику на місцях, контроль виконання діючих освітніх стандартів, здійснення ліцензування дитячих садків. За фінансування та створення умов для розширення мережі дошкільних установ, особливо в сільській місцевості, відповідають місцеві (районні/повітові) уряди. Дитячі садки створюють батьківські комітети, які можуть надавати пропозиції щодо прийняття важливих рішень у дитячих садках та питань, що стосуються життєво важливих інтересів дітей дошкільного віку, а також контролювати роботу дитячого садка з догляду за дітьми, здійснення освітнього процесу й щоденного управління ЗДО [1].

Відзначимо, що в КНР на державному рівні поставлено завдання створити потужну інфраструктуру дошкільної освіти, причому особливо актуально це завдання постає в сільській місцевості, бідних, прикордонних, слаборозвинених

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

і віддалених районах, регіонах компактного *проживання* етнічних меншин, адже інфраструктура дошкільної освіти сьогодні в різних регіонах країни має суттєві відмінності в технічному обладнанні, у фінансовому й кадровому забезпеченні. Також поставлено завдання організувати обов'язкову загальну дошкільну освіту дітей з економічно неблагополучних сімей, сиріт, дітей з інвалідністю [1].

Відповідно до вимог закону, заклади дошкільної освіти (дитячі садки, ясла, включаючи заклади при початкових і спеціальних школах, інших дитячих та реабілітаційних закладах для дітей з обмеженими можливостями, центри раннього розвитку) мають забезпечувати поєднання обслуговування всіх дітей дошкільного віку й догляду за ними, здійснення їхньої освіти на основі врахування індивідуальних відмінностей кожної дитини, виховання в неї корисних звичок, створення сприятливого для життєдіяльності освітнього середовища, що каталізує здоровий фізичний та психічний розвиток дітей дошкільного віку [1].

Як відзначається в науковій літературі, особливу увагу китайські науковці приділяють питанню організації педагогічної роботи в ЗДШ з дітьми від народження до трьох років. Адже саме цей віковий етап характеризується інтенсивним емоційним і соціальним розвитком особистості, зародженням самосвідомості, розвитком мовлення й когнітивних навичок [3, с. 251]. Тому в закладах дошкільної освіти Китаю педагоги значну увагу приділяють розвитку інтелектуальних здібностей дітей, формуванню в них прагнення отримувати нові знання про природу та суспільство, активному фізичному розвитку маленької особистості, оволодінню нею естетичними навичками, вихованню національної гордості й патріотизму.

Важливим завданням дошкільної освіти є також підготовка дітей до навчання в школі, що є запорукою ефективного засвоєння ними пізніше освітньої програми. У китайських ЗДО Китаю вже з трьох років дітей навчають письму, грамоти й лічби. Діти також оволодівають уміннями співати, танцювати, малювати тощо [4; 5; 6; 2; 7; 8; 9].

Як відзначав Чжу Чжисянь, розвиток дітей являє собою послідовність різних вікових етапів, кожен з яких можна розділити ще на кілька менших етапів. При цьому попередній етап має підготувати дитину до переходу на наступний етап, що має базуватися на попередньому етапі, але він не повинен різко змінювати життя дитини, а має лише прискорювати зміни особистісних характеристик маленької особистості [10].

У 2021 р. Міністерство освіти КНР опублікувало Керівні висновки щодо активного сприяння науковому зв'язку між дитячими садками та початковими школами, вимагаючи забезпечення ефективного науково обґрунтованого зв'язку між навчання й виховання дітей у дитячих садках і початкових школах. Представники академічних кол висловили різні думки щодо забезпечення цього переходу.

Так, Чжу Сяомань вважає, що для сприяння здоровому розвитку дітей дитячі садки та початкові школи мають проводити відповідну педагогічну роботу та створювати сприятливі умови, щоб допомогти дітям досягти плавного переходу від дошкільної освіти до початкової освіти та досягти хороших результатів у навчанні [11]. Лу Фен стверджує, що зв'язок між дошкільною освітою та початковою освітою стосується передусім взаємозв'язку між навчальним контентом дошкільної й початкової освіти [7]. Схожі погляди має Цінь Чженьбяо. На думку автора, зв'язок між дитячим садком та початковою школою стосується насамперед змісту освіти й методів реалізації цього змісту [12]. Ван Шенпін та Ян Сяопін також зазначають, що зв'язок між закладами дошкільною й шкільної освіти потребує активної й системної підтримки суспільства, шкіл, батьків та інших представників громадськості, бо тільки в цьому випадку можна забезпечити успішність переходу дітей з дитячого садка до школи [13].

В умовах наявності жорсткої конкуренції в освіті та працевлаштуванні фахівців у КНР багато китайських батьків дотримуються думки, що діти повинні починати активно опанувати нові знання в дитячому садку, щоб добре підготуватися до початкової освіти. Як результат, освіта для дошкільнят стає все більш розширеною й поглибленою [14].

Проте не всі китайські педагоги поділяють думку про те, що в ранньому віці дитину слід залучати до поглибленої освіти. Так, Ян К., Чжу К., Че Ю. наголошують, що діти дошкільного віку переживають складний перехід від опіки сім'ї до самостійного шкільного життя, тобто це вразливий період життя, що характеризується фізичною й розумовою незрілістю маленької особистості. Дошлазнята за свою природою активно й скор емоційні, ніж раціональні. Тому освіта для цієї вікової групи має бути наповнена позитивними емоціями й почуттями, такими як любов, повага та підбадьорення. Крім того, ідеальне освітнє середовище для цих здобувачів має бути розслаблюючим, безпечним та відповідати рівню їхньої розумової розвиненості та забезпечувати можливість накопичення маленькими особистостями цінного перцептивного досвіду, реалізації різних видів практичної діяльності, взаємодії з іншими людьми, прояву творчості у формі ігор. Однак поширення серед батьків та навіть деяких професійних вихователів педагогічно неправильних, утилітарних орієнтацій щодо навчання малюків провокує прояву серйозних проблем в їхньому розвитку й у галузі дошкільної освіти загалом [15]. Адже нерідко інтенсивне навчання маленької людини призводить до її психічного та фізичного перевантаження, а це негативно впливає на загальний розвиток особистості, формує в неї негативне ставлення до примусової освіти.

Як підкреслює Тянь Чжао, вихователі дитячих садків та початкових шкіл повинні працювати разом, щоб побудувати орієнтовану на дитину культуру громади, і передумовою цієї культурної побудови є ставлення до дітей як до унікальних особистостей. Водночас вихователі мають поважати кожну маленьку

особистість, визнавати власні її способи справлятися зі змінами, що відбуваються з нею, а також давати дітям достатньо часу та простору для адаптації до всіляких зовнішніх «радикальних» зрушень в її житті. Для дитячого «майбутнього» педагогам необхідно усвідомити, що майбутній світ сповнений «невизначеності», і з огляду на різні можливі зміни в майбутньому, перехідний період дитинства є саме важливою можливістю для дітей навчитися необхідної психологічної стійкості та прояву навичок подолання труднощів [16, с. 158]. Цьому сприяє дотримання педагогами правил емпатичного слухання (здатність відволіктися в процесі спілкування від своїх негативних переживань та особистих проблем, уникати упередженого ставлення до партнерів по комунікації, наочно демонструвати розуміння та прийняття їхнього психологічного стану, не квапити дитину під час її промови, щоб вона могла чітко сформулювати свої думки й описати власні переживання) [17, с. 61].

Доцільно також відзначити сформульовані китайськими вченими ідеї щодо значення дошкільної освіти в житті дитини. Так, Лю Гожуй відначає, що освіта в КНР являє собою перш за все ідеологічну систему, що забезпечує збереження й подальший розвиток китайської цивілізації. Реалізація загальної освітньої концепції Китаю передбачає залучення дітей до багатої китайської культури та виховання їх як гідних громадян КНР, успадкування ними традиційних чеснот китайської нації, забезпечення високої досконалості мислення особистості й розвиненості її персональної культури, створення в ЗДО міцної основи для забезпечення успіху в майбутньому житті [18, с. 78].

Важливу роль у соціалізації дошкільнят відіграє вивчення ними китайської мови та засвоєння первинних знань про суспільство. Розуміння дітьми суспільного життя передбачає забезпечення розуміння ними довкілля, людей та культури. Для цього в ЗДО слід забезпечувати ефективне оволодіння дошкільнятами елементарними знаннями з історії, астрономії, географії, етики, інформації про природу, здорове харчування, побут, сільськогосподарську техніку, життєдіяльність людини в сучасному суспільстві та необхідність її постійного самовдосконалення тощо. У цьому плані корисною є книга-бестселер «Мін Інь Цзі» (перекладається як «Меридіан долі»), більшість контенту якої є народні казки, що відображають життєвий досвід та прагнення китайського народу, а також норми моралі, правила сімейного й міжособистісного спілкування. Отже, у процесі реалізації дошкільної освіти відбувається попереднє розуміння дітьми китайської культури та базове розуміння ними китайського суспільства, що здійснюється за допомогою спілкування педагога та здобувачів китайською мовою [Liu Guorui.].

Як зазначається в офіційних документах КНР, у всіх регіонах країни до 2025 року мінімальною нормою для відвідування дітьми закладів дошкільної освіти є один рік, проте передбачається збільшити цей термін до обов'язкових двох років відвідування ЗДО. Більш того, у регіонах країни, де можна створити відповідні умови, планується збільшити обов'язковий строк навчання й

виховання дитину в дошкільному закладі до трьох чи навіть більшої кількості років. Слід також відзначити, що в країні віддається перевага створенню великих за розміром закладів дошкільної освіти, у тому числі приватних, які зможуть прийняти значну кількість дітей [19, с. 251].

У контексті порушеної проблеми викликає інтерес наукова праця, в якій наведено результати статистичного аналізу досліджень, присвячених ключовим проблем реалізації дошкільної освіти в епоху цифровізації китайського суспільства. На основі проведеного наукового пошуку автори цієї статті Ютун Фан, Сінь Ван і Менцю Цай зробили такі основні висновки:

1) підготовка педагогічного персоналу в галузі дошкільної освіти й управління нею має суттєві вади, зокрема вихователям ЗДО бракує навичок забезпечення ефективної інформатизації освітнього процесу, хоч існує багато навчальних і методичних праць з цього питання;

2) більшість дослідників дошкільної освіти є педагогами-практиками, які працюють у ЗДО. Ці педагоги мають багатий досвід роботи з дітьми, проте загалом проведені ними наукові розвідки мають розпорошений характер і не відрізняються глибиною. Крім того, ці фахівців, як правило, вивчають тільки якісь часткові, актуальні для них питання, проте не досліджують фундаментальні проблеми в галузі дошкільної освіти;

3) з точки зору наявності значних відмінностей у стані розвиненості різних регіонів країни дослідники мають ураховувати, що управління дошкільною освітою повинно бути адаптоване до місцевих умов, щоб сприяти ефективній інформатизації освітнього процесу й координації педагогічних зусиль усіх його учасників [20, с. 182].

Висновки. Отже, можна підсумувати, що д**ошкільна освіта в КНР посідає важливе місце в державній освітній політиці** як фундаментальний етап у формуванні гармонійно розвиненої особистості та підготовки до навчання у школі. Розвиток цієї ланки освіти чітко узгоджений з національними стратегіями соціально-економічного поступу та забезпеченням демографічної стабільності в країні. Система **дошкільної освіти в Китаї є багаторівневою й** охоплює державний та приватний сектори. При цьому держава відіграє провідну роль у регулюванні, фінансуванні, контролі якості й розширенні доступу до ЗДО, особливо у сільській місцевості.

Розвиток дошкільної освіти в КНР має такі характерні особливості:

– реалізація дошкільної освіти є процесом суворо **централізованим, проте** адаптованим до регіональних можливостей та потреб;

– **подальша модернізація дошкільної освіти відбувається в бік зростання її публічності, доступності й якості, що сприяє** надання доступу всіх дітей, незалежно від м**ісця їхнього проживання й соціального статусу батьків, д**о високоякісної дошкільної освіти;

– **спостерігається високий ступінь контролю** над усіма аспектами діяльності ЗДО, починаючи від питань фінансування та закінчуючи обраними педагогами навчальними й виховними методиками;

– забезпечується тісна співпраця між урядом, освітянами, батьками та громадами для створення ефективної й адаптивної системи дошкільної освіти в країні;

– дошкільна освіта спрямована на здійснення всебічного розвитку (фізичного, розумового, морального, естетичного) дитини, формування її базової особистісної культури та підготовку до школи, проте без допущення примусу, натягування й педагогічно недоцільного випередження в оволодінні навчальним матеріалом.

Література:

1. 中华人民共和国学前教育法 （2024年11月8日第十四届全国人民代表大会常务委员会第十二次会议通过). URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202411/t20241108_1161363.html

2. Liu Xiaodong. The strategic transformation of primary Education in China is in urgent need – A discussion on the transition from "preschool connection" to "preschool connection" [J]. *Journal of Education Science. Hunan Normal University*. 2019. 18(03). P. 1-7.

3. Бао Шуцзюань. Зміст та принципи інтелектуального розвитку дитини в системі китайського дошкілля. Professional Education: Methodology, Theory and Technologies. Професійна освіта: методологія, теорія та технології: зб. наук. пр. [Університет Григорія Сковороди в Переяславі]. Переяслав: Домбровська Я. М., 2023. Вип. 18. С. 10-26.

4. Cheung K. C. K., Wong R. K. S. Income Effects on the Intellectual Development of Children from Low-Income Families in Hong Kong: The Mediating Role of Parental Investment and Parental Stress. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 2021. № 38. P. 337–346.

5. Guo D. et al. Development of information integration in the visual working memory of preschoolers. *Child development.* 2022. № 93. P. 1793–1803.

6. Guo Min. Investigation on learning adaptability of first-grade students in rural primary schools [D]. Qufu: Qufu Normal University, 2021.

7. Lu Feng. Improving the connection between children and children through various channels [J]. Early Education. 2005. № 5. P. 123-124.

8. Song Shuoqi, Liu Liwei. The dilemma and demand analysis of children and primary school students' cohesion from the perspective of Children [J]. *Research on Preschool Education.* 2022. № 5. P. 11-27.

9. Ван Янь, Ткачова Н.О. Порівняльна характеристика поглядів китайських та українських учених щодо визначення суті, структури та змісту музичної культури особистості. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2022. Вип. 52. С. 34-41.

10. Zhu Zhixian. The Basic Theory of Children's Psychological Development [M]. Beijing: Beijing Normal University Press, 1982. P. 250.

11. Zhu Xiaoman. New Encyclopedia of Chinese Teachers (Primary Education Volume) [M]. Beijing: Encyclopedia of China Publishing House, 2002:72

12. Qin Zhenbiao. Investigation and Research on kindergarten bridging curriculum – Current situation and construction of kindergarten bridging curriculum in Guangxi [D]. Guangxi: Guangxi Normal University, 2005. P. 5.

13. Wang Shengping, Yang Xiaoping. A review of the research on the cohesion of children and young children in China in Recent 20 years [J]. *Journal of Chongqing University of Arts and Sciences (Social Sciences)*. 2011. № 1. P. 69-71.

14. Jin X. What kind of school education do parents expect: A survey report on needs for adaptive learning during the transition from preschool to primary education. *People's Education*. 2022. Z1. P. 86-88.

15. Yang C., Zhu X., Che Y. (2021). Reflections on the prohibition of advanced education in kindergartens and reconstruction of preschool education. *Journal of Jiaozuo Normal College.* 2021. № 2. P. 53-56.

16. Tian Zhao. A Strategic Study on The Adaptation Period of Primary School Freshmen from The Perspective of Preschool Connection. International Journal of Education and Humanities. 2023. Vol. 10. No. 1, 2023. P. 155-159.

17. Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Байдала В. В. Підготовка майбутніх учителів до партнерської взаємодії в освітньому процесі школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 90. С. 146-150.

18. Liu Guorui. The Enlightenment of Chinese Education for Preschool Children on Social Development. International Conference on Contemporary Education and Society Development (ICCESD 2019). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research.* Vol. 332. P. 78-80.

19. Бай Цзішен. Основні напрямки модернізації дошкільної освіти в Україні та Китаї на сучасному етапі. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 45. С. 250-254.

20. Yutong Fang, Xin Wang, Mengqiu Cai. Statistical Analysis of Literature Research on Preschool Education Informatization. *International Conference on Management and Education, Humanities and Social Sciences (MEHSS 2018).* Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). Vol. 189. P. 253-256.

References:

1. Preschool Education Law of the People's Republic of China (Adopted at the 12th Session of the Standing Committee of the 14th National People's Congress on November 8, 2024). (in Chinese). URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202411/t20241108_1161363.html

2. Liu Xiaodong. The strategic transformation of primary Education in China is in urgent need – A discussion on the transition from "preschool connection" to "preschool connection" [J]. *Journal of Education Science. Hunan Normal University*. 2019. 18(03). P. 1-7.

3. Bao Shuczzyuan. Zmist ta pryncypy intelektualnogo rozvytku dytyny v systemi kytajskogo doshkillya [Content and Principles of Children's Intellectual Development in the Chinese Preschool System]. Professional Education: Methodology, Theory and Technologies. Profesijna osvita: metodologiya, teoriya ta texnologiyi: zb. nauk. pracz [Universytet Grygoriya Skovorody v Pereyaslavi]. Pereyaslav: Dombrovska Ya.M., 2023. Vy`p. 18. S. 10-26. [in Ukrainian]

4. Cheung K. C. K., Wong R. K. S. Income Effects on the Intellectual Development of Children from Low-Income Families in Hong Kong: The Mediating Role of Parental Investment and Parental Stress. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 2021. № 38. P. 337–346.

5. Guo D. et al. Development of information integration in the visual working memory of preschoolers. *Child development.* 2022. № 93. P. 1793–1803.

6. Guo Min. Investigation on learning adaptability of first-grade students in rural primary schools [D]. Qufu: Qufu Normal University, 2021.

7. Lu Feng. Improving the connection between children and children through various channels [J]. Early Education. 2005. № 5. P. 123-124.

8. Song Shuoqi, Liu Liwei. The dilemma and demand analysis of children and primary school students' cohesion from the perspective of Children [J]. *Research on Preschool Education.* 2022. № 5. P. 11-27.

9. Van Yan, Tkachova N.O. Porivnyalna xarakterystyka poglyadiv kytajskyx ta ukrayinskyx uchenyx shhodo vyznachennya suti, struktury ta zmistu muzychnoyi kultury osobystosti [Comparative characteristics of the views of Chinese and Ukrainian scientists on determining the essence, structure, and content of an individual's musical culture]. Teoriya ta metodyka navchannya ta vyxovannya. 2022. Vy`p. 52. S. 34-41. [in Ukrainian]

10. Zhu Zhixian. The Basic Theory of Children's Psychological Development [M]. Beijing: Beijing Normal University Press, 1982. P. 250.

11. Zhu Xiaoman. New Encyclopedia of Chinese Teachers (Primary Education Volume) [M]. Beijing: Encyclopedia of China Publishing House, 2002:72

12. Qin Zhenbiao. Investigation and Research on kindergarten bridging curriculum – Current situation and construction of kindergarten bridging curriculum in Guangxi [D]. Guangxi: Guangxi Normal University, 2005. P. 5.

13. Wang Shengping, Yang Xiaoping. A review of the research on the cohesion of children and young children in China in Recent 20 years [J]. *Journal of Chongqing University of Arts and Sciences (Social Sciences)*. 2011. № 1. P. 69-71.

14. Jin X. What kind of school education do parents expect: A survey report on needs for adaptive learning during the transition from preschool to primary education. *People's Education*. 2022. Z1. P. 86-88.

15. Yang C., Zhu X., Che Y. (2021). Reflections on the prohibition of advanced education in kindergartens and reconstruction of preschool education. *Journal of Jiaozuo Normal College.* 2021. № 2. P. 53-56.

16. Tian Zhao. A Strategic Study on The Adaptation Period of Primary School Freshmen from The Perspective of Preschool Connection. International Journal of Education and Humanities. 2023. Vol. 10. No. 1, 2023. P. 155-159.

17. Tkachov S. I., Tkachova N. O., Tkachov A. S., Bajdala V. V. Pidgotovka majbutnix uchyteliv do partnerskoyi vzayemodiyi v osvitnomu procesi shkoly [Preparing future teachers for partnership interaction in the educational process at school]. Pedagogika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshhij i zagalnoosvitnij shkolax. 2023. Vyp. 90. S. 146-150. [in Ukrainian]

18. Liu Guorui. The Enlightenment of Chinese Education for Preschool Children on Social Development. International Conference on Contemporary Education and Society Development (ICCESD 2019). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research.* Vol. 332. P. 78-80.

19. Baj Czzishen. Osnovni napryamky modernizaciyi doshkil noyi osvity v Ukrayini ta Kytayi na suchasnomu etapi [Main directions of modernization of preschool education in ukraine and china at the present stage]. Innovacijna pedagogika. 2022. Vy`p. 45. S. 250-254. [in Ukrainian]

20. Yutong Fang, Xin Wang, Mengqiu Cai. Statistical Analysis of Literature Research on Preschool Education Informatization. *International Conference on Management and Education, Humanities and Social Sciences (MEHSS 2018).* Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). Vol. 189. P. 253-256.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37.013; 371.3; 373.5

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-473-484

Когут Світлана Ярославівна доктор педагогічних наук, доцент, декан Факультету наук про здоров'я, Український католицький університет, м. Львів, тел.: (032) 240-99-40, https://orcid.org/0000-0003-1276-6188

ОСВІТА ГІДНОСТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У статті здійснено теоретико-аналітичне осмислення концепту «освіта гідності» як базису формування безпечного освітнього середовища. Обґрунтовано необхідність психолого-педагогічного підходу до розбудови гіднісно-орієнтованої освіти в контексті сучасних викликів, включаючи соціальну поляризацію, моральну дезорієнтацію та кризу довіри в освітніх інституціях. Висвітлено роль Центру гідності дитини Українського католицького університету як ключового осередку теоретичного, методологічного та прикладного напрацювання у сфері безпеки й гідності в освіті. На основі аналізу сучасних психолого-педагогічних підходів до поняття «безпека в освіті» здійснено структуризацію змісту освітньої безпеки як ціннісно-організаційного, емоційного, міжособистісного та нормативно-правового феномену. Виокремлено чинники, що сприяють і перешкоджають формуванню підтримувального клімату в закладах освіти, зокрема роль лідерства, емпатійної комунікації, взаємоповаги, упереджень, насильства, ігнорування потреб учнів/студентів. Узагальнено практичні рекомендації щодо впровадження гіднісно-орієнтованої освітньої політики, зокрема через формування політик безпеки, підвищення кваліфікації педагогів у сфері ненасильницької взаємодії, розвиток шкільного ментального здоров'я. Наголошено на важливості розробки комплексних програм формування гіднісного освітнього середовища та необхідності міждисциплінарної взаємодії фахівців освіти, психології, соціальної роботи. У висновках підкреслено, що освіта гідності, це не лише педагогічна стратегія, а й суспільна відповідь на потребу безпечного та людяного простору зростання дитини.

Ключові слова: освіта гідності, безпечне освітнє середовище, психолого-педагогічні підходи, гіднісна взаємодія, Центр гідності дитини УКУ, чинники безпеки в освіті, освітній клімат, педагогічна підтримка, політика безпеки, емоційна безпека.

Kohut Svitlana Yaroslavivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ukrainian Catholic University, Faculty of Health Sciences, tel.: (032) 240-99-40, https://orcid.org/0000-0003-1276-6188

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

EDUCATION OF DIGNITY: PSYCHO-PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article presents a theoretical and analytical exploration of the concept of education of dignity as a foundation for building a safe educational environment. The author substantiates the necessity of a psycho-pedagogical approach to developing dignity-oriented education in the context of current challenges, including social polarization, moral disorientation, and a crisis of trust in educational institutions. The role of the Child Dignity Center at the Ukrainian Catholic University is highlighted as a key hub for theoretical, methodological, and applied developments in the field of safety and dignity in education. Based on an analysis of modern psycho-pedagogical approaches to the concept of safety in education, the content of educational safety is structured as a phenomenon comprising value-organizational, emotional, interpersonal, and legal-regulatory dimensions. The article identifies both contributing and hindering factors in creating a supportive climate within educational institutions, particularly the roles of leadership, empathetic communication, mutual respect, bias, violence, and neglect of learners' needs. Practical recommendations are summarized for implementing dignity-oriented educational policies, including the development of safety policies, professional training for educators in the field of nonviolent interaction, and the promotion of school-based mental health. The importance of designing comprehensive programs to foster a dignified educational environment is emphasized, along with the need for interdisciplinary collaboration among specialists in education, psychology, and social work. In conclusion, the author underlines that education of dignity is not only a pedagogical strategy but also a societal response to the urgent need for a safe and humane space for a child’s development.

Keywords: education of dignity, safe educational environment, psycho-pedagogical approaches, dignity-based interaction, Child Dignity Center of UCU, factors of educational safety, educational climate, pedagogical support, safety policy, emotional safety.

Постановка проблеми. Формування безпечного освітнього середовища в сучасних умовах є одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики України та міжнародної педагогічної спільноти. Зростання соціальних ризиків, воєнна агресія, кризи довіри у суспільстві, поширення насильства, булінгу та кібербулінгу актуалізують потребу переосмислення ціннісних і організаційних основ освітнього процесу. Безпечне середовище постає не лише як простір, вільний від фізичних і психологічних загроз, а як система взаємин, побудованих на гідності, повазі, прийнятті, партнерстві та співпереживанні.

Попри наявність національних стратегій та нормативно-правових актів, в освітній практиці часто бракує цілісного бачення й реальної імплементації принципів безпеки й гідності. Багато педагогів не мають достатньої підготовки

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

щодо виявлення, попередження та реагування на випадки порушення безпеки дітей. У контексті цього викликом стає необхідність інтегрувати ціннісну частину, зокрема ідею **освіти гідності,** у педагогічну парадигму.

Окремого аналізу потребують психолого-педагогічні основи створення безпечного середовища: емоційна компетентність учителя, ненасильницьке спілкування, чіткі й зрозумілі правила взаємодії, позитивна дисципліна. Роль учителя тут перетворюється з транслятора знань на провідника безпечної взаємодії, фасилітатора гіднісного діалогу. Значний потенціал має розробка політик безпеки у школах, які повинні бути не формальністю, а інструментом щоденної педагогічної практики.

Водночас постає проблема відсутності належної підготовки управлінських команд і педагогів до реалізації таких політик. Аналіз досвіду Центру гідності дитини УКУ, а також стратегічних документів ВООЗ свідчить про важливість міждисциплінарного підходу до формування безпечного середовища. Застосування принципу «в найкращих інтересах дитини» має стати не лише декларацією, а засадничою нормою в освітньому процесі.

Проблема також полягає у відсутності сталої культури педагогічної рефлексії щодо безпечності взаємодій у навчальному просторі. Чинна модель взаємин у багатьох закладах освіти все ще базується на авторитарних підходах, які суперечать принципам довіри й гідності. Не меншу загрозу становлять ігнорування психологічної безпеки, непроговорені травматичні досвіди учасників освітнього процесу, а також знецінення дитячої суб’єктності.

Таким чином, проблема формування безпечного освітнього середовища потребує комплексного теоретико-практичного осмислення з урахуванням сучасних психолого-педагогічних підходів. Необхідно створити методологічну рамку для впровадження освіти гідності як основи безпечного простору. У центрі цього процесу має бути не лише дитина як об’єкт захисту, а як активний учасник взаємин, які відбуваються у сприятливому, підтримувальному середовищі. Розв’язання проблеми можливе через трансформацію педагогічної свідомості, посилення інституційної культури безпеки та опору на цінності гуманізму, емпатії та відповідальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування безпечного освітнього середовища в сучасній українській педагогіці набуває особливої актуальності в умовах соціальних, політичних і воєнних викликів. Дослідники все частіше звертають увагу на необхідність поєднання психолого-педагогічних підходів із ціннісними орієнтирами, зокрема принципом гідності дитини як суб’єкта освітнього процесу.

У дослідженні С. Цибульської [1] обґрунтовано важливість життєстійкості та передбачуваності як базових елементів безпечного освітнього середовища. Авторка виокремлює роль педагога в забезпеченні емоційної та структурної стабільності, що виступає передумовою відчуття безпеки й довіри з боку здобувачів освіти.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У дослідженні Т. Фасолько, Г. Олійник та Г. Горшкової [2] акцент зроблено на значущості комплексного підходу до формування безпечного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти, що охоплює фізичний, емоційний і соціальний виміри. Авторки підкреслюють роль педагогів у підтримці дитячої гідності через створення умов емоційної безпеки та передбачуваності. Запропоновані інструменти роботи з дітьми у стані стресу й адаптації до змінних умов мають потенціал для застосування і на інших рівнях освіти, зокрема як модель, зорієнтована на повагу до дитини та її внутрішнього світу.

Ціннісно орієнтований підхід до формування безпечного освітнього середовища простежується у праці Н. Науменко [3], де проаналізовано особливості безпекоорієнтованої освітньої взаємодії у початковій школі. Авторка підкреслює, що безпечне середовище має виходити за межі фізичного захисту, сприяючи формуванню в дитини усвідомленого ставлення до власного життя, здоров'я, свободи вибору та відповідальності. Як показує дослідження, такий простір розвивається через партнерство між учасниками освітнього процесу, педагогічну підтримку, емпатію та повагу до гідності кожної дитини.

Інший важливий аспект формування безпечного освітнього середовища в умовах соціальних криз, зокрема війни, розкривають І. Дорожко, О. Малихіна та Л. Туріщева [4]. Дослідниці акцентують увагу на психологічній безпеці як ключовій умові збереження психоемоційного добробуту здобувачів освіти в умовах воєнного стану. У статті обґрунтовано доцільність застосування педагогічних стратегій, спрямованих на стабілізацію емоційного стану дітей, зокрема, методів арттерапії, казкотерапії, візуалізацій, ритуалів безпеки. Такий підхід розглядається як один із механізмів підтримки гідності, самоцінності та внутрішньої рівноваги дитини в екстремальних умовах.

Комплексний екосистемний підхід до формування безпечного освітнього середовища у вищій педагогічній освіті, що постає як розвиток системного бачення, представлений у праці І. Леонтьєвої [5]. У контексті професійної підготовки майбутніх педагогів авторка окреслює ключові компоненти безпекового середовища: менторство як форма підтримки та соціального посередництва; забезпечення цифрової безпеки; формування культури довіри у взаємодії; гнучкість навчального процесу як інструмент зниження тривожності. Зазначені чинники, за авторським баченням, сприяють розвитку емоційного благополуччя здобувачів освіти та формують готовність до практичного втілення принципів безпеки у майбутній професійній діяльності.

Загалом, сучасні українські дослідження виразно підтверджують, що формування безпечного освітнього середовища потребує міждисциплінарного підходу, де психологічна підтримка, педагогічна етика, цінність гідності та соціальні умови є взаємопов'язаними. Усі проаналізовані праці акцентують на важливості трансформації освітнього середовища в простір довіри, поваги, самореалізації й особистісного зростання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Попри наявні напрацювання, недостатньо систематизованими залишаються питання впровадження стандартів гідності в практику шкільної та вищої освіти, механізми оцінювання безпечності середовища з урахуванням перспективи дитини, а також індикатори сталого розвитку освітньої безпеки. Саме ці аспекти потребують подальшої наукової розробки та обґрунтування, що і становить мету нашої статті.

Метою статті є наукове осмислення концепції освіти гідності як базової засади формування безпечного освітнього середовища, аналіз психолого-педагогічних підходів до розуміння сутності безпеки в освіті, виявлення чинників, що сприяють або перешкоджають створенню здорового та підтримувального освітнього клімату, а також узагальнення практичних рекомендацій щодо впровадження гіднісно-орієнтованої освітньої політики в закладах освіти України.

Виклад основного матеріалу. Концепція освіти гідності постає як відповідь на глобальні виклики, що постали перед сучасними освітніми системами у зв'язку з кризою довіри, зростанням насильства, соціальної ізоляції та дискримінації в закладах освіти. У центрі цієї концепції є визнання безумовної цінності кожної дитини та кожного учасника освітнього процесу. Гідність у педагогіці розглядається як первинна категорія, що не потребує попереднього схвалення, а вимагає поваги з боку дорослого світу.

Освіта, що базується на гідності, передбачає не лише передавання знань, а формування середовища, де кожна дитина почувається визнаною, почутою та захищеною. Безпечне освітнє середовище є логічним наслідком реалізації гіднісно-центричного підходу в освіті. Згідно з положеннями ЮНЕСКО, освіта має бути простором, де забезпечується фізична, емоційна, соціальна та моральна безпека кожного здобувача освіти.

Український контекст освіти гідності набуває особливого значення в умовах післявоєнного відновлення, соціальної турбулентності та зростання кількості вразливих дітей. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища в новій українській школі [6] також підкреслює важливість гідності як основоположної засади. Гідність не може бути фрагментом освітньої програми, вона повинна бути її основою. Це вимагає від освітян зміни парадигми: від авторитаризму – до партнерства, від контролю – до підтримки.

Освіта гідності – це не лише про моральні цінності, але й про інституційну культуру, освітні політики та правила взаємодії. Там, де гідність не визнається, виникають умови для булінгу, приниження, виключення та тривожності. Саме тому виховання у дусі поваги до гідності має починатися з професійної підготовки педагогів. Учитель, який не почувається гідним, не зможе передати це відчуття учням.

Роль педагога у формуванні безпечного середовища полягає не лише в контролі дисципліни, а в моделюванні взаємин, заснованих на повазі. Концепція

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

освіти гідності тісно пов'язана з ідеями ненасильницької комунікації, емоційного інтелекту та інклюзивності. Повага до гідності не є автоматичним результатом навчального процесу, вона має бути цілеспрямованою освітньою метою.

У контексті проблеми освіти гідності як психолого-педагогічної засади безпечного освітнього середовища особливо важливо звернути увагу на діяльність **Центру гідності дитини Українського католицького університету (УКУ).** Центр був створений у січні 2021 року за ініціативою Синоду Єпископів Української Греко-Католицької Церкви з метою системного творення культури, де **гідність дитини є безумовною цінністю** [7]. Його місія: сприяти побудові безпечного простору в освітніх інституціях через впровадження політик захисту дітей, навчання та наукові дослідження.

Одним із ключових напрямів діяльності Центру є розробка та впровадження **safeguarding policy**: безпекових політик, спрямованих на запобігання насильству, експлуатації та порушенням гідності дітей у закладах освіти та соціального сектору [8; 9]. Особливий акцент Центр робить на тому, що політика має бути чіткою, зрозумілою і спрямованою у **найкращих інтересах дитини.**

Центр проводить сертифікатні програми для координаторів з безпеки (Safeguarding Officers), де педагогічні працівники проходять навчання: від розуміння принципів реагування на ризики до створення інституційних процедур, що захищають гідність учасників освітнього простору. Програма включає лекції, панельні дискусії та практичні воркшопи, що дозволяють інтегрувати теорію у практику.

Науково-дослідницький потенціал Центру проявився в дослідженні «Школа, безпечна для дитини», виконаному у партнерстві з агенцією Fama [10]. Це перша в Україні комплексна оцінка безпеки в школах Львівської громади, що охоплює як кількісні, так і якісні методи, і показує чіткий зв'язок між довірою, взаємною повагою та відчуттям безпеки учнів і батьків. Результати дослідження вказують, що психологічний комфорт і довіра до вчителів критичні для створення гіднісного освітнього середовища.

Центр також виступає партнером міжнародних академічних проєктів. Зокрема, співавторство з психологами УКУ в дослідженні про вплив емоційної регуляції на задоволення базових потреб у переміщених батьків визнано в міжнародному виданні Journal of Education Culture and Society. Це підкреслює здатність Центру поєднувати емпіричну науку з соціальними викликами безпеки та гідності.

Таким чином, діяльність Центру гідності дитини УКУ є яскравим прикладом того, як **освіта гідності** набуває реального впливу через наукові дослідження, інституційні політики та професійне навчання освітян. Цей підхід інтегрує психолого-педагогічне обґрунтування гідності як цінності в практичну модель формування безпечного освітнього середовища. Він допомагає трансформувати освітню культуру з формальної безпеки до **гіднісно-орієнтованого простору,** де дитина визнається активним суб'єктом, права якого є пріоритетом.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Центр гідності дитини (УКУ) наголошує, що без системного формування політик безпеки, жодна школа не буде безпечним місцем. Ці політики мають чітко визначати стандарти поведінки, механізми реагування на насильство, процедури захисту вразливих груп. Освіта гідності передбачає трансформацію стосунків «учитель-учень» у «людина-людина». Це розширює межі педагогіки й наближає її до практик громадянського суспільства.

Безпечне середовище можливе лише за умови, коли кожен учасник освітнього процесу визнається суб'єктом, а не об'єктом впливу. Визначальною ознакою освітнього простору, що формує гідність, є довіра. Там, де панує довіра, знижується рівень тривожності, конфліктів і ризиків насильства. Гіднісно-орієнтоване навчання формує культуру прийняття, де різноманіття не сприймається як загроза. Це особливо важливо для дітей, які належать до соціально вразливих груп: внутрішньо-переміщених осіб, дітей з інвалідністю, з досвідом насильства. У концепції гідності наголошується на праві кожної дитини бути вільною від приниження, дискримінації та стигматизації. Психологічна безпека неможлива без поваги до емоційної реальності дитини.

Освіта, що ігнорує гідність, часто відтворює ієрархії та моделі домінування. Натомість гіднісна освіта сприяє становленню відповідальної, чутливої та морально зрілої особистості. Наголосимо, що гідність в освіті – це не декларація, а постійна практика взаємної уваги, емпатії та підтримки. Це вимагає переосмислення ролі дисципліни: від каральної до конструктивної. У таких умовах педагог стає фасилітатором зростання, а не контролером.

Повага до гідності дитини – це правозахисна позиція, а не педагогічна мода. Освіта гідності – це міждисциплінарна категорія, що інтегрує знання з психології, етики, педагогіки та соціології. Це дає змогу вибудовувати політики безпеки, що враховують багатофакторну природу ризиків. Концепція гідності не заперечує дисципліни, але надає їй людяного обличчя. Вона сприяє розвитку критичного мислення й відповідальності, а не покори.

Безпечне середовище – це простір, де кожен може проявити свою суб'єктність без страху бути висміяним або виключеним. Гідність має бути вбудована в оцінювання, комунікацію, розв'язання конфліктів. Це формує культуру попередження, а не реагування на кризу. Там, де визнається гідність, зростає психологічне благополуччя та академічна успішність. Навчальні програми мають бути не лише про знання, а й про цінності. Саме на цьому ґрунті розвивається етична школа, яка транслює людяність як норму.

Гідність – це не окрема тема уроку, а основа всієї шкільної культури. Інституційне впровадження концепції гідності потребує лідерства, системної підготовки персоналу та постійного моніторингу. Важливо враховувати досвід громадських організацій, зокрема Центру гідності дитини, які розробили практичні орієнтири політик безпеки. Гідність не може бути реалізована без участі самих дітей у формуванні правил, процедур і оцінок безпеки. Таким чином, освіта гідності є не лише основою безпечного середовища, а й

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

дороговказом для формування громадянського суспільства. У підсумку, гідність в освіті – це системне зобов'язання, а не опціональна риса педагогіки.

Далі відповідно до мети статті здійснимо ***аналіз основних психолого-педагогічних підходів*** до розуміння сутності безпеки в освіті як одного з ключових чинників формування гіднісного середовища. Насамперед розкриємо сутність поняття «безпека» в контексті освітнього простору, спираючись на міждисциплінарну інтеграцію психології, педагогіки та освітньої політики. Визначимо, що безпека – це не лише відсутність загроз, а й активне забезпечення умов для фізичного, психологічного та соціального благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

Проаналізуємо когнітивно-поведінковий підхід, який трактує безпеку через формування навичок емоційної регуляції, самоконтролю, розпізнавання загроз і розвиток соціально прийнятної поведінки. Зазначимо, що цей підхід акцентує увагу на **профілактичних програмах,** спрямованих на роботу з учнями, які демонструють ризиковану або девіантну поведінку. Водночас констатуємо важливість гуманістичного підходу, що розглядає освітню безпеку через **визнання гідності кожного** – учня, педагога, адміністратора.

Висвітлимо також психоаналітичну перспективу, яка наголошує на впливі **несвідомих чинників, що травмують,** зокрема шкільного насильства, стигматизації або виключення з групи, на розвиток відчуття безпеки. У цьому контексті педагог має виконувати функцію «безпечної фігури», зрілого дорослого, що забезпечує емоційно підтримувальну присутність. Пояснимо, що реалізація такого підходу вимагає не лише педагогічної майстерності, а й підготовки до розпізнавання та реагування на травмуючі **досвіди** учнів.

Обґрунтуємо значущість системно-екологічного підходу, який висвітлює безпеку як феномен взаємодії мікро-, мезо- та макроконтекстів, від безпосередніх стосунків у класі до інституційної та державної освітньої політики. Такий підхід сприяє формуванню цілісної моделі безпеки, де кожен рівень взаємодії: індивідуальний, груповий, інституційний – взаємопов'язаний і взаємовпливовий.

Звернемо увагу на компетентнісний підхід, у якому безпека постає як результат сформованих у суб'єкта **життєстійкості, соціального інтелекту, емпатії, навичок самозахисту та запобігання ризикам**. Виховання цих компетентностей можливе лише за умов цілеспрямованої освітньої політики та підготовки педагогів до реалізації індивідуалізованого супроводу.

Розкриємо також **ціннісний підхід,** який передбачає створення такого середовища, в якому гідність, довіра, взаємоповага, участь і солідарність є не лише декларованими, а й реально втіленими принципами. Констатуємо, що лише за умови засвоєння цих цінностей на практиці можна досягти внутрішньої мотивації до ненасильницької поведінки та відповідального співжиття в шкільній спільноті.

Зробимо акцент на інтегративному підході, що поєднує вищезазначені концепти та передбачає комплексне створення **психологічно безпечного**

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

простору через узгоджені дії вчителів, адміністрації, батьків, самих учнів та громади. Зазначимо, що безпека в освіті – це процес, що постійно оновлюється у відповідь на соціальні виклики: цифрові ризики, посттравматичний досвід, дискримінацію, мобінг, кібербулінг тощо.

Підкреслимо, що в умовах війни й тривалого стресу **психологічна безпека набуває нового значення**, як простору стабільності, підтримки й прогнозованості. Саме тут особливо значущою є робота з педагогами, які виступають не лише носіями знань, а й фасилітаторами безпеки та емпатії.

Підсумовуючи, обґрунтуємо необхідність переходу від концепції «освіти про безпеку» до **освіти, заснованої на безпеці**, де гідність і психологічне благополуччя, не доповнення, а серцевина педагогічної парадигми.

У межах поставленої мети здійснимо аналіз ключових **чинників, що детермінують формування здорового та підтримувального освітнього клімату,** враховуючи сучасні психолого-педагогічні, соціокультурні та організаційно-управлінські аспекти. Констатуємо, що освітній клімат як система емоційно-психологічних відносин, спільних цінностей і правил взаємодії, значною мірою впливає на якість освітнього процесу, психологічне благополуччя здобувачів освіти, професійну мотивацію педагогів і рівень залучення батьківської та ширшої соціальної спільноти.

Проаналізуємо чинники, які **сприяють формуванню позитивного освітнього клімату.** Насамперед це:

- **гуманістична управлінська культура,** що ґрунтується на принципах поваги, залучення та розподіленого лідерства;
- **емоційна компетентність педагогів,** зокрема здатність до емпатії, саморегуляції, відкритої комунікації;
- **наявність механізмів раннього виявлення та запобігання насильства** в шкільному середовищі;
- **психологічна служба**, яка працює у форматі системної профілактики, а не лише кризового реагування;
- **партнерська взаємодія з батьками;**
- **залучення учнів до прийняття рішень**, що стосуються шкільного життя, через розвиток учнівського самоврядування;
- **ціннісна політика закладу**, що інтегрує ідеї прав людини, гідності, справедливості, рівності.

Натомість серед **бар'єрів до формування безпечного освітнього клімату** виокремимо:

- авторитарний стиль управління закладом освіти;
- низький рівень психологічної культури учасників освітнього процесу;
- ігнорування запитів і потреб здобувачів освіти, зокрема з уразливих категорій;
- недостатній рівень підготовки педагогів до реагування на кризові ситуації, пов'язані з булінгом, кібернасильством, стигматизацією;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

- наявність прихованої дискримінації за ознаками статі, мови, соціального статусу, стану здоров'я тощо;
- фрагментарність або декларативність заходів із формування культури гідності.

Отже, формування позитивного освітнього клімату як невід'ємної складової **освіти гідності** вимагає цілісного психолого-педагогічного підходу, що інтегрує гуманістичну управлінську культуру, емоційну компетентність педагогів, системну роботу психологічної служби та партнерську взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу. Ключове значення має розвиток ціннісного середовища, у якому домінують ідеї гідності, справедливості, рівності та поваги до особистості. Водночас серйозними бар'єрами залишаються авторитарні управлінські практики, низький рівень психологічної культури, толерування дискримінації та формальність заходів із безпеки. Подолання цих перешкод потребує послідовної освітньої політики, підвищення професійної спроможності педагогів і створення умов для активної участі здобувачів освіти у розбудові безпечного й гіднісного освітнього простору.

Здійснюючи узагальнення, запропонуємо **практичні рекомендації щодо впровадження гіднісно-орієнтованої освітньої політики:**

1. Формулювання місії та візії закладу з урахуванням цінностей поваги, гідності, справедливості.
2. Розробка внутрішніх політик запобігання насильству, дискримінації, булінгу та кібербулінгу.
3. Проведення регулярних тренінгів для педагогічного колективу з тем безпеки, ненасильницької комунікації, кризового реагування.
4. Підтримка та розвиток психологічної служби як структурного підрозділу закладу освіти.
5. Участь учнівської молоді в процесах ухвалення рішень і формування правил спільного життя.
6. Запровадження процедур анонімного зворотного зв'язку щодо психологічного клімату та конфліктів.
7. Встановлення чітких алгоритмів дій у випадку порушень норм гідності й безпеки, з гарантованим захистом учасників процесу.
8. Розбудова партнерства з родинами, громадськими організаціями та органами місцевого самоврядування.

Таким чином, формування підтримувального та гіднісно-орієнтованого освітнього клімату потребує системного підходу, у якому ключовими залишаються не лише нормативні чи управлінські інструменти, а й **світоглядні засади, на яких ґрунтується щоденна педагогічна практика.**

Висновки. Освіта гідності в умовах сучасних соціальних трансформацій постає як ключова парадигма побудови безпечного, ціннісно орієнтованого та інклюзивного освітнього простору. Формування такого середовища вимагає переосмислення традиційних управлінських, педагогічних і психологічних

підходів, переходу від формальних моделей взаємодії до практик, що ґрунтуються на повазі до людської гідності, суб'єктності та прав людини.

Безпечне освітнє середовище – це не лише відсутність фізичної або інформаційної загрози, але й простір емоційної підтримки, відкритого діалогу, психологічного комфорту й довіри. Його створення передбачає наявність цілісної освітньої політики, підготовлених фахівців, готовності реагувати на виклики дискримінації, насильства та стигматизації. Водночас низький рівень етичної й психологічної культури, фрагментарність реалізованих практик і слабка нормативна база залишаються суттєвими бар'єрами на цьому шляху.

Перспективи подальших досліджень. До перспективних напрямів подальших наукових пошуків належать: розробка індикаторів оцінки освітнього клімату крізь призму гідності, створення психодіагностичних інструментів для вимірювання безпеки в освіті, вивчення ефективності гіднісно-орієнтованих інтервенцій, а також дослідження регіональних і соціокультурних відмінностей у реалізації політики освіти гідності. Важливим є збереження міждисциплінарного підходу, який об'єднує педагогіку, психологію, етику, соціологію та право.

Література:

1. Цибульська С. М. Безпечне середовище освітнього простору школи // Організація безпечного освітнього середовища – виклик сучасності: перспективи та рішення. Науковий, методичний, інформаційний збірник Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти. Тернопіль, 2023. С. 386-394. URL: https://drive.google.com/file/d/1L2SbcHWWirKGB1GAhewJU4FO8zWFCwPs/view.

2. Фасолько, Т. С., Олійник, Г. І., & Горшкова, Г. В. (2024). Створення безпечного та здорового освітнього середовища в закладах дошкільної освіти. Педагогічна Академія: наукові записки, (8). https://doi.org/10.5281/zenodo.12652622.

3. Науменко Н. Безпекоорієнтоване освітнє середовище як психолого-педагогічна проблема в контексті початкової освіти. Acta Paedagogica Volynienses, (1), 30–36. https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.5. URL: http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/ 1657.

4. Дорожко І., Малихіна О., Туріщева Л. Створення психологічно безпечного середовища закладу дошкільної освіти в умовах сучасних викликів. *Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: актуальні проблеми, досвід, інновації* [Електронне видання] : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 18 квіт. 2024 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. Харків, 2024. С. 76–79. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15376.

5. Леонтьєва І. В. *Створення, підтримка та розвиток безпечного освітнього середовища в екосистемі вищої педагогічної освіти* // Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу : збірник наукових статей, тез доповідей та інших матеріалів ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції, 07 березня 2025 р. Тернопіль, 2025. С. 553-557. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/52524/ 2/Leontieva_IV_tezy_BOS_FPO_2025_1.pdf.

6. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища в новій українській школі. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text.

7. Центр гідності дитини УКУ. Про нас. Наша місія URL: https://cdc.ucu.edu.ua/uk/about-us/?utm_source=chatgpt.com.

8. Творимо культуру, де гідність дитини є безумовною цінністю. URL: https://cdc.ucu.edu.ua/uk/?utm_source=chatgpt.com.

9. Сертифікована програма «Формування безпечного середовища для дітей. Безпекова політика в організації». URL: https://cdc.ucu.edu.ua/uk/opportunities/majsterni-napisannya-dokumentu-bezpekovih-politik/?utm_source=chatgpt.com.

10. Школа безпечна для дитини: дослідження рівня безпеки у школах Львівської громади. URL: https://cdc.ucu.edu.ua/documents/34/%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0-%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D1%87%D0%BD%D0%B0-%D0%B4 %D0%BB%D1%8F-%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B8.pdf?utm_source= chatgpt.com.

References

1. Tsybulska, S. M. (2023). *Bezpechne seredovyshche osvitnoho prostoru shkoly* [Safe environment of the school educational space]. *Orhanizatsiia bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha – vyklyk suchasnosti: perspektyvy ta rishennia*. Naukovo-metodychnyi zbirnyk. 386–394. Retrieved from: https://drive.google.com/file/d/1L2SbcHWWirKGB1GAhewJU4FO8zWFCwPs/view [in Ukrainian].

2. Fasolko, T. S., Oliinyk, H. I., & Horshkova, H. V. (2024). *Stvorennia bezpechnoho ta zdorovoho osvitnoho seredovyshcha v zakladakh doshkilnoi osvity* [Creating a safe and healthy educational environment in preschool institutions]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (8). https://doi.org/10.5281/zenodo.12652622 [in Ukrainian].

3. Naumenko, N. (2024). *Bezpekooriientovane osvitnie seredovyshche yak psykholoh-pedahohichna problema v konteksti pochatkovoi osvity* [Safety-oriented educational environment as a psychological and pedagogical problem in the context of primary education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, (1), 30–36. https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.5. Retrieved from: http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/1657 [in Ukrainian].

4. Dorozhko, I., Malykina, O., & Turishcheva, L. (2024). *Stvorennia psykholohichno bezpechnoho seredovyshcha zakladu doshkilnoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv* [Creating a psychologically safe environment in preschool institutions under current challenges]. *Doshkilna osvita v suchasnomu osvitnomu prostori: aktualni problemy, dosvid, innovatsii*, 76–79. Retrieved from: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15376 [in Ukrainian].

5. Leontieva, I. V. (2025). *Stvorennia, pidtrymka ta rozvytok bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha v ekosystemi vyshchoi pedahohichnoi osvity* [Creation, support, and development of a safe educational environment in the ecosystem of higher pedagogical education]. *Bezpechne osvitnie seredovyshche: novi vyklyky ta suchasni rishennia v umovakh voiennoho i povojennoho chasu*, 553–557. Retrieved from: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/52524/2/Leontieva_IV_tezy_BOS_FPO_2025_1.pdf [in Ukrainian].

6. Natsionalna stratehiia rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho seredovyshcha v Novii ukrainskii shkoli [National Strategy for Building a Safe and Healthy Educational Environment in the New Ukrainian School]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text [in Ukrainian].

7. Tsentrt hidnosti dytyny UKU. (n.d.). *Pro nas. Nasha misiia* [About us. Our mission]. Retrieved from: https://cdc.ucu.edu.ua/uk/about-us/?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].

8. Tsentrt hidnosti dytyny UKU. (n.d.). *Tvorymo kulturu, de hidnist dytyny ye bezumovnoiu tsinnistiu* [We build a culture where child dignity is an unconditional value]. Retrieved from: https://cdc.ucu.edu.ua/uk/?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].

9. Tsentrt hidnosti dytyny UKU. (n.d.). *Sertyfikovana prohrama "Formuvannia bezpechnoho seredovyshcha dlia ditei. Bezpekova polityka v orhanizatsii"* [Certified program "Creating a safe environment for children. Safety policy in the organization"]. Retrieved from: https://cdc.ucu.edu.ua/uk/opportunities/majsterni-napisannya-dokumentu-bezpekovih-politik/?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].

10. Tsentrt hidnosti dytyny UKU. (n.d.). *Shkola bezpechna dlia dytyny: doslidzhennia rivnia bezpeky u shkolakh Lvivskoi hromady* [A school safe for a child: research on the level of safety in Lviv community schools]. Retrieved from: https://cdc.ucu.edu.ua/documents/34/%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0-%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D1%87%D0%BD%D0%B0-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B8.pdf?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 355.232:004

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-485-496

Король Дмитро Анатолійович викладач кафедри організації розвідувальної-інформаційної роботи та технічних засобів розвідки факультету підготовки спеціалістів військової розвідки та Сил спеціальних операцій, Військова академія (м.Одеса), м. Одеса, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, https://orcid.org/0009-0002-1649-3770

СТРУКТУРА СФОРМОВАНОСТІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-РОЗВІДНИКІВ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена інтенсивною цифровізацією військової сфери, зокрема розвідувальної діяльності, що вимагає від офіцерів-розвідників високого рівня володіння сучасними технологіями. У умовах гібридних загроз, кіберзлочинності та автоматизації розвідувальних систем формування цифрової компетентності стає критично важливим елементом професійної підготовки. Проте в українській військовій освіті досі відсутня чітко визначена структура цієї компетентності, що ускладнює її цілеспрямоване виховання.

Мета статті – теоретично обґрунтувати структуру цифрової компетентності майбутніх офіцерів-розвідників, визначити її компоненти та запропонувати підходи до оцінювання їх сформованості.

Методологія дослідження базується на аналізі наукових праць, нормативних документів (Стратегії національної безпеки, Концепції трансформації військової освіти, стандартів НАТО), а також на узагальненні європейських (DigComp) та національних рамок цифрових компетентностей.

Цифрова компетентність офіцера-розвідника визначена як професійно орієнтована система знань, умінь, навичок, цінностей і рефлексивних установок, що забезпечує ефективне використання цифрових технологій у розвідувальній діяльності.

Структура компетентності включає чотири взаємопов’язані компоненти: когнітивний (знання цифрових технологій, основ інформаційної безпеки); операційно-діяльнісний (вміння працювати з автоматизованими системами, аналізувати розвіддані); ціннісно-мотиваційний (усвідомлення важливості цифрових навичок, відповідальність за інформаційну безпеку); рефлексивно-аналітичний (здатність оцінювати власну діяльність, адаптуватися до змін).

У статті запропоновано критерії оцінювання (низький, середній, високий рівні) для кожного компонента, що дозволяє діагностувати якість підготовки курсантів.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Обґрунтована структура цифрової компетентності є теоретичною основою для вдосконалення навчальних програм, розробки практичних завдань та оцінювальних інструментів. Її реалізація у військовій освіті сприятиме підготовці офіцерів-розвідників, здатних ефективно діяти в умовах цифрових технологій, інформаційних загроз і динамічних змін оперативної обстановки.

Ключові слова: цифрова компетентність, структура компетентності, майбутні офіцери розвідки, військова освіта, професійна підготовка, інформаційна безпека, стандарти НАТО.

Korol Dmytro Anatoliiovych Lecturer of the Department of Organization of Intelligence and Informational Service of the Faculty of the Faculty of Military Intelligence and Special Operations Forces Training, Odesa Military Academy, Odesa; PhD student of the third (educational and scientific) level of higher education of the Department of Education and Innovative Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0002-1649-3770

STRUCTURE OF FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE INTELLIGENCE OFFICERS

Abstract. The study's relevance is due to the intensive digitalisation of the military sphere, particularly intelligence activities, which requires intelligence officers to have a high level of proficiency in modern technologies. In the context of hybrid threats, cybercrime, and automation of intelligence systems, the development of digital competence is becoming a critical element of professional training. However, Ukrainian military education still lacks a clearly defined structure of this competence, which makes it challenging to develop it in a targeted manner.

The article aims to theoretically substantiate the structure of digital competence of future intelligence officers, identify its components, and propose approaches to assessing their formation.

The research methodology analyzes scientific papers, regulatory documents (National Security Strategy, Concept of Transformation of Military Education, NATO standards), and the generalisation of European (DigComp) and national digital competence frameworks.

The digital competence of an intelligence officer is defined as a professionally oriented system of knowledge, skills, abilities, values, and reflective attitudes that ensures the effective use of digital technologies in intelligence activities.

The structure of competence includes four interrelated components: cognitive (knowledge of digital technologies, basics of information security); operational and activity (ability to work with automated systems, analyse intelligence); value and motivational (awareness of the importance of digital skills, responsibility for information security); reflective and analytical (ability to evaluate own activities, adapt to changes).

The article proposes evaluation criteria (low, medium, high levels) for each component, which allows for the diagnosis of the quality of cadets' training.

The substantiated structure of digital competence is a theoretical basis for improving curricula, developing practical tasks, and assessment tools. Its implementation in military education will contribute to training intelligence officers capable of acting effectively in the face of digital technologies, information threats, and dynamic changes in the operational environment.

Keywords: digital competence, competence structure, future intelligence officers, military education, professional training, information security, NATO standards.

Постановка проблеми. Цифровізація всіх сфер суспільного життя, зокрема оборонної та безпекової, зумовлює зростання вимог до рівня підготовки військових фахівців, насамперед офіцерів-розвідників, які виконують завдання в умовах гібридних загроз, інформаційних впливів і швидкозмінної тактичної ситуації. Військова розвідка дедалі більше базується на використанні сучасних технічних засобів, цифрових платформ, автоматизованих систем управління, аналізу й обробки даних, що потребує високого рівня цифрової компетентності особового складу.

Актуальність формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів-розвідників зумовлена кількома чинниками. Так, трансформація характеру збройної боротьби та посилення ролі цифрових технологій у тактичній, оперативній і стратегічній розвідці вимагають відповідної якості професійної підготовки. Разом з тим, сучасна система військової освіти, відповідно до концептуальних документів, таких як Стратегія національної безпеки України [11], Концепція трансформації військової освіти [6], має забезпечити не лише набуття професійних знань, а й формування здатності ефективно діяти в інформаційно-цифровому середовищі. Зазначимо, що чинні підходи до підготовки офіцерів не завжди ґрунтуються на чітко визначених структурах і критеріях цифрової компетентності, що ускладнює її цілеспрямоване формування, моніторинг і оцінювання в процесі навчання, зокрема у практично-польовій підготовці.

Обґрунтування структури сформованості цифрової компетентності майбутніх офіцерів-розвідників дозволяє створити концептуальну основу для удосконалення освітнього процесу у ВВНЗ, розробки відповідного методичного забезпечення, визначення рівнів сформованості та їх педагогічної діагностики. Саме тому дослідження структури цієї інтегрованої характеристики набуває особливої теоретичної і прикладної значущості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Справедливо зазначити, що питання цифровізації вищої освіти, зокрема військової, наразі знаходять своє відображення у низці наукових публікацій українських дослідників. Так, І. Шумков сформулював теоретичні засади та розробив структурно-функ-

ціональну модель формування фахової компетентності майбутніх офіцерів військової розвідки в умовах інформаційно-освітнього середовища ВВНЗ. Модель враховує сучасні виклики у сфері національної безпеки, методики підготовки країн-членів НАТО та орієнтована на комплексний розвиток професійних якостей офіцерів [13].

А. Прокопенко обґрунтувала і розробила структурно-функціональну модель комп'ютерно-орієнтованої методичної системи розвитку цифрової компетентності офіцерів військового управління ЗСУ в системі підвищення кваліфікації, основними складниками якої є шість блоків: концептуальний, цільовий, змістово-методичний, процесуальний, технологічний і результативний [7].

О. Семеног, Р. Буртовий, А. Юрченко проаналізували важливість розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх морських офіцерів в умовах неформальної освіти як альтернативного джерела професійного зростання. Автори також уточнили понятійний апарат і підкреслили потребу в подальшому науковому вивченні інтеграції цифрових технологій у підготовку офіцерів [9].

І Зелений і А. Боярська-Хоменко розкрили зміст і логіку неперервного професійного саморозвитку, в якому цифрова компетентність є ключовою умовою ефективного виконання службових обов'язків на всіх рівнях військової освіти. Представлена авторами модель поєднання формальної та неформальної освіти створює підґрунтя для інтеграції цифрових навичок у професійну підготовку офіцерів-розвідників із урахуванням динаміки розвитку військових технологій [5].

Проте, незважаючи на високий рівень зацікавленості дослідників до означеної проблеми, у науковій думці недостатньо розкритою залишається структура сформованості цифрової компетентності майбутніх офіцерів-розвідників.

Мета статті – обґрунтувати структуру сформованості цифрової компетентності майбутніх офіцерів-розвідників у контексті сучасних вимог до їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Поняття «цифрова компетентність» посідає одне з провідних місць у сучасній науково-педагогічній дискусії, оскільки оволодіння цифровими технологіями розглядається як ключова умова повноцінної життєдіяльності людини у цифровому суспільстві. У педагогічній науці цифрову компетентність традиційно визначають як інтегровану характеристику особистості, що поєднує знання, вміння, навички, ставлення й досвід, необхідні для безпечного, критичного та ефективного використання цифрових технологій в освітньому процесі, професійній діяльності та повсякденному житті [10].

На загальноєвропейському рівні широке визнання отримала модель DigComp (European Digital Competence Framework), відповідно до якої цифрова компетентність охоплює п'ять основних сфер: інформаційну грамотність, комунікацію і співпрацю в цифровому середовищі, створення цифрового контенту, безпеку та вирішення проблем [1]. Ця модель активно адаптується у

контексті національних систем освіти, зокрема й в Україні, де розроблено відповідні національні рамки цифрових компетентностей.

У межах військової педагогіки цифрова компетентність трактується ширше – як складник військово-професійної компетентності, що забезпечує здатність військовослужбовця діяти ефективно у високотехнологічному бойовому середовищі, використовувати спеціалізовані цифрові платформи, автоматизовані системи управління, засоби кіберзахисту та інформаційного забезпечення [7]. Цифрова компетентність у військовому контексті має прикладний характер і реалізується, насамперед, у професійно-орієнтованих ситуаціях, зокрема у процесі бойової, розвідувальної, аналітичної та командної діяльності.

У професійній освіті цифрову компетентність, здебільшого, розглядають як інтегративну здатність фахівця ефективно використовувати цифрові ресурси для виконання професійних завдань, комунікації, розв'язання проблем і самоосвіти. Акцент ставиться на зв'язку цифрової компетентності з інноваційністю, креативністю, готовністю до змін, а також з умінням діяти в умовах інформаційної невизначеності [3].

Узагальнення цих підходів дозволяє зробити висновок, що цифрова компетентність майбутнього офіцера-розвідника має бути визначена як професійно орієнтована система знань, умінь, навичок, цінностей і рефлексивних установок, що забезпечує ефективне застосування цифрових технологій у процесі виконання завдань військової розвідки. Її формування потребує спеціальної організації освітнього процесу, з урахуванням специфіки професійної діяльності, практично-польових умов підготовки та високого рівня інформаційної відповідальності.

Формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів розвідки у ВВНЗ України потребує ґрунтування на відповідній нормативно-правовій базі, що визначає загальні та спеціальні вимоги до підготовки військових фахівців у контексті цифрової трансформації сектору безпеки й оборони. Аналіз вітчизняних і міжнародних документів дозволяє виокремити ключові орієнтири для визначення змісту, структури та засобів формування цифрової компетентності у майбутніх офіцерів-розвідників.

Зокрема, Стратегія національної безпеки України серед основних національних пріоритетів визначає розвиток можливостей сектору безпеки та оборони до ведення сучасних операцій із широким використанням цифрових технологій, штучного інтелекту, кіберзахисту, електронної розвідки та автоматизованих систем управління. У документі акцентується увага на необхідності посилення кадрового потенціалу шляхом впровадження новітніх освітніх підходів і реалізації принципу навчання вподовж всієї військової кар'єри [11].

Зазначимо, що важливу роль відіграє Концепція трансформації військової освіти, у якій підкреслюється необхідність переходу від традиційної моделі

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

підготовки до компетентнісно орієнтованої, із посиленою увагою до формування інформаційної, цифрової, комунікаційної та аналітичної складових професійної компетентності військовослужбовців. Концепція передбачає наближення змісту та форм навчання до стандартів НАТО і ЄС, зокрема в частині оволодіння цифровими інструментами оперативного управління й технічного забезпечення військових операцій [6].

Важливо акцентувати увагу і на тому, що у системі військової освіти впроваджуються елементи стандартів НАТО, серед яких визначальне значення мають:

– Language Proficiency Levels не лише як мовний стандарт, а й як основа для цифрової комунікації в багатонаціональному середовищі;

– UAV Control System Interoperability регламентує принципи сумісності інформаційних систем керування безпілотними апаратами, що є безпосередньо пов’язаним із підготовкою офіцерів-розвідників до роботи з цифровими засобами розвідки;

– NATO Education and Training Standards визначають вимоги до освітніх програм, зокрема щодо впровадження цифрових технологій у командну підготовку та в освітній процес.

В українських стандартах вищої освіти для галузі знань L «Безпека та борона», окремі компетентності прямо чи опосередковано пов’язані з цифровою грамотністю. Зокрема це інформаційно-аналітична компетентність, здатність використовувати сучасні засоби комунікації, інформаційні системи та технології, а також спроможність діяти в умовах інформаційної війни та кіберзагроз.

Загальноосвітній контекст доповнює Рамка цифрових компетентностей для громадян України, що передбачає п’ять основних сфер цифрової компетентності: інформаційна грамотність, комунікація, створення цифрового контенту, безпека й вирішення проблем. Попри те, що рамка орієнтована на загальногромадянський рівень, вона слугує базою для формування військово-професійних моделей цифрової компетентності з урахуванням фахової специфіки [8].

Аналіз нормативних документів засвідчує, що в Україні створено передумови для формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів, зокрема розвідників. Проте практична реалізація цих положень потребує чіткого педагогічного моделювання цифрової компетентності як структурованого компонента військової підготовки, адаптованого до умов практично-польового навчання.

На наше переконання, цифрова компетентність майбутнього офіцера-розвідника постає як інтегративне утворення, що поєднує знання, уміння, навички, мотиваційні установки та рефлексивні здібності, необхідні для ефективного функціонування у цифрово-насиченому інформаційно-бойовому

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

середовищі. Її особливість полягає в поєднанні загальногромадянських цифрових навичок із вузькопрофесійними вміннями, пов'язаними з технічними засобами розвідки, цифровими каналами передачі інформації, інформаційно-аналітичними системами, електронними картографічними платформами та іншими цифровими інструментами, що використовуються у військовій розвідці.

У структурі цифрової компетентності майбутнього офіцера-розвідника доцільно виокремити чотири взаємопов'язані структурні компоненти:

– когнітивний компонент, що охоплює систему знань про принципи функціонування цифрових технологій, засобів інформаційної та технічної розвідки, основи інформаційної безпеки, геоінформаційних технологій, спеціалізованого програмного забезпечення, цифрових каналів комунікації. Формування цього компоненту забезпечує фундамент для розуміння потенціалу й обмежень цифрових засобів, що застосовуються в оперативно-тактичній діяльності;

– операційно-діяльнісний компонент, котрий відображає здатність ефективно застосовувати цифрові засоби розвідки у процесі виконання навчально-бойових завдань. Йдеться про володіння практичними навичками роботи з автоматизованими системами управління, аналізу цифрової розвідувальної інформації, обробки даних, що надходять із безпілотних літальних апаратів, сенсорних систем, електронних карт. Також цей компонент передбачає вміння працювати з військовими інформаційними базами, ПЗ для дешифрування, кодування, моделювання й прогнозування;

– ціннісно-мотиваційний компонент відображає внутрішню готовність курсанта до постійного оновлення знань і навичок, усвідомлення значення цифрової компетентності як складника професійної ефективності, відповідальне ставлення до питань інформаційної безпеки. Саме цей компонент забезпечує сталу мотивацію до саморозвитку в цифровій сфері та адекватну реакцію на виклики, пов'язані з цифровими загрозами;

– рефлексивно-аналітичний компонент передбачає здатність до самостійного оцінювання ефективності застосування цифрових інструментів, критичний аналіз власної цифрової підготовки, усвідомлення помилок, труднощів і шляхів їх подолання. Цей компонент є необхідною умовою для формування професійної самосвідомості та стратегічного мислення офіцера в умовах невизначеності й швидких змін технологічного середовища.

Взаємодія зазначених компонент формує цілісну цифрову компетентність, що не лише забезпечує готовність до виконання розвідувальних завдань у цифровому середовищі, а й дозволяє курсантові адаптуватися до технологічних інновацій та відповідально діяти у сфері інформаційної безпеки. Структуру схематично зображено на рисунку 1.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025



Рис. 1. Структура цифрової компетентності офіцера-розвідника

У процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів-розвідників усі компоненти структури цифрової компетентності діють у тісній взаємодії, формуючи інтегративне цілісне утворення. Когнітивний компонент забезпечує теоретичне підґрунтя для усвідомленого використання цифрових технологій. На його основі розгортається операційно-діяльнісний компонент, що реалізується у практичній роботі з цифровими розвідувальними засобами, обробкою даних, використанням спеціалізованого програмного забезпечення. Формування ціннісно-мотиваційного компонента впливає на глибину засвоєння знань і ефективність діяльності, адже особиста зацікавленість у цифровій безпеці та прагнення до саморозвитку зумовлюють стійке функціонування усіх інших компонент [4]. Завершує цикл рефлексивно-аналітичний компонент, що дозволяє осмислювати отриманий досвід, виявляти сильні та слабкі сторони цифрової підготовки, коригувати подальший розвиток цифрової компетентності. Ці компоненти не ізольовані, а перебувають у динамічному взаємозв'язку, тобто удосконалення одного компонента стимулює розвиток інших, і лише їхня збалансована сформованість забезпечує високий рівень цифрової компетентності офіцера-розвідника.

Для характеристики сформованості цифрової компетентності доцільно виокремити три рівні – низький, середній та високий, що визначаються за наявністю специфічних індикаторів у межах кожного компонента (Табл. 1).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1

Рівні сформованості цифрової компетентності

Компонент	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Когнітивний	Обмежені уявлення про цифрові технології, термінологію та інформаційну безпеку	Знання основ цифрових технологій, обмежене розуміння принципів безпеки	Системне уявлення про цифрові платформи, принципи цифрової розвідки, глибокі знання ІТ-безпеки
Операційно-діяльнісний	Вміння використовувати лише базові цифрові засоби	Використання цифрових інструментів за інструкцією, базовий аналіз даних	Упевнене застосування спеціалізованого ПЗ, самостійний аналіз розвідданих
Ціннісно-мотиваційний	Слабка мотивація до цифрового розвитку, низька усвідомленість значення цифрових технологій	Усвідомлення важливості цифрових навичок, епізодичні спроби самоосвіти	Сформована мотивація до постійного цифрового самовдосконалення, стійка ціннісна орієнтація на безпеку
Рефлексивно-аналітичний	Відсутність оцінки власної цифрової підготовки, некритичність до помилок	Часткова здатність до аналізу цифрових дій, потребує допомоги	Самостійне осмислення результатів діяльності, здатність до корекції і саморозвитку

Отже, рівень сформованості цифрової компетентності може бути об’єктивно оцінений на основі сукупності індикаторів за кожним компонентом. Це дозволяє ефективно планувати освітні впливи, спрямовані на розвиток цифрових навичок відповідно до потреб військової розвідки.

На наше переконання, визначення чіткої структури цифрової компетентності майбутніх офіцерів-розвідників має важливе практико-педагогічне значення для всіх етапів їх професійної підготовки. Зокрема, вона створює концептуальні й змістові орієнтири для розроблення навчально-методичного забезпечення практично-польової підготовки, де використання цифрових технологій є ключовим інструментом у виконанні розвідувальних завдань. Завдяки структурі можна чітко диференціювати навчальний контент відповідно до компонентів цифрової компетентності – від формування теоретичних знань до відпрацювання прикладних дій у цифровому середовищі.

Разом з тим, структура цифрової компетентності забезпечує основу для створення діагностичних інструментів, що дозволяють здійснювати об’єктивне оцінювання рівнів сформованості кожного з її компонент. Наприклад, когнітивний компонент можна перевірити за допомогою тестових завдань або

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

кейсів, що охоплюють знання цифрових засобів і основ інформаційної безпеки. Операційно-діяльнісний – через практичні завдання з використання цифрових платформ аналізу розвідувальної інформації. Ціннісно-мотиваційний і рефлексивно-аналітичний компоненти можуть діагностуватися за допомогою анкет, самооцінювальних форм і ситуаційних тестів.

Застосування структурного підходу до цифрової компетентності сприяє удосконаленню системи професійної підготовки офіцерів-розвідників загалом. Це дозволяє інтегрувати цифрову складову у всі види освітньої діяльності: лекційно-семінарську, самостійну, практично-польову, забезпечуючи системність, послідовність і міждисциплінарну взаємодію. Завдяки структурі цифрової компетентності можна досягти цілеспрямованого формування здатності офіцерів ефективно використовувати цифрові ресурси в умовах сучасної бойової та інформаційно-психологічної обстановки, що значно підвищує їхню професійну готовність.

Висновки. Цифрова компетентність майбутніх офіцерів-розвідників є критично важливим складником їхньої професійної підготовки, оскільки забезпечує ефективне використання сучасних технологій у розвідувальній діяльності. Вона охоплює когнітивний, операційно-діяльнісний, ціннісно-мотиваційний та рефлексивно-аналітичний компоненти, що формують здатність до роботи з цифровими інструментами, аналізу даних, забезпечення інформаційної безпеки та адаптації до технологічних змін. Для її успішного розвитку необхідно інтегрувати відповідні навчальні методики, практичні завдання та діагностичні інструменти, враховуючи вимоги сучасних військових операцій та стандарти НАТО. Лише комплексний підхід до формування цифрової компетентності дозволить підготувати фахівців, здатних ефективно діяти у високотехнологічному цифровому середовищі.

Література:

1. Digital Competence Framework for Citizens (DigComp), 2022. URL : https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-citizens-digcomp_en

2. Боярська-Хоменко А.В., Собченко Т.М. Інноваційні методи навчання у професійній освіті. *Український педагогічний журнал*, 2025. Вип. 2. С. 105-114. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-105-114

3. Бубній С. М. Цифрова компетентність як критичний аспект сучасної професійної освіти. Академічні візії, 2024. (30). URL : https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1043

4. Зелений І.І. Реалізація принципу неперервності у контексті трансформації системи військової освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2023. 61, 19-29. DOI: https://doi.org/10.34142/2312-1548.2023.61.02

5. Зелений І.І., Боярська-Хоменко А.В. Професійний саморозвиток офіцерів розвідки у контексті реалізації принципу освіти впродовж військової кар'єри. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2024. Вип. 1 (25). С. 86-97 https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.86-97

6. Концепція трансформації військової освіти, 2022. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1490-2022-%D0%BF#Text

7. Прокопенко А. А. Розвиток цифрової компетентності офіцерів військового управління Збройних Сил України в системі підвищення кваліфікації. Дис. … д. філос. (PhD) за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Київ : Інститут цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України. 2024. 331 с.

8. Рамка цифрових компетентностей для громадян України, 2023. URL : https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf

9. Семеног О., Буртовий Р., Юрченко А. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх морських офіцерів в умовах неформальної освіти: сутність ключових понять. *Фізико-математична освіта*, 2022. Том 36. № 4. С. 70-78. DOI: 10.31110/2413-1571-2022-036-4-010

10. Спірін О. М., Овчарук О. В. Цифрова компетентність. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 1095-1096.

11. Стратегія національної безпеки України. Безпека людини – безпека країни, 2020. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020#Text

12. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, 2022. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text

13. Шумков І. Структурно-функціональна модель формування фахової компетентності майбутніх офіцерів військової розвідки в умовах інформаційноосвітнього середовища ВВНЗ. *Social Work and Education*, 2024. Vol. 11, No. 1. pp. 84-93. DOI: 10.25128/2520-6230.24.1.7

References:

1. Digital Competence Framework for Citizens (DigComp), 2022. URL : https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-citizens-digcomp_en

2. Boiarska-Khomenko, A.V., Sobchenko, T.M. (2025). Innovatsiini metody navchannia u profesiinii osviti [Innovative teaching methods in vocational education*]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*. 2. 105-114. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-105-114 [in Ukrainian].

3. Bubnii, S.M. (2024). Tsyfrova kompetentnist yak krytychnyi aspekt suchasnoi profesiinoi osvity [Digital competence as a critical aspect of modern vocational education]. *Akademichni vizii – Academic Visions*. (30). URL :https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1043 [in Ukrainian].

4. Zelenyi, I.I. (2023). Realizatsiia pryntsypu neperervnosti u konteksti transformatsii systemy viiskovoi osvity [Implementation of the principle of continuity in the context of the transformation of the military education system]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty – Means of educational and research work.* 61. 19-29. https://doi.org/10.34142/2312-1548.2023.61.02 [in Ukrainian].

5. Zelenyi, I.I., Boiarska-Khomenko, A.V. (2024). Profesiinyi samorozvytok ofitseriv rozvidky u konteksti realizatsii pryntsypu osvity vprodovzh viiskovoi kariery [Professional self-development of intelligence officers in the context of implementing the principle of education throughout a military career]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, prospects.*1 (25). 86-97 https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.86-97 [in Ukrainian].

6. Kontseptsiia transformatsii viiskovoi osvity [Concept of transformation of military education] (2022). (n.d.). *zakon.rada.gov.ua.* URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1490-2022-%D0%BF#Text. [in Ukrainian].

7. Prokopenko, A.A. (2024). Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti ofitseriv viiskovoho upravlinnia Zbroinykh Syl Ukrainy v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [Development of digital competence of officers of the military command of the Armed Forces of Ukraine in the system of advanced training]. (Dissertation … Doctor of Philosophy in specialty 011 Educational and pedagogical sciences). Kyiv : Instytut tsyfrovizatsii osvity Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. 331 s. [in Ukrainian].

8. Ramka tsyfrovykh kompetentnostei dlia hromadian Ukrainy [Framework of digital competences for citizens of Ukraine] (2023). URL : https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf [in Ukrainian].

9. Semenog, O., Burtovy, R., & Yurchenko, A. (2022). Rozvytok informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh morskykh ofitseriv v umovakh neformalnoi osvity: sutnist kliuchovykh poniat [Development of information and digital competence of future marine officers in the conditions of informal education: the essence of key concepts]. Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education, 36(4), 70-78. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-036-4-010 [in Ukrainian].

10. Spirin, O. M., Ovcharuk, O. V. (2021). Tsyfrova kompetentnist. [Digital competence]. *Entsyklopediia osvity – Encyclopedia of education.* Kyiv: Yurinkom Inter. 1095-1096. [in Ukrainian].

11. Stratehiia natsionalnoi bezpeky Ukrainy. Bezpeka liudyny – bezpeka krainy [National Security Strategy of Ukraine. Human Security - Country Security]. (2020). (n.d.). *zakon.rada.gov.ua.* URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020#Text. [in Ukrainian].

12. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032]. 2022. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua.* URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text. [in Ukrainian].

13. Shumkov, I. (2024). Strukturno-funktsionalna model formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv viiskovoi rozvidky v umovakh informatsiinoosvitnoho seredovyshcha VVNZ [Structural and functional model of formation of professional competence of future military intelligence officers in the conditions of information and educational environment of military universities]. *Social Work and Education*. 11, 1. 84-93. DOI: 10.25128/2520-6230.24.1.7 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.091.3:37.091.12.011.3-051]:793.3

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-497-503

Короткевич Ксенія Єгорівна доктор філософії, викладач кафедри хореографії факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, тел.: (067) 190-73-84, https://orcid.org/ 0000-0003-1999-4618

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ

Анотація. У статті здійснено аналіз наукових праць з проблеми дослідження. Зазначено, що компетентнісний підхід є пріоритетним і набуває важливого значення у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії, оскільки спрямований на формування сценічно-виконавської майстерності, розвиток умінь адекватного сприйняття-інтерпретації мистецьких творів, хореографічних композицій, професійних якостей майбутніх фахівців, здатності до творчого самовираження і самореалізації.

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва та хореографії спрямований на розвиток аксіологічної сфери, ціннісної свідомості і самосвідомості студентів, оволодіння ними духовною, інтелектуальною, методологічною культурою; характеризується здатністю майбутніх фахівців до художнього сприйняття та інтерпретації мистецьких творів, передбачає наявність умінь здобувати нові знання, впроваджувати інноваційні технології у навчально-виховний процес загальноосвітніх та соціально-культурних закладів.

Особлива увага приділяється художній інтерпретації як основи і сенсу у професійній підготовці майбутніх учителів мистецтва. Підкреслено орієнтацію компетентнісного підходу на творчий розвиток і саморозвиток особистості, здатність до співтворчості у процесі художньої інтерпретації, на формування вмінь співпрацювати, співдіяти у спільній художньо-творчій діяльності з викладачем, студентами, учнями.

Узагальнено, що застосування компетентнісного підходу сприяє створенню умов для адаптації майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії у соціокультурному середовищі, зростанню їх професіоналізму, конкурентоспроможності на ринку праці.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентність, професійна компетентність, художня інтерпретація, майбутній вчитель музичного мистецтва та хореографії.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Korotkevych Kseniya Yegorivna Doctor of Philosophy, Lecturer, Department of Choreography, Faculty of Arts named after Anatoly Avdievsky, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, tel.: (067) 190-73-84, 0000-0003-1999-4618

COMPETENCY-BASED APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC AND CHOREOGRAPHY

Abstract. The article analyzes scientific works on the research problem. It is noted that the competency-based approach is a priority and is of great importance in the professional training of future teachers of music and choreography, since it is aimed at the formation of stage and performing skills, development of skills of adequate perception and interpretation of works of art, choreographic compositions, professional qualities of future specialists, ability for creative self-expression and self-realization.

The competency-based approach in the professional training of future specialists in musical art and choreography is aimed at developing the axiological sphere, value consciousness and self-awareness of students, and mastering their spiritual, intellectual, and methodological culture; is characterized by the ability of future specialists to artistically perceive and interpret works of art, assumes the ability to acquire new knowledge, introduce innovative technologies into the educational process of general education and socio-cultural institutions.

Special attention is paid to artistic interpretation as the basis and meaning in the professional training of future art teachers. The orientation of the competency-based approach to creative development and self-development of the individual, the ability to co-create in the process of artistic interpretation, to develop the skills to collaborate, cooperate in joint artistic and creative activities with the teacher, students, and pupils.

It is summarized that the application of a competency-based approach contributes to the creation of conditions for the adaptation of future teachers of music and choreography in the socio-cultural environment, the growth of their professionalism, and competitiveness in the labor market.

Keywords: professional training, competence, professional competence, artistic interpretation, future teacher of music and choreography.

Постановка проблеми. Підготовка вчителів музичного мистецтва і хореографії – це важлива суспільна місія, оскільки саме вчителі мистецьких дисциплін виконують основне завдання мистецької освіти – формують духовний світ підростаючого покоління засобами музичного і хореографічного мистецтва, впливають на розвиток внутрішнього світу учнів, їх емоційно-інтелектуальної сфери, розкривають творчі здібності, таланти через творчість. Це зумовлює потребу оволодіння майбутніми фахівцями вміннями здійснювати художню інтерпретацію музичного твору та хореографічної композиції, розкривати художньо-образний зміст твору, проникати в його сутність, презентувати

духовні цінності національної та світової культури, плідно впливати на духовно-творчу сферу особистості засобами виразності музичного та хореографічного мистецтва, володіти професійною компетентністю, бути активними учасниками соціуму. Відтак, необхідним і важливим у професійній підготовці фахівців мистецького профілю є компетентнісний підхід, застосування якого сприяє формуванню і розвитку здатності творчо діяти, застосовувати набуті знання, вміння, навички, досвід у практичній діяльності, мобільно й креативно розв'язувати поставлені завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців набуває важливого значення. Вона порушується українськими вченими (І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Л. Масол, Н. Ничкало, О. Реброва, О. Рудницька та ін.), дослідниками (Л. Ніколенко, Т. Полонська, Ю. Ростовська, О. Рудніцька, М. Тютюнник, Г. Чередніченко, О. Шевцова та ін.), які у своїх наукових працях визначають зміст, характер, особливості компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців різних спеціальностей. Так, К. Рудніцька акцентує увагу на взаємозв'язках та сутності понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» в контексті сучасної освітньої парадигми. Т. Полонська розглядає компетентнісний підхід як провідний засіб оновлення змісту іншомовної освіти в сучасній гімназії. О. Шевцова на підґрунті визначення ключових дефініцій розкриває роль музично-виконавської компетентності у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Водночас, аналіз науково-педагогічних праць дає змогу констатувати, що сутність компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії висвітлено не достатньо.

Мета статті: розкрити сутність компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.

Виклад основного матеріалу. У професійній підготовці майбутніх фахівців компетентнісний підхід набуває особливого значення. Насамперед, вважаємо доцільним визначити поняття «компетентність» та звернутись до словникових джерел. У Психологічному тлумачному словнику В. Шапара поняття «компетентність» (від лат. *competens – відповідний, здатний*) визначається як психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомити власну спроможність і здатність ефективно взаємодіяти з оточуючим середовищем [1]. У Словнику професійної освіти поняття «компетентність» інтерпретується як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [2].

У наукових психолого-педагогічних дослідженнях поняття «компетентність» визначається як інтегративна особистісна характеристика, що визначає

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

функціональну готовність до самостійного виконання певної діяльності, містить сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, особистісні якості, досвід діяльності), котрі необхідні для здійснення особистісної, соціально значущої діяльності. Науковці стверджують, що основною ідеєю компетентнісного підходу є не збагачення студентів певною інформацією, а розвиток уміння оперувати нею, проєктувати та моделювати свою діяльність, здатність творчо використовувати накопичений досвід і здобуті знання у практичній діяльності (І. Бех, О. Дубасенюк, О. Рудницька та ін.).

На переконання І. Беха, компетентнісний підхід, «має забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння у суб'єкт суспільної практики, тобто цілеспрямованого перетворення, дійсності у суб'єкт-об'єктній (виробничій) і суб'єкт-суб'єктній (людських відносинах) формах» [3, С. 31]. Автор зазначає, що ототожнювати навчальні здібності (знання й уміння) з відповідними компетентностями недоцільно, оскільки навчальні здобутки ще необхідно трансформувати у певні життєві компетентності, що передбачає складну науково-методичну роботу педагогів, викладачів. Якість цієї роботи, підкреслює І. Бех, «багато в чому залежить від концептуального тлумачення компетентності як досвідченості (а не обізнаності, поінформованості) суб'єкта у певній життєвій сфері» [3, С. 30].

Компетентність характеризує особистість як суб'єкта професійної діяльності, її здатність відповідально виконувати свої обов'язки і повноваження, критично мислити, актуально виконувати професійні обов'язки, адекватно оцінювати результати своєї роботи, виявляти готовність до самостійного виконання завдань і персональної відповідальності за професійні дії, що здійснюються, здатність до колективної діяльності і педагогічної рефлексії в умовах динаміки, підвищення наукоємкості галузевих видів праці, розуміння соціальної значущості своєї професії й особистої відповідальності за якість навчання і виховання підростаючого покоління.

Науковці інтерпретують компетентність як інтегральну характеристику особистості, що визначає її здатність розв'язувати проблеми і завдання, які виникають в реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального і життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей й у якій розкривається творчий особистісний потенціал майбутніх фахівців мистецтва, універсальні метакультурні якості особистості, що уможливлює забезпечення успішності, продуктивності, актуальності, адаптативності майбутнього фахівця у різних сферах життєтворчості і професійній діяльності [5]; як здатність поєднувати знання з особистісними якостями, вміннями самостійно розпоряджатися своїми знаннями [6, С. 10]; як інтегральну характеристику, що «ґрунтується на сприйнятті індивідуальності, самоцінності особистості як носія суб'єктного досвіду» [7, С. 74]; як здатність майбутнього фахівця розв'язувати поставлені завдання, котрі виникають в реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі набутих знань, умінь, досвіду.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Зазначимо, що сенс професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії полягає у пізнанні мистецьких творів, художньо-образному мисленні сприйнятті-інтерпретації, творенні. Як стверджує Г. Падалка, пізнання мистецьких явищ, їх інтерпретація і творення – основні проблеми розвитку мистецької освіти, «оскільки зміст освіти реалізується не стільки у знаннєвій, скільки в діяльнісній формі» [8, С. 72].

Особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії розвивається, формується і реалізується в художній інтерпретації і через художню інтерпретацію. Про це у своїх наукових працях зазначають О. Олексюк, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. Так, О. Олексюк зазначає, що саме в художній інтерпретації відбувається творча самореалізація майбутнього фахівця музичного мистецтва, яка охоплює весь шлях індивідуальної мети – від першої думки про художню ідею твору аж до її виконавського втілення. Автор стверджує, що джерелом творчої самореалізації є духовний потенціал майбутнього вчителя музики, який відображає міру актуалізації духовних сил у цьому процесі [9]. Ця теза повною мірою стосується і майбутніх вчителів хореографії, які засобами пластики, жестів, мімки, танцювальних рухів і технічної майстерності інтерпретують і відтворюють художньо-сценічний образ.

Аналіз наукових праць дав змогу визначити, що у складній інтегративній структурі художнього сприйняття-інтерпретації діалектично взаємодіють інтелектуально-розумові та емоційно-почуттєві реакції, здатність до співпереживання, емпатія, ідентифікація, рефлексія, співтворчість [10]. Художня інтерпретація музичного твору є результатом складних процесів, взаємодією внутрішніх елементів, які виконують специфічні функції, характеризуються певною структурою, особливостями, змістом [11].

Спираючись на наукові праці сучасних українських дослідників, виокремимо такі основні характеристики художньої інтерпретації:

- духовно-практична діяльність;
- активний і складний творчий процес;
- самостійний вид художньої творчості;
- об’єктивність і суб’єктивність;
- задум, творення художнього образу, проникнення в його інтонаційний зміст;
- переведення семантичної конкретизації в художнє узагальнення, оформлення драматургічного задуму;
- розуміння художньо-образного змісту твору;
- художньо-образне мислення;
- здатність до емпатії, рефлексії, художнього перевтілення та ідентифікації;
- діалогічність;
- індивідуальне художньо-образне бачення, сприйняття й відтворення художнього образу;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

- співтворчість;
- кінцевий результат сценічно-виконавської діяльності, аналіз, самоаналіз;
- суспільно-значуща цінність.

Отже, в контексті нашого дослідження компетентнісний підхід набуває значущості та інноваційності, оскільки ґрунтується на здатності майбутніх фахівців музичного та хореографічного мистецтва пізнавати, творчо сприймати, виконувати, інтерпретувати музичні твори, музично-хореографічні композиції та творити їх.

Висновки. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії сприяє подоланню традиційних знаннєвих орієнтацій форм, методів і технологій вищої мистецької освіти, орієнтований на досягнення результатів – творчого самовираження і самореалізації у майбутній професійній діяльності, дає змогу здійснити вихід за межі своєї професії, оволодіти новими технологіями, знаннями та вміннями.

На відміну від репродуктивного засвоєння знань, умінь та навичок, компетентнісний підхід передбачає нові вимоги до змісту і структури професійної підготовки, а також до особистості майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії, спрямований на розвиток таких професійних якостей, як самостійність, мобільність, відповідальність, рефлексивність, емоційна чуттєвість, толерантність, креативність, здатність до самотворчості, що зорієнтовані на практичні результати.

Застосовування компетентнісного підходу передбачає оновлення змісту фахових дисциплін, використання інноваційних технологій, форм та методів навчання, спрямованих на формування художнього сприйняття-інтерпретації як основи й сенсу у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Література:

1. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Х. : Прапор, 2004. 640 с.
2. Гончаренко С. У. Професійна освіта: словник: навч. посіб. К.: Вища школа, 2000. 380 с.
3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2012. 256 с.
4. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2012. 256 с.
5. Стратан-Артишкова Т.Б. Особливості творчо-виконавської підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва. *«Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»)»*: журнал. 2023. № 7(21) 2023. 516 с. С. 476–484.
6. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика. К. : Промінь, 2006. 432 с.
7. Стратан-Артишкова Т.Б Поліпарадигмальний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка*. 2022. Випуск 204. 346 с. С. 71–74.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. К. : Освіта України, 2008. 274 с.
9. Олексюк О. М. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі. *Наукові записки Тернопільського ДПУ ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка.* 1999. № 3. С. 116–120.

10. Шевцова О.Б. Художня інтерпретація у розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва. *«Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка», Серія «Історія та археологія»)»: журнал.* 2024. № 11(29) 2024. С. 1391. С. 1088–1096.

11. Стратан-Артишкова Т.Б. Особливості творчо-виконавської підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва. *«Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»)»*: журнал. 2023. № 7(21) 2023. 516 с. С. 476–484.

References:

1. Shapar, V. B. (2004). Psykholohichnyy tlumachnyy slovnyk [Shapar V. B. Psychological explanatory dictionary]. KH. : Prapor. [in Ukrainian].

2. Honcharenko, S. U. (2000). Profesiyna osvita: slovnyk: navch. posib. [Professional education: dictionary: teaching aid.]. K.: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

3. Bekh, I. D. (2012).Osobystistʹ u prostori dukhovnoho rozvytku : navchalʹnyy posibnyk [Personality in the Space of Spiritual Development: A Textbook]. K. : Akademvydav [in Ukrainian].

4. Bekh, I. D. (2012).Osobystistʹ u prostori dukhovnoho rozvytku : navchalʹnyy posibnyk [Personality in the Space of Spiritual Development: A Textbook]. K. : Akademvydav [in Ukrainian].

5. Stratan-Artyshkova, T. B. (2023). Osoblyvosti tvorcho-vykonavsʹkoyi pidhotovky maybutnʹoho vykladacha muzychnoho mystetstva [Peculiarities of creative and performing training of the future music teacher]. *«Nauka i tekhnika s'ohodni» (Seriya «Pedahohika», Seriya «Pravo», Seriya «Ekonomika», Seriya «Fizyko-matematychni nauky», Seriya «Tekhnika»)» – «Science and technology today» (Series «Pedagogy», Series «Law», Series «Economics», Series «Physical and mathematical sciences», Series «Technology»)»*, 7(21), 476–484 [in Ukrainian].

6. Masol, L. M. (2006). Zahalʹna mystetsʹka osvita : teoriya i praktyka. [General art education: theory and practice]. K. : Prominʹ [in Ukrainian].

7. Stratan-Artyshkova, T.B. (2022). Poliparadyhmalʹnyy pidkhid u profesiyniy pidhotovtsi maybutnʹoho vchytelya [Polyparadigmatic approach in professional training of future teachers]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky.* Kropyvnytsʹkyy: RVV TSDPU im. V.Vynnychenka. 2022. Vypusk 204. 346 s. S. 71–74 [in Ukrainian].

8. Padalka, H. M. (2008). Pedahohika mystetstva [Pedagogy of art]. K. [in Ukrainian].

9. Oleksyuk, O. M. (1999). Tvorcha samorealizatsiya maybutnʹoho fakhivtsya-muzykanta v interpretatsiynomu protsesi [Creative self-realization of the future specialist musician in the interpretative process]. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho DPU im. V. Hnatyuka. Seriya : Pedahohika.* 1999. № 3. S. 116–120. [in Ukrainian].

10. Shevtsova, O.B. (2024). Khudozhnya interpretatsiya u rozvytku tvorchoho potentsialu maybutnʹoho vchytelya muzychnoho mystetstva. [Artistic interpretation in the development of the creative potential of a future teacher of music]. *«Aktual'ni pytannya u suchasniy nautsi (Seriya «Pedahohika», Seriya «Pravo», Seriya Ekonomika», Seriya «Derzhavne upravlinnya», Seriya «Tekhnika», Seriya «Istoriya ta arkheolohiya»)»:* zhurnal. № 11(29) 2024. С. 1391. С. 1088–1096 [in Ukrainian].

11. Stratan-Artyshkova, T. B. (2023). Osoblyvosti tvorcho-vykonavsʹkoyi pidhotovky maybutnʹoho vykladacha muzychnoho mystetstva [Peculiarities of creative and performing training of the future music teacher]. *«Nauka i tekhnika s'ohodni» (Seriya «Pedahohika», Seriya «Pravo», Seriya «Ekonomika», Seriya «Fizyko-matematychni nauky», Seriya «Tekhnika»)» – «Science and technology today» (Series «Pedagogy», Series «Law», Series «Economics», Series «Physical and mathematical sciences», Series «Technology»)»*, 7(21), 476–484 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:91]:159.923-047.22]:303.72](045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-504-513

Костолович Марія Ігорівна докторантка кафедри природничих наук, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, https://orcid.org/: 0009-0009-2119-6237

АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Анотація. У статті досліджено проблему формування трансверсальних компетентностей майбутніх учителів географії в контексті впровадження інноваційних освітніх технологій у процес професійної підготовки. Визначено, що трансверсальні компетентності, як універсальні характеристики, включають здатність до критичного мислення, креативності, комунікації, саморозвитку, цифрової грамотності, емоційного інтелекту та відповідального прийняття рішень. Підкреслено актуальність проблеми у зв'язку з трансформаціями в системі освіти, глобальними викликами та вимогами до фахової гнучкості сучасного вчителя. Обґрунтовано структуру трансверсальної компетентності, яка поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-діяльнісний компоненти та реалізується через інноваційні цифрові інструменти (Google Workspace, Moodle, Padlet, GIS, Google Earth, хмарні платформи). Представлено результати експериментального впровадження нововведень в освітній процес педагогічних ЗВО, що охопив 142 здобувачів спеціальності «Середня освіта (Географія)». Здійснено кількісний і якісний аналіз рівня сформованості трансверсальних компетентностей, підтверджено позитивну динаміку в експериментальній групі. Виокремлено труднощі впровадження, зокрема, нерівномірність цифрової підготовки, обмежену мотивацію до саморефлексії, та запропоновано шляхи їх подолання. Подано рекомендації щодо модернізації освітніх програм, розширення цифрової інфраструктури та підтримки викладачів. Зроблено висновок про ефективність інтеграції інноваційних технологій у професійну підготовку вчителів географії як важливої умови формування їхньої педагогічної майстерності, професійної мобільності та здатності до інноваційної діяльності.

Ключові слова: трансверсальні компетентності, професійна підготовка, майбутні вчителі географії, інноваційні підходи, стан сформованості, структура, діагностика.

Kostolovych Maria Igorivna doctoral student, Rivne State Humanitarian University, Rivne, https://orcid.org/0009-0009-2119-6237

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ANALYSIS OF THE STATE OF FORMATION OF TRANSVERSAL COMPETENCES OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS THROUGH EDUCATIONAL INNOVATIONS

Abstract. The article investigates the problem of forming transversal competencies of future geography teachers in the context of introducing innovative educational technologies into the process of professional training. It is determined that transversal competencies, as universal cross-curricular characteristics, include the ability to critical thinking, creativity, communication, self-development, digital literacy, emotional intelligence and responsible decision-making. The relevance of the problem is emphasized in connection with transformations in the education system, global challenges and requirements for professional flexibility of a modern teacher. The structure of transversal competence is substantiated, which combines motivational-value, cognitive-operational and reflective-activity components and is implemented through innovative digital tools (Google Workspace, Moodle, Padlet, GIS, Google Earth, cloud platforms). The results of the experimental introduction of innovations into the educational process of pedagogical higher education institutions, which covered 142 applicants for the specialty "Secondary Education (Geography)", are presented. A quantitative and qualitative analysis of the level of formation of transversal competencies was carried out, and positive dynamics in the experimental group were confirmed. Difficulties in implementation were identified, in particular, uneven digital training, limited motivation for self-reflection, and ways to overcome them were suggested. Recommendations were made for the modernization of educational programs, expansion of digital infrastructure and support for teachers. A conclusion was made about the effectiveness of integrating innovative technologies into the professional training of geography teachers as an important condition for the formation of their pedagogical skills, professional mobility and ability to innovate.

Keywords: transversal competencies, professional training, future geography teachers, innovative approaches, state of formation, structure, diagnostics.

Постановка проблеми. В умовах трансформаційних змін у системі освіти України особливого значення набуває оновлення підходів до підготовки майбутніх учителів, зокрема в галузі географічної освіти. Сучасний учитель географії повинен бути не лише носієм знань, а й фасилітатором навчання, мотиватором та посередником між учнями і динамічним середовищем, що змінюється під впливом глобалізаційних процесів, цифрової трансформації та викликів сталого розвитку [3].

У зв’язку з цим, актуалізується необхідність формування в майбутніх фахівців трансверсальних компетентностей – універсальних, інтегральних якостей, що забезпечують їхню професійну мобільність, адаптивність, самостійність і здатність до ефективної взаємодії в складному освітньому середовищі [6].

До складу трансверсальних компетентностей, згідно з європейськими освітніми стандартами (зокрема рекомендаціями Європейського Союзу та

OECD), належать критичне й аналітичне мислення, уміння працювати в команді, здатність до самоосвіти, цифрова та медіаграмотність, міжособистісна і міжкультурна комунікація, лідерство, управління стресом та інші життєві навички [8]. Відсутність або недостатній рівень цих компетентностей знижує ефективність професійної діяльності вчителя, обмежує його інноваційний потенціал і здатність до конструктивної педагогічної взаємодії [5].

Водночас аналіз чинних освітніх програм і методик підготовки майбутніх учителів географії свідчить про їхню орієнтацію переважно на засвоєння фахових знань і навичок. Л. Базиль [2] та А. Федорчук [7] вважають, що бракує ефективних технологічних і методичних рішень, спрямованих на формування цих компетентностей. Особливої уваги потребує інтеграція інноваційних технологій (хмарних сервісів, мобільних додатків, доповненої та віртуальної реальності, геоінформаційних систем, гейміфікованих платформ тощо), які мають значний потенціал для розвитку активної, самостійної, критично мислячої особистості майбутнього вчителя.

На сучасному етапі наявна потреба в науковому визначенні засобів і умов впровадження таких технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів географії. Необхідно розробити інноваційні підходи, що інтегрують трансверсальні компетентності в зміст навчання, психолого-педагогічні особливості здобувачів вищої освіти та специфіку географічної галузі знань [1].

Такі підходи мають підкріплюватися експериментальною перевіркою, що дозволить обґрунтувати її ефективність, уточнити методи й засоби реалізації.

Таким чином, формування трансверсальних компетентностей у майбутніх учителів географії засобами інноваційних технологій є комплексною педагогічною проблемою, що вимагає теоретичного узагальнення, розроблення практичних рішень та їхньої верифікації в умовах реального освітнього процесу. Її вирішення сприятиме підвищенню якості підготовки педагогічних кадрів, посиленню інтеграції української освіти у європейський і світовий освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасному науковому просторі проблема формування трансверсальних компетентностей набуває актуальності. Вона розглядається в контексті модернізації освіти, цифрової трансформації та необхідності підготовки конкурентоздатного вчителя, здатного до ефективної професійної самореалізації.

У працях О. Андреєвої трансверсальні компетентності розглядаються як ключові інтегральні якості, що забезпечують професійну мобільність і адаптивність студентів педагогічного коледжу. Авторка визначає педагогічні умови, які сприяють їх ефективному формуванню, зокрема − створення інноваційного навчального середовища, впровадження інтерактивних технологій і рефлексивна діяльність [1].

У дослідженні Л. Базиль акцентується увага на важливості підготовки майбутніх учителів до формування ключових компетентностей учнів, зокрема в

контексті шкільної географічної освіти. Автор підкреслює значення інтеграції практичної, дослідницької та проєктної діяльності у процесі підготовки фахівців [2]. Подібну позицію займає Ю. Бойчук, який аналізує використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя географії. Автор вказує на переваги цифрових платформ, хмарних сервісів і віртуальних лабораторій у формуванні інформаційної грамотності, гнучкого мислення та здатності до самонавчання [3].

У дослідженні Н. Пітенко представлено авторське бачення освітніх інновацій як засобу формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Автор обґрунтовує важливість цифрової трансформації та зазначає, що інноваційне навчальне середовище сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку креативності, гнучкості, комунікативних і організаційних здібностей [4].

Значний внесок у розвиток досліджуваної проблематики зроблено О. Федорчук у дослідженні проєктних технологій як ефективного інструменту формування трансверсальних компетентностей. Автор підкреслює важливість діяльнісного підходу, командної роботи та здатності до ухвалення рішень у складних педагогічних ситуаціях [7].

На міжнародному рівні значущими є документи Європейської комісії [9] та OECD [8], у яких обґрунтовується необхідність розвитку трансверсальних компетентностей як основи для lifelong learning. Визначено перелік компетентностей, серед яких − саморегуляція, цифрова грамотність, стресостійкість, здатність до взаємодії в мультикультурному середовищі, інклюзивність, креативність тощо.

Таким чином, аналіз останніх досліджень підтверджує актуальність формування трансверсальних компетентностей у майбутніх учителів географії. Водночас існує потреба у створенні інноваційних підходів, які б інтегрували ці компетентності в процес фахової підготовки з урахуванням цифрових трансформацій та інноваційних технологій.

Мета статті - визначити стан сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх учителів географії засобами освітніх інновацій.

Виклад основного матеріалу.

У контексті трансформаційних процесів у системі освіти України та зростаючої інтеграції в європейський освітній простір особливої актуальності набуває модернізація підходів до підготовки майбутніх учителів. Зокрема, професійна підготовка майбутнього вчителя географії вимагає не лише опанування фаховими знаннями, а й формування універсальних характеристик особистості − трансверсальних компетентностей. Ці компетентності, згідно з європейськими стандартами (OECD, Європейська комісія), включають критичне мислення, вміння взаємодіяти, самостійно навчатися, застосовувати цифрові технології, керувати емоціями, бути креативним і здатним до відповідального прийняття рішень [2].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аналіз освітніх програм педагогічних закладів вищої освіти вказує на те, що здебільшого компетентнісний підхід реалізується в контексті фахової підготовки. Трансверсальні компетентності залишаються поза увагою або формуються стихійно. Натомість сучасний ринок праці, цифровізація суспільства, оновлення ціннісних орієнтацій вимагають від майбутнього вчителя нової освітньої парадигми, у якій особистість − активний суб'єкт освітньої діяльності, здатний до саморозвитку й критичної рефлексії.

Інноваційні освітні технології − мобільні додатки, віртуальна та доповнена реальність, геоінформаційні системи, адаптивне та змішане навчання – створюють потужне середовище для формування трансверсальних компетентностей. Їхнє впровадження у підготовку майбутніх учителів географії відкриває нові можливості для гнучкого, інтерактивного та міждисциплінарного навчання, формування проєктного мислення, дослідницьких і комунікативних навичок.

У межах нашого дослідження обґрунтовано структуру трансверсальних компетентностей у майбутніх учителів географії, яка складається з трьох основних взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного − зорієнтованого на формування стійкої внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності, професійної самореалізації, емпатії та позитивного ставлення до інновацій; когнітивно-операційного, який забезпечує засвоєння знань, розвиток умінь і навичок аналізу, синтезу, оцінювання інформації, прийняття рішень у невизначених умовах; рефлексивно-діяльнісного − спрямованого на формування умінь рефлексії, командної взаємодії, самооцінки та адаптації до нових педагогічних ситуацій.

Ці компоненти реалізуються через інноваційно побудоване навчальне середовище, яке включає елементи електронного навчання, дистанційні та мобільні технології, цифрові освітні ресурси, навчальні ігри, симуляції й моделювання. Особлива увага приділяється принципу студентоцентризму, гнучкості навчального контенту, можливості персоналізації та формуванню індивідуальних освітніх траєкторій.

Одним із ключових елементів впровадження інноваційних освітніх технологій, які не лише осучаснюють зміст навчання, а й дозволяють сформувати у студентів необхідні для сучасного вчителя географії трансверсальні компетентності. У нашому дослідженні ми використали низку цифрових інструментів та педагогічних технологій, серед яких: хмарні сервіси Google Workspace for Education (Google Docs, Sheets, Forms, Slides), навчальні платформи Moodle та Classroom, мобільні додатки типу Kahoot, Mentimeter, Padlet, а також геоінформаційні системи, віртуальні тури та елементи доповненої реальності (Google Earth, Merge Cube, Google Expeditions тощо).

Ці технології були інтегровані у навчальні курси, практичні заняття, лабораторні роботи, проєкти й педагогічну практику. Їх використання дозволило значно підвищити інтерес студентів до навчання, що сприяло активному залученню до освітнього процесу, формуванню самостійності у прийнятті

рішень, розвитку навичок комунікації, взаємодії, цифрової та інформаційної грамотності.

Особливу роль у структурі підготовки відіграє проєктна діяльність. Вона є ефективним засобом інтеграції знань з різних дисциплін, розвитку критичного мислення, ініціативності, лідерських якостей і відповідальності. У межах нашого дослідження здобувачі виконували навчальні проєкти, що передбачали розроблення електронних освітніх ресурсів для шкільного курсу географії (презентації, міні-фільми, цифрові карти, мапи розуму, віртуальні екскурсії тощо). Такі завдання формували вміння працювати з інформацією, використовувати ІКТ, презентувати результати, аргументувати власну думку − ключові елементи трансверсальних компетентностей.

Значна увага приділялася організації командної роботи. Через групові форми навчання, взаємонавчання, дебати, спільні аналітичні завдання, симуляційні вправи формувалися навички співробітництва, розподілу ролей, ефективної взаємодії. Це мало позитивний вплив на розвиток соціальної компетентності, стійкості до стресу, здатності адаптуватися до змінних умов професійної діяльності.

Ще одним інноваційним компонентом стала система електронного портфоліо, яка дозволяла здобувачам накопичувати, систематизувати та презентувати результати власної діяльності, відстежувати динаміку свого розвитку, формувати навички самоаналізу і саморефлексії. Цей інструмент виявився надзвичайно вдалим не лише для самих здобувачів, а й для викладачів − як засіб оцінювання процесу та якості навчальних досягнень.

Експериментальна перевірка ефективності впровадження нововведень здійснюється упродовж двох років на базі трьох закладів вищої освіти України. В експерименті взяли участь 142 здобувачі спеціальності «Середня освіта (Географія)», які були розподілені на контрольну (70 осіб) та експериментальну (72 особи) групи. Методика дослідження передбачала застосування різноманітних інструментів: анкетування, тестування, спостереження, аналіз портфоліо, інтерв'ювання, експертне оцінювання студентських продуктів.

На констатувальному етапі з'ясовано, що більшість студентів мають лише початковий або середній рівень сформованості трансверсальних компетентностей. Було виявлено обмеженість у вмінні працювати з інформацією, низький рівень цифрової грамотності, труднощі в організації командної діяльності, недостатній рівень рефлексії та самооцінювання.

На формувальному етапі дослідження до освітнього процесу експериментальної групи було впроваджено інновації з формування трансверсальних компетентностей. Заняття будувалися за інтегративною моделлю з елементами проблемного, дослідницького та проєктного навчання. Основна увага приділялася організації активної діяльності здобувачів, залученню до спільного аналізу кейсів, створенню навчальних продуктів, участі в симуляціях педагогічних ситуацій.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Одним із інноваційних підходів стала реалізація мікропроєктів, що мали міждисциплінарний характер. Наприклад, у межах теми «Ландшафтознавство» здобувачі розробляли інтерактивні карти із використанням сервісу ArcGIS Online, супроводжуючи їх пояснювальними записками, презентаціями та відеокоментарями. Це дозволяло інтегрувати знання з географії, ІКТ, педагогіки та риторики. Ще один приклад − створення віртуальних екскурсій об'єктами України з використанням Google Earth, доповнених навчальними сценаріями.

Значну частину навчального часу відведено на розробку кейсів − ситуаційних завдань, що відображають реальні виклики шкільної географії. Робота над кейсом включала аналіз проблеми, формулювання педагогічної мети, добір методів і технологій навчання, моделювання уроку, рефлексію результатів. Такий підхід сприяв розвитку критичного мислення, планування, комунікативних навичок і професійної рефлексії.

Суттєвим педагогічним ефектом відзначено використання хмарних платформ (Google Classroom, Padlet, Trello) для колективної роботи над проєктами. Здобувачі самостійно планували хід виконання завдань, обирали ролі в команді, організовували презентацію результатів. Особливо ефективною виявилася методика «Peer-review» − взаємооцінювання освітніх матеріалів, що сприяло підвищенню мотивації, розвитку аналітичних та рефлексивних умінь.

Впровадження системи електронного портфоліо дало можливість зафіксувати результати індивідуального розвитку кожного здобувача. У портфоліо накопичувалися навчальні продукти, презентації, проєкти, відгуки, щоденники рефлексій. Це стало основою для якісного самоаналізу, формування відповідальності за власні результати, глибшого осмислення освітнього досвіду.

На підсумковому етапі дослідження проведено повторну діагностику рівнів сформованості трансверсальних компетентностей за критеріями: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-операційним, рефлексивно-діяльнісним. Результати засвідчили, що в експериментальній групі спостерігалася позитивна динаміка у всіх компонентах. Зокрема, зафіксовано зростання частки здобувачів із високим рівнем сформованості трансверсальних компетентностей з 12,5% до 46,2%, а середнього − з 41,7% до 51,3%. Водночас у контрольній групі таких змін не виявлено.

Якісні зміни підтверджено результатами анкетування, під час якого здобувачі відзначили зростання власної впевненості у прийнятті педагогічних рішень, покращенні навичок співпраці, комунікації, плануванні діяльності, використанні цифрових інструментів. Значна частина респондентів наголосила на важливості рефлексивних практик, таких як щоденники спостережень, обговорення помилок, взаємоаналіз, що стало новим педагогічним досвідом для багатьох із них.

Аналіз отриманих результатів дозволив не лише кількісно, а й якісно оцінити ефективність запропонованих інновацій з формування трансверсальних компетентностей. Позитивна динаміка в експериментальній групі засвідчила, що

поєднання інноваційних технологій із діяльнісним підходом сприяла активізації пізнавальної діяльності здобувачів, підвищенню їхньої освітньої мотивації, розвитку критичного мислення, креативності, цифрової грамотності, а також соціально-психологічної адаптації до майбутньої професійної діяльності.

Здобувачі освіти, які брали участь у впровадженні розроблених інновацій, зазначили зростання власної впевненості у професійних навичках, умінні орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати складні педагогічні ситуації та ефективно взаємодіяти в команді. Спостерігалося суттєве поліпшення навичок публічного виступу, аргументації, презентації освітнього контенту, що важливо для професійної реалізації майбутніх учителів географії.

Крім того, позитивні зміни простежувалися в рефлексивній сфері: здобувачі почали активно використовувати щоденники спостережень, брати участь у дискусіях, аналізувати власні досягнення та невдачі. Такі дії свідчать про формування відповідального ставлення до освітнього процесу, вміння оцінювати власну діяльність, робити висновки й коригувати поведінкові стратегії.

Проте було виявлено низку труднощів, що враховувалися в подальших дослідженнях. Зокрема, деякі здобувачі мали недостатній рівень цифрової грамотності, виявляли труднощі в самостійній організації навчання, проявляли низьку мотивацію до командної роботи. У зв’язку з цим посилено наставницьку підтримку у впровадженні адаптаційних програм для розвитку soft skills, а також забезпечити диференційований підхід до використання цифрових технологій.

Отримані результати дослідження дозволили сформулювати конкретні практичні рекомендації щодо удосконалення підготовки майбутніх учителів географії. Передусім, те що трансверсальні компетентності не можуть бути сформовані в умовах традиційного репродуктивного навчання. Для цього необхідне створення інноваційного освітнього середовища, яке стимулює здобувачів до пізнавальної активності, творчого пошуку, рефлексії та співпраці.

Інтегровано у навчальні програми модулі з медіаграмотності, емоційного інтелекту, критичного мислення, креативного письма та цифрової етики. Педагогічну практику запропоновано проводити на проєктному та кейс-методі, із використанням сервісів візуалізації, картографії, геоінформаційного аналізу. Ефективною є система електронного портфоліо, що дозволяє накопичувати освітні здобутки, аналізувати процес та оцінювати компетентності у динаміці.

Для підготовки викладачів, які реалізовують навчальні програми, запропоновано включати тренінги з цифрових технологій, методики формування трансверсальних компетентностей, онлайн-комунікації та педагогічного дизайну. Саме викладач стає фасилітатором, наставником, модератором навчального середовища − це вимагає нового рівня професійної гнучкості та відкритості до змін.

Таким чином, апробовані інновації професійної підготовки майбутніх учителів географії продемонстрували значну результативність щодо формування

трансверсальних компетентностей. Це створило умови для всебічного розвитку особистості здобувача освіти, його готовність до викликів цифрового суспільства та ефективної педагогічної діяльності.

Висновки.

У результаті дослідно-експериментальної роботи обґрунтовано, розроблено та апробовано інновації з формування трансверсальних компетентностей майбутніх учителів географії із використанням інноваційних освітніх технологій. Аналіз результатів експерименту засвідчив їх ефективність, що виявилася у зростанні рівня сформованості трансверсальних компетентностей у здобувачів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Формування трансверсальних компетентностей виявилось необхідною умовою підготовки сучасного вчителя, який здатен до критичного мислення, креативності, співпраці, самостійного навчання та гнучкого реагування на виклики інформаційного суспільства. Запровадження цифрових технологій − хмарних сервісів, ГІС-інструментів, платформ для онлайн-співпраці − стало потужним ресурсом для створення інноваційного освітнього середовища, орієнтованого на розвиток ключових умінь XXI століття.

Під час упровадження інновацій створено умови для активізації пізнавальної діяльності здобувачів, розвитку їхнього професійного мислення, рефлексивних здібностей та комунікативної культури. Високий рівень залучення, позитивна динаміка результатів, висловлені здобувачами позитивні відгуки щодо інноваційних методик навчання − усе це свідчить про ефективність обраної стратегії формування трансверсальних компетентностей.

Разом з тим дослідження виявило певні виклики: нерівномірний рівень цифрової підготовки, потреба в інституційній підтримці здобувачів, недостатня сформованість навичок саморегуляції. Це вимагає подальшого вдосконалення освітнього середовища, розширення методичного забезпечення, розвитку компетентностей самонавчання, емоційного інтелекту та навчальної автономії.

Таким чином, запропоновані інновації показали свою ефективність і доцільність для модернізації підготовки майбутніх учителів географії. Вони сприяли формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного до інноваційної діяльності, міжпредметної взаємодії, використання цифрових технологій і реалізації принципів освіти для сталого розвитку.

Література:

1. Андреєва О. М. Педагогічні умови формування трансверсальних компетентностей у студентів педагогічного коледжу. *Професійна педагогіка.* 2020. № 20. С. 5–12.

2. Базиль Л. М. Підготовка майбутніх учителів до формування ключових компетентностей учнів у процесі навчання географії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі.* 2021. № 3. С. 28–35.

3. Бойчук Ю. Д. Використання цифрових технологій у процесі професійної підготовки вчителя географії. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2022. № 90. С. 101–112.

4. Пітенко Н. О. Освітні інновації у формуванні професійної компетентності вчителя в умовах цифрової трансформації. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Вип. 36. Т. 2. С. 78–82.

5. Соколова І. М. Методика формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів географії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* 2020. № 2. С. 92–97.

6. Сизоненко Н. І. Інноваційні підходи до формування трансверсальних компетентностей у майбутніх педагогів. *Вісник післядипломної освіти. 2023. № 1. С. 49–54.*

7. Федорчук О. А. Проєктні технології як засіб формування трансверсальних компетентностей. *Наукові записки РДГУ. Серія: Педагогіка та психологія.* 2019. № 1. С. 56–61.

8. OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030. *Paris: OECD Publishing*, 2018.

9. European Commission. Key Competences for Lifelong Learning. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*, 2019.

References:

1. Andreeva, O. M. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia transversalnykh kompetentnostei u studentiv pedahohichnoho koledzhu [Pedagogical conditions for forming transversal competencies in pedagogical college students]. *Profesijna Pedahohika*, (20), 5–12. [in Ukrainian].

2. Bazyl, L. M. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do formuvannia kliuchovykh kompetentnostei uchniv u protsesi navchannia heohrafii [Preparation of future teachers for forming students' key competencies in geography education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli*, (3), 28–35. [in Ukrainian].

3. Boichuk, Yu. D. (2022). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky vchytelia heohrafii [Use of digital technologies in professional training of geography teachers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, (90), 101–112. [in Ukrainian].

4. Pitenko, N. O. (2021). Osvitni innovatsii u formuvanni profesiinoi kompetentnosti vchytelia v umovakh tsyfrovoi transformatsii [Educational innovations in forming teacher's professional competence under digital transformation]. *Innovatsiina pedahohika*, 36(2), 78–82. [in Ukrainian].

5. Sokolova, I. M. (2020). Metodyka formuvannia informatsiino-tsyfrovykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv heohrafii [Methods of forming information and digital competencies of future geography teachers]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, (2), 92–97. [in Ukrainian].

6. Syzonenko, N. I. (2023). Innovatsiini pidkhody do formuvannia transversalnykh kompetentnostei u maibutnikh pedahohiv [Innovative approaches to forming transversal competencies in future educators]. *Visnyk pislialiplomnoi osvity*, (1), 49–54. [in Ukrainian].

7. Fedorchuk, O. A. (2019). Proiektni tekhnolohii yak zasib formuvannia transversalnykh kompetentnostei [Project technologies as a means of forming transversal competencies]. *Naukovi zapysky RDHU. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia*, (1), 56–61. [in Ukrainian].

8. OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.

9. European Commission. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37:364.4:316.334.3

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-514-527

Кравченко Ганна Юріївна доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти, Навчально-науковий інститут менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, тел.: (050) 551-51-82, https://orcid.org/0000-0002-2156-3203

ІНТЕГРОВАНА МЕРЕЖЕВА МОДЕЛЬ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ У ЗДІЙСНЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАТУ

Анотація. У статті розглядаються теоретичні засади та практичні аспекти розробки інтегрованої мережевої моделі партнерської взаємодії закладів освіти та соціальних служб у здійсненні соціально-педагогічного патронату. Обґрунтовується актуальність проблеми, зумовлена зростанням кількості сімей і дітей, що потребують кваліфікованої соціально-педагогічної підтримки внаслідок військової агресії, економічної нестабільності та соціальної диференціації в сучасній Україні.

Аналізуються наукові підходи вітчизняних та зарубіжних дослідників до розуміння сутності партнерської взаємодії як особливої форми співробітництва, що базується на принципах рівноправності, взаємної відповідальності та координації зусиль. Розкривається зміст соціально-педагогічного патронату як інноваційної технології превентивної соціальної роботи, що характеризується комплексністю, системністю та індивідуалізацією підходу.

Особливу увагу приділено розробці та обґрунтуванню інтегрованої мережевої моделі партнерської взаємодії, яка представляє інноваційний підхід до організації соціально-педагогічного патронату. Модель ґрунтується на принципах системності, координації та взаємодоповнюваності різних суб'єктів соціальної роботи і структурно організована за принципом концентричних кіл з координаційним ядром у центрі.

Розкрито структурні компоненти моделі: координаційне ядро, чотири рівні учасників мережі, технологічне забезпечення та етапність реалізації. Визначено переваги мережевого підходу: комплексність охоплення потреб, ефективність використання ресурсів, гнучкість та адаптивність, персоналізованість підходу та превентивну спрямованість.

Зроблено висновки про концептуальну обґрунтованість партнерської взаємодії, ефективність соціально-педагогічного патронату як інноваційної превентивної технології та необхідність удосконалення правового забезпечення. Окреслено виклики впровадження моделі та перспективи її масштабування в різних контекстах соціально-педагогічної діяльності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: інтегрована мережева модель, партнерська взаємодія, соціально-педагогічний патронат, заклади освіти, соціальні служби, мережева взаємодія, міжвідомча співпраця, превентивна соціальна робота, координаційне ядро, комплексний підхід, клієнтоорієнтованість, системність.

Kravchenko Hanna Yuriivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, manager of the Department of Pedagogy, Administration and Special Education, Educational and Scientific Institute of Management and Psychology, State Higher Education Institution "University of Educational Management", National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, tel.: (050) 551-51-82, https://orcid.org/0000-0002-2156-3203

INTEGRATED NETWORK MODEL OF PARTNERSHIP INTERACTION BETWEEN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND SOCIAL SERVICES IN IMPLEMENTING SOCIO-PEDAGOGICAL PATRONAGE

Abstract. The article examines theoretical foundations and practical aspects of developing an integrated network model of partnership interaction between educational institutions and social services in implementing socio-pedagogical patronage. The relevance of the problem is substantiated by the growing number of families and children requiring qualified socio-pedagogical support due to military aggression, economic instability, and social differentiation in contemporary Ukraine.

The study analyzes scientific approaches of Ukrainian and foreign researchers to understanding the essence of partnership interaction as a special form of cooperation based on principles of equality, mutual responsibility, and coordination of efforts. The content of socio-pedagogical patronage is revealed as an innovative technology of preventive social work characterized by comprehensiveness, systematicity, and individualization of approach.

Special attention is paid to developing and substantiating an integrated network model of partnership interaction, which represents an innovative approach to organizing socio-pedagogical patronage. The model is based on principles of systematicity, coordination, and complementarity of various social work subjects and is structurally organized according to the concentric circles principle with a coordination core at the center.

The structural components of the model are revealed: coordination core, four levels of network participants, technological support, and staged implementation. The advantages of the network approach are identified: comprehensive coverage of needs, efficient resource utilization, flexibility and adaptability, personalized approach, and preventive orientation.

Conclusions are drawn about the conceptual validity of partnership interaction, the effectiveness of socio-pedagogical patronage as an innovative preventive

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

technology, and the need to improve legal support. Implementation challenges and prospects for scaling the model in various contexts of socio-pedagogical activity are outlined.

Keywords: integrated network model, partnership interaction, socio-pedagogical patronage, educational institutions, social services, network interaction, inter-agency cooperation, preventive social work, coordination core, comprehensive approach, client-orientation, systematicity.

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві питання соціально-педагогічного патронату набуває особливої актуальності через комплекс соціально-економічних викликів, які постали перед країною. Тривала військова агресія, економічна нестабільність, вимушене переселення значної кількості громадян, руйнування звичних соціальних зв’язків створили передумови для зростання кількості сімей та дітей, які потребують кваліфікованої соціально-педагогічної підтримки.

Трансформаційні процеси в суспільстві призвели до посилення соціальної диференціації, зростання рівня бідності окремих верств населення, що негативно позначилося на виконанні сім'єю її основних функцій.

Особливо гостро ці проблеми проявляються у сфері виховання дітей, забезпечення їхнього фізичного, психічного та соціального розвитку. Значна кількість сімей опинилася в складних життєвих обставинах, неспроможна самостійно подолати кризові ситуації та забезпечити належні умови для розвитку дітей. Водночас традиційні підходи до соціальної роботи з сім'ями та дітьми, які базувалися переважно на реактивних заходах та втручанні в уже критичних ситуаціях, виявилися недостатньо ефективними. Це й зумовило необхідність пошуку нових форм і методів соціально-педагогічного супроводу, серед яких соціально-педагогічний патронат посідає особливе місце як превентивна технологія, спрямована на раннє виявлення та попередження соціальних проблем.

Складність та багатоаспектність соціально-педагогічних проблем сучасних сімей вимагає комплексного підходу до їх вирішення, який неможливо реалізувати силами лише однієї установи чи відомства. Ефективне здійснення соціально-педагогічного патронату потребує координованих зусиль різних суб'єктів соціальної роботи, кожен з яких володіє специфічними ресурсами, компетенціями та можливостями впливу.

Заклади освіти, маючи безпосередній контакт з дітьми та їхніми сім'ями, володіють унікальними можливостями для раннього виявлення проблемних ситуацій, проведення профілактичної роботи та здійснення педагогічного супроводу. Водночас соціальні служби мають більш широкі повноваження у сфері соціального захисту, можливості надання різноманітних соціальних послуг та координації роботи з іншими державними та недержавними організаціями. Партнерська взаємодія між цими інституціями дозволяє об'єднати їхні ресурси

та компетенції, створити синергетичний ефект, який значно підвищує ефективність соціально-педагогічного патронату. Така співпраця забезпечує комплексність і системність втручання, дозволяє охопити всі аспекти життєдіяльності сім'ї та дитини, від освітніх потреб до соціально-побутових проблем. Крім того, міжвідомча співпраця сприяє оптимальному використанню ресурсів, уникненню дублювання функцій, підвищенню професійного рівня спеціалістів через обмін досвідом та взаємне навчання. Вона також створює основу для формування цілісної системи соціального захисту дітей та сімей на місцевому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні українські дослідження зосереджуються на розробці нормативно-правової бази соціально-педагогічного патронату; впровадженні міжнародного досвіду в українські реалії; створенні ефективних моделей міжвідомчої взаємодії; підготовці фахівців до патронатної діяльності.

У галузі соціально-педагогічного патронату значний внесок зробили такі вітчизняні дослідники, як: І. Звєрєва, яка розробила теоретичні засади соціально-педагогічного патронату сім'ї, визначила його принципи та технології реалізації в українських умовах [5]; А. Капська - дослідила методологічні основи соціально-педагогічної роботи з сім'ями, обґрунтувала необхідність комплексного підходу до патронажної діяльності [6]; С. Козлова - розробила концептуальні засади організації соціально-педагогічного патронату в закладах дошкільної освіти, дослідила специфіку роботи з неохопленими дошкільною освітою дітьми [7]; Г. Лактіонова - вивчала проблеми взаємодії сім'ї та школи в контексті соціально-педагогічного супроводу, досліджувала ефективність патронатних технологій [9; 10]; Т. Алєксєєнко - досліджувала теоретичні та практичні аспекти соціально-педагогічної роботи з сім'ями групи ризику, розробила методики патронажного супроводу [1]; Н. Рябова - розробила модель партнерської взаємодії закладів освіти з громадськими організаціями у сфері соціального захисту дітей [13].

Згідно з даними Національної мережі партнерств освітніх досліджень і практики (NNERPP), яка об'єднує 78 членів, що представляють широке різноманіття підходів до роботи, американські дослідники активно розвивають концепції дослідницько-практичного партнерства в освіті [18]. Так Joyce Epstein (Університет Джонса Хопкінса) у своїх дослідженнях запропонувала відому модель шести типів залучення батьків до освіти, яка включає партнерство з громадою та соціальними службами [16]. Karen Mapp (Гарвардський університет) - дослідила ефективні стратегії партнерства між школами, сім'ями та громадами, розробила принципи подвійного потенціалу (подвійне нарощування потенціалу) [19]. Don Fuchs (Університет Манітоби) - вивчав інтегровані моделі надання послуг дітям і сім'ям, розробив концепцію "обгортання послуг" (wraparound services) [17]. Adrian Ward (Університет Східної Англії) - вивчав партнерські відносини між освітніми закладами та службами соціального захисту, розробив модель інтегрованих послуг для дітей і сімей [21]. Hans Van

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ewijk (Університет прикладних наук Амстердама) - розробив теоретичні засади соціально-педагогічного втручання, дослідив ефективність різних моделей партнерства в соціальній сфері [20].

Сучасні міжнародні дослідження соціально-педагогічного партнерства характеризуються: міждисциплінарним підходом, який передбачає об'єднання знань з педагогіки, соціальної роботи, психології, права; акцентом на превентивності, який враховує можливості попередження проблем, а не їх подолання; розвитком інклюзивних практик для забезпечення рівних можливостей для всіх дітей; використанням цифрових технологій для координації та надання послуг та оцінкою ефективності партнерських програм через довгострокові дослідження.

Отже, аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчує, що проблема партнерської взаємодії закладів освіти та соціальних служб у напрямі здійснення соціально-педагогічного патронату активно досліджується, але потребує уваги саме дослідження у розробленні моделі партнерської взаємодії закладів освіти та соціальних служб в Україні.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробленні інтегрованої мережевої моделі партнерської взаємодії закладів освіти та соціальних служб у здійсненні соціально-педагогічного патронату в сучасних українських умовах.

Виклад основного матеріалу. Партнерська взаємодія в соціально-педагогічній сфері є складним багатоаспектним феноменом, що потребує всебічного теоретичного осмислення. У сучасній науковій літературі цей термін розглядається з позицій різних наукових підходів та концепцій.

Партнерська взаємодія - це особлива форма співробітництва між різними суб'єктами соціально-педагогічної діяльності, яка базується на принципах рівноправності, взаємної відповідальності, спільності цілей та координації зусиль для досягнення оптимальних результатів у вирішенні соціальних та педагогічних проблем дітей і сімей [5; 6].

За визначенням О. Безпалько, "*партнерська взаємодія в освітній сфері*" являє собою "систему взаємовигідних відносин між освітніми закладами, органами управління освітою, соціальними службами, громадськими організаціями та іншими суб'єктами, спрямовану на досягнення спільних цілей у галузі освіти та соціального захисту дітей" [2].

Надаємо основні характеристики партнерської взаємодії:

Добровільність та взаємна зацікавленість - партнерство виникає на основі спільного розуміння необхідності об'єднання зусиль та ресурсів для вирішення актуальних проблем. Як зазначає А. Капська, "справжнє партнерство неможливе без внутрішньої мотивації всіх учасників до співпраці" [6].

Рівноправність учасників передбачає відсутність домінування одного партнера над іншими, незалежно від їхнього статусу чи ресурсних можливостей. Кожен учасник має право голосу в прийнятті рішень та несе відповідальність за їх виконання [15].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Спільність цілей та інтересів - всі партнери об'єднуються навколо спільних завдань, пов'язаних із забезпеченням благополуччя дітей та сімей. Г. Лактіонова підкреслює, що "ефективність партнерства прямо залежить від ступеня узгодженості цілей та завдань всіх учасників" [9].

Взаємна відповідальність означає, що кожен партнер несе персональну відповідальність за свою частину роботи та загальну відповідальність за кінцевий результат співпраці.

Координація діяльності передбачає узгодження дій, розподіл функцій, ресурсів та відповідальності між партнерами. В. Кузьмінський зазначає, що "відсутність ефективної координації є однією з головних причин неуспішності партнерських проектів" [8].

Довгостроковий характер - партнерська взаємодія не обмежується разовими акціями, а передбачає тривалі стабільні відносини, що дозволяють досягати системних змін [15].

Синергетичний ефект - результат партнерської діяльності перевершує суму індивідуальних зусиль окремих учасників завдяки об'єднанню різних ресурсів, компетенцій та можливостей [15].

Соціально-педагогічний патронат є інноваційною технологією соціальної роботи, що набула широкого розповсюдження в сучасній практиці підтримки сімей та дітей. Термін "*патронат*" походить від латинського "*patronus*", що означає "*покровитель*", "*захисник*", "*опікун*".

Соціально-педагогічний патронат - це система заходів соціально-педагогічного характеру, спрямованих на допомогу сім'ї в адаптації до суспільних вимог, подолання кризових ситуацій, забезпечення повноцінного розвитку дитини та профілактику соціальних проблем [5; 10].

За визначенням І. Звєрєвої, "*соціально-педагогічний патронат*" являє собою "кваліфіковану допомогу фахівців сім'ям, які опинилися в складних життєвих обставинах, з метою мобілізації їхнього внутрішнього потенціалу для самостійного вирішення проблем та створення умов для повноцінного функціонування родини" [5, С. 128-154].

Основними характеристиками соціально-педагогічного патронату визначено: його *превентивний характер* (патронат спрямований насамперед на попередження виникнення серйозних проблем у сім'ї, раннє виявлення факторів ризику та своєчасне втручання). С. Козлова підкреслює, що "профілактичний підхід є набагато ефективнішим та економічнішим порівняно з корекційним втручанням у вже критичних ситуаціях" [7, С. 128-156]; *комплексність та системність* (патронат охоплює різні аспекти життєдіяльності сім'ї: освітні, соціальні, психологічні, правові, медичні). Т. Алєксєєнко зазначає, що "ефективність патронату досягається тільки за умови системного підходу до вирішення проблем сім'ї" [1, С. 67-95]; наявність *індивідуалізації підходу* (кожна сім'я розглядається як унікальна система з власними особливостями, потребами та ресурсами). Патронатна програма розробляється індивідуально з урахуванням

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

специфіки конкретної родини; можливість *активізації внутрішніх ресурсів сім'ї* (головна мета патронату полягає не в заміщенні функцій сім'ї, а в допомозі їй актуалізувати власні можливості для вирішення проблем) [1]. Ж. Петрочко підкреслює, що "патронат має бути спрямований на розвиток суб'єктності сім'ї, а не на формування залежності від зовнішньої допомоги" [11]; збереження *етапності реалізації* (патронатний процес включає кілька послідовних етапів: діагностичний, планування втручання, безпосередня реалізація, оцінка результатів та завершення) та наявність *міждисциплінарності у патронатній діяльності* (беруть участь фахівці різних професій: соціальні працівники, психологи, педагоги, медичні працівники, юристи тощо) [11].

Розглянуті характеристики соціально-педагогічного патронату знаходять своє практичне втілення через реалізацію системи взаємопов'язаних функцій.

Кожна функція відображає певний аспект патронатної діяльності та сприяє досягненню загальної мети - забезпечення благополуччя дитини та сім'ї [9; 12; 13].

Діагностична функція передбачає всебічне вивчення ситуації в сім'ї, виявлення проблем, потреб та ресурсів для їх вирішення.

Корекційно-реабілітаційна функція спрямована на подолання наявних порушень у функціонуванні сім'ї та відновлення її нормального життєдіяльності.

Профілактична функція забезпечує попередження виникнення нових проблем та кризових ситуацій у родині.

Освітньо-просвітницька функція включає підвищення педагогічної та соціальної компетентності батьків, формування у них необхідних знань та навичок.

Посередницька функція полягає в налагодженні зв'язків між сім'ями та різними соціальними інститутами, службами, організаціями.

Захисна функція забезпечує охорону прав та інтересів дітей, захист їх від негативних впливів.

Правове регулювання партнерської взаємодії в соціально-педагогічній сфері здійснюється на різних рівнях та охоплює широкий спектр нормативно-правових актів.

Європейська соціальна хартія (переглянута, 1996) у статті 16 закріплює право сім'ї на соціальний, правовий та економічний захист, що передбачає створення системи підтримуючих служб. Рекомендації Ради Європи щодо політики підтримки позитивного батьківства (2006) підкреслюють необхідність розвитку партнерських відносин між різними службами та організаціями у роботі з сім'ями. Закон України "Про соціальні послуги" (2019) [4] визначає правові засади надання соціальних послуг, включаючи послуги підтримки сім'ї. Стаття 16 передбачає можливість надання послуг на основі партнерства між різними суб'єктами. Закон України "Про освіту" (2017) [3] у статті 26 передбачає право закладів освіти на взаємодію з органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами та організаціями. Стаття 54 встановлює принципи державно-громадського управління освітою.

Український дослідник права соціального забезпечення С. Синчук підкреслює, що "ефективність правового регулювання соціального захисту дітей залежить від ступеня координації між різними галузями права та узгодженості дій різних органів влади" [14]. Н. Рябова у своїх дослідженнях обґрунтовує необхідність удосконалення правових механізмів партнерства, зазначаючи, що "існуюче законодавство створює правові передумови для партнерства, але потребує конкретизації механізмів взаємодії" [13]. В. Кузьмінський звертає увагу на те, що "правове забезпечення партнерської взаємодії має бути системним та охоплювати всі рівні управління - від національного до місцевого" [8].

Аналіз нормативно-правової бази виявляє *низку проблем*: *фрагментарність регулювання* (норми, що стосуються партнерської взаємодії, розпорошені по різних законодавчих актах, що ускладнює їх практичне застосування); *недостатня конкретизація механізмів* (багато норм мають декларативний характер і не містять чітких процедур реалізації партнерства); *невідповідність повноважень та ресурсів* (закладам освіти та соціальним службам надаються широкі повноваження без відповідного ресурсного забезпечення); *відсутність ефективних механізмів контролю за якістю партнерської взаємодії та її результативністю*.

Особливого значення набуває в контексті партнерської взаємодії закладів освіти та соціальних служб у здійсненні соціально-педагогічного патронату питання *мережевої взаємодії учасників патронатного процесу*.

Мережева взаємодія в контексті соціально-педагогічного патронату являє собою складну систему горизонтальних та вертикальних зв'язків між різними учасниками патронатного процесу, що характеризується децентралізованістю, гнучкістю та динамічністю структури. На відміну від традиційних ієрархічних моделей управління, *мережева взаємодія базується на принципах* парт нерст ва, взаємодоповнюваност і т а спільної відповідальност і за результ ат .

За визначенням О. Безпалько, "*мережева взаємодія в соціально-педагогічній сфері*" - це "система взаємозв'язків та взаємозалежностей між різними суб'єктами соціально-педагогічної діяльності, що функціонує на основі спільних цілей, узгоджених дій та розподілених ресурсів" [2]. Ця форма організації діяльності дозволяє максимально ефективно використовувати наявні ресурси та компетенції всіх учасників мережі.

Розглянемо *структуру мережевої взаємодії* [2]*:*

Ядро мережі складають основні учасники патронатного процесу, які мають безпосередній контакт з дитиною та сім'єю. До них належать соціальні працівники, педагоги закладів освіти, психологи, представники служб у справах дітей. Ці фахівці формують первинну команду, що координує всю патронатну діяльність та несе основну відповідальність за її результативність.

Перший рівень мережі включає спеціалізовані служби та організації, що надають профільні послуги: медичні заклади, центри соціальних послуг для сімей, дітей та молоді, центри психологічної допомоги, правоохоронні органи,

служби зайнятості. Ці суб'єкти залучаються до патронатного процесу за потребою та забезпечують вирішення специфічних проблем сім'ї.

Другий рівень мережі формують громадські організації, релігійні спільноти, волонтерські об'єднання, благодійні фонди, які можуть надавати додаткову підтримку сім'ям. Як зазначає Ж. Петрочко, "залучення громадського сектору значно розширює можливості патронатних програм та забезпечує їх більшу гнучкість і адаптивність до потреб конкретних сімей" [11].

Третій рівень мережі охоплює неформальні джерела підтримки: розширену родину, друзів, сусідів, члени громади, які можуть бути залучені як ресурс для підтримки сім'ї. Н. Рябова підкреслює важливість "активізації природних підтримуючих мереж сім'ї як основи для її довгострокового благополуччя" [13].

Мережевий підхід дозволяє одночасно вирішувати різні аспекти проблем сім'ї: освітні, соціальні, психологічні, медичні, правові тощо. Саме підвищення ефективності використання ресурсів досягається завдяки уникненню дублювання функцій та оптимальному розподілу завдань між учасниками мережі відповідно до їхніх компетенцій та можливостей. Гнучкість та адаптивність мережі дозволяє швидко реагувати на зміни потреб сім'ї, залучати нових учасників або перерозподіляти функції існуючих партнерів залежно від ситуації, а підвищення якості послуг забезпечується завдяки обміну досвідом між учасниками мережі, взаємному навчанню та підвищенню професійної компетентності фахівців [15].

Досліджуючи питання мережевого підходу в партнерській взаємодії закладів освіти та соціальних служб у здійсненні соціально-педагогічного патронату нами була розроблена *інтегрована мережева модель партнерської взаємодії.*

Інтегрована мережева модель партнерської взаємодії представляє собою інноваційний підхід до організації соціально-педагогічного патронату, що ґрунтується на принципах системності, координації та взаємодоповнюваності різних суб'єктів соціальної роботи. Ця модель виникла як відповідь на потребу подолання фрагментарності у наданні соціальних послуг сім'ям та створення цілісної системи підтримки, яка би максимально ефективно використовувала наявні ресурси та компетенції.

Основна ідея моделі полягає у створенні динамічної мережі взаємопов'язаних учасників, які працюють як єдиний організм навколо потреб конкретної сім'ї. На відміну від традиційних підходів, де кожна служба діє автономно, ця модель передбачає глибоку інтеграцію зусиль усіх учасників через спільне планування, координовані дії та взаємну відповідальність за результат.

Центральною особливістю моделі є її клієнтоорієнтованість – усі процеси та взаємодії будуються навколо індивідуальних потреб та особливостей конкретної сім'ї. Це означає, що склад команди фахівців, набір послуг та інтенсивність втручання визначаються не стандартними протоколами, а реальними потребами родини, що потребує підтримки.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Структурно модель організована за принципом концентричних кіл, де кожен рівень має свої специфічні функції та ступінь залученості у патронатний процес. У центрі знаходиться координаційне ядро – невелика група ключових фахівців, які безпосередньо працюють із сім'єю та координують дії всіх інших учасників. Це забезпечує персоналізованість підходу та уникнення дублювання зусиль. Навколо ядра формуються концентричні рівні учасників – від основних партнерів (освітніх закладів, соціальних служб, медичних установ) до спеціалізованих служб, громадських організацій та неформальних мереж підтримки. Така структура дозволяє залучати ресурси різного рівня залежно від складності та специфіки проблем сім'ї.

Особливістю структурної організації є її гнучкість та адаптивність. Склад учасників мережі може змінюватися залежно від етапу роботи із сім'єю та виникнення нових потреб. Наприклад, на початковому етапі основну роль можуть відігравати освітні заклади та соціальні служби, а пізніше – медичні установи та психологічні центри.

Модель функціонує на основі мережевого принципу взаємодії, що передбачає горизонтальні зв'язки між учасниками та спільну відповідальність за результат. Це кардинально відрізняється від ієрархічних систем, де рішення приймаються "зверху", а виконавці несуть обмежену відповідальність.

Координація діяльності здійснюється через систему регулярних консультацій, спільного планування та моніторингу. Кожен учасник мережі знає свою роль, розуміє, як його діяльність пов'язана з роботою інших, та може оперативно реагувати на зміни в ситуації сім'ї.

Важливим принципом є превентивність. Модель орієнтована не на реагування на вже виниклі кризи, а на раннє виявлення факторів ризику та попередження їх переростання у серйозні проблеми. Це досягається завдяки тому, що освітні заклади, маючи постійний контакт із дітьми, можуть виявити перші ознаки неблагополуччя в сім'ї.

Ефективне функціонування моделі неможливе без сучасного технологічного забезпечення. Єдина інформаційна система дозволяє всім учасникам мережі мати актуальну інформацію про стан справ у сім'ї, надані послуги та досягнуті результати. Це забезпечує координованість дій та уникнення дублювання зусиль.

Система управління справами (кейс-менеджмент) передбачає призначення відповідального координатора для кожної сім'ї, який забезпечує цілісність та послідовність усіх втручань. Координатор не замінює інших фахівців, а забезпечує їх ефективну взаємодію та дотримання індивідуального плану підтримки сім'ї.

Стандартизовані протоколи взаємодії дозволяють учасникам мережі швидко та ефективно обмінюватися інформацією, приймати узгоджені рішення та контролювати якість наданих послуг. При цьому протоколи є достатньо гнучкими, щоб адаптуватися до специфіки конкретних ситуацій.

Робота за моделлю здійснюється поетапно, що забезпечує системність та послідовність втручань.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Початковий етап передбачає ідентифікацію сім'ї, яка потребує підтримки, та отримання її згоди на участь у програмі. Важливо, що сім'я розглядається не як об'єкт впливу, а як активний учасник процесу.

Діагностичний етап включає всебічну оцінку ситуації в сім'ї силами міждисциплінарної команди. При цьому увага приділяється не лише проблемам, але й сильним сторонам та ресурсам родини, які можуть бути активізовані для подолання труднощів.

Етап планування передбачає розробку індивідуального плану підтримки, який визначає цілі, завдання, методи роботи та індикатори успіху. План обов'язково узгоджується із сім'єю та може коригуватися у процесі реалізації.

Реалізаційний етап є найтривалішим та передбачає надання комплексу послуг відповідно до розробленого плану. Регулярний моніторинг дозволяє відстежувати прогрес та вносити необхідні корективи.

Завершальний етап включає оцінку досягнутих результатів, планування подальшої підтримки (якщо необхідно) та передачу справи до відповідних служб для довгострокового супроводу.

Основною перевагою моделі є її комплексність. Замість фрагментарного надання окремих послуг різними службами, сім'я отримує цілісну систему підтримки, яка враховує всі аспекти її життєдіяльності – від освітніх потреб дітей до соціально-побутових проблем батьків.

Ефективність використання ресурсів досягається завдяки координації дій та уникненню дублювання функцій. Кожен учасник мережі робить те, що він вміє найкраще, а загальний результат перевищує суму індивідуальних зусиль.

Персоналізованість підходу забезпечується тим, що програма підтримки розробляється індивідуально для кожної сім'ї з урахуванням її унікальних особливостей, потреб та можливостей. Це підвищує мотивацію сім'ї до співпраці та ймовірність успішного результату.

Превентивна спрямованість дозволяє попереджувати виникнення серйозних проблем та зменшувати потребу в дорогих кризових втручаннях. Раннє виявлення та своєчасна підтримка є значно ефективнішими та економічнішими за корекційну роботу.

Впровадження моделі пов'язане з певними викликами:

1. Основним є необхідність зміни корпоративної культури та стереотипів мислення фахівців, які звикли працювати автономно. Це потребує серйозної роботи з персоналом, навчання та мотивації до змін.

2. Координація діяльності великої кількості учасників вимагає значних організаційних зусиль та може створювати бюрократичні перешкоди. Важливо знайти баланс між необхідною координацією та збереженням гнучкості й оперативності реагування.

3. Фінансове забезпечення моделі може бути складним, оскільки воно вимагає об'єднання ресурсів різних відомств та організацій. Необхідно розробити механізми спільного фінансування та розподілу витрат.

Модель має значний потенціал для масштабування та адаптації до різних контекстів. Вона може застосовуватися не лише у сфері соціально-педагогічного патронату, але й в інших областях, де потрібна координація зусиль багатьох учасників.

Загалом, інтегрована мережева модель партнерської взаємодії представляє собою перспективний підхід до організації соціально-педагогічного патронату, який відповідає сучасним викликам та потребам українського суспільства. Її успішне впровадження може стати важливим кроком у розбудові ефективної системи соціального захисту дітей та сімей.

Таким чином, мережева взаємодія забезпечує структурну основу для координації різних суб'єктів патронатного процесу.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що інтегрована мережева модель партнерської взаємодії є ефективним інструментом організації соціально-педагогічного патронату в сучасних українських умовах. Модель успішно поєднує теоретичну обґрунтованість з практичною спрямованістю, забезпечуючи подолання фрагментарності у наданні соціальних послуг та створення цілісної системи підтримки сімей.

Ключовими досягненнями дослідження є: обґрунтування принципів мережевої взаємодії, розробка структури моделі з координаційним ядром та чотирма рівнями учасників, визначення механізмів функціонування та етапів реалізації. Модель демонструє переваги комплексності, ресурсоефективності, гнучкості та превентивної спрямованості.

Водночас виявлено виклики впровадження: необхідність зміни корпоративної культури фахівців, складність координації великої кількості учасників та потреба в удосконаленні правового забезпечення.

Подальші наукові дослідження доцільно зосередити увагу на ефективності різних моделей партнерської взаємодії в українському контексті з метою визначення оптимальних стратегій співпраці для різних типів громад та категорій клієнтів та підготовці кадрів для міжвідомчої співпраці, включаючи розробку інноваційних освітніх програм та технологій навчання фахівців.

Література:

1. Алєксєєнко Т. Ф. (2018) Методики патронажного супроводу сімей групи ризику. Умань: ВПЦ "Візаві". 67-95, 178-204.

2. Безпалько О. В. (2018) Партнерська взаємодія в освітній сфері: теорія і практика. К.: Педагогічна думка. 34-67, 145-178, 289-315.

3. Закон України "Про освіту" від 05.09.2017 № 2145-VIII – Ст. 26, 54, 67-69.

4. Закон України "Про соціальні послуги" від 17.01.2019 № 2671-VIII – Ст. 16, 23-25, 34-37.

5. Звєрєва І. Д. (2013) Соціально-педагогічний патронат сім'ї: теорія і практика. К.: Наукова думка. 45-78, 126-154.

6. Капська А. Й. (2015) Соціально-педагогічна робота з сім'ями групи ризику: методологічні засади. К.: Слово. 89-112, 203-234.

7. Козлова С. М. (2016) Соціально-педагогічний патронат у закладах дошкільної освіти. К.: Педагогіка. 56-84, 128-156.

8. Кузьмінський В. О. (2020) Правове забезпечення партнерської взаємодії в освітній сфері. К.: Юрінком Інтер. 123-149, 234-267.

9. Лактіонова Г. М. (2017) Взаємодія сім'ї та школи в соціально-педагогічному супроводі. К.: Освіта. 89-116, 187-215.

10. Лактіонова Г. М. (2017) Ефективність патронатних технологій у роботі з сім'ями // Соціальна педагогіка. № 3. 23-34.

11. Петрочко Ж. В. (2018) Розвиток суб'єктності сім'ї в патронатному процесі // Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. № 2. 45-52.

12. Петрочко Ж. В. (2017) Соціально-педагогічна підтримка дітей та молоді в умовах соціальних змін. К.: Слово. 134-162, 245-278.

13. Рябова Н. В. (2019) Партнерська взаємодія закладів освіти з громадськими організаціями. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС. 78-104, 156-182.

14. Синчук С.М. (2018) Право соціального забезпечення: підручник. К.: Алерта. 234-267, 345-378, 456-489.

15. Chychun, V., Grechanyk, O., Khliebnikova, T., Temchenko, O., Kravchenko H. (2023). Change management models and methods: implementing innovations, ensuring sustainability and engaging staff. Revista De Gestão E Secretariado (Management and Administrative Professional Review), 14(10), 16484–16506. https://doi.org/10.7769/gesec.v14i10.2792

16. Epstein J.L. (2019) School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. 4th Edition. Corwin Press. P. 45-78, 134-167, 245-289.

17. Fuchs D., Burnside L. (2020) Wraparound Services for Children and Families. University of Manitoba. P. 89-123, 178-212.

18. Henderson A.T., Mapp K.L. (2022) A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections. Southwest Educational Development Laboratory. P. 67-95, 156-189.

19. Mapp K.L., Kuttner P.J. (2013) Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships. SEDL. P. 23-56, 89-124.

20. Van Ewijk H. (2018) European Social Policy and Social Work: Citizenship-Based Social Work. Routledge. P. 134-167, 245-278, 312-345.

21. Ward A. (2020) Working in Group Care: Social Work in Residential and Day Care Settings. 3rd Edition. Policy Press. P. 78-112, 189-234, 345-378.

References:

1. Alieksieienko T. F. (2018) Metodyky patronazhnoho suprovodu simei hrupy ryzyku. Uman: VPTs "Vizavi". 67-95, 178-204.

2. Bezpalko O. V. (2018) Partnerska vzaiemodiia v osvitnii sferi: teoriia i praktyka. K.: Pedahohichna dumka. 34-67, 145-178, 289-315.

3. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" vid 05.09.2017 № 2145-VIII – St. 26, 54, 67-69.

4. Zakon Ukrainy "Pro sotsialni posluhy" vid 17.01.2019 № 2671-VIII – St. 16, 23-25, 34-37.

5. Zvierieva I. D. (2013) Sotsialno-pedahohichnyi patronat simi: teoriia i praktyka. K.: Naukova dumka. 45-78, 126-154.

6. Kapska A. Y. (2015) Sotsialno-pedahohichna robota z simiamy hrupy ryzyku: metodolohichni zasady. K.: Slovo. 89-112, 203-234.

7. Kozlova S. M. (2016) Sotsialno-pedahohichnyi patronat u zakladakh doshkilnoi osvity. K.: Pedahohika. 56-84, 128-156.

8. Kuzminskyi V. O. (2020) Pravove zabezpechennia partnerskoi vzaiemodii v osvitnii sferi. K.: Yurinkom Inter. 123-149, 234-267.

9. Laktionova H. M. (2017) Vzaiemodiia simi ta shkoly v sotsialno-pedahohichnomu suprovodi. K.: Osvita. 89-116, 187-215.

10. Laktionova H. M. (2017) Efektyvnist patronatnykh tekhnolohii u roboti z simiamy // Sotsialna pedahohika. № 3. 23-34.

11. Petrochko Zh. V. (2018) Rozvytok subiektnosti simi v patronatnomu protsesi // Visnyk KNU im. T. Shevchenka. № 2. 45-52.

12. Petrochko Zh. V. (2017) Sotsialno-pedahohichna pidtrymka ditei ta molodi v umovakh sotsialnykh zmin. K.: Slovo. 134-162, 245-278.

13. Riabova N. V. (2019) Partnerska vzaiemodiia zakladiv osvity z hromadskymy orhanizatsiiamy. Kherson: OLDI-PLIuS. 78-104, 156-182.

14. Synchuk S.M. (2018) Pravo sotsialnoho zabezpechennia: pidruchnyk. K.: Alerta. 234-267, 345-378, 456-489.

15. Chychun, V., Grechanyk, O., Khliebnikova, T., Temchenko, O., Kravchenko N. (2023). Change management models and methods: implementing innovations, ensuring sustainability and engaging staff. Revista De Gestão E Secretariado (Management and Administrative Professional Review), 14(10), 16484–16506. https://doi.org/10.7769/gesec.v14i10.2792

16. Epstein J.L. (2019) School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. 4th Edition. Corwin Press. P. 45-78, 134-167, 245-289.

17. Fuchs D., Burnside L. (2020) Wraparound Services for Children and Families. University of Manitoba. P. 89-123, 178-212.

18. Henderson A.T., Mapp K.L. (2022) A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections. Southwest Educational Development Laboratory. P. 67-95, 156-189.

19. Mapp K.L., Kuttner P.J. (2013) Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships. SEDL. P. 23-56, 89-124.

20. Van Ewijk H. (2018) European Social Policy and Social Work: Citizenship-Based Social Work. Routledge. P. 134-167, 245-278, 312-345.

21. Ward A. (2020) Working in Group Care: Social Work in Residential and Day Care Settings. 3rd Edition. Policy Press. P. 78-112, 189-234, 345-378.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37.091.212:37:81'243(045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-528-540

Кравченко Тетяна Миколаївна доктор філософії, доцент, доцент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, тел.: (050) 671-20-75, https://orcid.org/0000-0002-4963-4667

Теличко Наталія Вікторівна доктор пед. наук, професор кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, тел.: (050)535-32-59, https://orcid.org/0000-0002-1779-333X

Малильо Констянтин Васильович здобувач спеціальності А4 Середня освіта, А4.021 Англійська мова та зарубіжна літературая, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, тел.: (066) 321-20-63

СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ АРГУМЕНТОВАНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ, ЯК ОСНОВНОЮ ТА ДРУГОЮ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ (ПРАКТИЧНИЙ АСРЕКТ)

Анотація. У статті розглянуто потенціал студентоцентрованого навчання у формуванні навичок аргументованого усного мовлення англійською мовою серед учнів старшої школи та здобувачів ЗВО. Відхід від авторитарно-вчительської моделі до партнерської взаємодії між викладачем і студентом став визначальним чинником у розвитку новітніх педагогічних технологій. Розглянуто теоретичні засади та виокремлено ключові принципи студентоцентризму. Виокремлено сутність студентоцентрованого підходу. Автори обґрунтовують доцільність використання проєктних, дискусійних і рефлексивних методів, що стимулюють критичне мислення, розвиток мовної компетентності та формування комунікативної автономії. Особлива увага приділяється зміні ролі викладача, який переходить від позиції джерела знань до фасилітатора навчального процесу. Розглянуто педагогічні та психологічні концепції на яких грунтується теоретичний фундамент студентоцентрованого навчання. Доведено, що формування навичок аргументованого усного мовлення англійською мовою набуває ключового значення для сучасного фахівця в умовах глобалізованого світу. Зазначено, що вивчення англійської як основної чи другої іноземної мови передбачає не лише опанування лексико-граматичних структур, але й розвиток критичного мислення, здатності вести діалог, дискутувати та аргументувати власну позицію. Наголошено, що застосування студентоцентризму в мовному навчанні дозволяє активізувати мовленнєву діяльність, розвивати автономію та

підвищувати мотивацію до оволодіння мовою. Зроблено висновок, що цей підхід відповідає вимогам сучасної педагогіки та реалізації принципів Нової української школи, сприяючи ефективному навчанню та активному розвитку мовної та комунікативної компетентності здобувачів.

Ключові слова: студентоцентроване навчання, особистісно-орієнтована технологія, аргументоване мовлення, критичне мислення, комунікативна компетентність, англійська мова, друга іноземна мова, проєктна діяльність, дискусія.

Kravchenko Tetiana Mykolaivna Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language, Literature with Teaching Methods, Mukachevo State University, Mukachevo, tel.: (050) 671-20-75, https://orcid.org/0000-0002-4963-4667

Telychko Nataliia Viktorivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of English Language, Literature with Teaching Methods, Mukachevo State University, Mukachevo, tel.: (050) 535-32-59, https://orcid.org/0000-0002-1779-333X

Malylo Konstantin Vasylyevich candidate for specialty A4 Secondary Education, A4.021 English Language and Foreign Literature, Mukachevo State University, Mukachevo, tel.: (066) 321-20-63

STUDENT CENTRISM AS A PEDAGOGICAL PERSONAL-ORIENTED TECHNOLOGY OF TEACHING ARGUMENTED ORAL SPEECH IN ENGLISH AS A MAIN AND SECOND FOREIGN LANGUAGE (PRACTICAL ASPECT)

Abstract. The article examines the potential of student-centered learning in the formation of skills of argumentative oral speech in English among high school students and university students. The departure from the authoritarian-teacher model to the partnership between the teacher and the student has become a determining factor in the development of modern pedagogical technologies. The theoretical foundations are considered and the key principles of studentcentrism are highlighted. The essence of the student-centered approach is highlighted. The authors justify the feasibility of using project, discussion and reflective methods that stimulate critical thinking, the development of language competence and the formation of communicative autonomy. Special attention is paid to the change in the role of the teacher, who moves from the position of a source of knowledge to a facilitator of the educational process. The pedagogical and psychological concepts on which the theoretical foundation of student-centered learning is based are considered. It is proven that the formation of skills of reasoned oral speech in English is of key importance for a modern specialist in the conditions of a globalized world. It is noted that studying English as a primary

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

or second foreign language involves not only mastering lexical and grammatical structures, but also the development of critical thinking, the ability to conduct a dialogue, discuss and argue one's own position. It is emphasized that the use of student-centeredness in language teaching allows you to activate speech activity, develop autonomy and increase motivation to master the language. It is concluded that this approach meets the requirements of modern pedagogy and the implementation of the principles of the New Ukrainian School, contributing to effective learning and active development of language and communicative competence of applicants.

Keywords: student-centered learning, personality-oriented technology, argumentative speech, critical thinking, communicative competence, English language, second foreign language, project activity, discussion.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі зростає увага до принципів студентоцентризму як основи ефективного навчального процесу, орієнтованого на потреби, інтереси та індивідуальні особливості здобувачів освіти. Відхід від авторитарно-вчительської моделі до партнерської взаємодії між викладачем і студентом став визначальним чинником у розвитку новітніх педагогічних технологій. У світлі сучасних трансформацій освітніх практик світова педагогіка дедалі більше орієнтується на студентоцентризм як на підхід, який визнає учнів та студентів активними суб'єктами навчання, а не пасивними споживачами знань. Особливо актуальним він є у сфері мовної освіти, де розвиток усного мовлення потребує індивідуального підходу, врахування стилів навчання та мотивацій учнів старшої школи та студентів. Розвиток комунікативних навичок, зокрема усного мовлення, під час вивчення іноземних мов вимагає гнучких, адаптивних і особистісно-орієнтованих підходів.

Усне мовлення, зокрема вміння будувати аргументовані висловлювання, є не лише засобом комунікації, а й інструментом розвитку критичного мислення, здатності до переконання, ведення дискусії, презентації власної позиції. Саме ці якості є надзвичайно важливими для сучасного фахівця в умовах глобалізованого світу, де англійська мова посідає роль ключового засобу міжкультурної взаємодії. У зв'язку з цим особливої ваги набуває впровадження студентоцентрованих технологій навчання, спрямованих на формування аргументованого усного мовлення як у контексті вивчення англійської мови як основної, так і другої іноземної.

Формування аргументованого усного мовлення англійською мовою — ключова компетентність для академічної, професійної та міжкультурної комунікації. Це не тільки питання граматики та лексики, але й уміння логічно структурувати думку, підтримувати позицію та відповідати на контраргументацію — навички, які відповідають найвищим рівням таксономії Блума.

У сучасних умовах глобалізації, цифровізації освіти та підвищення вимог до комунікативної компетентності, особливо в контексті міжкультурної взаємодії, формування навичок аргументованого усного мовлення англійською

мовою набуває ключового значення. Вивчення англійської як основної чи другої іноземної мови передбачає не лише опанування лексико-граматичних структур, але й розвиток критичного мислення, здатності вести діалог, дискутувати та аргументувати власну позицію.

У зв'язку з цим особливого значення набуває студентоцентризм як особистісно-орієнтована технологія навчання, що акцентує на активній ролі здобувача освіти, його інтересах, потребах і стилях навчання. Дослідження у галузі сучасної педагогіки підтверджують ефективність студентоцентричного підходу в оволодінні іншомовними мовленнєвими навичками, зокрема аргументованим усним мовленням [2, 19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські публікації останніх років становлять ґрунт для практичної реалізації студентоцентрованого підходу у навчанні англійської, зокрема для розвитку аргументованого усного мовлення. Студентоцентрований підхід вивчали дослідники Булвінська І., Коваленко О., Кравченко Т., Маслова А., Мізюк В., Герцовська Н., Проць М., Чепіль М., Червона Н. Аргументоване мовлення досліджували науковці Дорошенко І., Журавльова І., Кудіна Л., Крамушенко Л., Фурман А.

Мета статті – аналіз теоретичних засад та практичних аспектів застосування студентоцентризму як педагогічної особистісно-орієнтованої технології для формування навичок аргументованого усного мовлення англійською мовою.

Виклад основного матеріалу. Студентоцентризм (learner-centered approach) — це підхід, який зміщує фокус освітнього процесу з викладача на здобувача освіти, визнаючи його активним суб'єктом навчання, а не пасивним отримувачем знань. Основоположні ідеї студентоцентризму були закладені ще в працях Джона Дьюї, Карла Роджерса, Жана Піаже, проте саме у XXI столітті цей підхід набуває системного впровадження в педагогічну практику вищої та середньої освіти.

Сучасні дослідження демонструють, що студентоцентроване навчання сприяє:

- розвитку автономії;
- формуванню мотивації;
- підвищенню критичного та креативного мислення;
- удосконаленню мовленнєвих навичок [6, 15].

Особливу увагу приділено створенню умов для активної участі здобувачів у процесі навчання через проєктну діяльність, дискусії, дебати, проблемно-орієнтовані завдання, рефлексію, самоперевірку та взаємооцінювання [4].

Педагогічна парадигма, що ставить в центр навчального процесу особистість здобувача освіти, визнаючи його активним учасником і співавтором власного навчального шляху, зміщує фокус з передачі знань на створення умов для їх самостійного здобуття, критичного осмислення, інтерпретації та застосування.

Сутність студентоцентрованого підходу полягає у:

- побудові індивідуальних освітніх траєкторій;

- підтримці автономії студента;
- заохоченні рефлексії, креативності та критичного мислення;
- використанні діяльнісних, проблемно-орієнтованих та інтерактивних методів навчання;
- створенні безпечного і сприятливого освітнього середовища для розвитку особистості [16].

У рамках студентоцентрованої моделі викладач виступає фасилітатором, наставником, модератором освітнього процесу, який спрямовує, підтримує і стимулює пізнавальну активність студента, а не лише надає готову інформацію.

Сучасна педагогіка активно впроваджує цей підхід на всіх рівнях освіти, особливо в старшій школі та університетській системі, де студент повинен не лише засвоїти знання, а й сформувати ключові життєві та професійні компетентності. Застосування студентоцентризму в мовному навчанні дозволяє активізувати мовленнєву діяльність, розвивати автономію та підвищувати мотивацію до оволодіння мовою.

Серед міжнародних досліджень мета-аналіз 2005–2022 рр. показав, що студентоцентричні практики мають дуже сильний позитивний ефект на розвиток навичок усного мовлення (Hedge's $g \approx 1.375$) [5].

Аргументоване усне мовлення є однією з найвищих форм комунікативної діяльності. Воно вимагає від мовця не лише знання лексичних та граматичних структур, але й уміння логічно будувати мову, добирати переконливі аргументи, адекватно реагувати на контраргументи та підтримувати змістовну дискусію. Уміння аргументовано висловлюватися англійською мовою є важливою частиною академічного, професійного та міжкультурного спілкування.

Зокрема, у вищій освіті це мовлення проявляється під час участі у дебатах, дискусіях, захисті проєктів, презентацій, підготовці до міжнародних конференцій тощо. Аргументованість мовлення пов'язана з розвитком когнітивних процесів, таких як аналіз, синтез, оцінювання, що узгоджується з вищими рівнями таксономії Блума. Цей вид мовлення є критично важливим у академічному, професійному та міжкультурному середовищі, де ефективна комунікація забезпечує досягнення особистих і професійних цілей [1].

Саме студентоцентрований підхід забезпечує найбільш ефективні умови для формування цих навичок, оскільки активізує особисту відповідальність студента за результат, підвищує його інтерес і залученість до навчального процесу, створює мотиваційно сприятливе середовище для мовленнєвої практики.

Основи студентоцентризму були закладені у працях таких філософів і педагогів, як:

- Джон Дьюї, який акцентував увагу на навчанні через діяльність і досвід;
- Карл Роджерс, що наголошував на гуманістичному підході до особистості учня;

- Лев Виготський, який розробив теорію соціального конструктивізму, де навчання відбувається через взаємодію;
- Паоло Фрейре, відомий своєю ідеєю «освіти як діалогу», що підкреслює важливість участі учня у створенні знань.

Ключовими принципами студентоцентризму є: особистісна орієнтація (врахування індивідуальних особливостей, стилів навчання, потреб і мотивацій студентів); активне навчання (залучення студентів до дискусій, проєктної роботи, симуляцій, рольових ігор); колаборативне навчання (навчання через взаємодію, роботу в парах, групах); рефлексія (розвиток здатності до самоаналізу та оцінювання власних дій і досягнень); автономія (надання студентам можливості приймати рішення у власному навчанні).

У мовному навчанні студентоцентризм проявляється через:

- використання автентичних матеріалів;
- інтеграцію міжпредметного контенту;
- проєктно-комунікативні технології;
- критичне обговорення проблемних питань [13].

Таким чином, студентоцентризм є не лише методикою, а цілісною філософією освітнього процесу, яка передбачає глибоку трансформацію ролі викладача та студента, і має величезний потенціал для ефективного навчання англійського усного мовлення.

У межах навчання англійської мови як першої або другої іноземної, розвиток навичок аргументації реалізується через:

- участь у дебатах;
- симуляції реальних ситуацій (role-plays, case studies);
- роботу в малих групах;
- створення проєктів із презентацією;
- рецензування та коментування виступів інших.

Такий підхід сприяє не лише вдосконаленню мовних навичок, а й формуванню соціальної компетентності, впевненості у собі, навичок ведення діалогу і толерантності до іншої точки зору [7, 9].

У контексті навчання англійської мови студентоцентризм реалізується через диференціацію, індивідуалізацію, вибірковість, рефлексію, розвиток метапізнання. Важливою умовою є створення підтримувального навчального середовища, де студент має змогу обирати способи виконання завдань, працювати в темпі, комфортному для себе, самостійно оцінювати власні досягнення [4].

Розглянемо засоби реалізації студентоцентрованого підходу. Студентоцентроване навчання реалізується через активні, інтерактивні, дослідницькі та рефлексивні методи, які забезпечують особистісно орієнтовану модель освіти. Такий підхід сприяє формуванню відповідальності за власне навчання, розвитку аргументованого мовлення та критичного мислення, що є важливими елементами вивчення англійської мови.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Проєктні методи формують середовище, у якому студенти занурюються в дослідження реальних проблем, готують презентації, обговорюють і захищають результати. У процесі проєктної роботи учні:

- працюють у парах або групах,
- використовують англійську мову як інструмент комунікації та дослідження,
- формують навички аргументації, переконливого мовлення, логічного викладу думок.

Дискусійні методи та дебати сприяють:

- активному включенню студентів у комунікацію,
- побудові логічних аргументів і контраргументів,
- розвитку навичок слухання, толерантного діалогу, риторики.

У процесі дебатів студенти вчаться висловлювати власну думку англійською мовою, використовувати мовні кліше, зберігати логічну структуру мовлення, що критично важливо для розвитку академічного та професійного мовлення [16].

Інструменти критичного мислення дозволяють учням і студентам аналізувати інформацію, формулювати позиції, робити висновки. Найефективніші методики включають:

- метод шести капелюхів (Е. де Боно) — різноплановий розгляд проблеми,
- метод «дерева рішень» — візуалізація альтернатив і наслідків,
- метод «фішбоун» — графічна структура для аналізу причин і наслідків.

Усе це розвиває не лише аналітичні навички, а й здатність до аргументованого мовлення англійською мовою [19].

Рефлексивна діяльність є важливою умовою формування автономності учнів. Серед основних форм:

- щоденники спостереження,
- самооцінювання,
- портфоліо особистих досягнень.

Ці засоби сприяють усвідомленню особистого прогресу, постановці навчальних цілей, вдосконаленню мовленнєвої продуктивності та здатності до самокорекції [14,16]. Згідно з сучасними методичними підходами, рефлексія — важливий компонент не лише після навчальної діяльності, а й протягом неї.

У межах студентоцентрованої парадигми навчання змінюється традиційна роль викладача — від джерела знань до фасилітатора освітнього процесу. Основне завдання викладача полягає не в трансляції інформації, а в організації середовища, що сприяє активному навчанню студентів, формуванню їхньої мотивації, рефлексії, критичного мислення та самостійності.

Основними функціями викладача-фасилітатора вважаємо:

1. Створення сприятливого комунікативного середовища: викладач формує атмосферу відкритості, довіри та взаємоповаги, де кожен студент має

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

можливість висловитися, бути почутим, поставити запитання. Це особливо важливо у вивченні іноземної мови, де подолання мовного бар'єру є критичним етапом у процесі навчання;

2. Модерація дискусій і взаємодії: у студентоцентрованій моделі викладач організовує навчальний простір через дискусії, дебати, групову роботу, де студенти не лише обмінюються ідеями, а й навчаються аргументувати, слухати та поважати позиції інших. Це сприяє формуванню навичок академічного мовлення та міжособистісної взаємодії.

3. Надання підтримки і зворотного зв'язку: важливою роллю викладача є надання конструктивного фідбеку, який допомагає студентам усвідомити свої сильні сторони, зони розвитку та можливості вдосконалення. Зворотний зв'язок має бути не каральним, а мотивувальним і орієнтованим на прогрес.

4. Мотивація до навчання і розвиток автономії: викладач мотивує студентів через актуальність завдань, підтримку внутрішньої мотивації, залучення до проєктів, які відповідають їхнім інтересам. Це формує відповідальність за особистий навчальний маршрут.

5. Партнерство і співпраця: У центрі студентоцентрованого підходу — партнерські стосунки між викладачем і студентом, де обидві сторони є учасниками спільного освітнього процесу. Така взаємодія розвиває взаємоповагу, довіру та педагогічну емпатію, що позитивно впливає на ефективність навчання [16,19].

Використання студентоцентрованих підходів у викладанні англійської мови сприяє досягненню цілого спектра позитивних результатів. Досвід українських та зарубіжних освітніх закладів свідчить, що орієнтація на активну участь студентів, індивідуалізацію навчання, міждисциплінарність і формування рефлексивного мислення забезпечує якісні зміни в освітньому процесі.

Основні позитивні зміни, які фіксуються в результаті застосування студентоцентрованого підходу:

1. Зростання мовленнєвої активності учнів. Завдяки використанню інтерактивних методів (дискусій, рольових ігор, проєктів, дебатів), студенти частіше ініціюють мовлення, проявляють ініціативу в комунікації та використовують англійську мову як засіб живого спілкування. Це підтверджують дослідження сучасної методики викладання іноземних мов.

2. Підвищення якості усного мовлення. Студентоцентроване навчання створює умови для регулярної мовленнєвої практики, що дозволяє розвивати не лише лексичні та граматичні навички, а й інтонацію, мовленнєву впевненість, аргументацію. Учні починають говорити структуровано, логічно й природно.

3. Формування навичок аргументації й самовираження. Проєктні завдання, підготовка презентацій, участь у дебатах вимагають від учнів уміння не лише викладати факти, а й висловлювати власну думку, аргументувати її, критично аналізувати інформацію. Це формує як мовну, так і громадянську компетентність [16,19].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

4. Розвиток комунікативної впевненості. У середовищі довіри й підтримки студенти позбавляються страху помилитися, стають відкритішими до взаємодії. Вони вчаться не лише говорити, а й слухати, вести діалог, реагувати на різні типи висловлювань. Це підвищує їхню мовленнєву автономію та впевненість у власних силах.

5. Посилення міжпредметних зв'язків. Завдяки міждисциплінарним проєктам учні інтегрують знання з різних сфер (історії, правознавства, біології, екології тощо) в процес вивчення англійської мови. Це не лише робить навчання змістовнішим, а й формує системне мислення та прикладні вміння. Наприклад, проєкт «Global Climate Change» може об'єднувати тематику англійської мови, біології та географії.

Для студентів, які вивчають англійську як основну іноземну мову (перша мова вивчення), формування аргументованого мовлення повинно розпочинатися з контекстуалізації навчального контенту: інтеграція автентичних матеріалів, новинних статей, інтерв'ю, подкастів. Це дозволяє не лише розширити лексичний запас, а й занурити учня або студента у мовне середовище.

Навчальні завдання мають бути відкритими (open-ended) і проблемними:

- «Should AI replace teachers? Argue for or against»;
- «What are the ethical implications of surveillance?»

Важливо поєднувати вправи на формулювання тез, побудову аргументів, рефутацію, тобто відповіді на контраргументи. Такий підхід розвиває структурованість мовлення, логіку і впевненість у комунікації.

Щодо інструментів студентоцентрованого наввчання, можемо відзначити такі як:

- онлайн-дискусійні платформи (Padlet, Miro);
- інтерактивні завдання у Moodle або Google Classroom;
- аналітичні презентації в PowerPoint або Canva з подальшим усним захистом.

Коли англійська є другою іноземною мовою, навчання аргументації стикається з додатковими труднощами:

- нижчий рівень володіння мовою;
- складність перекладу концептуальних понять;
- недостатня мовна впевненість.

Тому ключовими стратегіями є:

1. Візуалізація і scaffolding — використання схем, шаблонів фраз, графічних організаторів;
2. Рольові ігри з обмеженим словником та завчасно наданими формулами (e.g., *"In my opinion," "I believe that…"*);
3. Стратегія "think-pair-share" — студент формує думку, обговорює її з партнером, потім презентує;
4. Фокус на фразову аргументацію — замість тривалих монологів, студенти тренуються у коротких, структурованих відповідях.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аргументоване усне мовлення — це важливий компонент комунікативної компетентності, що передбачає вміння логічно, послідовно та переконливо викладати власну думку, доводити або спростовувати позицію співрозмовника, використовуючи відповідні мовні й риторичні засоби. Такий тип мовлення є необхідним не лише в академічному середовищі, а й у повсякденній та професійній комунікації.

Основними складовими аргументованого усного мовлення вважаємо:

1. Логічна структура висловлення: Ефективне аргументоване мовлення ґрунтується на чіткій побудові думки. Класична структура включає:
   - тезу (основну ідею або думку),
   - аргументи (обґрунтування тези),
   - приклади (ілюстрації з досвіду, фактів, досліджень),
   - висновок (резюме, узагальнення або заклик до дії).

Така структура сприяє логічності та переконливості висловлювання (Журавльова, 2019).

2. Мовленнєві кліше: Для забезпечення зв'язності та формальності мовлення часто використовуються сталі мовленнєві конструкції, такі як:
   - *In my opinion,*
   - *The main reason is...*
   - *According to research...*
   - *On the contrary...*

Вони допомагають структурувати думки та надати їм академічного звучання.

3. Мовленнєва впевненість і спонтанність: Важливими є не лише змістовне наповнення, але й спосіб подання інформації. Мовленнєва впевненість виявляється у чіткості, інтонаційній виразності, контролі за темпом мовлення. Спонтанність — це здатність гнучко реагувати на запитання або контраргументи, не втрачаючи логіки викладу [1].

4. Критичне осмислення інформації: Ефективне аргументоване мовлення потребує вміння не лише висловити думку, але й:
   - проаналізувати інформацію,
   - виявити слабкі місця у власних або чужих аргументах,
   - підкріпити думку достовірними джерелами.

Це пов'язано з розвитком критичного мислення — навички, яку активно формує студентоцентроване навчання [19].

У процесі навчання англійської мови формування аргументованого мовлення сприяє розвитку міжкультурної комунікативної компетентності. Застосування інтерактивних методів (дебати, дискусії, ролеві ігри, проєктна діяльність) створює умови для набуття студентами необхідних мовленнєвих стратегій.

Висновки. Студентоцентроване навчання є ефективним засобом формування навичок аргументованого усного мовлення англійською мовою. Воно

сприяє не лише розвитку мовної компетентності, а й становленню особистості, здатної мислити критично, діяти автономно та комунікувати в багатомовному і багатокультурному середовищі.

Студентоцентроване навчання — це ефективна педагогічна технологія, яка відповідає вимогам XXI століття та особливостям мовної освіти. Реалізація студентоцентризму сприяє активізації мовленнєвої діяльності, розвитку критичного мислення та аргументаційних умінь, формуванню автономії учня та студента як мовної особистості.

Практичний досвід свідчить про успішність таких методик у формуванні аргументованого усного мовлення англійською мовою як основною, так і другою іноземною. Перспективним є подальше впровадження цифрових інструментів, платформ для колаборації, ігрових елементів, що поєднують мовний і особистісний розвиток учнів та студентів.

Література

1. Brown, H. D., Lee H. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (5th ed.). Pearson Education. 2020.

2. Demir S., Doğanay A. Student-Centered Learning in Higher Education: A Theoretical Framework. Journal of Education and Learning, 2021. 10(3), 45–55.

3. Johnson K. E. Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective. Routledge. 2009.

4. Könings K. D., Brand-Gruwel S., Merriënboer, J. J. Towards more effective student-centered learning: Impact, design and implementation. Educational Studies, 2021. 47(5), 521–537. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1850425

5. Meta analysis (2005–2022). “The Effect of Student Centered Teaching Practices on the Development of Speaking Skills” showing a strong effect size (Hedge’s g ≈ 1.375) DergiPark.

6. Tomei T., Zamarro G. Student-Centered Instruction and its Impact on Student Achievement. International Journal of Educational Research, 100, 101528. 2020. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101528

7. Torky S. A. Enhancing Speaking and Argumentation Skills through Student-Centered Strategies in EFL Contexts. Journal of Language Teaching and Research, 2022. 13(2), 305–312. https://doi.org/10.17507/jltr.1302.14

8. Булвінська І., Червона Н. Трансформація ролей викладачів у студентоцентричному навчанні. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2020. https://npo.kubg.edu.ua/article/view/183391

9. Дорошенко І. Ю. Аргументація як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія: Лінгвістика, 2021, № 39, с. 122–129.

10. Журавльова І. В. Аргументоване мовлення як засіб формування критичного мислення студентів. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 2019, №182, с. 56–60.

11. Коваленко О. І. Роль викладача у формуванні студентоцентрованого навчального середовища у закладах вищої освіти. Педагогічний альманах, 2020, №45, с. 67–72.

12. Концепція Нової української школи. (2017). Міністерство освіти і науки України. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf

13. Кравченко Т. М., Герцовська Н. О., Білас А. А., Химинець А. М. Студентоцентроване змішане навчання: концепції, принципи, підходи. Наука і техніка сьогодні. Серія "Педагогіка", Серія "Право", Серія "Економіка", Серія "Фізико-математичні науки", Серія "Техніка", 2025, 5(46), 784-794.

14. Крамушенко Л. В. Рефлексія як засіб формування навчальної автономії студентів у вивченні англійської мови. Наукові записки, Серія: Педагогічні науки, 2018, №15, с. 48–52.

15. Кудіна Л. І. Формування мовленнєвої компетентності студентів у контексті студентоцентрованого підходу. Професійна освіта: методологія, теорія та технології, 2023, № 17, с. 85–90.

16. Маслова А.В., Мізюк В.А., Герцовська Н.О., Шрамко Р.Г., Рахно М.Ю., Калашникова Т.С., Варіна Г.Б., Кравченко Т.М., Лисак Л.К. Студентоцентровані підходи до змішаного навчання : навчальний посібник для здобувачів фахової передвищої та вищої освіти/ Маслова А.В., Мізюк В.А., Герцовська Н.О., Шрамко Р.Г., Рахно М.Ю., Калашникова Т.С., Варіна Г.Б., Кравченко Т.М., Лисак Л.К. – Мукачево : МДУ, 2024. – 240 с.

17. Проць М. Студентоцентрований підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів. Освітній дискурс. 2023. https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/969

18. Фурман А. В. Педагогіка критичного мислення: теорія і практика. Київ: Освіта України. 2021.

19. Чепіль М. В. Студентоцентроване навчання як педагогічна інновація у викладанні іноземних мов. Іноземні мови, 2021, № 3, с. 44–50.

References

1. Brown, H. D., & Lee, H. (2020). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (5th ed.). Pearson Education.

2. Demir, S., & Doğanay, A. (2021). Student-Centered Learning in Higher Education: A Theoretical Framework. Journal of Education and Learning, 10(3), 45–55. https://doi.org/10.5539/jel.v10n3p45

3. Johnson, K. E. (2009). Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective. Routledge.

4. Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & Merriënboer, J. J. (2021). Towards more effective student-centered learning: Impact, design and implementation. Educational Studies, 47(5), 521–537. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1850425

5. Meta analysis (2005–2022). "The Effect of Student Centered Teaching Practices on the Development of Speaking Skills" showing a strong effect size (Hedge's g ≈ 1.375) DergiPark.

6. Tomei, T., & Zamarro, G. (2020). Student-Centered Instruction and its Impact on Student Achievement. International Journal of Educational Research, 100, 101528. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101528

7. Torky, S. A. (2022). Enhancing Speaking and Argumentation Skills through Student-Centered Strategies in EFL Contexts. Journal of Language Teaching and Research, 13(2), 305–312. https://doi.org/10.17507/jltr.1302.14

8. Bulvinska, I., & Chervona, N. (2020). Transformatsiia rolei vykladachiv u studentotsentrychnomu navchanni [Transforming the roles of teachers in student-centered learning]. Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. https://npo.kubg.edu.ua/article/view/183391

9. Doroshenko, I. Yu. (2021). Arhumentatsiia yak zasib formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv [Argumentation as a means of forming foreign language communicative competence of students]. Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody. Seriia: Linhvistyka, № 39, s. 122–129.

10. Zhuravlova, I. V. (2019). Arhumentovane movlennia yak zasib formuvannia krytychnoho myslennia studentiv [Argumentative speech as a means of forming students' critical thinking]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, №182, s. 56–60.

11. Kovalenko, O. I. (2020). Rol vykladacha u formuvanni studentotsentrovanoho navchalnoho seredovyshcha u zakladakh vyshchoi osvity [Роль викладача у формуванні студентоцентрованого навчального середовища у закладах вищої освіти]. Pedahohichnyi almanakh, №45, s. 67–72.

12. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The Concept of the New Ukrainian School]. (2017). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf

13. Kravchenko, T. M., Hertsovska, N. O., Bilas, A. A., & Khymynets, A. M. (2025). Studentotsentrovane zmishane navchannia: kontseptsii, pryntsypy, pidkhody [Student-centered blended learning: concepts, principles, approaches]. Nauka i tekhnika sohodni. Seriia "Pedahohika", Seriia "Pravo", Seriia "Ekonomika", Seriia "Fizyko-matematychni nauky", Seriia "Tekhnika", 5(46), 784-794.

14. Kramushenko, L. V. (2018). Refleksiia yak zasib formuvannia navchalnoi avtonomii studentiv u vyvchenni anhliiskoi movy [Reflection as a means of forming students' learning autonomy in learning English]. Naukovi zapysky, Seriia: Pedahohichni nauky, №15, s. 48–52.

15. Kudina, L. I. (2023). Formuvannia movlennievoi kompetentnosti studentiv u konteksti studentotsentrovanoho pidkhodu [Formation of students' speech competence in the context of a student-centered approach]. Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii, № 17, s. 85–90.

16. Maslova A.V., Miziuk V.A., Hertsovska N.O., Shramko R.H., Rakhno M.Iu., Kalashnykova T.S., Varina H.B., Kravchenko T.M., Lysak L.K. Studentotsentrovani pidkhody do zmishanoho navchannia : navchalnyi posibnyk dlia zdobuvachiv fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity [Student-centered approaches to blended learning: a study guide for students of professional pre-higher and higher education] / Maslova A.V., Miziuk V.A., Hertsovska N.O., Shramko R.H., Rakhno M.Iu., Kalashnykova T.S., Varina H.B., Kravchenko T.M., Lysak L.K. – Mukachevo : MDU, 2024. – 240 s.

17. Prots, M. (2023). Studentotsentrovanyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv [Student-centered approach in professional training of future teachers]. Osvitnii dyskurs. https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/969

18. Furman, A. V. (2021). Pedahohika krytychnoho myslennia: teoriia i praktyka [Pedagogy of critical thinking: theory and practice] Kyiv: Osvita Ukrainy.

19. Chepil, M. V. (2021). Studentotsentrovane navchannia yak pedahohichna innovatsiia u vykladanni inozemnykh mov [Student-centered learning as a pedagogical innovation in foreign language teaching]. Inozemni movy, № 3, s. 44–50.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37.015.3:159.9

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-541-552

Лебідь Ольга Валеріївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», м. Дніпро, тел.: (0562) 31-24-74, https://orcid.org/0000-0001-6861-105X

Буртова Єлизавета Дмитрівна аспірантка кафедри психології та педагогіки ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», м. Дніпро, тел.: (0562) 31-24-74, https://orcid.org/0009-0008-2214-4482

СКЛАДНА ЖИТТЄВА СИТУАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВА ДЕФІНІЦІЯ У СТРУКТУРІ ПОНЯТТЯ «ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЛІЄНТАМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ»

Анотація. У статті здійснено теоретичне обґрунтування сутності поняття «складна життєва ситуація» як ключової дефініції у структурі феномену «готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях». Узагальнено підходи українських і зарубіжних дослідників до визначення та класифікації складних життєвих ситуацій, охарактеризовано їх співвідношення з такими суміжними феноменами, як стресові, критичні, кризові, психотравмуючі та екстремальні ситуації. Встановлено, що стресові ситуації розглядаються як початковий, базовий рівень складних життєвих обставин, що здатні ускладнитися за відсутності ефективних механізмів подолання; критичні ситуації є більш гострим варіантом, який передбачає значний дисбаланс між ресурсами людини та вимогами середовища й потребує термінових дій; кризові ситуації репрезентують найгострішу форму складних життєвих обставин, що супроводжується втратою здатності до адекватного функціонування та вимагає комплексної допомоги; психотравмуючі ситуації є особливим різновидом, у якому поєднується загроза життю чи здоров'ю з потужним емоційним впливом, що призводить до довготривалих негативних психологічних наслідків; екстремальні ситуації становлять граничні, виняткові за рівнем небезпеки події, що виникають раптово й потребують максимальної мобілізації ресурсів для збереження життя та безпеки. У результаті проведеного аналізу встановлено, що поняття «складна життєва ситуація» є багатовимірний соціально-психологічний феномен, що охоплює сукупність об'єктивних обставин та суб'єктивних переживань, які порушують звичний перебіг життя, спричиняють дезадаптацію та вимагають від особистості мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів для їх подолання. З'ясовано, що чітке розуміння сутності та класифікації складних життєвих ситуацій є ключовою

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

передумовою формування готовності майбутніх психологів до надання ефективної психологічної допомоги клієнтам, що перебувають у стані психологічної напруги та дезадаптації.

Ключові слова: життєві ситуації, кризові ситуації, критичні ситуації, стресові ситуації, екстремальні ситуації, психотравмувальні ситуації, складні життєві ситуації, психологічна допомога, готовність.

Lebid Olha Valeriivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro, tel.: (0562) 31-24-74, https://orcid.org/0000-0001-6861-105X

Yelyzaveta Dmytrivna Burtova postgraduate student at the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro, tel.: (0562) 31-24-74, https://orcid.org/0009-0008-2214-4482

A DIFFICULT LIFE SITUATION AS A KEY DEFINITION IN THE STRUCTURE OF THE CONCEPT "READINESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS TO PROVIDE PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO CLIENTS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS"

Abstract. The article provides a theoretical justification of the essence of the concept of "difficult life situation" as a key definition in the structure of the phenomenon of "readiness of future psychologists to provide psychological assistance to clients in difficult life situations." It summarizes the approaches of Ukrainian and foreign researchers to the definition and classification of difficult life situations and characterizes their relationship with such related phenomena as stressful, critical, crisis, psychotraumatic, and extreme situations. It has been established that stressful situations are considered to be the initial, basic level of difficult life circumstances, which can become more complicated in the absence of effective coping mechanisms; critical situations are a more acute variant, which involves a significant imbalance between human resources and environmental demands and requires urgent action; crisis situations represent the most acute form of difficult life circumstances, accompanied by a loss of ability to function adequately and requiring comprehensive assistance; Psychologically traumatic situations are a special type that combines a threat to life or health with a powerful emotional impact, leading to long-term negative psychological consequences. Extreme situations are extreme, exceptionally dangerous events that arise suddenly and require the maximum mobilization of resources to preserve life and safety. The analysis revealed that the concept of a "difficult life situation" is a multidimensional socio-psychological phenomenon that encompasses a set of objective circumstances and subjective experiences that disrupt the normal course of life, cause maladjustment, and require the individual to mobilize internal and external resources to overcome them. It has been established that a clear understanding

of the essence and classification of difficult life situations is a key prerequisite for preparing future psychologists to provide effective psychological assistance to clients who are in a state of psychological stress and maladjustment.

Keywords: life situations, crisis situations, critical situations, stressful situations, extreme situations, psychotraumatic situations, difficult life situations, psychological assistance, preparedness.

Постановка проблеми. Сучасні соціокультурні та політико-економічні реалії України зумовлюють зростання кількості осіб, які опиняються у складних життєвих ситуаціях. Воєнні дії, вимушене переселення, втрата близьких, економічна нестабільність, соціальна ізоляція та інші кризові обставини призводять до зростання психологічного навантаження на населення та формують стійкий суспільний запит на кваліфіковану психологічну допомогу. У цьому контексті особливого значення набуває підготовка майбутніх психологів, здатних ефективно реагувати на потреби клієнтів, що перебувають у стані психологічної напруги та дезадаптації.

Ключовою передумовою такої професійної готовності є чітке розуміння майбутніми фахівцями сутності та структури феномену «складна життєва ситуація». Це поняття виконує системоутворювальну роль у структурі більш комплексного феномену «готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях», адже саме воно задає змістовні межі професійних дій, визначає специфіку об’єкта допомоги та напрями роботи з ним. Без його належного наукового осмислення неможливо сформувати адекватні знання, вміння та навички, необхідні для ефективної допомоги у практичній діяльності психолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки опубліковано значну кількість праць, у яких розкрито різні аспекти підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Зокрема, досліджуються теоретико-методологічні засади визначення та класифікації складних життєвих ситуацій (І. Ващенко, Е. Грішин, В. Предко, В. Рудяк, І. Тичина, О. Черниш та ін.); психологічні особливості сприйняття та подолання складних життєвих ситуацій різними категоріями населення (І. Ващенко, Б. Іваненко, С. Кондратюк, О. Коробанова, Т. Ларіна, Т. Титаренко ін.); особливості професійної підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги (С. Ісаєвич, Н. Заболотна, В. Омелянська, Д. Романовська, В. Синишина, І. Солійчук, О. Ткачишина, Я. Чаплак та ін.); технології та методи психологічного супроводу осіб у складних життєвих ситуаціях (Г. Ломакін, В. Панка, І. Ткачук та ін.); формування у майбутніх психологів професійно значущих умінь і навичок кризового консультування, емпатійного слухання та ресурсної підтримки клієнтів (Н. Гаркавенко, В. Ратєєва, І. Солійчук, Я. Чаплак та ін.).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність та зміст поняття «складна життєва ситуація», визначити її ознаки та місце у структурі поняття «готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях», що забезпечить цілісне наукове розуміння досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сутності та змісту поняття «складна життєва ситуація» є відправною точкою для формування цілісного уявлення про готовність психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Почнемо наш аналіз з сутності поняття «життєва ситуація», яка визначається як сукупність значущих подій для людини, які впливають на її поведінку та світогляд в певний проміжок часу [8]. Життєві ситуації потребують гнучкого реагування, вони поділяються на повсякденні та складні. Протягом всього життя кожна людина, у різних сферах свого буття, опиняється у складній ситуації, яка є невід'ємною частиною її розвитку та здатна змінити сприйняття навколишнього світу. Джерелом складної життєвої ситуації можуть бути як власні дії людини, так і зовнішні впливи [8]. У нашому дослідженні розуміємо ***життєві ситуації*** *як сукупність значущих обставин і подій, що впливають на емоційний стан, поведінку та цінності людини, вимагаючи адаптації та мобілізації ресурсів, особливо у складних і стресових умовах.*

На основі вищезазначеного можна перейти до розгляду структурних характеристик і класифікацій складних життєвих ситуацій, що сприятиме їх науковому та практичному осмисленню.

Погоджуємось з точкою зору А. Коваленкової, що «характеристика поняття “складної життєвої ситуації” визначається як такої, що значно відрізняються від нормальних повсякденних обставин. Для позначення складних ситуацій у новітніх дослідженнях сучасних вчених використані різні поняття: «важкі ситуації», «екстремальні ситуації», «кризові ситуації», «психотравмувальні ситуації», «стресові ситуації» та інші значення. Кожен з цих термінів має свою спорідненість за значенням та специфікою. Їх поєднує детермінанта складної життєвої ситуації, в якій відбувається зміна звичної поведінки, порушення адаптації до життя. Внаслідок цього людина не в змозі забезпечувати належний рівень своїх побутових потреб за допомогою вже знайомих моделей поведінки, що були притаманні особистості раніше» [6, с. 28]. Тому в контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне, для детального розкриття сутності поняття «складні життєві ситуації», чітко визначити його спільні та відмінні риси порівняно з такими феноменами, як «стресові ситуації», «критичні ситуації», «кризові ситуації», «психотравмуюча ситуації» та «екстремальні ситуації», оскільки кожен із них має власні ознаки, причини виникнення та особливості перебігу.

У першу чергу розглянемо сутність поняття *«стресові ситуації»*. Р. Шварцер (*R. Schwarzer*) і А. Лущинська (*A. Luszczynska*) визначають цей

феномен як зміни у звичному життєвому порядку, які потребують значних зусиль для адаптації та часто супроводжуються негативними емоційними реакціями [16]. Також науковці стверджують, що стресова ситуація – це обставина або комплекс обставин, які істотно порушують звичний спосіб життя людини, викликають сильний стрес і вимагають від неї термінового пошуку нових способів адаптації [17]. До стресових ситуацій належать події, що спричиняють втрату контролю над власним життям, змінюють його перебіг та можуть призводити до глибоких психологічних наслідків. При цьому особливістю таких ситуацій є їхня непередбачуваність, гострота перебігу та необхідність швидкого прийняття рішень, часто в умовах обмежених ресурсів [17]. Отже, стресові ситуації виступають базовим рівнем напружених життєвих обставин, який, за відсутності ефективних механізмів подолання, може перерости у більш складні та загрозливі форми. Тому, наступним кроком є розгляд *критичних ситуацій*, які відзначаються більшою інтенсивністю впливу та вимагають швидких і рішучих дій в умовах обмеженого часу та ресурсів.

Щодо критичної ситуації, то І. Тичина визначає її як ситуацію неможливості, тобто таку ситуацію, в якій суб’єкт зіштовхується з неможливістю реалізації внутрішніх необхідностей свого життя [10]. Учений зазначає, що найгострішими критичними життєвими ситуаціями є кризи та шляхів її подолання [10]. На думку Ю. Пазиніч, критичні ситуації – це значущі проблемні або складні ситуації, які потрібно вирішити чи подолати; при цьому йдеться не про звичайні ситуації з притаманними їм проблемами чи труднощами, а про ті, що потребують пошуку нового рішення, залучення нетипових чи незвичайних ресурсів досвіду; емоційно пережита життєва обставина, яка у сприйнятті людини є складною психологічною проблемою, що потребує вирішення або подолання [7]. Критична ситуація – це ситуація значного дисбалансу між ресурсами особистості та елементами її оточення, яка вимагає негайних змін у так званому «звичному способі життя [15]. Найсильнішими критичними ситуаціями особистості є такі, що пов'язані з усвідомленням власної смертності (невиліковна хвороба, участь у бойових діях і тому подібне), або зіткнення зі смертю іншого (переживання втрати близької людини) [11, с. 118]. У кризовій ситуації особистість втрачає психічну гнучкість, сприймає все надто прямолінійно, тимчасово стає зовсім дезадаптованою, не може пристосуватися до обставин, які змінилися [11, с. 119]. Отже, критичні ситуації характеризуються високим рівнем загрози для психологічної рівноваги особистості, необхідністю швидкого реагування та пошуку нових стратегій дій в умовах обмежених ресурсів. Вони суттєво перевищують за інтенсивністю впливу звичайні життєві труднощі та стресові ситуації, оскільки передбачають значний дисбаланс між внутрішніми можливостями людини та зовнішніми вимогами середовища.

Наступним кроком є розгляд *кризових ситуацій* як найбільш гострої форми життєвих труднощів, яка супроводжується порушенням здатності до

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

адекватного функціонування та вимагає комплексного психологічного втручання. Кризовою ситуацією В. Зливков, С. Лукомська і О. Федан називають ситуацію, коли людина стикається із перешкодами у реалізації важливих життєвих цілей і не може впоратися з цією ситуацією за допомогою звичних засобів [5]. За визначенням Д. Фалецького (*D. Falęcki*) і Б. Марковського (*B. Markowski*), кризова ситуація – це сукупність внутрішніх і зовнішніх обставин, у яких опинився певний суб'єкт, організація чи система, що впливають на її функціонування таким чином, що всередині неї виникає змінний процес, унаслідок чого настає дисбаланс, а потім його врегулювання завдяки вжитим регулятивним заходам [14]. Учені також зазначають, що кожна кризова життєва ситуація є різною, проте вони мають спільні риси: раптовість і тиск часу, недостатність та невизначеність інформації, втрата контролю над ситуацією, виникнення паніки, нездатність системи впоратися з реальними або відчутними подіями, які стають дедалі серйознішими [14]. Отже, кризові ситуації є найбільш гострою формою життєвих труднощів, що відрізняються раптовістю виникнення, високим рівнем невизначеності та дефіцитом часу для прийняття рішень. Їх характерною ознакою є порушення здатності особистості чи системи функціонувати у звичному режимі, втрата контролю над подіями та необхідність залучення нетипових ресурсів для стабілізації стану. Тривалий перебіг або неефективне подолання кризової ситуації можуть призводити до значних психологічних наслідків, включно з формуванням стійких травматичних переживань.

Саме в цьому контексті доцільно розглянути феномен *психотравмуючої ситуації* як особливого різновиду складних життєвих обставин, наслідки якої безпосередньо пов'язані з виникненням психологічної травми та довготривалими змінами у психоемоційному стані людини.

Психотравмуюча ситуація, за визначенням В. Шеремет, – це надзвичайна подія, що викликає сильний негативний вплив і психоемоційну напругу, несе загрозу для життя людини та потребує від неї великих зусиль для подолання її наслідків [12]. Т. Дзюба стверджує, що психотравмуючі ситуації (загроза втрати здоров'я або життя) можуть приймати форму незвичних подій, суттєво порушують базальне почуття безпеки людини, її віри в те, що життя організоване у відповідності до певного порядку й піддається контролю. Ці ситуації можуть ставати причиною розвитку хворобливих станів – травматичного і посттравматичного стресу, інших невротичних і психопатичних розладів [3, с. 115]. Як висновок Т. Дзюба підкреслює, що психотравмуюча ситуація породжує в психіці людини травматичний процес, який зумовлює прогрес дезорганізації психічної діяльності зі спробами психіки утримати, локалізувати і дисоціювати цей процес [3, с. 119]. Таким чином, психотравмуюча ситуація постає як особливий різновид складних життєвих ситуацій, у яких загроза життю чи здоров'ю поєднується з потужним негативним емоційним впливом, що зумовлює розвиток травматичного процесу та довготривалі зміни у психоемоційному стані людини. Важливо зазначити, що у багатьох випадках психотравмуючі ситуації виникають у

контексті *екстремальних ситуацій* – подій, які характеризуються раптовістю, високим рівнем небезпеки та необхідністю швидкої мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів для збереження життя чи мінімізації шкоди.

Екстремальна ситуація може відбуватись у різних сферах життя: в соціальній, природній, особистій сфері та впливати на стан психічного та фізичного здоров'я. Учений зазначає, що екстремальна ситуація – це крайня, гранична ситуація, яка має мінімальне або максимальне значення деякого критерію [9, с. 13]. Б. Беттельгейм (*B. Bettelheim*) характеризує екстремальні ситуації їхньою повною винятковістю та високим дестабілізуючим характером, і, крім того, підкреслює, що успішне протистояння їм передбачає дуже сильну адаптивність [13, с. 419]. Також дефініція «екстремальна ситуація» подається як несприятливі для життєдіяльності умови, що вимагають мобілізації прихованих можливостей організму; об'єктивно складні умови діяльності, які сприймаються й оцінюються як напружені чи небезпечні; несприятливий, складний стан умов життєдіяльності людини, що набув для окремої особи або групи осіб особливої значущості [1, с. 135]. Отже, узагальнюючи наведені підходи, можна зробити висновок, що екстремальна ситуація – це винятковий, граничний за рівнем небезпеки стан або подія, яка виникає раптово чи розвивається стрімко, супроводжується високою загрозою для життя, здоров'я та безпеки людини, вимагає негайної мобілізації фізичних, психологічних і соціальних ресурсів для збереження життєдіяльності та мінімізації негативних наслідків.

Отже, всі розглянуті феномени – стресова, критична, кризова, психотравмуюча та екстремальна ситуації – є різновидами або окремими формами прояву складної життєвої ситуації, відрізняючись між собою інтенсивністю впливу, причинами виникнення, часовими рамками та психологічними наслідками.

Складна життєва ситуація виступає узагальнюючим поняттям, що охоплює широкий спектр обставин, які порушують звичний перебіг життя та потребують адаптаційних зусиль.

Як висновок – стресові ситуації можна розглядати як початковий, базовий рівень складних життєвих обставин, що здатні ускладнитися за відсутності ефективних механізмів подолання; критичні ситуації є більш гострим варіантом, який передбачає значний дисбаланс між ресурсами людини та вимогами середовища й потребує термінових дій; кризові ситуації репрезентують найгострішу форму складних життєвих обставин, що супроводжується втратою здатності до адекватного функціонування та вимагає комплексної допомоги; психотравмуючі ситуації є особливим різновидом, у якому поєднується загроза життю чи здоров'ю з потужним емоційним впливом, що призводить до довготривалих негативних психологічних наслідків; екстремальні ситуації становлять граничні, виняткові за рівнем небезпеки події, що виникають раптово й потребують максимальної мобілізації ресурсів для збереження життя та безпеки. Таким чином, складна життєва ситуація є концептуальним терміном, під яким об'єднуються зазначені феномени, кожен з яких має власну специфіку.

Варто зауважити, що у нормативно-правовому полі України, зокрема в Законі України «Про соціальні послуги», використовується термін «складні життєві обставини», який визначається як «обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї і не можуть бути подолані самостійно» [4]. Таке формулювання відображає переважно об'єктивний, статичний вимір проблемної ситуації та орієнтоване на юридичне закріплення підстав для надання соціальної підтримки. У психологічній і педагогічних науках частіше застосовується термін «складна життєва ситуація», який акцентує увагу не лише на зовнішніх обставинах, а й на динаміці їхнього розвитку, суб'єктивному сприйнятті особою, впливі на її емоційний стан, поведінку та здатність до адаптації. Поняття «ситуація» у цьому контексті охоплює взаємодію між умовами життя та внутрішніми ресурсами людини, підкреслюючи необхідність психологічного аналізу та врахування індивідуального досвіду. Таким чином, у межах нашого дослідження використання терміну «складна життєва ситуація» є доцільним, оскільки він більш повно відображає предмет психологічної допомоги та дозволяє враховувати як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники, що визначають стан клієнта та напрями роботи з ним.

У Законі України «Про соціальні послуги» визначено такі чинники, що можуть зумовити складні життєві обставини: похилий вік; часткова або повна втрата рухової активності, пам'яті; невиліковні хвороби, хвороби, що потребують тривалого лікування; психічні та поведінкові розлади, у тому числі внаслідок вживання психоактивних речовин; інвалідність; бездомність; безробіття; малозабезпеченість особи; поведінкові розлади у дітей через розлучення батьків; ухилення батьками або особами, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків із виховання дитини; втрата соціальних зв'язків, у тому числі під час перебування в місцях позбавлення волі; жорстоке поводження з дитиною; насильство за ознакою статі; домашнє насильство; потрапляння в ситуацію торгівлі людьми; шкода, завдана пожежею, стихійним лихом, катастрофою, воєнними (бойовими) діями, терористичним актом, збройним конфліктом, у тому числі тимчасовою окупацією, сексуальним насильством, пов'язаним із збройною агресією Російської Федерації проти України, примусовим переміщенням або депортацією, вимушеним внутрішнім переміщенням, позбавленням особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України [4].

Як бачимо, законодавче трактування фіксує переважно об'єктивні чинники, що можуть зумовити складні життєві обставини, тоді як у науковій літературі поняття «складна життєва ситуація» розглядається ширше – з урахуванням суб'єктивного сприйняття, психологічних механізмів реагування та особистісних ресурсів людини.

Так, Є. Грішин подає достатньо ґрунтовну характеристику поняттю «складна життєва ситуація». Науковець стверджує, що складна життєва ситуація, зумовлена низкою зовнішніх та внутрішніх причин і обставин життя, виникає як певна подія життя, яку особистість може сприймати по-різному: 1) як така що

нездолання та непідконтрольна, що своєю чергою зумовлює виникнення ненормативної екзистенційної кризи особистості, яка супроводжується негативними психоемоційними станами (стресом, тривогою), дистресом, симптомокомплексами «вивченої безпорадності», «емоційного вигорання», «хронічною втомою» тощо і має руйнівні наслідки для особистості; 2) як така ситуація, успішне розв'язання якої є можливим та достатньо добре контролюється особистістю, що на тлі комплексу психологічних ресурсів особистості (оптимізму, здатності до саморегуляції, адекватної самооцінки, проактивних копінгів, життєстійкості, само ефективності, високої осмисленості життя та духовних ціннісних орієнтацій) та за умови наявності соціальної підтримки, сприяє розвиткові резильєнтності [2, с. 38].

На переконання А. Коваленкової, складні життєві ситуації виникають тоді, коли порушується або змінюється звичний ритм життя і людина не в змозі розв'язати якусь проблему при наявності прийнятних та повсякденних схем поведінки. Джерело складної ситуації може бути як у власних діях індивіда, його внутрішньому світі, так і може бути пов'язане із впливом зовнішніх факторів. Як висновок вчена зауважує, що складну життєву ситуацію можна схарактеризувати як соціально нестабільну, кризову, стресогенну, непередбачувану, переломну, екстремальну, невизначену і критичну, а подекуди фатальну [6, с. 30].

В контексті нашого дослідження розуміємо ***складну життєву ситуацію*** *як багатовимірний соціально-психологічний феномен, що охоплює сукупність об'єктивних обставин та суб'єктивних переживань, які порушують звичний перебіг життя, спричиняють дезадаптацію та вимагають від особистості мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів для їх подолання.*

Визначення та аналіз сутності складної життєвої ситуації створюють необхідне підґрунтя для розуміння того, в яких умовах і з якими викликами працюватимуть майбутні психологи. Адже ефективність психологічної допомоги в таких обставинах безпосередньо зумовлюється рівнем сформованості готовності майбутніх психологів до роботи з клієнтами, які перебувають у складних життєвих ситуаціях.

Складна життєва ситуація, маючи багатофакторний характер і поєднуючи об'єктивні та суб'єктивні складові, ставить перед майбутніми психологами завдання швидко оцінити контекст проблеми, визначити психологічний стан клієнта, обрати адекватні методи втручання та підтримки. Це вимагає від майбутнього психолога: знання теоретичних моделей, класифікацій і психологічних механізмів реагування на стрес, кризу, травму, екстремальні обставини; володіння методами кризового консультування, психопрофілактики, стабілізаційних технік та відновлювальних програм; здатності зберігати професійну стійкість, емоційний контроль та емпатію в умовах психологічного тиску; усвідомлення соціальної значущості роботи, прийняття етичної відповідальності за підтримку клієнта.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях – інтегроване професійно-особистісне утворення, що забезпечує здатність ефективно реагувати на виклики, сприяти адаптації клієнта та відновленню його психологічного стану. Розуміння сутності цього поняття окреслює орієнтири професійної підготовки майбутніх психологів, формує здатність визначати тип ситуації та обирати оптимальні стратегії допомоги з урахуванням індивідуальних і соціальних чинників.

Висновки. У результаті проведеного аналізу встановлено, що поняття «складна життєва ситуація» є багатовимірний соціально-психологічний феномен, що охоплює сукупність об'єктивних обставин та суб'єктивних переживань, які порушують звичний перебіг життя, спричиняють дезадаптацію та вимагають від особистості мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів для їх подолання. Визначено, що стресові, критичні, кризові, психотравмуючі та екстремальні ситуації становлять окремі різновиди складних життєвих обставин, які відрізняються між собою за інтенсивністю впливу, причинами виникнення, часовими параметрами та психологічними наслідками. З'ясовано, що чітке розуміння сутності та класифікації складних життєвих ситуацій є ключовою передумовою формування готовності майбутніх психологів до надання ефективної психологічної допомоги клієнтам, що перебувають у стані психологічної напруги та дезадаптації. Таке розуміння визначає змістовні межі професійних дій, специфіку об'єкта допомоги та напрями роботи з ним, а також сприяє оволодінню майбутніми психологами відповідними знаннями, уміннями і навичками кризового консультування, психопрофілактики та ресурсної підтримки.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на обґрунтування сутності і структури готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Література:

1. Александров Д.О., Андросюк В.Г., Казміренко Л.І. та ін. Юридична психологія. К.: КНТ, 2007. 360 с.

2. Грішин Е.О. Складна життєва ситуація як передумова формування резильєнтності особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія.* 2021. Вип. 65. С. 25–41. DOI: https://doi.org/10.34142/23129387.2021.65.02

3. Дзюба Т.М. Психотравмуюча ситуація в життєдіяльності людини: зміст, особливості, наслідки. *Актуальні проблеми психології.* 2012. Т. XII. Вип. 15. Ч. II. С. 113–120.

4. Закон України «Про соціальні послуги». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2019. № 18. ст. 7. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text

5. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.

6. Коваленкова А. Теоретичний аналіз проблеми визначення складної життєвої ситуації та її характерні особливості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2023. Вип. 21 (66). С. 22–33. URL: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2023.21(66).03

7. Пазиніч Ю.М. Psychology of Conflicts: the Concepts “Conflict”, “Critical Life Situstion”, “Crisis”. *Молодь: наука та інновації*: матер. Всеукр. наук.-тех. конф. студ., аспірантів та молодих вчених (м. Дніпро, 11–12 листопада 2021 р.). Національний технічний університет «Дніпровська політехніка». Дніпро: НТУ «ДП», 2021. С. 138–139.

8. *Предко В.В. Складна життєва ситуація як провідна умова формування життєстійкості особистості.* Теоретичні і прикладні проблеми психології. *2021. № 1. С. 74–99. DOI: https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-54-1-74-99*

9. Психологія екстремальних ситуацій: метод. рекоменд. та матеріали для сам. роб. студ. / Укл.: І.Є. Чугуєва, Л.М. Макарова, Л.А. Макарова. Миколаїв, 2022. 105 с.

10. Тичина І.М. Творчість як засіб подолання життєвої кризи у дорослому віці. *Духовність українства.* 2000. Вип. 2. С.33–36.

Пазиніч Ю.М. Psychology of conflicts: the concepts “conflict”, “critical life situation”, “crisis”. URL: https://ir.nmu.org.ua/server/api/core/bitstreams/21d5c65e-98c4-45bd-99e9-0aa3703da88c/content

11. Ткачишина О.Р. Кризові ситуації: адаптаційні ресурси особистості та соціальні стереотипи. *Теорія і практика сучасної психології.* 2020. № 1. Т. 3. С. 116–120. DOI: https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-3.20

12. Шеремет, В. В. (2025). Вплив дитячих психотравм на формування дорослого «Я-стану». *Наукові записки. Серія: Психологія*, *1*(7), 169–174. URL: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-22

13. Bettelheim, B. (1943). Individual and mass behavior in extreme situations. Journal of Abnormal and Social Psychology, 38(4), 417–452.

14. Falęcki D.K., Markowski B.M. The crisis and the crisis situation – relations. *Higher School of Commerce in Kielce*, pp. 84–95.

15. Kaźmierczak I., Sarzyńska-Wawer J., Wawer A., Chądzyńska M. Describing a critical life event and its psychological consequences: The type of language used by patients suffering from depression and its relationship with personality development. *Current Psychology*. 2022. No. 41 (7). Pp. 4368–4378. URL: https://doi.org/10.1007/s12144-020-00944-5

16. Schwarzer R., Luszczynska A. Stressful life events. Handbook of health psychology (2nd ed., pp. 27–49). New York: Psychology Press, 2012.

17. Schwarzer R., Schulz U. The role of stressful life events. Freie Universität Berlin, 2001.

References:

1. Aleksandrov, D.O., Androsiuk, V.H., Kazmirenko, L.I. ect. (2007). *Yurydychna psykholohiia [Legal psychology]*. Kyiv: KNT [in Ukrainian].

2. Hrishyn, E.O. (2021). Skladna zhyttieva sytuatsiia yak peredumova formuvannia rezylientnosti osobystosti [A difficult life situation as a prerequisite for the formation of personality resilience]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody. Psykholohiia – Bulletin of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology, (65),* 25–41. Retrieved from https://doi.org/10.34142/23129387.2021.65.02 [in Ukrainian].

3. Dziuba, T.M. (2012). Psykhotravmuiucha sytuatsiia v zhyttiediialnosti liudyny: zmist, osoblyvosti, naslidky [Psychotraumatic situation in human life: content, features, consequences]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual Problems of Psychology*, *XII (15, part II),* 113–120 [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy «Pro sotsialni posluhy» [Law of Ukraine on social services]. (2019). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of Verkhovna Rada of Ukraine*, *18,* art. 7. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text [in Ukrainian].

5. Zlyvkov, V.L., Lukomska, S.O., & Fedan, O.V. (2016). *Psykhodiahnostyka osobystosti u kryzovykh zhyttievykh sytuatsiiakh* [Psychodiagnostics of personality in crisis life situations]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

6. Kovalenkova, A. (2023). Teoretychnyi analiz problemy vyznachennia skladnoi zhyttievoi sytuatsii ta yii kharakterni osoblyvosti [Theoretical analysis of the problem of defining a difficult life situation and its characteristic features]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 12: Psykholohichni nauky – Scientific Journal of the M.P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 12: Psychological Sciences, 21 (66),* 22–33. Retrieved from https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2023.21(66).03 [in Ukrainian].

7. Pazynich, Yu.M. (2021). Psychology of conflicts: the concepts "conflict", "critical life situstion", "crisis". *Molod: nauka ta innovatsii – Youth: Science and Innovation: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Technical Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists* (Dnipro, November 11–12, 2021), 138–139. Dnipro: NTU «DP» [in Ukrainian].

8. Predko, V.V. (2021). Skladna zhyttieva sytuatsiia yak providna umova formuvannia zhyttiestiikosti osobystosti [A difficult life situation as a leading condition for the formation of personal resilience]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii – Theoretical and Applied Problems of Psychology, 1,* 74–99. Retrieved from https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-54-1-74-99 [in Ukrainian].

9. Chuhuieva, I.Ye., Makarova, L.M., & Makarova, L.A. (2022). *Psykholohiia ekstremalnykh sytuatsii: metodychni rekomendatsii ta materialy dlia samostiinoi roboty studentiv* [Psychology of extreme situations: guidelines and materials for students' independent work]. Mykolaiv [in Ukrainian].

10. Tychyna, I.M. (2000). Tvorchist yak zasib podolannia zhyttievoi kryzy u doroslom u vitsi [Creativity as a means of overcoming a life crisis in adulthood]. *Dukhovnist ukrainstva – Spirituality of Ukrainians, 2,* 33–36 [in Ukrainian].

11. Tkachyshyna, O.R. (2020). Kryzovi sytuatsii: adaptatsiini resursy osobystosti ta sotsialni stereotypy [Crisis situations: adaptive resources of the individual and social stereotypes]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and Practice of Modern Psychology, 3 (1),* 116–120. Retrieved from https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-3.20 [in Ukrainian].

12. Sheremet, V.V. (2025). Vplyv dytiachykh psykhotravm na formuvannia dorosloho "Ya-stanu" [The influence of childhood psychological traumas on the formation of the adult "Ego-state"]. *Naukovi zapysky. Seriia: Psykholohiia – Scientific Notes. Series: Psychology, 1 (7),* 169–174. Retrieved from https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-22 [in Ukrainian].

13. Bettelheim, B. (1943). Individual and mass behavior in extreme situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 38 (4),* 417–452. Retrieved from https://doi.org/10.1037/h0058116

14. Falęcki, D.K., & Markowski, B.M. (n.d.). The crisis and the crisis situation – relations. *Higher School of Commerce in Kielce,* 84–95.

15. Kaźmierczak, I., Sarzyńska-Wawer, J., Wawer, A., & Chądzyńska, M. (2022). Describing a critical life event and its psychological consequences: The type of language used by patients suffering from depression and its relationship with personality development. *Current Psychology, 41 (7),* 4368–4378. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s12144-020-00944-5

16. Schwarzer, R., & Luszczynska, A. (2012). Stressful life events. In A. Baum, T.A. Revenson, & J.E. Singer (Eds.), *Handbook of health psychology* (2nd ed., pp. 27–49). New York: Psychology Press.

17. Schwarzer, R., & Schulz, U. (2001). The role of stressful life events. Berlin: Freie Universität Berlin.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.091.212:[008:7.021.2]:17.022.1:316.752

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-553-565

Лимаренко Лідія Іванівна докторка педагогічних наук, професорка кафедри культури і мистецтв, Херсонський державний університет, м. Херсон, Фактична адреса: м. Івано-Франківськ, тел.: (096) 310-26-36, https://orcid.org/0000-0002-2901-8429

ЦІННІСНИЙ АСПЕКТ СТУДЕНТСЬКИХ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКИХ ПРОЄКТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. У статті досліджено ціннісний вимір культурно-мистецьких проєктів здобувачів вищої освіти України в умовах війни та дистанційного навчання. Аналіз ціннісного аспекту студентських проєктів розглядається як сукупність ідейно-смислових, етичних, культурних та особистісних орієнтирів, що формуються й виявляються у процесі художньо-творчої діяльності. У воєнний час він набуває особливої ваги, оскільки сприяє зміцненню національної ідентичності, духовному опору, соціальній згуртованості та культурній стійкості. Студентські відеопроєкти репрезентуються як мистецькі свідчення епохи, в яких поєднуються професійні навички, емоційна щирість і гуманістичні цінності людяності. Виокремлено дев'ять ключових ознак ціннісного аспекту культурно-мистецьких проєктів студентської молоді у сучасних реаліях, які розкривають їхню сутність: творчий потенціал, творчий вимір, освітня значущість і культурна спрямованість, інтердисциплінарність, соціальна орієнтація, інноваційність, особистісна трансформація, етична складова, екологічна свідомість. Доведено, що в умовах російсько-української війни студентські культурно-мистецькі ініціативи набувають потужного ціннісного навантаження, перетворюючись на інструмент не лише самовираження, а й соціальної дії, духовного й культурного спротиву, емоційної підтримки та культурної трансформації. Результати дослідження можуть бути корисними для викладачів, кураторів проєктної діяльності, фахівців креативних індустрій та організаторів мистецьких ініціатив в освітньому середовищі.

Ключові слова: культурно-мистецький проєкт, студентська молодь, війна, творчість, культурна ідентичність, творчий потенціал і вимір, освітня значущість і культурна спрямованість, інтердисциплінарність, соціальна орієнтація, інноваційність, особистісна трансформація, етична складова, екологічна свідомість.

Lymarenko Lidiia Ivanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Culture and Arts, Kherson State University, Kherson, Current address: Ivano-Frankivsk, tel.: (096) 310-26-36, https://orcid.org/0000-0002-2901-8429

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

THE VALUE DIMENSION OF STUDENT CULTURAL AND ARTISTIC PROJECTS UNDER MARTIAL LAW

Abstract. The article explores the value dimension of cultural and artistic projects created by Ukrainian higher education students under the conditions of war and distance learning. The analysis of the value aspect of student projects is considered as a set of ideological, ethical, cultural, and personal orientations that are formed and manifested through artistic and creative activity. In times of war, this aspect acquires particular significance, as it contributes to strengthening national identity, spiritual resilience, social cohesion, and cultural sustainability. Student video projects are presented as artistic testimonies of the era, combining professional skills, emotional sincerity, and the humanistic values of compassion and humanity. The study identifies nine key features of the value aspect of students' cultural and artistic projects in the current context, which reveal their essence: creative potential, creative dimension, educational significance and cultural orientation, interdisciplinarity, social orientation, innovativeness, personal transformation, ethical component, and ecological awareness. It is proven that, in the context of the Russian-Ukrainian war, student cultural and artistic initiatives acquire a profound value load, becoming a tool not only of self-expression but also of social action, spiritual and cultural resistance, emotional support, and cultural transformation. The research findings may be of interest to educators, project activity curators, specialists in the creative industries, and organizers of artistic initiatives within educational environments.

Keywords: cultural and artistic project, student youth, war, creativity, cultural identity, creative potential and dimension, educational significance and cultural orientation, interdisciplinarity, social orientation, innovativeness, personal transformation, ethical component, ecological awareness.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна спричинила глибокі соціокультурні зміни в українському суспільстві, що відчутно позначилися на вищій мистецькій освіті та творчій діяльності студентів. У цих умовах студентські культурно-мистецькі проєкти набули нового значення – як форма самовираження, засіб суспільної консолідації, збереження ідентичності та підтримки психоемоційної рівноваги. Ініціативи молоді вирізняються високою чутливістю до соціального контексту, відображаючи через мистецтво цінності стійкості, гідності, єдності та віри у перемогу.

Здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти Херсонського державного університету як носії нового художнього мислення, активно долучаються до створення високоякісних мистецьких проєктів у форматі відеоконтентів, які поєднують особистісний досвід, професійну підготовку та громадянську позицію. В авторських проєктах майбутніх фахівців у галузі культури спостерігаються інноваційні підходи до організації творчого процесу, використання цифрових технологій, міждисциплінарний характер задумів, а також спрямування на взаємодію з громадою.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аналіз основних досліджень і публікацій. Різні аспекти культурно-мистецьких проєктів під час війни стали предметом дослідження таких українських науковців як В. Комар, О. Комарніцька, Т. Ясюк та інші.

В. Комар досліджує мистецькі проєкти як чинник трансформації культурно-креативних індустрій України першої чверті XXI століття, підкреслюючи їхню роль у культурній дипломатії. Науковець вважає, що в умовах суспільно-політичних викликів вони потребують цифровізації, міжнародної співпраці та стратегічного управління. Погоджуємось із дослідником щодо важливості мистецького простору як ключового елемента сучасної культурної політики [2, с. 334].

О. Комарніцька розглядає культурні проєкти як засіб трансляції цінностей сталого розвитку та просування державних інтересів в умовах повномасштабної російсько-української війни, що точиться також і в інформаційно-культурному просторі. На її думку, ці проєкти сприяють популяризації української культури, поясненню причин конфлікту й утвердженню України на міжнародній арені. Дослідниця також акцентує на важливості «…залучення ширшого кола зацікавлених осіб до проєктів як своєрідної форми культурної діяльності» [3, с. 135].

Т. Ясюк зосереджує увагу на значенні культурно-мистецьких проєктів для забезпечення ефективної соціокультурної комунікації між державами. Науковиця визначає їхню роль у формуванні сучасного соціокультурного простору та комунікації України у світі [7, с. 221].

Однак питання культурно-мистецького проєкту як форми організації творчої діяльності здобувачів та репрезентації їхніх художніх досягнень, що становлять невід'ємну ціннісну складову сучасного мистецького середовища, залишаються недостатньо дослідженими у науковій літературі.

Мета статті полягає у виокремленні та аналізі характерних ознак культурно-мистецьких проєктів студентської молоді, що реалізуються в умовах воєнного стану, а також у з'ясуванні їхнього ціннісного значення в освітньому, соціальному та культурному контекстах.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування ціннісних аспектів культури та студентських культурно-мистецьких проєктів ключовим поняттям є «цінність». Попри давнє філософське коріння, у науковому дискурсі досі немає єдиного визначення цього терміна. Загалом цінність розуміється як матеріальне або ідеальне явище, що має значущість для людини, визначає її орієнтири, впливає на мотивацію та соціальну активність. У широкому сенсі цінність відображає як соціально-історичне значення явищ, так і їхній особистісний зміст.

Поділяємо позицію В. Ходунової, згідно з якою цінності є потужним чинником духовного розвитку й формою внутрішнього соціального контролю особистості. Авторка підкреслює, що в сучасних умовах вони не лише інтегрують суспільство, а й реагують на глобалізаційні виклики, що постають перед людством [6, с. 232].

В культурології значну увагу приділяють вивченню цінностей у контексті культурної взаємодії. Аналіз культури базується на історичних і матеріально-

технічних цінностях, які є посередниками в обміні змістами між об'єктом і суб'єктом пізнання. У цьому сенсі цінність – це історично сформоване уявлення про значущість ідей, норм, символів, традицій та артефактів, що визнається суспільством як культурний код. Цей код забезпечує культурну ідентифікацію особистості, збереження національної самобутності та сталий соціальний розвиток.

Отже, у культурі цінності відіграють важливу роль у формуванні моральних орієнтирів, моделей поведінки та суспільної взаємодії. Проблема цінностей загострюється в періоди соціальних зламів: знецінення традицій, перегляду ідеологій або війни, коли суспільство переосмислює свої духовні основи. В такі часи виникає потреба не лише зберегти, а й оновити культурні цінності, які об'єднують людей, мобілізують ресурси та забезпечують стійкість на індивідуальному й суспільному рівнях.

У часи воєнних випробувань цінності набувають екзистенційного виміру: зміцнюють ідентичність, підтримують моральний дух, слугують символом спротиву. У цьому контексті студентські ініціативи транслюють нову реальність, репрезентуючи цінності української культури – гідність, свободу, пам'ять, мову, героїзм – і формують нові культурні смисли.

Проведений нами порівняльний аналіз творчих проєктів, створених здобувачами у мирний та воєнний періоди, дозволив виявити конкретні особливості культурно-мистецьких проєктів, реалізованих під час війни, а саме: радикальна зміна тематики та змісту проєктів; використання досягнень вітчизняної культури при написанні сценаріїв і виклад матеріалу виключно державною мовою; відеоконтентний формат культурно-мистецьких проєктів; різноманітність та інноваційність художніх форм культурно-мистецьких проєктів-відеоконтентів; поширення у сучасному медіапросторі відеоконтентних проєктів на хвилюючі, болючі теми, що викликають глибокий емоційний відгук, із метою донесення правдивої інформації про життя українського народу до світової спільноти [4, с. 82].

На нашу думку, *ціннісний аспект студентських культурно-мистецьких проєктів у воєнний час доцільно розглядати як сукупність ідейно-смислових, етичних, культурних та особистісних орієнтирів, що формуються й виявляються у процесі творчої діяльності*. Цей аспект набуває особливої ваги, оскільки сприяє зміцненню національної ідентичності, духовному опору, соціальній згуртованості та культурній стійкості. Студентські відеопроєкти постають як мистецьке свідчення епохи, в якому поєднуються професійні навички, емоційна щирість і людяність.

Резюмуємо: основними ознаками, що визначають ціннісний аспект студентських культурно-мистецьких проєктів у сучасних реаліях, є: *творчий потенціал і вимір, освітня значущість і культурна спрямованість, інтердисциплінарність, соціальна орієнтація, інноваційність, особистісна трансформація, етична складова та екологічна свідомість.*

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Доцільно окреслити ключові характеристики названих ознак, що формують ціннісний вимір культурно-мистецьких проєктів.

Розпочнемо з ***творчого потенціалу*** як сукупності особистісних і колективних здібностей до креативного самовираження, новаторського мислення та художнього переосмислення дійсності, що є рушієм мистецьких ініціатив. У межах проєктів здобувачів він реалізується як здатність створювати нові художні форми, які відображають актуальні соціокультурні виклики, формують ідентичність, зберігають культурну пам'ять та виконують естетико-терапевтичну й просвітницьку функції.

Зосередимося на *можливостях реалізації творчого потенціалу* в студентських культурно-мистецьких проєктах. *Креативне самовираження* надає здобувачам інструменти для вільного виявлення емоцій, переживань і світоглядних позицій у мистецькій формі, що особливо важливо у кризових ситуаціях. *Художнє переосмислення дійсності* дозволяє глибше зрозуміти складні соціальні, культурні та політичні події, зокрема війну, мовою художніх образів, надаючи їм сенс та емоційне опрацювання. *Формування національної ідентичності* сприяє розвитку патріотичних цінностей, усвідомленню культурної спадщини та значущості української культури в умовах боротьби за свободу. *Колективна взаємодія через участь у проєктах малих груп здобувачів (2–5 осіб)* активізує обмін ідеями, формує навички співпраці та посилює колективну креативність, що підтверджується успіхами таких студентських об'єднань на міжнародних фестивалях і конкурсах. *Адаптаційна функція мистецтва* полягає в тому, що творчий процес стає інструментом внутрішньої стабілізації, психологічного відновлення та стійкості в умовах стресу, тривожності, втрат і соціальної невизначеності. *Трансформація болю в сенс* через мистецтво, яке дає змогу переосмислювати травматичний досвід, перетворюючи його на культурний меседж і колективну пам'ять. *Реалізація в дистанційному форматі* можлива завдяки здатності адаптуватися до онлайн-середовища, зокрема через використання цифрового мистецтва та відеоконтент.

Таким чином, творчий потенціал у контексті проєктів студентської молоді постає не лише засобом художнього самовираження, а й чинником соціального впливу. Його реалізація сприяє формуванню національної ідентичності, збереженню культурної пам'яті, підтримці ментального здоров'я та інтеграції студентських ініціатив у глобальний мистецький простір. У складних умовах війни та дистанційного навчання творчість стає важливим ресурсом стійкості, солідарності й ціннісного єднання.

Надалі у цьому контексті важливо охарактеризуємо ***творчий вимір*** культурно-мистецького проєкту. Творчий вимір – це ціннісний результат індивідуальної або колективної діяльності, заснованої на креативному мисленні, емоційному та художньому самовираженні, інтуїції та глибокому зв'язку з внутрішнім світом автора і національним досвідом, який втілює особистісну інтерпретацію реальності, спрямовану на створення оригінального мистецького

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

продукту. Змістовна сутність творчого виміру розкривається через реалізацію творчого потенціалу здобувача як рушія мистецької ініціативи. Важливими складовими є вияв індивідуальних рис митця, його здатність формувати оригінальні художні образи з емоційною, естетичною та духовною глибиною. При цьому враховуються жанрові, стилістичні й технічні особливості обраного напряму.

З огляду на зміст поданого визначення, окреслимо *можливості творчого виміру* в реалізації студентських проєктів. *Емоційне опрацювання складного досвіду*, пов'язаного з війною, відбувається через створення художніх образів і метафор. *Мистецтво дозволяє* виражати індивідуальний світогляд, внутрішні переживання та особистісні цінності. *Формування зв'язку* з культурною спадщиною та національною ідентичністю через художнє осмислення історичних, етнокультурних і духовних кодів, їх творчу інтеграцію у сучасні мистецькі практики. *Поєднання традиційних і цифрових форм* забезпечує адаптивність до дистанційного формату, а також створюється платформа для колективної творчості та соціальної взаємодії завдяки участі в малих творчих групах.

Вважаємо, що в воєнний час творчість набуває нової ваги – вона не лише фіксує травматичний досвід, а й стає простором духовного спротиву, надії, самовираження та самоствердження. Творчий підхід дозволяє виходити за межі стандартного мислення, переосмислювати культурні символи, створювати унікальні культурні продукти, що відповідають запитам суспільства. Тож творчість – це ресурс і основа проєкту, що утверджує мистецтво як засіб збереження людяності під час війни.

Розкриємо сутність ознаки «***освітня значущість і культурна спрямованість»***, яка відображає внесок культурно-мистецьких проєктів здобувачів у формування світоглядних орієнтирів, естетичної свідомості та громадянських цінностей. Вона поєднує аксіологічну складову з просвітницькою функцією в межах сучасного освітнього та соціокультурного середовища. Характеристика охоплює два тісно взаємопов'язані виміри: *освітній*, пов'язаний із набуттям знань, критичного та етичного мислення, рефлексивних навичок; *культурно-ціннісний*, орієнтований на інтерпретацію й оновлення культурного досвіду засобами мистецтва. У синергії ці виміри формують змістовну основу проєктів, що сприяють особистісному розвитку здобувачів, утвердженню громадянської позиції молоді та зростанню культурного рівня суспільства. Особливої значущості ці ініціативи набувають в умовах війни та соціальних трансформацій, коли зростає потреба в ідентифікації, осмисленні національних сенсів і консолідації суспільства через культурні практики. Унікальність цього аспекту полягає в інтеграції академічної підготовки з особистим і колективним культурним досвідом, що реалізується через креативні ідеї студентів. Такі проєкти спрямовані на збереження та оновлення спадщини, розвиток мистецьких традицій і формування авторської художньої позиції.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ураховуючи вищезазначене, окреслимо *можливості ознаки «освітня значущість і культурна спрямованість». Критичне осмислення історичних і сучасних подій* відбувається через творче відображення дійсності у художніх формах. *Забезпечується унаслідування та оновлення культурної спадщини* у результаті переосмислення національних символів у воєнному контексті. *Формуються духовні й моральні орієнтири*, пов'язані з пам'яттю, гідністю та відповідальністю. *Розвивається здатність* до етичного судження, громадянської позиції та саморефлексії. *Підтримується діалог між поколіннями* завдяки творчим засобам комунікації. *Здійснюється протидія* інформаційній агресії та спробам культурної дезінтеграції шляхом конструювання власного культурного наративу.

Доцільно зауважити, що мистецтво у межах студентських ініціатив стає *мовою переживання війни, простором емоційної рефлексії*, де відбивається досвід втрат, страх, надія та національний вибір. У цьому контексті мистецький проєкт постає як *«символічне укриття»* – безпечне середовище для осмислення болісних тем і внутрішнього відновлення.

В умовах повномасштабної війни культурно-мистецькі проєкти студентів виконують не лише навчальну чи репрезентативну функцію, а й слугують інструментом переосмислення історичного досвіду, консолідації ідентичності, морального спротиву і збереження культурної спадкоємності.

Констатуємо, що *освітня значущість і культурна спрямованість* студентських проєктів під час російсько-української війни виявляються не лише в поширенні знань та естетичних орієнтирів, а й у становленні нової культури спротиву, відновлення, національного самоусвідомлення та громадянської єдності. Презентація та поширення відеоконтентів здобувачів у соціальних мережах засвідчують, що ці проєкти є носіями культурної сили, здатної об'єднувати український народ, підтримувати національний дух і формувати нову реальність майбутнього в надто складних умовах історичних викликів.

З-поміж ціннісних характеристик культурно-мистецьких проєктів на увагу заслуговує така ознака як ***інтердисциплінарність***. Вона передбачає інтеграцію знань, методів і підходів із різних галузей – мистецтвознавства, гуманітарних, соціальних і технологічних наук – з метою цілісного осмислення складних соціокультурних викликів.

Українські дослідники наголошують, що інтердисциплінарність є ефективним засобом розвитку ключових компетентностей здобувачів. Застосування такого підходу в освітньому процесі сприяє вирішенню низки актуальних завдань, що потребують комплексного й інноваційного бачення [5]. У цьому зв'язку інтердисциплінарність відкриває широкі можливості для реалізації культурно-мистецьких проєктів, які поєднують академічні знання з практичним досвідом, естетичне осмислення – з соціальною рефлексією. Такий підхід дає змогу студентам не лише глибше зануритися в проблематику сучасності, а й сформувати комплексне бачення реальності, що є надзвичайно важливим в часи війни та трансформації освітнього простору.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Розглянемо *можливості інтердисциплінарності*, які визначають її актуальність у сучасному культурно-освітньому просторі. Вона *передбачає синтез гуманітарних і технологічних знань* у межах єдиного мистецького продукту. *Сприяє осмисленню складних суспільних викликів* – війни, травми, ідентичності, дезінформації – крізь поєднання естетичного, соціального, історичного та психологічного вимірів. *Забезпечує формування гуманітарного світогляду студентів* як основи для активного громадянства. *Стимулює розвиток критичного мислення* через аналіз міждисциплінарних зв'язків. *Дозволяє трансформувати досвід війни* у культурно значущі проєкти з емоційним і соціальним впливом. *Адаптує здобувачів до дистанційного формату навчання* через залучення цифрових технологій, мультимедійних засобів і онлайн-інструментів співпраці.

Отже, інтердисциплінарність у культурно-мистецьких проєктах студентської молоді є не лише *методологічною перевагою*, а й *стратегічною необхідністю* в умовах війни та дистанційного освітнього процесу. Вона дає змогу поєднувати знання та емоції, зміст і форму, інновації та традиції задля створення проєктів, які мають *пізнавальну, естетичну, соціальну й національно-консолідаційну* функцію.

Продовжуючи виклад, розглянемо ще одну вагому ознаку культурно-мистецьких проєктів – їх ***соціальну спрямованість***, яка акцентує увагу на взаємодії з суспільством, реагуванні на актуальні потреби та практичному втіленні ідей, що мають суспільну значущість та етичний вимір. Соціальна спрямованість – це активна характеристика мистецьких проєктів, що відображає свідомий напрям дії: позитивний вплив на суспільство шляхом художніх форм вираження, що **є показником цілеспрямованого впливу на соціальні процеси, свідченням динамічного втілення культурних і мистецьких ідей у суспільному просторі.**

Виходячи зі змісту ознаки, виокремимо функціональні *можливості соціальної спрямованості* у процесі створення та реалізації культурно-мистецьких проєктів студентської молоді. *Забезпечується підтримка соціально вразливих груп* через волонтерські, благодійні й арт-терапевтичні ініціативи. *Відбувається реагування на соціальні виклики*: осмислення травматичного досвіду, втрат, вимушеного переселення, психологічної адаптації. *Створюється платформа для гуманітарної комунікації* між митцями, громадами й тими, хто потребують допомоги. *Формується солідарність і національна ідентичність* через культуру та мистецтво як засіб єднання. *Мобілізується громадська думка* на підтримку базових цінностей, суспільної згуртованості, пам'яті та етичних орієнтирів. *Здійснюється* інтеграція мистецтва в освітній і соціальний простір, зокрема в умовах дистанційного навчання шляхом створення онлайн-проєктів.

Сьогодні культурно-мистецькі проєкти здобувачів вирізняються суттєвою чутливістю до викликів часу. Вони стають інструментами соціальної підтримки, волонтерського залучення, моральної мобілізації та гуманітарної комунікації.

Молодіжні ініціативи охоплюють широкий спектр актуальних тем. Аналіз проєктів, створених студентами у 2022–2025 роках, свідчить проте, що їх соціальна спрямованість:

- відображає цілеспрямований соціальний вплив;
- підкреслює роль мистецтва як чинника суспільних трансформацій;
- акцентує суспільну значущість ініціатив;
- демонструє чутливість до актуальних соціальних проблем,
- формує відповідальну громадянську позицію;
- сприяє залученню громади й підтримки вразливих соціальних груп;
- ініціює діалог між митцем і суспільством;
- підтримує солідарність, етичну рефлексію та збереження колективної пам'яті.

Отже, в умовах війни та дистанційного навчання культурно-мистецькі проєкти, створені здобувачами, дедалі частіше виконують не лише естетичну чи пізнавальну функцію, а й вагому соціальну роль. Вони стають інструментами підтримки громад, утвердження цінностей, збереження психоемоційного балансу, переосмислення травматичного досвіду та сприяння суспільній згуртованості. Завдяки соціальній спрямованості такі ініціативи є своєчасними, етичними й необхідними в сучасному суспільстві.

Звернімо увагу на таку суттєву ознаку культурно-мистецьких проєктів як ***інноваційність***, яка визначає їхню актуальність, динамічність і новизну.

Загалом інновації є істотним чинником розвитку освіти. Вони виявляються у видозмінах різноманітних ініціатив і нововведень в освітньому просторі [1, с. 195]. Інноваційність передбачає впровадження нових підходів, технологій, форматів і змістових акцентів у реалізацію культурно-мистецьких проєктів, що забезпечує їхню гнучкість, здатність генерувати нестандартні творчі ідеї та відповідати на виклики сучасності.

Поняття «інноваційність» охоплює такі аспекти: застосування сучасних цифрових технологій, мультимедійних платформ, інтерактивних інструментів; використання експериментальних і нових художніх форм, оригінальних рішень і міждисциплінарних підходів; акцент на цифровому мистецтві, технології доповненої та віртуальної реальності (AR/VR), інтерактивних перформансах, онлайн-виставках тощо; здатність до адаптації та оперативного реагування на соціальні, культурні та політичні виклики, зокрема, пов'язані з війною.

Окреслимо *можливості інноваційності* в умовах дистанційного навчання під час російсько-української війни. *Забезпечення доступу до мистецької освіти* незалежно від місцезнаходження студентської молоді. *Розширення глядацької аудиторії* завдяки відкритості цифрових платформ. *Інтеграція нових змістів* (військова тематика, психоемоційна підтримка, культурна ідентичність тощо). *Швидке поширення культурного продукту* через онлайн-канали.

Підсумовуючи зауважимо, що у студентських проєктах відеоконтент з інноваційними елементами відіграє ключову роль, зокрема в умовах дистан-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ційного навчання. Застосування цифрових технологій та мультимедійних форматів розширює можливості самовираження, сприяє осмисленню соціокультурних викликів і формує нову мову візуальної комунікації. Відеопроєкти поєднують традицію з новітнім контекстом, сприяючи розвитку критичного мислення, емпатії та здатності адаптуватися до сучасних реалій через мистецтво.

Не менш значущою є ознака ***«особистісна трансформація»***. Її сутність полягає у глибинному процесі внутрішніх змін, що відбуваються у свідомості та емоційній сфері особистості під впливом індивідуального досвіду, зокрема участі у культурно-мистецькій діяльності. Цей процес охоплює переосмислення цінностей, розвиток рефлексії, самосвідомості, креативного й критичного мислення. Участь у створенні проєктів сприяє формуванню внутрішньої мотивації, розвитку емоційної чутливості, лідерських якостей та підвищенню соціальної активності. В умовах війни трансформаційні зміни набувають ще більшої глибини: мистецтво стає інструментом емоційної стабілізації та терапії.

Серед *можливостей особистісної трансформації* вирізняються такі напрями. *Формується внутрішня мотивація* до творчості та саморозвитку. *Поглиблюється саморефлексія* та усвідомлення особистої ідентичності. *Розвивається критичне мислення*, емпатія й громадянська позиція. *Зміцнюється емоційна стійкість* в умовах соціальних та особистих викликів. *Здобувається досвід* естетичної самореалізації й професійного самовизначення. *Підвищується рівень* соціальної відповідальності та здатності до конструктивної взаємодії з іншими.

Практика засвідчує, що воєнна реальність посилює внутрішні трансформації здобувачів вищої освіти: художні форми діяльності сприяють стабілізації емоційного стану, переосмисленню досвіду та формуванню нових життєвих орієнтирів.

Поглибимо розуміння ще однієї ознаки – ***етичної складової***, яка відіграє провідну роль у формуванні змісту культурно-мистецьких проєктів.

Переконані, що етична складова студентських проєктів – це інтеграція моральних принципів, гуманістичних цінностей, ідей толерантності та поваги до людської гідності у зміст і художню форму мистецьких ініціатив. Вона полягає в осмисленні складних соціокультурних реалій, зокрема морального вибору, свободи, солідарності, міжкультурного діалогу та засудження насильства через мистецькі засоби.

Дослідимо, яким чином етична складова реалізується на практиці та які *можливості* вона відкриває у процесі створення проєктів. *Формується моральна позиція студента* через мистецьку діяльність, що сприяє глибшому осмисленню особистих і суспільних цінностей, а також допомагає розпізнавати етичні дилеми й визначати власне ставлення до них. *Забезпечується конструктивний діалог через мистецтво*, який дозволяє відкрито порушувати чутливі теми шляхом вільного творчого самовираження. *Актуалізується гуманітарна тематика* під час війни: мистецькі проєкти стають інструментом протидії дегуманізації,

пропаганди та байдужості, сприяють осмисленню втрат і підтримують дух солідарності. *Виховується критичне мислення та емпатія* через вміння співпереживати, розуміти інші культурні й соціальні контексти, а також аналізувати соціальні явища з позицій етики та справедливості. *Забезпечується інклюзивність і повага до різноманіття* через проєкти, які залучають представників різних культур і поглядів, сприяючи толерантності.

Узагальнюючи, можемо зробити висновок, що етична складова культурно-мистецьких проєктів в освітньо-творчому середовищі не лише сприяє розвитку особистості, а й виконує важливу соціальну функцію: підтримує гуманістичні орієнтири в кризові часи, зміцнює солідарність і формує етику взаєморозуміння та ненасильницької взаємодії.

Варто звернути увагу й на таку ціннісну ознаку, як ***екологічна свідомість***. Екологічну свідомість у культурно-мистецьких проєктах студентської молоді можна визначити як інтеграцію ідей сталого розвитку, екологічної етики, усвідомленого споживання та відповідального ставлення до довкілля у зміст і форму мистецьких ініціатив. Зміст цієї ознаки виявляється як через тематику взаємодії людини з природою, так і через етичний вибір матеріалів, форматів і методів реалізації проєктів, водночас будучі частиною ширшої гуманітарної парадигми сучасної освіти.

Розглянувши зміст і сутність екологічної свідомості у проєктах студентської молоді, зосередимося на її практичних *можливостях*, що проявляються у різних аспектах реалізації мистецьких ініціатив. *Формування екологічної культури* завдяки розвитку індивідуальної та колективної екосвідомості студентів. *Популяризація ідей сталого розвитку* через мистецькі засоби, які висвітлюють теми екологічної безпеки, збереження ресурсів і свідомого споживання. *Забезпечення емоційного залучення аудиторії* внаслідок створення художніх образів і символів, які викликають рефлексію щодо впливу війни на довкілля. *Розкриття освітнього та просвітницького потенціалу* шляхом поєднання культурного, екологічного та навчального компонентів, зокрема в умовах дистанційного навчання. *Здійснення міждисциплінарної взаємодії* на перетині екології, мистецтва та соціальної відповідальності. *Підготовка до післявоєнного відновлення* за допомогою проєктів, які спрямовані не лише на інфраструктуру, а й на відновлення природного середовища.

Підкреслимо: екологічна свідомість у культурно-мистецьких проєктах студентської молоді – це не лише тематичне наповнення, а й форма ціннісного, етико-світоглядного ставлення до навколишнього світу, що набуває особливої ваги в реаліях війни та освітніх трансформацій. Вона сприяє самоорганізації й формуванню покоління, здатного мислити інноваційно і системно, діяти етично та створювати мистецький продукт, який змінює ставлення до довкілля.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, констатуємо, що студентські культурно-мистецькі проєкти в умовах воєнного стану та дистанційного навчання набувають потужного ціннісного виміру, перетворюючись на інструмент

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

не лише самовираження, а й соціальної дії, духовного спротиву, емоційної підтримки та культурної трансформації.

Розкриваючи *творчий потенціал* молоді, ці ініціативи виявляють силу мистецтва у формуванні надії, емпатії та людяності, здатної реагувати на травматичну реальність. Завдяки *творчому виміру* проєкти стають глибокими особистими та колективними актами переживання, надаючи сенс подіям, що нині не піддаються раціоналізації. Їхня *освітня значущість* полягає у формуванні національної ідентичності, критичного мислення й культурної свідомості. *Інтердисциплінарність* посилює глибину змісту, об'єднуючи гуманітарні знання навколо мистецького ядра, а *соціальна спрямованість* дозволяє студентській молоді реагувати на реальні потреби суспільства – підтримкою, солідарністю, комунікацією. Створені в умовах війни культурно-мистецькі відеопроєкти вирізняються *інноваційністю художніх форм*, що дозволяє спілкуватися з молодіжною аудиторією сучасною мовою, а також вони слугують простором *особистісної трансформації* студентів через творчий акт. Наявність *етичної складової* формує відповідальне ставлення до тем війни, болю й пам'яті. Навіть у кризових умовах здобувачі вищої освіти не оминають *екологічної проблематики*, засвідчуючи цілісне бачення сучасного світу як простору, що потребує не лише захисту, а й переосмислення.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень може стати розгляд *документального мистецтва в цифрових форматах, мистецьких резиденцій і соціально-критичних проєктів*, що фіксують досвід війни та сприяють процесам колективної пам'яті, національного відновлення й глобального діалогу через культурні практики.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / С.У. Гончаренко. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

2. Комар В.О. Мистецькі проєкти в контексті трансформації культурно-креативних індустрій в Україні першої чверті XXI століття : культурологічні аспекти концептуалізації / В.О. Комар // Культурологічний альманах. Вип. 1(13), 2025. С. 326-334.

3. Комарніцька О.В. Проєкти у сфері культури як інструмент посилення культурної присутності України у світі (з досвіду діяльності Українського інституту та Українського культурного фонду) / О.В. Комарніцька // Питання культурології, 43, 2024. С. 125-141.

4. Лимаренко, Л.І. Синергія духовності та творчості у студентських культурно-мистецьких проєктах / Л.І. Лимаренко // Естетика і етика педагогічної дії, 29, 2024. С. 76-88.

5. Наливайко О.О. Інтердисциплінарність як дієвий засіб розвитку ключових компетентностей здобувача освіти / О.О. Наливайко, Н.А. Наливайко // Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті : матеріали Міжнародної науково-методичної Інтернет-конференції, 14–15 травня 2020 року / за заг. ред. О.А. Жукової. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2020. С. 91-95.

6. Ходунова В.Л. Генеза поняття «цінність»: теоретико-методологічний аспект / В.Л. Ходунова // Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 60. Т 4, 2023. С. 231-235.

7. Ясюк Т.Л. Культурно-мистецькі проєкти як важливий чинник соціокультурної комунікації України / Т.Л. Ясюк // Fine Art and Culture Studies, 3, 2023. С. 221-228.

References:

1. Honcharenko, S.U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary]*. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].

2. Komar, V.O. (2025). Mystetski proiekty v konteksti transformatsii kulturno-kreatyvnykh industrii v Ukraini pershoi chverti XXI stolittia: kulturolohichni aspekty kontseptualizatsii. *[Art Projects in the Context of the Transformation of Cultural and Creative Industries in Ukraine in the First Quarter of the 21st Century: Culturological Aspects of Conceptualization]*. *Kulturolohichnyi almanakh*, 1(13), 326-334 [in Ukrainian].

3. Komarnytska, O.V. (2024). Proiekty u sferi kultury yak instrument posylennia kulturnoi prysutnosti Ukrainy u sviti (z dosvidu diialnosti Ukrainskoho instytutu ta Ukrainskoho kulturnoho fondu) *[Projects in the Field of Culture as a Tool to Strengthen Ukraine's Cultural Presence in the World (Based on the Experience of the Ukrainian Institute and the Ukrainian Cultural Foundation)]*. *Pytannia kulturolohii*, 43, 125-141 [in Ukrainian].

4. Lymarenko, L.I. (2024). Synerhiia dukhovnosti ta tvorchosti u studentskykh kulturno-mystetskykh proiektakh *[Synergy of Spirituality and Creativity in Student Cultural and Artistic Projects]*. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, 29, 76-88 [in Ukrainian].

5. Nalyvaiko, O.O., & Nalyvaiko, N.A. (2020). Interdyscyplinarnist yak diievyi zasib rozvytku kliuchovykh kompetentnostei zdobuvacha osvity *[The Genesis of the Concept of "Value": Theoretical and Methodological Aspect]*. In O.A. Zhukova (Ed.), *Problemy ta shliakhy realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v suchasnii osviti: Proceedings of the International Scientific and Methodological Internet Conference, May 14–15,* Kharkiv : Karazin Kharkiv National University, 91-95 [in Ukrainian].

6. Khodunova, V.L. (2023). Heneza poniattia "tsinnist": теoretyko-metodolohichnyi aspekt *[Genesis of the Concept of "Value": Theoretical and Methodological Aspect]*. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 60(4), 231-235 [in Ukrainian].

7. Yasiuk, T.L. (2023). Kulturno-mystetski proiekty yak vazhlyvyi chynnyk sotsiokulturnoi komunikatsii Ukrainy *[Cultural and Artistic Projects as an Important Factor of Ukraine's Sociocultural Communication]*. *Fine Art and Culture Studies*, 3, 221-228 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.3/.5:81’246.2

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-566-575

Лотфі Ґаруді Галина доктор філософії, здобувач вищої освіти доктора наук, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, тел.: (044) 468-33-92, https://orcid.org/0000-0003-2942-1442

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ІНТЕГРАТИВНОЇ КОНЦЕПЦІЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Анотація. У статті розкрито сутність білінгвального навчання як інтеграції двох мов у процесі здобуття знань, а також проаналізовано білінгвальну освіту як програму, що поєднує мовний, культурний і академічний компоненти в міжкультурному контексті. Обґрунтовано, що інтегративна концепція білінгвальної освіти забезпечує формування цілісної освітньої моделі, що відповідає сучасним суспільним запитам, зокрема в полікультурному середовищі України. Наголошено на значенні такої освіти для одночасного забезпечення мовних прав національних меншин, утвердження державної мови та розвитку міжкультурної компетентності. Обґрунтовано принципи, що лежать в основі сучасної моделі білінгвальної освіти: полікультурності, відкритості, аполітичності, інтегративності, співпраці та культуровідповідності. Кожен із принципів розглянуто як концептуальну засаду формування демократичної, інклюзивної та гуманістичної освітньої системи, що сприяє міжкультурному діалогу та соціальній згуртованості. Особливу увагу приділено необхідності підготовки вчителів нового типу — професіоналів, здатних діяти в умовах міжмовної інтеграції та слугувати посередниками між культурами. Окреслено три складові інтегративної моделі білінгвальної освіти: мовну, культурну та академічну. Мовна компонента розглядається як формування функціональної двомовності, що охоплює комунікативну і академічну мовну компетентність. Культурна компонента спрямована на розвиток емпатії, толерантності та здатності до міжкультурного діалогу. Академічна компонента реалізується через підходи, подібні до CLIL, де друга мова виступає не лише об'єктом вивчення, а й засобом осягнення предметного змісту.

У статті запропоновано комплексні умови впровадження інтегративної білінгвальної освіти в Україні: створення відповідних освітніх моделей, розробка програм із національно-культурним контекстом, підготовка педагогів, психолого-педагогічний супровід і міжнародне партнерство. Такий підхід розглядається як стратегічно важливий для зміцнення національної єдності в умовах глобалізації та культурного різноманіття.

Ключові слова: білінгвальна освіта, інтегративна модель, міжкультурна компетентність, полікультурність, функціональна двомовність, культуровідповідність, демократична освіта, педагогічна підготовка, мовна ідентичність

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Lotfi Garudi Galina Doctor of Philosophy, PhD candidate, Ivan Zayats Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, tel.: (044) 468-33-92**,** https://orcid.org/0000-0003-2942-1442

PRINCIPLES OF BUILDING AN INTEGRATIVE CONCEPT OF BILINGUAL EDUCATION FOR FUTURE TEACHERS

Abstract. The article reveals the essence of bilingual education as the integration of two languages in the process of acquiring knowledge, and analyzes bilingual education as a program that combines linguistic, cultural, and academic components in an intercultural context. It is argued that the integrative concept of bilingual education ensures the formation of a comprehensive educational model that meets modern social demands, particularly in the multicultural environment of Ukraine. The importance of such education for simultaneously ensuring the linguistic rights of national minorities, establishing the state language, and developing intercultural competence is emphasized. The study focuses on the principles underlying the modern model of bilingual education: multiculturalism, openness, apoliticality, integrativeness, cooperation, and cultural appropriateness. Each of these principles is considered as a conceptual basis for the formation of a democratic, inclusive, and humanistic education system that promotes intercultural dialogue and social cohesion. Particular attention is paid to the need to train a new type of teacher—professionals capable of working in conditions of interlingual integration and serving as mediators between cultures. Three components of an integrative model of bilingual education are outlined: linguistic, cultural, and academic. The linguistic component is seen as the formation of functional bilingualism, encompassing communicative and academic language competence. The cultural component is aimed at developing empathy, tolerance, and the ability to engage in intercultural dialogue. The academic component is implemented through approaches similar to CLIL, where the second language is not only an object of study but also a means of understanding subject content.

The article proposes comprehensive conditions for the implementation of integrative bilingual education in Ukraine: the creation of appropriate educational models, the development of programs with a national and cultural context, the training of teachers, psychological and pedagogical support, and international partnerships. This approach is considered strategically important for strengthening national unity in the context of globalization and cultural diversity.

Keywords: bilingual education, integrative model, intercultural competence, multiculturalism, functional bilingualism, cultural appropriateness, democratic education, teacher training, linguistic identity

Постановка проблеми. У сучасних умовах суспільно-політичного та культурного розвитку України дедалі більшого значення набуває формування

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

цілісної концепції білінгвальної освіти, яка б відповідала викликам багатомовності, полікультурності та інтеграції у європейський освітній простір. Традиційні підходи, зосереджені переважно на мовному компоненті, вже не задовольняють потреби сучасної освіти, яка повинна формувати не лише лінгвістичні навички, а й міжкультурну компетентність, академічну гнучкість і соціальну інтегрованість.

Україна – багатонаціональна країна, що інтегрується у Європейський і світовий полікультурний простір; потребує розвитку міжкультурної компетентності та збереження мов національних меншин. Тому розвиток білінгвальної освіти в Україні має здійснюватися на основі комплексної концепції, що поєднує три взаємопов'язані складники — мовний, культурний та академічний.

Концепція інтеграції у розвитку білінгвального навчання в Україні є важливою відповіддю на сучасні виклики полікультурної, поліетнічної та багатомовної реальності українського суспільства. В умовах глобалізації, зростання ролі міжкультурного діалогу, необхідності збереження мовного розмаїття та водночас забезпечення якісної державної освіти, інтегративний підхід постає як методологічна основа для побудови ефективної двомовної освіти. Його сутність полягає у поєднанні філософських засад інтегрального навчання з предметно-мовними моделями у межах міждисциплінарної парадигми.

Отже, потреба у здійсненні дослідження зумовлюється необхідністю створення сприятливих умов для розвитку білінгвальної освіти у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів. Актуальність проблеми зумовлена відсутністю цілісної концептуальної моделі білінгвального навчання, а також нагальною потребою в її теоретичному осмисленні та нормативному регламентуванні. Сучасна педагогічна методологія лише розпочинає системне осмислення філософських та світоглядних основ білінгвізму, що вимагає подальших наукових розвідок у цій сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд сучасного стану досліджень свідчить, що однією з ключових цілей сучасної системи освіти є формування особистості, здатної до ефективної взаємодії в міжкультурному середовищі з використанням як рідної, так і іноземної мов. Досягнення цієї мети пов'язане з формуванням культури білінгвального спілкування, яку можна трактувати як цілеспрямований педагогічний процес, що поєднує набуття знань, умінь та навичок мовленнєвої діяльності двома мовами із розвитком здатності до сприйняття двох культур [1, с.140]. Така інтеграція забезпечує формування позитивного досвіду міжмовної та міжкультурної взаємодії.

Попри окремі недоліки, притаманні білінгвальній освіті, більшість дослідників відзначають її значущі переваги. Зокрема, психологічні дослідження доводять, що білінгви мають вищий рівень інтелектуального розвитку, демонструють креативне й гнучке мислення, кращу пам'ять порівняно з носіями лише однієї мови. Їм також властива підвищена здатність до вивчення нових мов, відкритість до різних культур та легша адаптація у соціальному середовищі.

Окрім когнітивних і соціокультурних переваг, білінгвізм може мати й економічну цінність для особистості в майбутньому [2].

Н. Сніжко досліджує сучасні дидактичні підходи до організації білінгвального навчання. У контексті глобалізації та полікультурності освітнього простору авторка обґрунтовує необхідність впровадження білінгвального навчання як засобу розвитку фахової іншомовної комунікації майбутніх інженерів і підкреслює, що білінгвальна освіта забезпечує не лише засвоєння понять, але й сприяє формуванню функціональної іншомовної компетентності в професійній сфері [3].

Фундаментальне дослідження проблеми інтеграції міжпредметних зв'язків у фаховій підготовці здійснила С. Ситняківська, яка обґрунтовує значення міжпредметних зв'язків як необхідного компонента професійної компетентності, що забезпечує системне бачення навчального матеріалу та інтеграцію знань у педагогічній практиці [4, с.14].

А. Мельник розкриває методичні основи формування міжпредметних зв'язків у процесі підготовки майбутніх учителів та обґрунтовує важливість цілеспрямованої інтеграції змісту дисциплін з іншими навчальними предметами [5]. А. Філатова та ін. аналізують ключові передумови ефективного впровадження міжпредметних зв'язків у професійну підготовку студентів педагогічних спеціальностей [6].

Важливість білінгвальної освіти «для розвитку мовної та культурної ідентичності української молоді та виклики, що стоять перед її впровадженням» розкриває О. Мізюк [7, с.132]. Авторка наголошує на необхідності професійної підготовки викладачів, створення сприятливого мовного середовища, розвитку відповідних методик оцінювання білінгвальної компетентності.

T. Nikula узагальнює сучасні глобальні виклики у сфері підготовки вчителів білінгвальної освіти: кадровий дефіцит, різнорівнева мовна підготовка, міжкультурна нерівність, підкреслюючи потребу в системній державній підтримці, інституційній координації та створенні міжнародних стандартів у галузі білінгвальної педагогіки [8]. Тенденція розвитку передбачає глобалізацію підходів до підготовки білінгвальних учителів і формування міжнародної моделі стандартів.

Систематичний огляд міжнародних досліджень, присвячених компетентностям учителів білінгвальної освіти здійснили C. López-Sánchez та O. García [9]. Вони виділяють 16 ключових професійних характеристик, серед яких: мовна компетентність, інтегративне викладання предмету та мови, міжкультурна чутливість, педагогічна рефлексія. Зазначається, що для ефективної реалізації білінгвального навчання необхідна спеціалізована підготовка викладача, що поєднує лінгвістичну, дидактичну та культурну складові. Це акцентує тенденцію до систематизація компетентнісного підходу в підготовці вчителів до білінгвального викладання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Дослідження B. Diego-Lázaro та D. Lasagabaster [10] спрямоване на вивчення уявлень майбутніх учителів про білінгвальну освіту в контексті проходження ними курсу з методики CLIL. Результати засвідчили, що спеціалізоване навчання змінює ставлення студентів до білінгвального викладання, формує глибше розуміння його методичних і дидактичних особливостей, а також підвищує їх упевненість у майбутній професійній діяльності. Автори підкреслюють тенденцію зростання ролі початкової професійної підготовки у формуванні білінгвальної педагогіки. L. Lozano-Palacio та A. Fernández-Fontecha [11] виявили, що сучасні педагоги часто поєднують ролі предметника, мовного наставника та фасилітатора міжкультурного діалогу. Автори пропонують моделі професійного розвитку, що враховують багатофункціональність ролі вчителя у білінгвальному середовищі та утверджують тенденції переосмислення ролі вчителя як інтегратора знань і культур. На думку Y. Zarobe та R. Jiménez-Catalán [12], розвиток усвідомленого ставлення до мовних структур, граматичних явищ і стилістичних особливостей сприяє підвищенню якості інтегрованого викладання. Автори акцентують на необхідності включення компонентів мовної саморефлексії в програми підготовки вчителів. Важливою є тенденція інтеграції мовної свідомості в підготовку білінгвальних викладачів.

Таким чином, дослідження проблеми білінгвізму майбутнього вчителя у концептуальному контексті є актуальним завданням педагогічної науки на сучасному етапі.

Мета статті – принципи побудови інтегративної концепції білінгвальної освіти майбутнього вчителя

Виклад основного матеріалу. Білінгвальне навчання – використання двох мов як інструментів навчання. Білінгвальна освіта (bilingual, bicultural education) – програма, що поєднує двомовне навчання з міжкультурним контекстом).

Інтегративна концепція білінгвальної освіти, яка поєднує мовну, культурну й академічну складові, дозволяє побудувати цілісну модель навчання, що відповідає потребам як особистості, так і суспільства. Для України така модель є особливо актуальною, оскільки сприяє одночасно кільком важливим цілям: забезпеченню мовних прав національних меншин, утвердженню державної мови як інтегративної основи суспільства, розвитку міжкультурної компетентності як однієї з наскрізних у новій освітній парадигмі.

Розвиток білінгвальної освіти в Україні у цьому контексті вимагає не лише перегляду навчальних програм, а й переосмислення ролі школи як культурного і комунікативного осередку. Школа повинна стати простором, у якому обидві мови функціонують не формально, а природно — як частина освітнього середовища, соціальної взаємодії та особистісної ідентичності. Не менш важливою є підготовка педагогів нової генерації, здатних працювати у двомовному контексті, володіти сучасними інтегративними методиками, бути міжкультурними посередниками.

Застосування принципів полікультурності, відкритості, аполітичності, інтегративності, співпраці та культуровідповідності в освітній сфері є не лише методологічною потребою, а й стратегічним напрямом розвитку демократичного, інклюзивного та гуманістичного суспільства. Вони визначають сучасну освітню парадигму, здатну відповідати на виклики глобалізації, збереження ідентичності та побудови ефективного міжкультурного діалогу. Впровадження цих принципів особливо актуальне в умовах України як полікультурної держави, що орієнтується на європейські цінності, міжкультурну інтеграцію та зміцнення національної єдності.

У контексті трансформацій сучасної освіти та зростання значення міжкультурної комунікації особливого значення набувають принципи, що забезпечують гуманістичну, демократичну та інклюзивну спрямованість освітнього процесу. Серед них визначальними є принципи полікультурності, відкритості, аполітичності, інтегративності, співпраці та культуровідповідності, що формують методологічний фундамент для побудови сучасної моделі білінгвальної та міжкультурної освіти в Україні.

Розглянемо ці принципи детальніше.

Принцип полікультурності. Принцип полікультурності передбачає визнання і врахування різноманіття культур, що співіснують у суспільстві. Він орієнтує освітній процес на формування поваги до культурної ідентичності кожної людини, розвиток міжкультурної компетентності, здатності до діалогу культур, толерантного ставлення до інших світоглядів і традицій. Освіта на основі цього принципу сприяє інтеграції представників різних етнічних і мовних спільнот в єдиний гуманістичний соціум без втрати їх культурної самобутності. Полікультурність у педагогічній практиці означає створення навчального середовища, в якому враховується різноманітність культурного досвіду учнів і забезпечується можливість його вираження в комунікації, навчанні, проєктній діяльності. У цьому контексті важливими є не лише знання про інші культури, а й уміння діяти в міжкультурних ситуаціях, запобігати дискримінації та культурному стереотипуванню.

Принцип відкритості. Відкритість у сфері освіти полягає у забезпеченні вільного доступу до знань, діалогу і взаємодії із зовнішнім світом. Вона проявляється у готовності освітніх інституцій до інновацій, прийняття нових ідей, форм і методів навчання, включення міжнародного досвіду, впровадження педагогічних практик, заснованих на трансдисциплінарності й мобільності знань. Принцип відкритості також передбачає підтримку академічної свободи, розвиток критичного мислення та діалогу як основи пізнавальної діяльності. В умовах полікультурного суспільства відкритість є гарантією того, що освіта не перетворюється на замкнуту систему з ідеологізованим змістом, а навпаки — відображає динаміку світових змін і викликів.

Принцип аполітичності. Аполітичність у контексті освіти означає її нейтральність щодо партійних, ідеологічних та конфесійних впливів. Освітній

процес не повинен бути інструментом політичної пропаганди чи формування упередженого світогляду. Такий підхід гарантує збереження об'єктивності навчального матеріалу, критичності мислення, плюралізму думок та автономії викладача. Особливо важливим цей принцип є у суспільствах із різнорідною етнополітичною структурою, таких як Україна, де політична інструменталізація освітніх процесів може призводити до соціального напруження, поділу та конфліктів. Аполітична освіта сприяє консолідації громадянського суспільства на основі спільних цінностей, а не політичних гасел.

Принцип інтегративності. Інтегративність як принцип освіти означає поєднання різних компонентів знань, культурних практик, навчальних дисциплін у цілісну систему. Освітній процес розглядається не як сукупність фрагментованих предметів, а як єдина когнітивно-культурна система, що сприяє формуванню системного мислення, здатності бачити взаємозв'язки між явищами, інтегрувати знання з різних джерел. У контексті полікультурної освіти інтегративність передбачає не лише міжпредметні зв'язки, а й міжкультурну інтеграцію – включення у зміст освіти елементів різних культур, мов, традицій, філософій. Це сприяє розвитку універсальних цінностей і здатності діяти в глобалізованому світі без втрати національної ідентичності.

Принцип співпраці. Принцип співпраці акцентує на важливості взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу – учнів, педагогів, батьків, представників громад, державних інституцій, міжнародних партнерів. Освіта у полікультурному середовищі має бути заснована на діалозі, взаємній підтримці, колективному розв'язанні проблем, розвитку спільних проєктів. Культура співпраці формує в учнів навички командної роботи, емпатії, відповідальності за колективний результат. Вона передбачає відмову від авторитарних моделей викладання на користь демократичних, заснованих на партнерстві, участі, спільному створенні знань. У полікультурному контексті це також означає співпрацю між представниками різних культур, мовних спільнот та релігій.

Принцип культуровідповідності. Культуровідповідність передбачає узгодження змісту, форм і методів освіти з культурними особливостями, цінностями, традиціями та ментальними установками конкретного суспільства або громади. Освітній процес має не ігнорувати культурну ідентичність, а спиратися на неї, створюючи умови для її розвитку і включення у сучасний глобалізований простір. У країнах із полікультурною структурою культуровідповідність означає забезпечення культурної рівності та поваги до всіх етнічних груп, їх права на мову, вірування, світоглядні уявлення. Це сприяє формуванню позитивної самоідентифікації, соціальної згуртованості й запобіганню культурному конфлікту чи асиміляції.

Розвиток білінгвальної освіти в Україні у контексті комплексної концепції поєднує мовну, культурну й академічну компоненти.

Мовна складова, безперечно, залишається ключовою в системі білінгвальної освіти. Проте йдеться не лише про оволодіння другою мовою як

засобом спілкування, а про формування функціональної двомовності, яка дозволяє учневі вільно користуватись обома мовами в різних академічних і життєвих контекстах. У цьому аспекті важливим є розвиток як базової комунікативної компетентності, так і академічної мовної грамотності, зокрема володіння термінологією, умінням писати наукові тексти, вести аргументовану дискусію, розуміти складні інформаційні джерела. Мова в білінгвальному навчанні перестає бути метою і стає інструментом засвоєння змісту, засобом доступу до знань і конструювання власного розуміння світу.

Водночас не менш важливою є культурна складова, яка визначає гуманістичну спрямованість білінгвальної освіти. Вивчення мови без урахування культурного контексту її носіїв є поверховим і неефективним. Саме через культуру учень пізнає ментальні, ціннісні, поведінкові моделі, що притаманні іншому мовному середовищу. Це дозволяє розвивати емпатію, толерантність, навички міжкультурного діалогу та критичне мислення щодо власних стереотипів. Білінгвальна освіта, що інтегрує культурний компонент, готує учня до функціонування у відкритому, глобалізованому світі, де культура є не бар'єром, а ресурсом для взаєморозуміння.

Академічний компонент охоплює предметно-змістову частину навчання, яка в білінгвальній освіті реалізується зазвичай через моделі інтегрованого навчання предмету і мови (CLIL). Його суть полягає у тому, що вивчення навчальних дисциплін (історії, біології, географії тощо) відбувається мовою, яка не є рідною для учня. Це дає змогу одночасно засвоювати академічні знання й розвивати мовну компетентність, не втрачаючи зв'язку з реальними освітніми цілями. Академічний компонент забезпечує змістову насиченість, пізнавальну глибину та інтелектуальну мобільність учнів, які навчаються у білінгвальному середовищі.

Реалізація інтегративної концепції у білінгвальній освіті передбачає:

- створення моделей навчання, у яких друга мова виступає не лише предметом вивчення, а й засобом формування академічних знань;
- підготовку педагогічних кадрів, здатних працювати в умовах міжмовної інтеграції (знання, методики інтегрованого навчання, міжкультурної педагогіки);
- розробку навчальних програм, що поєднують державний компонент і національно-культурний контекст мовної меншини або іноземної мови;
- психолого-педагогічний супровід, який сприяє збереженню мовно-культурної ідентичності учнів та подоланню міжмовної напруги;
- міжнародну співпрацю, обмін досвідом з країн, де моделі інтегрованого білінгвального навчання давно апробовані).

Висновки. Концепція інтеграції в розвитку білінгвального навчання в Україні є перспективною відповіддю на сучасні виклики освіти в полікультурному, поліетнічному та багатомовному суспільстві. Вона ґрунтується на

філософії інтегрального підходу, предметно-мовній інтеграції як дидактичному інструменті та міждисциплінарній платформі освітньої інтегрології. Такий підхід дозволяє побудувати ефективну систему двомовного навчання, що забезпечує не лише мовну підготовку, а й розвиток особистості в умовах культурного діалогу, соціальної єдності та глобальної мобільності.

Отже, майбутнє білінгвальної освіти в Україні полягає у її комплексному оновленні на основі цілісної концепції, що інтегрує мовну, культурну та академічну складові. Такий підхід дозволить не лише підвищити ефективність мовної підготовки, а й сприятиме гармонійному розвитку особистості, здатної до самореалізації в полікультурному світі, з повагою до мовної різноманітності, критичним мисленням і академічною свободою. Білінгвальна освіта, побудована на цих засадах, стає не просто освітнім форматом, а інструментом соціальної єдності, культурного взаєморозуміння і демократичного поступу українського суспільства.

Подальші дослідження з цієї проблеми передбачають розроблення цілісної концепції білігвальної підготовки вчителя в Україні.

Література:

1. Вєнєвцева Є. В. Критерії, показники та рівні вихованості білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. № 140. С. 26–30.

2. Курінний О. В. Білінгвальна освіта в Україні та світі. Сучасні тенденції розвитку освіти: теорія і практика. 2022. Вип. 15. С. 68–74.

3. Сніжко Н. В. Методи і форми білінгвального навчання вищої математики майбутніх інженерів у технічному університеті. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка. 2024. Вип. 3 (148). С. 98–103.

4. Ситняківська С. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики до реалізації міжпредметних зв'язків. Миколаїв : Іліон, 2021. 324 с.

5. Мельник А. В. Методичні підходи до реалізації міжпредметних зв'язків при вивченні дисциплін математичного циклу в педагогічному ЗВО. Актуальні питання природничо-математичної освіти. 2023. Вип. 3. С. 86–90.

6. Філатова А. І., Калініна О. М., Гладка Т. М., Ситняківська С. І. Організаційно-педагогічні умови реалізації міжпредметних зв'язків у процесі фахової підготовки майбутніх учителів математики. Актуальні питання природничо-математичної освіти. 2024. Вип. 1 (20). С. 162–167.

7. Мізяк О. В. Трансформація педагогічного змісту ідеї білінгвізму в Україні. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2024. Вип. 2 (109). С. 132–139.

8. Nikula T., Llinares A. Global trends and challenges in bilingual teacher education: A critical overview. System. 2024. Vol. 121. № 103118. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system. 2024.103118.

9. López-Sánchez C., García O. A systematic review of bilingual education teachers' competences. System. 2023. Vol. 115. № 102979. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2023. 102979.

10. Diego-Lázaro B., Lasagabaster D. Pre-service CLIL teachers' conceptions on bilingual education: The influence of a CLIL methodology course. System. 2024. Vol. 118. № 103068. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103068.

11. Lozano-Palacio L., Fernández-Fontecha A. Teachers' classroom roles under CLIL: A ten-year systematic review 2014–2023. System. 2025. Vol. 121. № 103112. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103112

12. Zarobe Y. R., Jiménez-Catalán R. M. Teacher language awareness in CLIL teacher education: Towards critical language competence. System. 2024. Vol. 119. № 103092. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103092.

References

1. Vienievtseva Ye. V. Kryterii, pokaznyky ta rivni vykhovanosti bilinhvalnoi kultury spilkuvannia studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. 2015. № 140. S. 26–30.

2. Kurinnyi O. V. Bilinhvalna osvita v Ukraini ta sviti. Suchasni tendentsii rozvytku osvity: teoriia i praktyka. 2022. Vyp. 15. S. 68–74.

3. Snizhko N. V. Metody i formy bilinhvalnoho navchannia vyshchoi matematyky maibutnikh inzheneriv u tekhnichnomu universyteti. Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Seriia: Pedahohika. 2024. Vyp. 3 (148). S. 98–103.

4. Sytniakivska S. I. Teoretyko-metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky do realizatsii mizhpredmetnykh zviazkiv. Mykolaiv : Ilion, 2021. 324 s.

5. Melnyk A. V. Metodychni pidkhody do realizatsii mizhpredmetnykh zviazkiv pry vyvchenni dystsyplin matematychnoho tsyklu v pedahohichnomu ZVO. Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity. 2023. Vyp. 3. S. 86–90.

6. Filatova A. I., Kalinina O. M., Hladka T. M., Sytniakivska S. I. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy realizatsii mizhpredmetnykh zviazkiv u protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky. Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity. 2024. Vyp. 1 (20). S. 162–167.

7. Miziak O. V. Transformatsiia pedahohichnoho zmistu idei bilinhvizmu v Ukraini. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. 2024. Vyp. 2 (109). S. 132–139.

8. Nikula T., Llinares A. Global trends and challenges in bilingual teacher education: A critical overview. System. 2024. Vol. 121. № 103118. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103118.

9. López-Sánchez C., García O. A systematic review of bilingual education teachers' competences. System. 2023. Vol. 115. № 102979. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102979.

10. Diego-Lázaro B., Lasagabaster D. Pre-service CLIL teachers' conceptions on bilingual education: The influence of a CLIL methodology course. System. 2024. Vol. 118. № 103068. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103068.

11. Lozano-Palacio L., Fernández-Fontecha A. Teachers' classroom roles under CLIL: A ten-year systematic review 2014–2023. System. 2025. Vol. 121. № 103112. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103112.

12. Zarobe Y. R., Jiménez-Catalán R. M. Teacher language awareness in CLIL teacher education: Towards critical language competence. System. 2024. Vol. 119. № 103092. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103092.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.018.8:81’243:373.5.011.3-051:004]:37.017:159.923-047.22]:167.7](045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-576-589

Ляховська Юлія Олегівна викладач кафедри спеціальної мовної підготовки, факультет міжнародних відносин та права, Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел.: (067) 606-41-65, https://orcid.org/0000-0003-4723-0260

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглянуто сучасні інноваційні підходи до практичної підготовки майбутніх фахівців іноземної мови, що є надзвичайно актуальним в умовах трансформації системи вищої освіти, цифровізації освітнього процесу та зростання вимог до професійної мобільності. Зазначено, що інноваційні стратегії мають не лише забезпечити формування якісних мовних навичок, а й сприяти розвитку міжкультурної компетентності, цифрової грамотності, критичного мислення, здатності до самонавчання й адаптації в багатокультурному середовищі. Визначено теоретико-методологічні засади практичної підготовки здобувачів, інтеграції діяльнісного, компетентнісного та інноваційного підходів. Особлива увага приділяється цифровим технологіям, серед яких виокремлюються платформи змішаного навчання, мобільні застосунки, адаптивні тести, віртуальні симулятори, сервіси штучного інтелекту (зокрема, чат-боти й редактори письмових текстів). Обґрунтовано доцільність використання таких технологій для організації персоналізованого, інтерактивного навчального середовища, яке відповідає вимогам сучасного фахового зростання. Досліджено питання формування міжкультурної компетентності як ключового елементу підготовки фахівця іноземної мови. Описано практики міжнародної академічної мобільності, участь у віртуальних міжнародних проєктах, міжкультурні комунікативні кейси, використання автентичних матеріалів. У роботі також проаналізовано значення рефлексивної діяльності здобувачів як складової інноваційної практичної підготовки. Наголошується на необхідності створення освітнього простору, що сприяє усвідомленню професійного досвіду, розвитку здатності до аналізу власної діяльності, формування індивідуальних освітніх траєкторій. Узагальнено перспективи подальших досліджень у напрямі створення цифрових інструментів міжкультурної комунікації, адаптації інноваційних моделей навчання до національного освітнього контексту, розвитку партнерських форм співпраці між українськими та закордонними закладами вищої освіти.

Ключові слова: інноваційна освіта, практична підготовка, фахівець іноземної мови, цифрові технології, міжкультурна компетентність, чат-боти, освітні платформи, проєктна діяльність, рефлексія, мобільність, вища освіта.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Liakhovska Yuliia Olegivna Lecturer of the Special Language Training Department, Military Faculty of International Relations and Law, Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, tel.: (067) 606-41-65, https://orcid.org/0000-0003-4723-0260

INNOVATIVE APPROACHES TO PRACTICAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE SPECIALISTS

Abstract. The article considers modern innovative approaches to the practical training of future foreign language specialists, which is extremely relevant in the context of the transformation of the higher education system, the digitalization of the educational process and the growth of requirements for professional mobility. It is noted that innovative strategies should not only ensure the formation of high-quality language skills, but also contribute to the development of intercultural competence, digital literacy, critical thinking, the ability to self-study and adapt in a multicultural environment. The theoretical and methodological principles of practical training of applicants, the integration of activity, competency and innovation approaches are determined. Special attention is paid to digital technologies, among which blended learning platforms, mobile applications, adaptive tests, virtual simulators, artificial intelligence services (in particular, chatbots and text editors) are highlighted. The feasibility of using such technologies for organizing a personalized, interactive learning environment that meets the requirements of modern professional growth is substantiated. The issue of forming intercultural competence as a key element of training a foreign language specialist is investigated. The practices of international academic mobility, participation in virtual international projects, intercultural communicative cases, and the use of authentic materials are described. The work also analyzes the importance of reflective activity of applicants as a component of innovative practical training. The need to create an educational space that promotes awareness of professional experience, development of the ability to analyze one's own activities, and formation of individual educational trajectories is emphasized. The prospects for further research in the direction of creating digital tools for intercultural communication, adapting innovative learning models to the national educational context, and developing partnership forms of cooperation between Ukrainian and foreign higher education institutions are summarized.

Keywords: innovative education, practical training, foreign language specialist, digital technologies, intercultural competence, chatbots, educational platforms, project activity, reflection, mobility, higher education.

Постановка проблеми. Реалії XXI століття зумовлюють глибокі трансформаційні процеси в освіті, які торкаються не лише її змісту, а й методів, технологій і принципів організації освітнього процесу. Особливо це стосується підготовки майбутніх фахівців іноземної мови, яка стає дедалі більш затребу-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ваною в контексті інтеграції України у європейський і світовий освітньо-професійний простір, розширення міжнародних комунікацій та посилення міжкультурного діалогу. Від випускника закладу вищої освіти очікують не лише володіння мовою на філологічному рівні, а й здатності до гнучкого, ефективного застосування її в освітніх, професійних, інформаційних, соціальних і міжкультурних ситуаціях.

Проте аналіз реального стану підготовки студентів мовних спеціальностей в українських закладах вищої освіти засвідчує низку проблем. По-перше, значна частина програм практичної підготовки все ще ґрунтується на традиційному підході до викладання, що передбачає домінування репродуктивного типу навчання та формальну орієнтацію на засвоєння граматико-лінгвістичних структур без належної уваги до їх прикладного функціонування в реальних комунікативних ситуаціях. По-друге, часто відсутня гнучка система інтеграції цифрових технологій, мобільного навчання, проєктної роботи, які є основою сучасного освітнього середовища. По-третє, практичні заняття з мови здебільшого не моделюють міжкультурні й професійно значущі ситуації, що значно знижує ефективність мовної підготовки.

Як наголошує В. Безлюдна, необхідною умовою вдосконалення професійної підготовки вчителя іноземної мови є перегляд освітньої парадигми в напрямі компетентнісного підходу, що базується на особистісно зорієнтованому навчанні, формуванні методичної, мовленнєвої, комунікативної, міжкультурної й цифрової компетентностей, а також забезпеченні діалогу між теорією і практикою [1]. У цьому контексті важливого значення набуває створення умов для занурення студентів у автентичне мовне середовище, що можливе завдяки використанню симуляцій, рольових ігор, онлайн-комунікацій, інтегрованих освітніх платформ і технологій штучного інтелекту.

Крім того, сучасне покоління здобувачів є «цифровими аборигенами», для яких природне використання цифрових інструментів для навчання, спілкування та самореалізації. Освітнє середовище має відповідати цим очікуванням, формуючи інноваційно-компетентну особистість, здатну адаптуватися до викликів інформаційного суспільства. Проте, як свідчить аналіз освітніх програм і практик, цифрові інструменти часто використовуються епізодично або фрагментарно, без достатнього педагогічного супроводу й без створення цілісної моделі іншомовного навчання, що поєднує традиційні та інноваційні компоненти.

Таким чином, виникає нагальна потреба у створенні цілісної системи практичної підготовки майбутніх фахівців іноземної мови на засадах інноваційності, інтегрованості, міждисциплінарності та цифрової трансформації. Така система має не лише розвивати мовну й методичну компетентності, а й формувати вміння працювати з інформацією, здійснювати самоосвіту, будувати ефективну комунікацію, взаємодіяти у команді та адаптуватися до динамічних умов професійної діяльності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аналіз останніх досліджень і публікацій Проблематика інновацій у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців іноземної мови знаходиться в центрі наукової уваги багатьох українських та зарубіжних дослідників. Зокрема, В. Безлюдна обґрунтовує необхідність оновлення змісту й форм навчання з метою формування професійної компетентності майбутніх фахівців іноземної мови, наголошуючи на важливості поєднання теорії та практики у вищій мовній освіті [1]. Ф. Ващук акцентує увагу на переході до інноваційних технологій у системі вищої освіти як нагальній потребі, обумовленій викликами сучасного суспільства [2].

Серед інноваційних технологій, що активно інтегруються в освітній процес, важливе місце посідає використання штучного інтелекту та чат-ботів у процесі вивчення іноземної мови. В. Вікторова, А. Кочарян, К. Мамчур та О. Коротун досліджують ефективність таких засобів для підвищення мотивації здобувачів і покращення якості комунікативної практики [3]. Подібну позицію поділяють також зарубіжні дослідники: C. Geng [18] та L. Kohnke зі співавторами [19], які підкреслюють потенціал інтерактивного навчання на основі штучного інтелекту у формуванні мовних навичок.

У працях С. Гончарова [4] та В. Кунченка [13] розглянуто методичні аспекти використання інтерактивних технологій у кредитно-модульній системі організації навчального процесу, що сприяє інтенсифікації освітньої діяльності. І. Ігнатенко, А. Давидюк та І. Трубенко аналізують сучасний український досвід інновацій у методиках викладання іноземних мов, вказуючи на ефективність проєктного навчання, цифрових симуляцій та мультиформатних вправ [5].

Цифровізація як складова трансформації іншомовної освіти розглядається в роботах О. Коваленка [6], а також В. Кобисі й М. Чепелевської, які висвітлюють роль цифрових інструментів у професійній підготовці фахівців туристичної галузі [7]. Подібні тенденції спостерігаються й у дослідженнях І. Костікової, яка аналізує можливості інтернет-ресурсів для удосконалення мовної підготовки у ЗВО [8; 9].

У працях А. Котової, І. Руднєвої та Л. Павлової висвітлюються сучасні тенденції у викладанні англійської мови в умовах класичних університетів, зокрема впровадження інноваційних методів на основі індивідуалізованого підходу та інтеграції цифрових сервісів [10]. Аналогічні позиції займають Ю. Малик [14], А. Черненко [16] та Д. Приходько [15], які акцентують на значенні сучасних технологій у реалізації змісту іншомовної освіти в немовних ЗВО.

Таким чином, узагальнення результатів зазначених вище досліджень свідчить про наявність позитивних практик, теоретичних розробок і прагнення до систематизації інноваційного потенціалу в іншомовній освіті. Водночас, залишається потреба у комплексній моделі практичної підготовки майбутніх фахівців іноземної мови, яка б поєднувала інтерактивні, технологічні та міжкультурні аспекти професійної діяльності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Мета статті полягає у визначенні й теоретичному обґрунтуванні інноваційних підходів до практичної підготовки майбутніх фахівців іноземної мови в контексті трансформацій сучасної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу.

Практична підготовка майбутніх фахівців іноземної мови в умовах трансформації освітньої системи набуває нового змісту, структури й методології. Зміна парадигми освіти − від знаннєвої до компетентнісної − зумовлює необхідність переосмислення цілей, форм, методів і засобів фахової підготовки педагогічних кадрів. Особливу актуальність у цьому контексті набуває інноваційний підхід, який передбачає не просто оновлення змісту навчання, а глибоку інтеграцію сучасних педагогічних, інформаційно-комунікаційних і міжкультурних технологій у процес підготовки майбутнього фахівця.

Традиційно практична підготовка з іноземної мови у вищих навчальних закладах реалізувалася через проведення семінарських, практичних занять, педагогічної практики, проте така модель часто була формалізованою, статичною, орієнтованою на репродуктивний стиль навчання. Здобувач мав обмежені можливості для ініціативи, творчості, професійного самовираження. В умовах цифрової трансформації, глобалізації, діджиталізації освіти така система виявляється недостатньо ефективною для формування сучасного вчителя-новатора, який повинен бути мобільним, адаптивним, технологічно грамотним і креативним.

Інноваційна практична підготовка передбачає використання широкого спектра педагогічних технологій, що змінюють саму суть навчального процесу: від учитель-центрованого до студент-центричного, від пасивного засвоєння знань до активного їх конструювання в умовах, наближених до реального професійного середовища. Важливим принципом стає створення умов для самостійної роботи здобувача, розвитку його критичного мислення, комунікативної активності, здатності до співпраці й професійної рефлексії.

У цьому контексті ключову роль відіграє компетентнісний підхід. Йдеться не лише про формування мовленнєвих навичок, а про розвиток здатності застосовувати знання в складних, варіативних умовах − наприклад, під час викладання в змішаних класах, використання інноваційних цифрових ресурсів, адаптації навчального контенту до різних вікових і соціокультурних груп учнів. Майбутній фахівець повинен володіти не лише змістом навчального матеріалу, а й інструментами його трансформації в інноваційний навчальний продукт.

Важливою умовою ефективної інноваційної підготовки є створення навчального середовища, яке є динамічним, технологічним, відкритим до змін. Йдеться про інтерактивні аудиторії, віртуальні класи, мультимедійні лабораторії, платформи дистанційного навчання, онлайн-бібліотеки, інтерактивні ресурси. Таке середовище дозволяє студенту не лише отримувати знання, а й створювати новий контент, взаємодіяти з реальними носіями мови, брати участь у міжнародних навчальних проєктах, віртуальних обмінах, форумах, дебатах.

Таким чином, практична підготовка виходить за межі традиційної аудиторії і перетворюється на гнучкий освітній простір без кордонів.

Значну роль у процесі інноваційної практичної підготовки відіграють цифрові технології. Мова йде не лише про технічне забезпечення (інтернет, комп'ютери, проєктори), а передусім про змістове наповнення: мобільні застосунки, навчальні платформи (Duolingo, Quizlet, Moodle, Google Classroom), чат-боти, симулятори комунікативних ситуацій, адаптивні тести, штучний інтелект (наприклад, ChatGPT, Grammarly), віртуальні лабораторії. Їх впровадження дозволяє реалізувати персоналізоване навчання, де кожен студент має можливість обирати темп, зміст, формат вивчення іноземної мови.

Як підкреслює В. Безлюдна, сучасна підготовка фахівця іноземної мови неможлива без включення інноваційних елементів, які дозволяють майбутньому педагогу не лише ефективно навчати, а й бути агентом змін у власній професійній сфері. Інноваційна практика − це не епізод, а постійна складова освітнього процесу, яка має реалізовуватись через практичні модулі, проєктну діяльність, імітаційні моделі, професійні тренінги, педагогічні майстерні [1].

Крім того, важливою складовою інноваційної практики є рефлексивна діяльність здобувача. Практичні заняття мають завершуватись не лише оцінкою виконаного завдання, а й аналізом дій, самооцінкою, порівнянням з еталоном, виявленням сильних і слабких сторін, формуванням індивідуальної траєкторії вдосконалення. Такий підхід сприяє формуванню здатності до самонавчання, самокорекції, саморозвитку.

Інноваційні методи і форми навчання у процесі практичної підготовки майбутніх фахівців іноземної мови стали ключовим вектором реформування сучасної педагогічної освіти. Вони спрямовані на формування інтегрованих компетентностей, здатності діяти в нестандартних ситуаціях, гнучко адаптуватися до змін, використовувати цифрові технології та критично мислити. На відміну від традиційних лекційно-семінарських підходів, інноваційні методи орієнтовані на здобувача, його активну пізнавальну та комунікативну діяльність, самостійне відкриття нових знань та набуття досвіду.

Сучасна практика доводить, що ефективність формування професійної іншомовної компетентності значно підвищується за умов використання методів інтерактивного навчання, які стимулюють не лише когнітивну, а й емоційну та соціальну активність здобувачів. Серед таких методів − рольові ігри, дискусії, моделювання професійних ситуацій, дебати, кейс-методи, навчальні проєкти. Залучення здобувачів до активної взаємодії сприяє формуванню навичок публічного виступу, аргументації, логічного мислення, толерантної комунікації − усіх тих якостей, які необхідні фахівцеві в сучасному освітньому середовищі.

Значне місце займають методи змішаного навчання, які поєднують традиційні очні форми з дистанційними і онлайн-компонентами. Це забезпечує гнучкість навчального процесу, індивідуалізацію освітньої траєкторії, підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. Використання платформ Moodle, Zoom,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Google Meet, Kahoot, Padlet створює інтерактивне середовище, у якому здобувач не лише споживає знання, а й активно створює, ділиться, обговорює та рефлексує.

Проєктні технології дозволяють інтегрувати мовні знання з фаховими, розвивати міждисциплінарні зв'язки та формувати практичні навички. Реалізація навчальних проєктів з тематики, пов'язаної з фаховою діяльністю (наприклад, у сфері туризму, економіки, інформаційних технологій) дозволяє здобувачам не лише поглиблювати мовні знання, а й формувати професійну ідентичність, працювати в команді, презентувати результати, вести переговори, писати фахові тексти іноземною мовою.

Не менш ефективною є технологія «перевернутого класу», яка забезпечує зміщення акцентів з пасивного засвоєння матеріалу в аудиторії на активну самостійну підготовку здобувачів до занять, під час яких вони застосовують знання на практиці, розв'язують проблемні завдання, аналізують і дискутують. Такий підхід формує вміння планувати власне навчання, відповідальність, здатність до самоорганізації, критичне мислення.

Інноваційним є також використання методики CLIL (Content and Language Integrated Learning) − інтегрованого навчання змісту і мови, що дозволяє поєднувати вивчення іноземної мови з вивченням іншого фахового предмету. Цей підхід сприяє розвитку подвійної компетентності − мовної і професійної, що є надзвичайно актуальним у сучасних умовах. Такий підхід реалізується через аналіз автентичних джерел, створення презентацій, обговорення фахових питань іноземною мовою, що моделює реальні професійні ситуації міжнародного характеру.

Упровадження симуляційної діяльності (імітація реального навчального процесу, роль вчителя й учня, мікровикладання) дозволяє здобувачам поступово входити в професійну роль, адаптуватись до викладацьких функцій, аналізувати та вдосконалювати власний стиль взаємодії. Це створює сприятливі умови для рефлексії, конструктивної критики, професійного зростання в безпечному навчальному середовищі.

Важливо наголосити, що успішне впровадження інноваційних методів можливе лише за умови відповідної підготовки педагогів-наставників, оновлення навчально-методичного забезпечення, організаційної підтримки з боку адміністрації закладів вищої освіти. Також важливою умовою є відкритість самих здобувачів до змін, їхня готовність до участі в інноваційних процесах, до самостійної роботи, творчого підходу, діалогу та співпраці.

Таким чином, інноваційні методи і форми навчання створюють нову якість практичної підготовки майбутніх фахівців іноземної мови, підвищують ефективність освітнього процесу, забезпечують реалізацію компетентнісного підходу, сприяють формуванню сучасного, мобільного, креативного і високопрофесійного фахівця, готового до викликів часу.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Цифровізація освіти стала одним з найпотужніших імпульсів для оновлення змісту і методів професійної підготовки майбутніх фахівців іноземної мови. Широке впровадження цифрових технологій трансформує традиційну модель навчання в інтерактивний, мобільний, гнучкий освітній процес, у якому здобувач виступає не пасивним реципієнтом знань, а активним учасником, дослідником і творцем навчального середовища. Саме тому цифрові технології розглядаються не лише як допоміжний інструмент, а як фундаментальний елемент сучасної іншомовної освіти.

По-перше, застосування цифрових платформ (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams) забезпечує безперервність навчального процесу в умовах змішаного та дистанційного формату. Здобувач має можливість взаємодіяти з викладачем та групою, демонструвати презентації, брати участь у спільних онлайн-дискусіях, виконувати завдання в реальному часі. Відеозаписи занять дозволяють повертатися до матеріалу, поглиблювати розуміння, аналізувати помилки, розвивати навички самооцінки та рефлексії.

По-друге, навчальні онлайн-платформи, такі як Duolingo, LingQ, Quizlet, Memrise, BBC Learning English, забезпечують персоналізоване, адаптивне навчання з урахуванням рівня володіння мовою, темпу та стилю засвоєння матеріалу. Здобувач самостійно обирає маршрути, проходить тести, працює з аудіо- та відеоконтентом, веде мовний щоденник, виконує вправи з миттєвим зворотним зв’язком.

По-третє, використання мобільних застосунків значно підвищує мотивацію здобувачів, створює можливості для мікронавчання (microlearning), коли нові знання засвоюються у зручному форматі − через короткі відео, аудіоуроки, інтерактивні ігри. Такі формати дозволяють ефективно використовувати час між заняттями, поєднувати навчання з повсякденною активністю, закріплювати вивчене за допомогою повторення в зручний момент.

Інтеграція технологій штучного інтелекту (ШІ) відкриває нові горизонти у практичній підготовці. Застосування чат-ботів (наприклад, ChatGPT), автоматизованих перекладачів, адаптивних систем тестування, цифрових тьюторів дозволяє створити умови для індивідуального супроводу, генерації контекстуально релевантних завдань, моделювання комунікативних ситуацій. ШІ також використовується для аналізу помилок у мовленні, письмі, вимові, що сприяє вдосконаленню мовленнєвої компетентності.

Цифрові симулятори, онлайн-кейси, навчальні ігри (edugames), віртуальні екскурсії, інтерактивні карти розширюють навчальний досвід здобувачів, дозволяючи практикувати мову в автентичному контексті. Наприклад, віртуальні тури містами, музеями, освітні відео про професійне середовище англомовних країн формують не лише мовну, а й соціокультурну компетентність, критичне мислення, медіаграмотність.

Окрему нішу займають цифрові інструменти для проєктної діяльності − платформи для спільної роботи (Padlet, Trello, Miro), хмарні сервіси (Google

Docs, OneDrive), засоби створення мультимедійного контенту (Canva, Powtoon, Genially). Вони дозволяють здобувачам працювати над колективними проєктами, створювати презентації, відео, інфографіку, комікси, що стимулює їхню креативність, розвиток цифрової та міжкультурної грамотності.

Найголовніше − цифрові технології змінюють логіку освітньої взаємодії: від вертикальної (викладач − здобувач) до горизонтальної (здобувач − здобувач, здобувач − ресурс, здобувач − міжнародна спільнота). Вони відкривають доступ до відкритих онлайн-курсів (MOOCs), вебінарів, міжнародних лінгвістичних форумів, що розширює освітній простір і формує здатність до самонавчання, академічної мобільності, професійної адаптивності.

Зокрема, варто звернути увагу на досвід використання чат-ботів під час практичної підготовки здобувачів. В одному з досліджень зазначено, що інтеграція таких платформ, як ChatGPT або Replika, дозволяє формувати навички автентичного спілкування в безпечному середовищі, моделювати міжкультурні діалоги, тренувати побудову аргументованих висловлювань, а також забезпечити безперервну мовну практику поза межами аудиторії [19].

Крім того, використання автоматизованих сервісів перевірки граматики та стилю (Grammarly, LanguageTool) дає змогу здобувачам навчитися самостійно виявляти й коригувати помилки, що формує навички самоаналізу, відповідальності за якість письмових робіт і готує до реального професійного середовища, де самостійна робота з текстами є щоденною практикою.

Позитивний вплив цифрових технологій спостерігається і у підвищенні рівня міжкультурної компетентності. Здобувачі, які мають змогу брати участь у міжнародних освітніх проєктах (наприклад, eTwinning, Erasmus+ Virtual Exchange), розвивають навички інтеркультурної комунікації, взаємодії з представниками інших культур, що надзвичайно важливо для майбутніх фахівців іноземної мови. Завдяки цифровим платформам вони можуть брати участь у спільних дослідницьких, творчих проєктах, вести відео-щоденники, брати участь у онлайн-дебатах, створювати цифрові виставки та інші формати співпраці.

Однією з найцікавіших інновацій є використання доповненої (AR) та віртуальної реальності (VR) для занурення у мовне середовище. Імітація ситуацій віртуального магазину, аеропорту, готелю або класної кімнати за допомогою VR-шоломів дозволяє здобувачам опинитися в умовах реального комунікативного середовища без фізичного виїзду за кордон. Такі технології особливо ефективні для тренування усного мовлення, розуміння на слух, ситуативного реагування.

Проте впровадження цифрових технологій супроводжується і певними викликами. Серед них − потреба у цифровій грамотності викладачів, наявність технічної інфраструктури, безперебійного доступу до інтернету, адаптація навчальних програм до нових форматів. Здобувачі також повинні навчитися критично оцінювати інформацію з мережі, уникати плагіату, розвивати навички інформаційної безпеки та цифрової етики.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Необхідність комплексного підходу до цифрової трансформації навчання зумовлює важливість міждисциплінарної взаємодії: фахівців з мовної освіти, ІТ-педагогів, психологів, фахівців з освітнього дизайну. Такий підхід дозволить створити цілісне, ефективне, орієнтоване на майбутнє цифрове середовище, в якому підготовка фахівців іноземної мови відповідатиме сучасним вимогам глобального ринку освіти.

Важливою складовою інноваційної підготовки фахівців іноземної мови є формування міжкультурної компетентності та інтеграція міжнародного досвіду у навчальний процес. У глобалізованому світі, де комунікація відбувається між представниками різних культур, саме ця компетентність дозволяє ефективно адаптуватися до нових професійних умов, уникати міжкультурних непорозумінь і формувати толерантне ставлення до іншого культурного досвіду.

Міжкультурна компетентність трактується як здатність розуміти, поважати та результативно взаємодіяти з представниками інших культур, що охоплює знання про іншу культуру, відкритість, емпатію, толерантність, а також практичні комунікативні навички. У процесі навчання іноземної мови формування цієї компетентності відбувається не лише через ознайомлення з традиціями, звичаями, менталітетом іншої країни, а й через практичну міжкультурну взаємодію.

Інтеграція міжнародного досвіду здійснюється завдяки участі здобувачів у програмах академічної мобільності, міжнародних стажуваннях, онлайн-курсах від іноземних університетів (MOOCs), віртуальних проєктах із залученням іноземних партнерів (наприклад, eTwinning, Erasmus+, COIL). Такі програми створюють можливість занурення в автентичне мовне середовище, безпосередньо знайомлять з культурною специфікою країни мови, підвищують мотивацію до навчання і формують реальні комунікативні навички.

Одним із прикладів ефективного формування міжкультурної компетентності є спільне виконання мультимедійних проєктів із закордонними здобувачами. Робота над проєктом вимагає використання іноземної мови як інструменту спілкування, обговорення, планування, презентації результатів, що відтворює реальні міжкультурні професійні ситуації. Також здобувачі навчаються взаємоповаги, вмінню висловлювати свою думку, сприймати іншу позицію, працювати в команді.

Ефективним засобом формування міжкультурної компетентності є також використання автентичних матеріалів − фільмів, серіалів, музики, публіцистики, літератури, реклами, відеоблогів, новинних ресурсів. Аналіз змісту таких матеріалів дозволяє не лише покращити мовну підготовку, але й зрозуміти культурні коди, специфіку ментальності, стереотипи та їхнє подолання.

Не менш важливою є участь здобувачів у міжнародних конференціях, дебатах, мовних олімпіадах, під час яких формуються навички публічного виступу англійською мовою, ведення аргументованої дискусії, створення презентацій відповідно до міжнародних стандартів. Такі заходи сприяють

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

розширенню культурного кругозору, вмінню адаптувати мову до аудиторії, контексту, мети спілкування.

Міжкультурна компетентність також формується через рефлексивну діяльність, яка супроводжує практику міжнародного спілкування. Після завершення міжнародного проєкту здобувачі аналізують труднощі, які виникли у процесі взаємодії, обговорюють культурні відмінності, оцінюють власні комунікативні стратегії, що сприяє усвідомленню власного культурного коду і формуванню культури діалогу.

Отже, інтеграція міжкультурної компетентності в практичну підготовку майбутніх фахівців іноземної мови − це необхідна умова формування професійної мобільності, конкурентоспроможності, готовності до викликів сучасного глобалізованого світу. Міжнародні освітні практики, цифрові інструменти міжкультурної взаємодії, проєктна діяльність і рефлексія формують фундамент для професійного успіху здобувача.

Висновки

У результаті проведеного дослідження визначено, що інноваційні підходи до практичної підготовки майбутніх фахівців іноземної мови є не лише трендом, а нагальною потребою сучасної системи вищої освіти. Перехід від традиційної моделі викладання до інноваційно-орієнтованої, компетентнісної моделі дає змогу готувати конкурентоспроможних, мобільних, адаптивних фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах динамічного професійного середовища. Практична підготовка повинна стати не лише етапом засвоєння знань, а простором для апробації сучасних технологій, формування професійного досвіду, розвитку особистісного потенціалу.

Аналіз сучасних наукових підходів, нормативних документів, педагогічного досвіду дозволяє зробити висновок, що ефективна підготовка здобувачів іноземної мови потребує комплексної модернізації змісту, методів і засобів навчання. Зокрема, цифрові технології (включаючи платформи, чат-боти, мобільні застосунки, штучний інтелект) сприяють індивідуалізації навчального процесу, підвищують його гнучкість і динамізм, створюють можливості для занурення в автентичне мовне середовище.

Рефлексивна складова практичної підготовки дозволяє здобувачеві усвідомити свій прогрес, сформувати навички самоаналізу та саморозвитку, що є ключовими в умовах безперервної професійної освіти. Проєктна діяльність, моделювання професійних ситуацій, участь у міжкультурних комунікаціях сприяють формуванню системного, критичного, міждисциплінарного мислення, готують до роботи в команді, в умовах стресу й невизначеності.

Формування міжкультурної компетентності, що інтегрується в усі компоненти практичної підготовки, забезпечує здатність майбутнього фахівця не лише до мовної, але й до соціокультурної адаптації, що має надзвичайно важливе значення в умовах глобалізованого освітнього й професійного простору. Участь у міжнародних програмах, віртуальних проєктах, використання автен-

тичних матеріалів розширює горизонти мислення здобувача, підвищує мотивацію до навчання, формує толерантність і відкритість до світу.

Отже, інноваційна практична підготовка фахівців іноземної мови − це складний, багаторівневий, динамічний процес, що вимагає злагодженої роботи педагогів, ІТ-фахівців, методистів, міжнародних партнерів. Вона має бути не фрагментарною, а системною, стратегічною, включеною в усі етапи освітнього процесу.

Таким чином, інновації у практичній підготовці фахівців іноземної мови стають фундаментом для модернізації вищої освіти, наближаючи її до потреб XXI століття та створюючи умови для гармонійного професійного й особистісного розвитку кожного здобувача.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в розробці інтегративних моделей навчання, створенні віртуальних освітніх просторів, використанні адаптивних цифрових середовищ, розробці стандартів міжкультурної компетентності, підвищенні цифрової грамотності здобувачів і педагогів, а також у пошуку нових форматів міжнародної академічної співпраці.

Література:

1. Безлюдна В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти. *Педагогічні науки: історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. *С. 178–188*.

2. Ващук Ф. Г. Перехід до інноваційних технологій у вищій освіті – вимога часу. *Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи:* монографія / За заг. ред. Ф. Г. Ващука. Ужгород: ЗакДУ, 2011. С. *290–305*. (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип.16).

3. Вікторова Л. *В*., Кочарян А. Б., Мамчур К. В., Коротун О. О. Застосування штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*. 2021. № 32. *С. 166–173*. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.33

4. Гончаров С. М. Методи, форми та інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу. *Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи:* монографія / За заг. ред. Ф. Г. Ващука. Ужгород: ЗакДУ, 2011. С. *353–362*. (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип.16).

5. Ігнатенко І., Давидюк А., Трубенко І. Інновації в методиках навчання іноземних мов: досвід України. *Академічні візії*. 2024. Вип. 37. С. 1–11.

6. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. Педагогічна преса, 2003. 216 с.

7. Кобися В., Чепелевська М. Удосконалення іншомовної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі за допомогою цифрових технологій. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. С. *30–39*. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-30-39

8. Костікова І. І. Дидактичні можливості Інтернет-ресурсів для вивчення англійської мови. *Шляхи підвищення якості навчання англійської мови:* Міжрегіональна науково-практична Інтернет-конференція. Харків, 2016. С. *44–50*.

9. Костікова І. І. Вивчення англійської мови у ВНЗ засобами Інтернет-ресурсів. *Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи:* ІІІ всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція. Харків, 2016. С. *87–92*.

10. Котова А. В., Руднєва І. С., Павлова Л. В. Підготовка майбутніх учителів англійської мови закладів середньої освіти на базі класичних університетів в умовах сьогодення. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. *78*. Т. *1*. С. *126–129*. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.23

11. Краснопольський В. Е. Іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей на основі створення і використання web-технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ: Східноукраїнський національний університет, 2019. *438 с*.

12. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти. Іноземні мови в навчальних закладах. *Педагогічна преса,* 2004.

13. Кунченко В. Інноваційні методи і форми викладання в умовах удосконалення вищої освіти. *Гуманітарна освіта в профільних вищих навчальних закладах: проблеми і перспективи:* матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. С. *124–125*.

14. Малик Ю. І. Роль вивчення іноземної мови у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Інноваційні методи викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах:* V Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція. Київ: НУХТ, 2019. С. 31–32.

15. Приходько Д. С. Інтеграція сучасних технологій у процес вивчення та викладання іноземних мов. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов.* Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2014. 191 с.

16. Черненко А. *В*. Цифрові технології у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 61. С. 193–200.

17. Bates T. Thirty Years Later: Reflection on Computer Assisted Learning or Communications for Instructional Technology in Distance Education. *Ryerson University*, Toronto, Canada. 2016. Vol. 32. No. 2. P. 186–188.

18. Geng C. Research on the effectiveness of interactive e-learning mode based on artificial intelligence in English learning. *Entertainment Computing*. 2024. Vol. 51. 100735. DOI: https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100735

19. Kohnke L., Moorhouse B. L., Zou D. ChatGPT for language teaching and learning. *Relc Journal*. 2023. № 54(2). *P*. 537–550. DOI: https://doi.org/10.1177/00336882231162868

References:

1. Bezliudna, V. (2016). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u systemi vyshchoi osvity [Professional training of future foreign language teachers in the higher education system]. *Pedahohichni nauky: istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, (4), 178–188. [in Ukrainian].

2. Vashchuk, F. H. (2011). Perekhid do innovatsiinykh tekhnolohii u vyshchii osviti – vymoha chasu [Transition to innovative technologies in higher education – a requirement of time]. In F. H. Vashchuk (Ed.), *Intehratsiia v yevropeiskyi osvitnii prostir: zdobutky, problemy, perspektyvy* (pp. 290–305). Uzhhorod: ZakDU. [in Ukrainian].

3. Viktorova, L. V., Kocharian, A. B., Mamchur, K. V., & Korotun, O. O. (2021). Zastosuvannia shtuchnoho intelektu ta chat-botiv pid chas vyvchennia inozemnoi movy [Application of artificial intelligence and chatbots in foreign language learning]. *Innovatsiina pedahohika. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti*, (32), 166–173. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.33

4. Honcharov, S. M. (2011). Metody, formy ta interaktyvni tekhnolohii navchannia v kredytno-modulnii systemi orhanizatsii navchalnoho protsesu [Methods, forms, and interactive teaching technologies in the credit-modular system]. In F. H. Vashchuk (Ed.), *Intehratsiia v yevropeiskyi osvitnii prostir* (pp. 353–362). Uzhhorod: ZakDU. [in Ukrainian].

5. Ihnatenko, I., Davyduk, A., & Trubenko, I. (2024). Innovatsii v metodykakh navchannia inozemnykh mov: dosvid Ukrainy [Innovations in foreign language teaching methods: Ukrainian experience]. *Akademichni vizii*, (37), 1–11. [in Ukrainian].

6. Kovalenko, O. (2003). Kontseptualni zminy u vykladanni inozemnykh mov u konteksti transformatsii inshomovnoi osvity [Conceptual changes in foreign language teaching in the context of foreign language education transformation]. *Inozemni movy v navchalnykh zakladakh*, 216 pp. [in Ukrainian].

7. Kobysia, V., & Chepelevska, M. (2022). Udoskonalennia inshomovnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv turystychnoi haluzi za dopomohoiu tsyfrovykh tekhnolohii [Improvement of foreign language training of future tourism professionals through digital technologies]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 30–39. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-30-39

8. Kostikova, I. I. (2016). Dydaktychni mozhlyvosti Internet-resursiv dlia vyvchennia anhliiskoi movy [Didactic possibilities of Internet resources for learning English]. In *Shliakhy pidvyshchennia yakosti navchannia anhliiskoi movy: Mizhr. nauk.-prak. Internet-konferentsiia* (pp. 44–50). Kharkiv. [in Ukrainian].

9. Kostikova, I. I. (2016). Vyvchennia anhliiskoi movy u VNZ zasobamy Internet-resursiv [Learning English at universities through Internet resources]. In *Inozemni movy u vyshchii osviti: linhvistychi, psykhol.-pedahohichni ta metodychni perspektyvy: III vseukr. nauk.-prak. Internet-konferentsiia* (pp. 87–92). Kharkiv. [in Ukrainian].

10. Kotova, A. V., Rudnieva, I. S., & Pavlova, L. V. (2024). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy zakladiv serednoi osvity na bazi klasychnykh universytetiv v umovakh sohodennia [Training of future secondary school English teachers at classical universities in today's conditions]. *Innovatsiina pedahohika*, 78(1), 126–129. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.23

11. Krasnopolskyi, V. E. (2019). Inshomovna pidhotovka studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei na osnovi stvorennia i vykorystannia web-tekhnolohii [Foreign language training of non-philological students through web technologies]. (Doctoral dissertation). Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet, Kyiv. [in Ukrainian].

12. Kriuchkov, H. (2004). Bolonskyi protses yak harmonizatsiia Yevropeiskoi systemy vyshchoi osvity [The Bologna Process as harmonization of the European higher education system]. *Inozemni movy v navchalnykh zakladakh*. [in Ukrainian].

13. Kunchenko, V. (2005). Innovatsiini metody i formy vykladannia v umovakh udoskonalennia vyshchoi osvity [Innovative methods and forms of teaching in the context of improving higher education]. In *Humanitarna osvita v profilnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh: problemy i perspektyvy* (pp. 124–125). Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

14. Malyk, Yu. I. (2019). Rol vyvchennia inozemnoi movy u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [The role of foreign language learning in professional training of future professionals]. In *Innovatsiini metody vykladannia inozemnykh mov u nemovnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh: V vseukr. nauk.-prak. Internet-konferentsiia* (pp. 31–32). Kyiv: NUFT. [in Ukrainian].

15. Prykhodko, D. S. (2014). Intehratsiia suchasnykh tekhnolohii u protses vyvchennia ta vykladannia inozemnykh mov [Integration of modern technologies in the process of learning and teaching foreign languages]. In *Materialy IX Mizhnarodnoi nauk.-prak. konferentsii* (191 pp.). Kyiv. [in Ukrainian].

16. Chernenko, A. V. (2019). Tsyfrovi tekhnolohii u protsesi navchannia maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Digital technologies in the training process of future foreign language teachers]. *Pedahohika ta psykholohiia*, (61), 193–200. [in Ukrainian].

17. Bates, T. (2016). Thirty Years Later: Reflection on Computer Assisted Learning or Communications for Instructional Technology in Distance Education. *Ryerson University, Toronto, Canada*, 32(2), 186–188.

18. Geng, C. (2024). Research on the effectiveness of interactive e-learning mode based on artificial intelligence in English learning. *Entertainment Computing*, 51, 100735. https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100735

19. Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:91]:378.017:172.15]:[37.013.2:37.015.31](045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-590-601

Максютов Андрій Олексійович к.п.н., доцент кафедри географії, геодезії та землеустрою, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, https://orcid.org/0000-0002-5486-634X

Совгіра Світлана Василівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри хімії та екології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, https://orcid.org/0000-0002-8742-7773

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Анотація. У статті розкриваються теоретичні, методологічні та практичні засади національно-патріотичного виховання у контексті фахової підготовки майбутніх учителів географії в закладах вищої освіти. Визначено, що національно-патріотичне виховання є ключовим наапрямом виховання особистості з активною громадянською позицією, сформованою на основі національних цінностей, історичної пам'яті та культурної ідентичності. Здійснено аналіз наукових підходів до розуміння сутності національно-патріотичного виховання і його ролі в професійному становленні педагога, особливо в умовах соціальних трансформацій та викликів, пов'язаних з війною та потребою зміцнення державності. Обґрунтовано значення компетентнісного підходу як методологічної основи, що забезпечує інтеграцію патріотичного змісту в навчальні дисципліни географічного циклу. Особлива увага приділяється питанню формування фахових та загальнокультурних компетентностей, які уможливлюють розвиток патріотичних переконань, відповідальності, етичної позиції та громадянської зрілості. Наголошується на необхідності створення умов для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій студентів, що сприяє формуванню самостійного мислення та стійких моральних орієнтирів. Детально описано механізми реалізації національно-патріотичного виховання через зміст освітніх програм, навчально-методичне забезпечення, міждисциплінарні зв'язки та практичну підготовку. Виокремлено інструменти педагогічної взаємодії, що забезпечують ефективність патріотичного виховання: рефлексивні методики, критичне мислення, створення ситуацій морального вибору. Окрему увагу приділено ролі викладача як носія патріотичних цінностей, прикладу для здобувачів освіти та активного суб'єкта виховного процесу, який сприяє формуванню освітнього середовища, наповненого довірою, підтримкою,

взаєморозумінням і взаємною відповідальністю. Розглянуто сучасні освітні технології, що сприяють ефективному втіленню національно-патріотичного виховання: проєктне навчання, краєзнавча діяльність, залучення до громадських ініціатив, цифрові інструменти. Підкреслено важливість поєднання навчального й виховного потенціалу географічної освіти для формування патріотичної свідомості, екологічної культури, соціальної відповідальності та готовності діяти в інтересах України. Представлені висновки та практичні рекомендації можуть бути корисними для викладачів ЗВО, розробників освітніх програм, педагогічних колективів та дослідників у сфері патріотичного виховання.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, компетентнісний підхід, підготовка майбутнього вчителя географії, педагогічна освіта, громадянська ідентичність, освітній процес.

Maksyutov Andriy Oleksiyovych candidate of pedagogical sciences, docent of department of geography, geodesy and land management, Pavlo Tychina Uman state pedagogical university, https://orcid.org/0000-0002-5486-634X

Sovhira Svitlana Vasylivna Doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the Department of Chemistry and Ecology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0002-8742-7773

NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION AS A COMPONENT OF TRAINING FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS ON THE BASIS OF A COMPETENCY APPROACH

Abstract. The article reveals the theoretical, methodological and practical principles of national-patriotic education in the context of professional training of future geography teachers in higher education institutions. It is determined that national-patriotic education is a key direction in educating a person with an active civic position, formed on the basis of national values, historical memory and cultural identity. An analysis of scientific approaches to understanding the essence of national-patriotic education and its role in the professional development of a teacher, especially in the context of social transformations and challenges associated with the war and the need to strengthen statehood. The importance of the competency-based approach as a methodological basis that ensures the integration of patriotic content into the academic disciplines of the geography cycle is substantiated. Special attention is paid to the issue of forming professional and general cultural competencies that enable the development of patriotic beliefs, responsibility, ethical position and civic maturity. The need to create conditions for the implementation of individual educational trajectories of students is emphasized, which contributes to the formation of independent thinking and stable moral guidelines. The mechanisms for implementing national-patriotic education through the content of educational programs, educational and methodological support,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

interdisciplinary connections and practical training are described in detail. The tools of pedagogical interaction that ensure the effectiveness of patriotic education are highlighted: reflective methods, critical thinking, creating situations of moral choice. Special attention is paid to the role of the teacher as a bearer of patriotic values, an example for students and an active subject of the educational process, which contributes to the formation of an educational environment filled with trust, support, mutual understanding and mutual responsibility. Modern educational technologies that contribute to the effective implementation of national-patriotic education are considered: project learning, local history activities, involvement in public initiatives, digital tools. The importance of combining the educational and educational potential of geographical education for the formation of patriotic consciousness, environmental culture, social responsibility and readiness to act in the interests of Ukraine is emphasized. The presented conclusions and practical recommendations may be useful for teachers of higher education institutions, developers of educational programs, pedagogical teams and researchers in the field of patriotic education.

Keywords: national-patriotic education, competency-based approach, training of future geography teachers, pedagogical education, civic identity, educational process.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти в Україні зростає потреба в підготовці майбутніх учителів нової генерації, здатних відповідати на виклики часу, інтегруватися в європейський освітній простір і водночас зберігати й утверджувати національні цінності. Відповідно до положень Закону України «Про освіту» (2017), національно-патріотичне виховання визначено одним із пріоритетних напрямів державної політики в освітній сфері. Це накладає відповідальність на заклади вищої освіти у формуванні в майбутніх учителів географії системи громадянських, соціальних, професійних та патріотичних компетентностей.

Компетентнісний підхід, що лежить в основі освітніх стандартів НУШ, передбачає інтеграцію знаннєвого, діяльнісного та ціннісного компонентів у зміст освіти. На думку І. Антоненко, саме компетентнісний підхід є основою для підготовки майбутніх учителів, здатних до професійного зростання, творчості та відповідального виконання громадянських функцій. У цьому контексті патріотичне виховання не є ізольованою складовою, а вплітається у структуру формування ключових і професійних компетентностей [1].

О. Чубрей у праці, представила цілісну систему професійної підготовки майбутніх вчителів географії на засадах компетентнісного підходу [11]. Автор акцентує увагу на розвитку громадянської, соціальної та ціннісної компетентностей як умовах формування готовності до реалізації національно-патріотичного компонента професійної діяльності. Розроблену модель підготовки апробовано й описано в низці досліджень.

Значну увагу приділено впровадженню національно-патріотичного виховання у контексті сучасних викликів у публікаціях Н. Бондаренко [3], О. Кузьменко [8], Г. Шевчук [14], які окреслюють не лише ціннісну базу, а й сучасні методи виховної роботи. Практичні аспекти реалізації компетентнісного підходу через навчально-ігрові технології у викладанні географії представлено в дослідженні Л. Запорожець [5].

Інтеграція змісту географічних дисциплін із виховними цілями сприяє розвитку критичного мислення, екологічної культури, толерантності, усвідомлення себе як частини української нації. Таке поєднання, як зазначено в праці О. Сіра [7], та Ф. Левітаса [10], дозволяє формувати активну громадянську позицію.

У підсумку, підготовка майбутнього вчителя географії повинна поєднувати інноваційні освітні технології з глибоким усвідомленням національних цінностей. В умовах впровадження змішаного навчання це стає ще більш актуальним і потребує системної підтримки як на законодавчому, так і на методичному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

У контексті оновлення професійної підготовки майбутніх учителів географії особливого значення набувають дослідження, присвячені реалізації компетентнісного підходу. Зокрема, І. Антоненко [1] наголошує на важливості формування професійних компетентностей у вищій освіті, що забезпечують ефективну адаптацію випускників до сучасного освітнього середовища.

М. Бирка акцентує увагу на теоретичних засадах компетентнісного підходу, визначаючи його як системну категорію, що інтегрує знання, вміння та ціннісні орієнтири [2]. О. Чубрей розробила структурно-функціональну модель професійної підготовки вчителя географії, яка інтегрує патріотичне виховання у контекст формування професійних компетентностей [11].

У праці Л. Запорожець обґрунтовано ефективність навчально-ігрових методик у формуванні педагогічної компетентності [5].

У контексті національно-патріотичного виховання виокремлено працю Н. Бондаренко та С. Косянчук, у якій представлено методичні підходи до реалізації виховної діяльності у ЗВО [3]. Подібну проблематику розкривають також О. Кузьменко [8] та Г. Шевчук[14], які наголошують на потребі виховання національної свідомості в умовах соціальних викликів.

у цьому контексті О. Сіра, В. Волков і О. Ярошенко пропонують інструменти організації системної діяльності у сфері національно-патріотичного виховання [7]. Комплексний погляд на патріотичне виховання представлено в монографії Ф. Левітаса, де підкреслюється роль міждисциплінарного підходу у формуванні громадянських якостей [10].

Так, А. Денисенко акцентує увагу на формуванні ціннісних орієнтирів учнів як ключового завдання в умовах Нової української школи [4].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Нормативне підґрунтя національно-патріотичного виховання в Україні окреслено в Постанові КМУ №932 [8] та Законі України «Про освіту» [9], де задекларовано стратегічні орієнтири державної політики в освітній сфері.

У контексті компетентнісного підходу важливим чинником є синтез фахових знань з особистісно-орієнтованим вихованням. У цьому аспекті, О. Чубрей акцентує на доцільності поєднання професійної і громадянської складової у підготовці вчителя географії, здатного стати провідником національної ідеї у середовищі молоді [11]. Її підхід ґрунтується на інтеграції пізнавального, ціннісного та діяльнісного компонентів, що забезпечує розвиток комплексної професійної особистості.

Крім того, стратегічні орієнтири національно-патріотичного виховання, визначені нормативними документами, зокрема Постановою КМУ № 932 [10], сприяють системній реалізації відповідної державної політики. Її реалізація має бути не декларативною, а впровадженою в практику через освітні програми та методичне забезпечення.

Таким чином, сучасні наукові дослідження засвідчують актуальність інтеграції компетентнісного підходу та національно-патріотичного виховання в систему професійної підготовки майбутнього вчителя географії. Це дозволяє формувати висококваліфікованих фахівців, здатних до патріотичного служіння українському суспільству.

Метою статті є висвітлення ролі національно-патріотичного виховання у професійній підготовці майбутніх учителів географії в умовах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу.

Національно-патріотичне виховання є важливою складовою сучасної системи освіти України, що набуло особливої актуальності в умовах військових дій. Патріотичне виховання – це не лише система заходів, спрямованих на формування у молоді любові до Батьківщини, поваги до її історії, культури та традицій, але й ключовий механізм соціалізації, що забезпечує формування громадянської відповідальності, готовності до активної участі у розбудові держави.

Особливе значення у цьому процесі відіграє географія як навчальний предмет, що сприяє пізнанню рідної землі, усвідомленню її природних ресурсів, культурного різноманіття, геополітичного становища. Саме завдяки вивченню географії формується уявлення про національну ідентичність у контексті глобального світу, розвиваються такі якості, як екологічна свідомість, соціальна активність, здатність до критичного мислення.

Формування патріотичної свідомості в процесі географічної освіти має ґрунтуватися на принципах національної ідеї, історичної пам’яті, толерантності та відкритості. На думку Н. Бондаренко та С. Косянчук [3], саме через поєднання освітнього і виховного потенціалу можлива реалізація комплексного підходу до підготовки молоді до громадянського життя.

Сучасні науковці, зокрема А. Денисенко [4] і О. Кузьменко [6], наголошують на тому, що національно-патріотичне виховання потребує системного впровадження через усі рівні освіти. Вони вказують на необхідність ціннісно-орієнтованого навчання, яке сприятиме формуванню у здобувачів освіти високого рівня свідомості, ідентичності та внутрішньої мотивації діяти в інтересах держави. У свою чергу, дослідження О. Сіри, В. Волкова та О. Ярошенка, акцентують на інституційному забезпеченні процесу патріотичного виховання через методичну підтримку, підготовку викладачів, створення національно орієнтованого навчального середовища [7].

Формування патріотизму у майбутніх учителів географії також можливе через реалізацію міждисциплінарного підходу, як зазначено в колективній монографії за редакцією Ф. Левітаса [10]. Автори підкреслюють, що географічна освіта здатна синтезувати знання з історії, культури, права, що сприяє комплексному сприйняттю національної ідентичності.

Відповідно до монографії О. Чубрей [11], патріотичне виховання слід розглядати як наскрізну складову освітнього процесу, яка реалізується через зміст навчальних дисциплін, форми і методи викладання, а також позааудиторну діяльність. Дослідниця наголошує на важливості гармонійного поєднання фахової та особистісної підготовки майбутнього вчителя географії.

Компетентнісний підхід визначено як провідний вектор реформування освіти в Україні. Його сутність полягає у спрямованості освітнього процесу на результат у вигляді сформованих компетентностей, зокрема соціальної, громадянської, інформаційної, інноваційної, дослідницької. Згідно з працею І. Антоненка, компетентнісний підхід дозволяє забезпечити цілісну підготовку фахівця, орієнтовану не лише на засвоєння знань, а й на формування вмінь і цінностей, необхідних для ефективної професійної та громадянської діяльності [1].

М. Бирка розглядає компетентнісний підхід як багатовимірне явище, що охоплює пізнавальний, операційний і мотиваційний компоненти [2]. Такий підхід дозволяє поєднувати професійно-орієнтоване навчання з вихованням соціально відповідальної особистості, здатної до критичного мислення, міжособистісної взаємодії та патріотичного служіння суспільству.

О. Чубрей визначає компетентнісний підхід як базову методологічну стратегію, що охоплює зміст, цілі, принципи і форми професійної підготовки майбутнього вчителя географії [11]. Авторка підкреслює, що реалізація цього підходу має бути наскрізною – від побудови навчальних програм до форм оцінювання здобутих компетентностей. Важливою умовою є включення елементів національно-патріотичного виховання у кожен з компонентів професійної підготовки майбутніх учителів географії.

На думку Л. Запорожець, одним із ефективних засобів реалізації компетентнісного підходу є впровадження навчально-ігрових технологій, що дозволяють не лише засвоювати знання, а й формувати ключові соціальні та комунікативні навички [5]. У поєднанні з виховними складовими ці методики можуть стати дієвим механізмом формування відповідального громадянина.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, компетентнісний підхід є не лише освітньою технологією, а глибинною методологією, що сприяє становленню цілісної особистості майбутнього вчителя. Його інтеграція з національно-патріотичним вихованням у межах фахової підготовки майбутнього вчителя географії дозволяє створити педагогічну модель, яка відповідає викликам сучасного суспільства і потребам національного розвитку.

Сучасна практика підготовки майбутніх учителів географії вимагає переосмислення змісту та методик викладання фахових дисциплін крізь призму національно-патріотичного виховання. Зміст географічної освіти має розглядатися не лише як сукупність знань про просторові особливості довкілля, а як інструмент формування національної ідентичності, історичної пам'яті та громадянської позиції.

Викладання курсів «Україна у світовому географічному просторі», «Регіональна географія України», «Політична географія», «Географія населення» та інших дозволяє інтегрувати тематику державності, етнічної різноманітності, територіальної цілісності, екологічної безпеки та євроінтеграційних процесів. Через критичний аналіз карт, статистичних даних, просторових конфліктів і геополітичних викликів майбутні вчителі формують аналітичне мислення, здатність до оцінювання національних пріоритетів та пошуку рішень в інтересах держави.

Одним з важливих аспектів такої інтеграції є методична підготовка викладачів та наявність відповідного дидактичного забезпечення. У межах навчальних курсів доцільно впроваджувати завдання, спрямовані на аналіз регіональних особливостей України, етнокультурних карт, сценаріїв майбутнього розвитку держави в контексті глобальних змін. Методичний інструментарій повинен включати роботу з історико-географічними джерелами, інтерактивними картами, проєктну діяльність та елементи наукового пошуку.

Також слід відзначити ефективність використання кейс-методів і міждисциплінарних проєктів, що дозволяють здобувачам усвідомити реальні соціальні й екологічні проблеми регіонів України крізь призму патріотичної відповідальності. У межах навчальної практики доцільно організовувати екскурсії, краєзнавчі дослідження, волонтерські акції, що сприяють набуттю досвіду активної громадянської позиції. Таким чином, формуються навички застосування географічних знань у контексті розбудови держави.

Особливу увагу варто приділити формуванню мовленнєвої культури, термінологічної грамотності та навичок аргументованого публічного виступу. Це дозволяє майбутньому вчителю ефективно комунікувати патріотичні цінності в освітньому середовищі, бути носієм української культурної парадигми та транслювати ідеї державності через зміст географічної освіти.

Значення має і використання засобів візуалізації (інфографіки, ментальних карт, геоінформаційних систем), що дозволяють наочно демонструвати процеси, пов'язані з національним розвитком, і поглиблювати розуміння територіальних

аспектів національної безпеки, демографічних змін, екологічних ризиків. Усе це сприяє створенню освітнього середовища, яке мотивує до патріотичних дій та критичного переосмислення національних викликів.

Інтеграція національно-патріотичного виховання в зміст і методику викладання географічних дисциплін є важливим кроком на шляху до формування професійно компетентного, патріотично свідомого вчителя географії нової генерації.

Практична реалізація національно-патріотичного виховання в освітньому процесі базується на створенні відповідного навчально-виховного середовища, що поєднує академічні знання з активною громадянською позицією. Одним із таких підходів є проєктна діяльність здобувачів, спрямована на дослідження локальних географічних, соціальних або екологічних проблем з акцентом на збереження історико-культурної спадщини, формування відповідального ставлення до природи та суспільства.

На думку О. Чубрей, ефективними засобами реалізації патріотичного виховання є проведення інтегрованих занять, що поєднують географічні знання з історією України, культурологією, громадянською освітою [11]. Такі заняття дозволяють здобувачам глибше усвідомлювати роль географії у формуванні національної ідентичності, соціальної згуртованості та міжетнічної толерантності.

Не менш важливою є організація навчальних і виробничих практик, під час яких здобувачі мають змогу здійснювати польові дослідження у різних регіонах України, брати участь у краєзнавчих експедиціях, працювати з місцевими громадами. Такий досвід є цінним не лише у формуванні фахових умінь, а й у розвитку громадянської активності, лідерських якостей, уміння співпрацювати та відстоювати інтереси громади.

Важливо інтегрувати в навчальний процес заходи з вшанування пам’яті національних героїв, участь у патріотичних акціях, організацію тематичних конференцій, круглих столів, дебатів, які поглиблюють знання здобувачів освіти про державотворчі процеси, національну символіку, культурні традиції. У цьому контексті вагому роль відіграють партнерства з громадськими організаціями, музеями, науковими установами.

Необхідно також впроваджувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Зокрема, створення електронних освітніх ресурсів із тематики НПВ, застосування онлайн-платформ для віртуальних екскурсій, участь у міжнародних обмінах, що сприяє формуванню глобального патріотизму – розуміння України як активного суб’єкта міжнародної спільноти з унікальною ідентичністю та історією.

Ефективне поєднання освітніх, виховних, практичних і комунікативних стратегій у підготовці майбутнього вчителя географії дозволяє перетворити національно-патріотичне виховання з декларативної складової навчального плану на реальний, системний та результативний освітній процес

Особистість викладача відіграє ключову роль у впровадженні національно-патріотичного виховання в процесі підготовки майбутніх учителів географії. Йдеться не лише про носія знань, а про вихователя, наставника, лідера думок, здатного впливати на формування громадянської ідентичності та світоглядних орієнтирів здобувачів. Саме викладач є тим посередником, через якого реалізуються змістові та ціннісні аспекти національно-патріотичного виховання.

Викладач має бути патріотом, власним прикладом демонструє активну громадянську позицію, повагу до національних символів, традицій, мови. Важливо, щоб викладач володів сучасними методиками навчання, здатними інтегрувати патріотичний зміст у навчальні дисципліни, організовувати проєктну діяльність, залучати студентів до громадських ініціатив, патріотичних акцій, волонтерських рухів.

О. Чубрей підкреслює, що успішна реалізація національно-патріотичного виховання залежить від готовності самого викладача до постійного саморозвитку, оновлення педагогічного інструментарію, чутливості до соціокультурних змін [11]. Важливим аспектом є також емоційна компетентність педагога – його здатність до емпатії, підтримки, створення сприятливого психологічного клімату в студентському середовищі.

На думку Н. Бондаренко та С. Косянчук, викладач, який працює у системі національно-патриотичного виховання, повинен бути не лише виконавцем навчального плану, а й ініціатором змін, творчим новатором, здатним трансформувати виклики часу у мотиваційні імпульси для студентської молоді [3]. У цьому контексті особливої значущості набувають форми наставництва, тьюторства, супроводу освітніх траєкторій.

Таким чином, викладач є центральною фігурою у процесі реалізації національно-патріотичного виховання в системі підготовки майбутнього вчителя географії. Від його особистої позиції, професіоналізму, громадянської активності залежить не лише якість фахової підготовки, а й рівень сформованості патріотичної свідомості в здобувачів.

Висновки

У сучасних умовах глобальних викликів, гібридних загроз і війни за незалежність України національно-патріотичне виховання набуває ключового значення в освітній політиці держави. Система підготовки майбутніх учителів географії на засадах компетентнісного підходу повинна не лише забезпечувати фаховий рівень випускника, але й формувати стійку громадянську позицію, відданість ідеалам свободи, незалежності, справедливості.

Змістова інтеграція компонентів національно-патріотичного виховання у фахові дисципліни географічного циклу сприяє формуванню цілісного світогляду майбутніх учителів, який базується на цінностях державності, духовної культури, екологічної відповідальності та суспільної солідарності. Географія, як навчальний предмет, є надзвичайно потужним ресурсом для виховання патріотизму, оскільки формує уявлення про територіальну цілісність

держави, багатство її природних ресурсів, історико-культурну спадщину, місце України у глобальному світі.

Компетентнісний підхід, зокрема його акценти на інтеграцію знань, розвиток рефлексії, комунікативних, аналітичних та проєктних навичок, виявився ефективною методологічною основою у впровадженні національно-патріотичного виховання. Практичні результати засвідчують, що найбільшої ефективності вдається досягти за умов особистісно-орієнтованого, діяльнісного і ціннісного підходів до навчання.

Провідна роль викладача, як наставника і носія цінностей, є беззаперечною. Від його громадянської позиції, педагогічного такту, методичної підготовленості й здатності бути прикладом залежить успіх усієї системи національно-патріотичного виховання в закладі вищої освіти.

Таким чином, реалізація національно-патріотичного виховання у підготовці майбутніх учителів географії потребує скоординованих дій на всіх рівнях: від змісту навчальних програм до методичного забезпечення, від позиції адміністрації ЗВО до щоденної діяльності кожного викладача. Тільки за таких умов ми зможемо виховати покоління вчителів, спроможних формувати в учнів не лише знання про рідний край, а й глибоку любов до України, готовність захищати її інтереси та будувати її майбутнє.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку механізмів оцінювання ефективності національно-патріотичного виховання у педагогічному середовищі, створення дидактичних матеріалів і ресурсів, що відповідають сучасним викликам і потребам українського суспільства, гібридних загроз за незалежність України національно-патріотичне виховання набуває ключового значення в освітній політиці держави. Система підготовки майбутніх учителів географії на засадах компетентнісного підходу повинна не лише забезпечувати фаховий рівень випускника, але й формувати стійку громадянську позицію, відданість ідеалам свободи, незалежності, справедливості.

Інтеграція національно-патріотичного компоненту в зміст фахових дисциплін, впровадження інноваційних методик, активне використання проєктної діяльності, партнерська взаємодія з громадськими інституціями – усе це створює основу для формування нової генерації педагогів, здатних виховувати свідомих громадян і патріотів України.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку механізмів оцінювання ефективності національно-патріотичного виховання у педагогічному середовищі, створення дидактичних матеріалів і ресурсів, що відповідають сучасним викликам і потребам українського суспільства.

Література:

1. Антоненко І. Важливість компетентнісного підходу в вищій освіті. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 1, ч. 2. С. 241–243.

2. Бирка М.Ф. Теоретичні концепти компетентнісного підходу в освіті. *Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота в сучасній освіті: тези доп. V Всеукр. наук.-практ. конф.* (Чернівці-Сєвєродонецьк, 20 жовт. 2017 р.). Чернівці: ІППОЧО, 2017. С. 16–18.

3. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації. Київ: Фенікс, 2022. 64 с.

4. Денисенко А. А. Формування ціннісних орієнтирів та утвердження національно-патріотичної свідомості дітей в умовах нової української школи. *Національна безпека України в освітній сфері: виклики, цінності, досвід: збірник наукових статей*. Суми, 2023. С. 38–41.

5. Запорожець Л. Структурна характеристика компетентності майбутнього вчителя у використанні навчально-ігрових технологій в процесі вивчення географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 11. С. 52–59.

6. Кузьменко О. М. Сучасні ефективні практики національно-патріотичного виховання школярів. *Національна безпека України в освітній сфері: виклики, цінності, досвід: збірник наукових статей*. Суми, 2023. С. 24–27.

7. Основи розвитку сфери національно-патріотичного виховання: метод. посіб. для фахівців у сфері НПВ / О. В. Сіра, В. О. Волков, О. В. Ярошенко. Житомир: Держ. ін-т сімейн. та молод. політики, 2021. 100 с.

8. Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020–2025 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 09.10.2020 № 932. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text.

9. Про освіту: Закон України від 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

10. / авт. кол.: Александрова О.С., Левітас Ф.Л., Салата О.О., Шепетяк О.М., Матвійчук О.Є., Петрощук Н.Р. та ін.; за заг. ред. проф. Левітаса Ф.Л.; наук. ред. Александрової О.С., Салати О.О. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2018. 172 с.

11. Чубрей О. С. Система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу: монографія. Чернівці: Технодрук, 2020. 376 с.

12. Шевчук Г.Є. Національно-патріотичне виховання молоді в умовах війни. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 5. С. 630–635.

References:

1. Antonenko, I. (2012). Vazhlyvist kompetentnisnoho pidkhodu v vyshchii osviti [Importance of the competence-based approach in higher education]. *Nova pedahohichna dumka*, (1, pt. 2), 241–243. [in Ukrainian].

2. Byrka, M. F. (2017). Teoretychni kontsepty kompetentnisnoho pidkhodu v osviti [Theoretical concepts of the competence approach in education]. In *Innovatsiina diialnist ta doslidno-eksperymentalna robota v suchasnii osviti: tez. dop. V Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (pp. 16–18). Chernivtsi: IPPOCHO. [in Ukrainian].

3. Bondarenko, N. V., & Kosianchuk, S. V. (2022). Natsionalno-patriotychne vykhovannia u konteksti suchasnykh vyklykiv: metodychni rekomendatsii [National-patriotic education in the context of modern challenges: methodological recommendations]. Kyiv: Fenyks. [in Ukrainian].

4. Denysenko, A. A. (2023). Formuvannia tsinnisnykh oriientyriv ta utverdzhennia natsionalno-patriotychnoi svidomosti ditei v umovakh novoi ukrainskoi shkoly [Formation of value guidelines and affirmation of national-patriotic consciousness of children under the New Ukrainian School]. In *Natsionalna bezpeka Ukrainy v osvitnii sferi: vyklyky, tsinnosti, dosvid* (pp. 38–41). Sumy. [in Ukrainian].

5. Zaporozhets, L. (2015). Strukturna kharakterystyka kompetentnosti maibutnoho vchytelia u vykorystanni navchalno-ihrovykh tekhnolohii v protsesi vyvchennia heohrafii [Structural characteristics of future teachers' competence in using educational game technologies in geography teaching]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, (11), 52–59. [in Ukrainian].

6. Kuzmenko, O. M. (2023). Suchasni efektyvni praktyky natsionalno-patriotychnoho vykhovannia shkoliariv [Modern effective practices of national-patriotic education for schoolchildren]. In *Natsionalna bezpeka Ukrainy v osvitnii sferi: vyklyky, tsinnosti, dosvid* (pp. 24–27). Sumy. [in Ukrainian].

7. Sira, O. V., Volkov, V. O., & Yaroshenko, O. V. (2021). Osnovy rozvytku sfery natsionalno-patriotychnoho vykhovannia: metodychnyi posibnyk dlia fakhivtsiv u sferi NPV [Foundations for the development of national-patriotic education: A methodological guide]. Zhytomyr: Derzh. instytut simeinoi ta molodnoi polityky. [in Ukrainian].

8. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). Pro zatverdzhennia planu dii shchodo realizatsii Stratehii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia na 2020–2025 roky [On approval of the action plan for the implementation of the National Patriotic Education Strategy for 2020–2025], Postanova № 932. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text. [in Ukrainian].

9. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Pro osvitu: Zakon Ukrainy № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine No. 2145-VIII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text. [in Ukrainian].

10. Aleksandrova, O. S., Levitas, F. L., Salata, O. O., Shepetiak, O. M., Matviichuk, O. Ye., Petroshchuk, N. R., et al. (2018). Formuvannia patriotychnoi ta hromadianskoi svidomosti uchniv: teoriia i praktyka [Formation of pupils' patriotic and civic consciousness: Theory and practice]. Kyiv: Kyivskyi universitet im. B. Hrinchenka. [in Ukrainian].

11. Chubrei, O. (2020). Systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv heohrafii do profesiinoi diialnosti na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: monohrafiia [System of training future geography teachers based on the competence approach: Monograph]. Chernivtsi: Tekhnodruk. [in Ukrainian].

12. Shevchuk, H. Ye. (2023). Natsionalno-patriotychne vykhovannia molodi v umovakh viiny [National-patriotic education of youth in wartime]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, (5), 630–635. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37.018.43.016:811.111

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-602-613

Мельниченко Галина Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, тел.: (096) 50-23-188, https://orcid.org/0000-0002-6895-0999

МЕТОДИЧНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-МОВНИКА З ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОФІЛЕМ

Анотація. У статті розглянуто проблему зниження когнітивної активності й потреби творчого самовираження студентів унаслідок надмірної залежності від цифрових інструментів у процесі навчання. На тлі цих викликів обґрунтовано актуальність впровадження курсу «Творче письмо (англійська мова)» як засобу активізації аналітико-креативного потенціалу майбутніх учителів англійської мови. Запропоновано дидактичну модель розвитку творчого письма з урахуванням принципу інтеграції аналітичного і креативного підходів, яка реалізується через систему підходів: психологічного, колаборативного, інтертекстуального, імітаційного та діджітального. Синхронний формат навчання за представленою моделлю синхронне передбачає виконання та оцінку творчих завдань під час занять, що забезпечує контроль за використанням цифрових технологій. Спільна робота Google Docs дозволяє відстежувати хід створення тексту. Натомість для самостійної роботи доцільно використовувати тренувальні вправи, де штучний інтелект може слугувати допоміжним ресурсом. Автором представлено п’ятиетапну модель розвитку творчих англомовних писемних навичок: інструктаж, рецензування, планування, виконання та метарефлексія. На етапі інструктажу студенти ознайомлюються з форматом письмових завдань, критеріями оцінювання та техніками створення текстів. Рецензування передбачає колективну оцінку автентичних студентських робіт, що стимулює критичне мислення та увагу до мовних помилок. Планування включає створення структурованих чернеток із врахуванням граматичних і стилістичних вимог. На етапі виконання реалізується написання оригінального тексту в обмежений час, а етап метарефлексії дозволяє студентам проаналізувати власний процес письма та здійснити самокорекцію. Такий підхід сприяє формуванню професійно орієнтованих компетенцій, розвитку академічної доброчесності та творчого самовираження у студентів, що є особливо важливим в умовах цифровізації освіти. Стаття підкреслює значущість розвитку творчо-

аналітичного письма як засобу підготовки майбутніх фахівців до викликів сучасного світу.

Ключові слова: англійськомовне творче письмо, розвиток навичок творчо-аналітичного письма, комп'ютерні інтелектуальні системи, дидактична модель розвитку англійськомовного творчого письма; психологічний, колаборативний, інтертекстуальний, імітаційний, діджітальний підходи.

Melnychenko Halyna Volodymyrivna PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Germanic languages and methods of teaching foreign languages, State Institution "South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odessa, tel.: (096) 50-23-188, https://orcid.org/0000-0002-6895-0999

DIDACTIC TOOLKIT FOR ENHANCING CREATIVE ENGLISH WRITING SKILLS IN PRE-SERVICE LANGUAGE TEACHERS

Abstract. The article examines the issue of decreasing cognitive activity and diminishing need for creative self-expression among students due to their excessive reliance on digital tools in the learning process. In light of this challenge, the relevance of introducing the course "Creative Writing (English)" is substantiated as a means of activating analytic and creative potential of future English language teachers. The author suggests a didactic model for developing creative writing skills, based on the integration of analytical and creative approaches, implemented through psychological, collaborative, intertextual, imitative, and digital strategies. The synchronous learning format in the presented model involves performance and assessment of creative tasks during class time, ensuring control over the use of digital technologies. Conversely in terms of home assignment, it is advisable to use training exercises similar to control ones, where AI can serve as a supportive resource. The author introduces a five-stage model for developing creative English writing skills: instruction, peer review, planning, performance, and metareflection. During instruction, students familiarize themselves with the format, assessment criteria, and writing techniques. Peer review involves collaborative assessment of authentic students' work, stimulating critical thinking and enhancing attention to language accuracy. Planning includes drafting with attention to grammar and style. On the performance stage, students produce original texts within a time limit, while the final metareflection stage enables them to analyze their writing process and apply self-correction. This approach fosters professionally oriented competencies, academic integrity, and creative self-expression especially relevant in the context of educational digitalization. The article highlights significance of developing analytical creative writing as a means of preparing future specialists for contemporary challenges.

Keywords: creative writing in English, development of analytical creative writing skills, AI-based systems, didactic model of developing skills in creative writing in the English language; psychological, collaborative, intertextual, imitative, digital approaches.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Постановка проблеми. У світі, де панує штучний інтелект, студент усе більше віддаляється від природного використання розуму. Легковажно довіряючи свою пам'ять, мислення та концентрацію уваги владі цифрового простору. І що розумнішими стають комп'ютерні інтелектуальні системи, то тьмянішим виявляється розум, інтуїція, гострота сприйняття, уява, деградуючи в полоні зручності й швидкості досягнення бажаного результату. Так, надмірна залежність від цифрових пристроїв призводить до забудькуватості, зниження рівня пам'яті, концентрації та когнітивних здібностей, втрати навичок творчої діяльності, нездатності до прийняття власних оригінальних рішень.

Щоб протистояти розумової деградації, потрібно скеровувати молодь до практики аналітико-креативної діяльності, що стає можливим в рамках навчального курсу «Творче письмо (англійська мова)», спрямованого на розвиток навичок генерування унікальних ідей та формування індивідуального стилю й творчого потенціалу на фоні роботи з покращання мовно-стилістичних навичок. Разом з цим, на превеликий сум, навіть наймотивованіша частина молоді не може протистояти спокусі використати штучний інтелект для спрощення виконання навчальних завдань навіть під час проходження курсу «Творче письмо». Отже, завданням вищої школи стає організація навчального процесу таким чином, щоб привчити здобувачів до потреб самостійного мислення із впровадженням здорових цифрових практик. Усе вищесказане цілком підтверджує актуальність і значущість обраної проблеми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку навичок творчого письма англійською мовою не є новою й широко висвітлюється в роботах зарубіжних (І. Бьотхер, Н. Гольюберг, Є. Ліпінську, М. Марксберрі, П. Портмана, Г. Ріко та ін.) і вітчизняних науковців (О. Гладкої, Г. Мельниченко, О. Пеліщенко, О. Соловова, Н. Станкевич, Л. Сусол та ін.). О. Головач (2022), наприклад, наголошує на важливості написання творів англійською мовою з опорою на фантазію та особистий досвід учнів, що сприяє розвитку самостійного й творчого мислення. Аналогічно, американська дослідниця Е. Раймс (Ann Raimes) (1983) запроваджує такі стратегії мотивації писемного творчого самовираження учнів, як використання особистих історій чи асоціативних вправ, спрямовані на відкриття власних ресурсів особистості. Взаємозв'язок творчої діяльності з внутрішніми ресурсами учнів покладено в основу досліджень В Гордона (W. Gordon) (1961) та Д. Мюррея (D. Murray) (1968). Запропонований першим метод синектики передбачає використання аналогій та метафор для стимулювання творчого мислення, що може застосовуватися в навчанні письма та є корисним для організації творчих письмових вправ, наприклад, написання метафоричних есе чи історій, сприяючи активізації творчого англомовного письма. У свою чергу, Д. Мюррей наголошує на важливості індивідуального підходу до кожного учня, що природно, стане в нагоді під час розвитку нешаблонного мислення. Активізація мисленнєво-творчої діяльності, на думку А. Осборна, ефективно відбувається в умовах мозкового штурму. Арсенал

контрольних питань американського психолога (наприклад, «Яке нове застосування можна запропонувати?» або «Як змінити форму чи функцію?») може бути адаптований для стимулювання творчого мислення й творчої писемної діяльності англійською мовою.

Творче письмо, на думку вчених, не може бути регламентованим й обмеженим загальноприйнятими вимогами. Так, П. Елбоу (P. Elbow (1973)) пропонує техніку «вільне письмо», що передбачає безперервне письмо без критики/самокритики; це, на його думку, допомагає розвинути творче мислення та подолати письменницький блок. У свою чергу, А. Ф. Черепинська вважає, що техніка вільного письма «дозволяє розблокувати свідомість, дистанціюватися від шаблонного інтелекту, сприяє вільному асоціативному потоку, розблоковує когнітивні упередження.» [8, с. 118]

Такі учені, як Г. Пристай, К. Хайленд (K.Hyland (2004)), спеціалізуються на жановому аналізі письма, наголошуючи на соціальному контексті та структурі текстів. Т. І. Григор'єва, О. В. Михайловська, В. О. Кулак пропонують більш конструктивний, процедурний підхід до вирішення проблеми, визначаючи етапи формування навичок творчого письма: підготовчий, тренувальний, етап вільного письма [3]. По-іншому окреслює етапність створення творчого тексту Г. Пристай, виокремлюючи «вступний (коригується вихідний рівень володіння писемним мовленням), організаційний етапи (враховується предметний зміст і особливості композицій), етап лінгвістичної реалізації (увагу зосереджено на мовних і позамовних особливостях тексту), редагування (самостійне чи колективне вдосконалення написаного).» [7, с. 104]

Результатом дослідження багатьох учених стає комплекс підготовчих вправ, спрямований на розвиток дивергентного мислення студентів [2], скерований на стимулювання професійно орієнтованої мовленнєвої навчальної діяльності студентів [4], що впливає на розвиток мислення, самовираження та самоствердження студентів. [5]

Вирішенням проблеми в умовах змішаного та дистанційного навчання засобами використання ІКТ у процесі навчаня письма англійською мовою (блоги, чати, електронна пошта, веб-форуми; фото-, відео-, аудіохостинги, соціальні мережі) займаються М. Багачик, Ю. Байло [1], заявляючи про їхній необмежений потенціал у забезпеченні інтерактивності, індивідуалізації, й оптимізації процесу розвитку навичок письма.

Попри вражаючу кількість проведених досліджень, відкритим залишається пиання збалансованої аналітико-креативної практики творчого письма студентської молоді в умовах її надмірного захоплення всеохоплюючими еволюціонуючими ц напрочуд евристично розвинутими цифровими інтелектуальними програмами.

Мета дослідження. Виокремити ефективні методи, прийоми та форми активізації творчої англійськомовної писемної діяльності студента мовника в контексті удосконалення його професійної компетентності з урахуванням викликів сьогодення.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Гіпотеза дослідження: розвиток навичок творчої англійськомовної писемної діяльності студента-мовника відбуватиметься ефективніше за умов інтеграції в процес навчання елементів аналітичного письма, що сприятиме формуванню навичок критичного мислення, творчого самовираження та здатності створювати логічно обґрунтовані й емоційно переконливі тексти.

Учасниками експериментального дослідження стали студенти ОС «Бакалавр» другого року навчання спеціальності «Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)» державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (м. Одеса) в кількості 20 осіб, які навчалися за програмою «Творче письмо (англійська мова)».

Виклад основного матеріалу. Дисципліна «Творче письмо» виникла в американських та англійських коледжах наприкінці 19 – середині 20 ст. через прагнення відійти від суворих правил аналітичного (академічного, наукового та екзаменаційного) письма, розвинути уяву й самовираження. Потреба в ній пояснювалася превалюванням в означених курсах шаблонних підходів, елементів політичної коректності, надмірної делікатності та однаковими для всіх вимогами щодо композиції, стилю, мовного й дикурсивного вирішення.

Дійсно, аналітичне письмо часто критикують за надмірну структурованість і сухість, пригнічення уяви та творчого потенціалу, однак, воно є важливим, оскільки розвиває критичне мислення, уміння логічно аргументувати та викладати інформацію, що є необхідним для професійної компетентності вчителя англійської мови. Водночас, творче письмо, хоча й сприяє розвитку уяви, емоційної виразності та оригінальності, може бути поверхневим і недостатньо інформаційно насиченим, що обмежує його пректичну цінність як у професійному, так і загальнолюдському контексті. Поєднання цих підходів у курсі «Творче письмо (англійська мова)» дозволяє майбутнім учителям створювати тексти, які є одночасно логічно обґрунтованими та творчо переконливими, забезпечуючи баланс між раціональністю й креативністю.

Окрім того, хоча творче письмо саме по собі мало пов’язане з інформацією, воно здатне (і має) передавати її. Наприклад, оповідання може містити багато відомостей про суспільство чи історичну епоху, подію; описувати типові повсякденні події, звички та стосунки між людьми, базуючись на психологічних, соціальних, географічних та ін. фактах. З іншого боку, для того, щоб принести читачеві задоволення від емоційного досвіду, запропонувати час для відпочинку чи рефлексії, воно має тяжіти до глибинного розкриття людських почуттів і емоцій. Отже, для створення писемного продукту високої якості необхідна інтеграція елементів аналітичного письма в навчальний курс.

В умовах цифровізації поєднання двох видів письма – творчого й академічного – забезпечить баланс між високими вимогами до творчого продукту та його автентичністю, авторською самобутністю.

Окреслимо ознаки кожного виду письма (Таблиця 1).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1.

Ознаки видів письма

Вид / Категорії	Творче письмо	Аналітичне письмо	Творчо-аналітичне письмо
Структура	Зазвичай менш формалізована, з вільним викладом думок.	Текст чітко організований за викладом думок (вступ, основна частина, висновки).	Текст логічно структурований, але допускає творчі відступи чи риторичні прийоми.
Мета	Створення художнього ефекту, розважальний чи емоційний вплив на читача.	Пояснення, переконання або розв'язання проблеми.	Переконання або пояснення одночасно зі стимулюванням емоційного відгуку з боку читача.
Об'єктивність й обґрунтованість	Базується на уяві, почуттях, емоціях, внутрішньому світові й особистому досвіді автора.	Базується на фактах, даних, доказах, часто з посиланнями на джерела. Уникає особистих емоцій, звертаючись до раціонального.	Факти та докази подаються в цікавій, часто нестандартній формі, поєднуючи раціональний аналіз із емоційною залученістю читача.
Критичне мислення	Включає оцінку ефективності художніх засобів для передачі задуму.	Включає оцінку, порівняння, аналіз причинно-наслідкових зв'язків.	Включає оцінку доречності образів для забезпеченості переконливості та глибини викладення аргументів та уникнення банальності й клішованості; аналізі достовірності інформації для створення оригінального, але не поверхневого продукту; логічну організацію тексту для уникнення хаотичності.
Мова та стиль	Використовує яскраві образи, метафори, символізм для передачі почуттів. Характеризується унікальністю стилю, ідеї чи сюжету.	Спирається на офіційний науковий стиль з формальною лексикою, емоційно нейтральні латинізовані слова, спеціальну термінологію, лаконічні клішовані конструкції та сполучникові засоби.	Спирається на формальну лексику з елементами образності, факти і докази з емоційним залученням читача, сполучникові й дискурсивні засоби. Стиль є збалансованим і виваженим, але естетично й інтелектуально привабливим і провокативним.
Приклад	Поезія, оповідання, романи, сценарії.	Наукові статті, звіти, аналітичні есе, рецензії.	Публіцистичні статті, наративно-описові, критичні, рефлексивні, порівняльно-аналітичні, інтерпретаційні есе, відгуки, пропозиції, офіційні листи.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

З огляду на специфіку контингенту здобувачів за зазначеною спеціальністю та інтегративну мету навчання, окреслену в освітній програмі, навчальний курс «Творче письмо (англійська мова)» має поєднувати аналітичний і творчий компоненти, що озброїть майбутнього вчителя навичками нестандартного підходу до пояснення складних концепцій у поєднанні з цікавими, мотивуючими формами подачі; створення матеріалів, адаптованих до рівня учнів різного віку чи підготовки; організації захопливих уроків, де аналіз складного матеріалу поєднується з творчими елементами; навчання учнів мислити критично, але водночас творчо інтерпретувати проблеми. Поєднання творчого й аналітичного компоненту забезпечує баланс між оригінальністю мислення й обґрунтованістю висловлювання думок Натомість творчому письму в чистому вигляді властиві суб'єктивність, неструктурованість і невідповідність вимогам академічного чи педагогічного контексту, тому ми пропонуємо залишити його в чистому вигляді як мовленнєву розминку або один з прийомів роботи для досягнення певної навчальної цілі.

Пошук шляхів оптимізації розвитку творчого писемного мовлення майбутніх учителів - мовників педагогічного профілю засвідчує необхідність створення ефективної дидактичної моделі, здатної забезпечити здобувачів необхідними цільовими уміннями й навичками (див. Рис. 1).

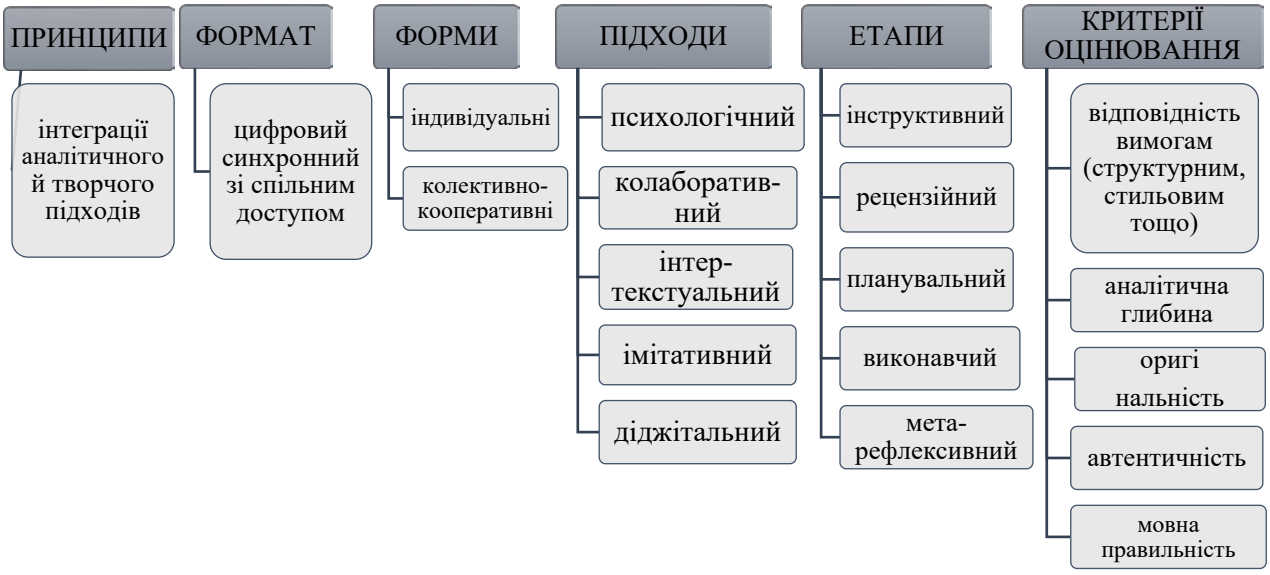


Рис. 1. Модель розвитку творчих англійськомовних писемних навичок студентів-мовників з педагогічним профілем

Дана модель представлена як багаторівнева система, що включає п'ять основних компонентів: принципи, формат, методи, етапи та критерії оцінювання.

Процес навчання базується на принципах інтеграції аналітичного й творчого підходів, що готує студентів до ефективної викладацької роботи, підвищуючи їхню професійну спроможність. Система всіх інших компонентів моделі роблять цей процес ефективнішим і природним.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Формат навчання передбачає синхронну форму роботи. Виконання та оцінка творчих завдань під час занять у режимі онлайн або офлайн, на відміну від звичного трактування їх як частини домашньої роботи, дає змогу контролювати ступінь використання студентами цифрових технологій. Спільна робота над продуктом Google Docs дозволить відстежувати хід роботи (планування, написання, редагування), витрачений час, затримки через ймовірний пошук даних та показники редагування. Натомість для домашньої роботи ми пропонуємо використовувати тренувальні вправи, аналогічні контрольним, причому тут опора на штучний інтелект не лише заважатиме, а й надасть студентам приклади та лінгвістично-когнітивні ресурси, потрібні для основного завдання [6].

Сукупність дидактичних стратегій визначається підходами, які обираються ситуації та органічно взаємодоповнюють одне одного. Так, психологічний підхід (техніка контртексту, сугестивні й релаксивні музичні й зображальні техніки тощо), спрямований на створення комфортного емоційного стану, знижує тривожність й розслабляє розум, стимулює уяву, сприяючи вільному вираженню ідей, підтримці альтернативного мислення та підсилюючи психологічну готовність до генерації тексту.

З іншого боку, колаборативний підхід спрямований на взаємозбагачення учасників ідеями та мовним ресурсом через спільну роботу, обмін досвідом, поглядами та лексичним матеріалом, що дозволяє доповнювати одне одного знаннями та навичками, сприяти створенню якіснішого тексту завдяки колективному зусиллю.

Аналогічно, інтертекстуальний підхід передбачає збагачення студентів ідеями та формами вираження думок із зовнішніх ресурсів, але з тією різницею, що вони отримують натхнення з різних джерел (цитат відомих і маловідомих людей, змісту книг, віршів, прислів’я, рекламних лозунгів тощо), адаптуючи їх до особистих потреб і створюючи зв’язки між текстами, привчаючись до інтеграції різноманітних текстів у власне письмо, підвищуючи творчий і лінгвістичний потенціал. Це сприяє поглибленому розумінню мови й оточуючого світу, збагачує лексичний запас і допомагає формувати структуровані, оригінальні тексти англійською.

Імітаційний підхід розвиває навички імітування стилю та мовного інструментарію літературних зразків, аудіовиступів, публіцистичних статей та ін., дозволяючи переймати особливості лексики, граматики та стилістичних зразків, адаптуючи їх до власного письма, поглиблюючи розуміння мовних конструкцій і допомагаючи формувати індивідуальний стиль.

Діджітальний підхід спрямований на засвоєння мовних зразків і загальних концептів через роботу з чат-ботами на основі штучного інтелекту та авторськими презентаціями на YouTube-каналах. Цей метод дозволяє студентам збагачувати мовний арсенал цільового рівня, удосконалити стилістику й надають зворотний зв'язок, виправляючи помилки та пропонуючи альтернативи, що

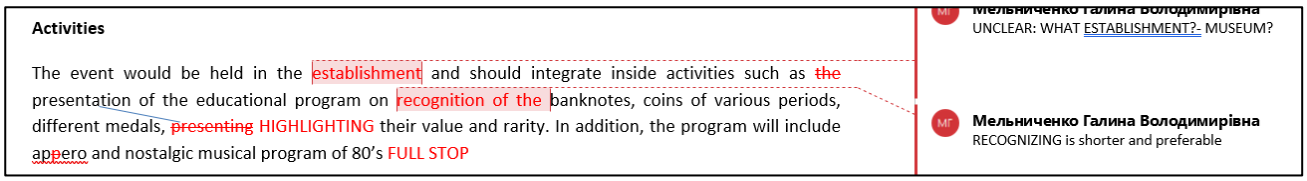
Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

сприяє розвитку лінгвістичної гнучкості, дозволяючи здобувачу експериментувати з мовою. Перегляд презентацій сприяє вивченню структур мовлення та концепцій у реальному контексті.

Прогрес розвитку творчих англійськомовних писемних навичок структуровано у вигляді чітко визначених етапів. Зупинимося на них докладніше.

1. *Інструктаж*. Цей початковий етап передбачає систематичне ознайомлення з форматом тексту й специфічними вимогами до нього, такими як структура, критерії оцінювання (відповідність вимогам (структурним, стильовим, змістовим, комунікативним), аналітична глибина, оригінальність, автентичність, мовна правильність, точність і складність); часові обмеження; техніки творчого підходу до аналізу, включаючи формулювання тези, підтримку аргументів власними прикладами та інтеграцію аналітичних висновків. Також надаються практичні настанови щодо накопичення й використання потрібної лексики та граматичних конструкцій, що відповідають високому академічному рівню. У добу глобальної цифровізації інструктаж може здійснюватися через інформаційні платформи, такі як YouTube, Instagram тощо, де студенти отримують можливість ознайомитися зі вступними презентаціями, підготовленими фахівцями відповідної галузі – носіями мови.

2. *Рецензування*. На даному етапі студенти залучаються до колективного й групового оцінювання й редагування анонімних автентичних текстів, створених студентами в попередні роки, у режимі спільної роботи з документами, що забезпечують доступ у реальному часі так, як показано в скріншоті 1:



Скріншот 1. Приклад редагування писемного тексту в редакторі Microsoft Word.

3. *Планування*. На етапі планування студенти вчаться створювати чернетки для своїх письмових проєктів, плануючи структуру, аргументи, приклади та граматичне й лексичне наповнення. Ефективні поради з цього приводу, на нашу думку, можна знайти на платформі Ендрю Жирардена (Andrew Girardin), відомого фахівця з викладання англійської мови, зокрема, до іспитів Cambridge (https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=6-5aYC-q46Y). Модифікуючи запропоновану Е. Жирарденом чернетку, що включає ключові компоненти композиції, низку граматичних і стилістичних елементів, ми рекомендуємо студентам планувати текст за такими орієнтирами:

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

-intro: general statement – hook – thesis with 2 points *-para1: topic sentence (point 1) – explanation – evidence (example)* *-para 2: ……..* *-conclusion: restatement of thesis – summary of key points*	*-passive* *-inversion* *-conditionals* *-modals, speculations,* *-phrasal verbs, linking*

4. *Виконання*. На даному етапі студенти застосовують набуті знання та навички для написання оригінальних текстів у синхронному форматі в межах відведеного часу (20 хвилин за загально прийнятими вимогами).

5. *Метафлексія.* Останній етап передбачає метафлексивний, або метакогнітивний аналіз, під час якого студенти оцінюють власний процес письма та його результати, аналізують цінності, переконання й думки, які лягли в основу даного тексту та мовно-дискурсивні засоби, що дозволили передати їх у найбільш переконливій формі. Наявність даного етапу є важливим в контексті дотримання принципу академічної доброчесності, оскільки він є контрольним механізмом для оцінки відповідного рівня.

Представлена модель сприяє формуванню професійно орієнтованих компетенцій, адаптованих до педагогічних потреб, і забезпечує ефективний розвиток творчого письма через системний підхід до навчання.

Обговорення результатів. За програмою експериментальної роботи, студенти другого року навчання спеціальності «Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)» мали навчитися правильно писати такі жанри писемних текстів як публіцистичні статті, наративно-описові, критичні, рефлексичні, порівняльно-аналітичні, інтерпретаційні есе, відгуки, пропозиції, офіційні листи. Для реалізації поставленої мети впроваджувалася описана модель розвитку творчих англійськомовних писемних навичок студентів-мовників з педагогічним профілем

Результати, отримані в ході експериманту, підтвердили позитивні зрушення у підготовці студентів за усіма критеріями. Якщо до проведення експерименту високий рівень був характерний для 0% студентів за всіма критеріями крім критерію «оригінальність» (де їх засвідчили лише 5%), то після експерименту він дорівнював 45%, з найвищим показником за критерієм «відповідність вимогам», найнижчим – «оригінальність». Кількість студентів достатнього рівня на констатуючому етапі дорівнювала приблизно 8%, після експерименту – 26%, з найвищим показником за критерієм «мовна правильність», найнижчим – «автентичність». Середній рівень на початку експерименту засвідчили 43% респондентів, причому найнижчим виявився показник за критерієм «автентичність»; натомість після експерименту загальний показник суттєво знизився – до 24%, найбільш проблемним тут виявився критерій «оригінальність мислення». Щодо низького рівня, то його засвідчила майже половина здобувачів (47%) на початку, а після експерименту – усього 5%.

Як показує аналіз отриманих даних, найлегше забезпечити засвоєння студентами правил виконання писемного завдання, тоді як розвиток оригінальності

та глибини мислення є значно складнішим завданням, яке потребує часу. Додаткових зусиль з боку учасників освітнього процесу вимагає зміна звичок і стилю навчання студентів, що призводить до збереження в деяких випадках тяжіння до ресурсів штучного інтелекту замість самостійної розумової діяльності. Надзвичайно високими виявилися результати за критерієм «мовна правильність», що підтверджує ефективність обраної системи дидактичних підходів.

Висновок. Творчо-аналітичне письмо поєднує сильні сторони обох підходів: аналітична складова забезпечує глибоке розуміння, точність і аргументованість, що необхідно для професійної діяльності, натомість творча складова компонента дозволяє майбутнім учителям розвивати унікальний стиль, знаходити нестандартні підходи до виконання роботи. Поєднання цих двох видів письма забезпечує підготовку майбутніх фахівців до ефективної професійної й особистісної реалізації, сприяє розвитку умінь і здатності приймати виклики сучасного глобалізованого світу.

***Література*:**

1. Богачик М., Байло Ю. Розвиток навичок письма в процесі дистанційного та змішаного навчання англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 36. Т. 1. С. 209-213.

2. Гладка О. Розвиток умінь креативного письма на заняттях з іноземної мови. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки* (*мовознавство*)». Кіровоград, 2015. Вип. 136. С. 424-429.

3. Григор'єва Т.І., Михайловська О.В., Кулак В.О. Формування основ креативного письма студентів мовних спеціальностей з використанням автентичних літературних творів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 55. Т. 1. С. 142-149. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/55/part_1/28.pdf

4. Жовнич О.В. Система вправ для формування компетентності професійно орієнтованого англомовного писемного спілкування майбутніх журналістів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2017. Вип. 48. С. 110-114.

5. Мельник О. М., Передон Н. О. Креативне письмо як засіб розвитку творчого потенціалу здобувачів вищої освіти. «*Перспективи та інновації науки*» Серія «Педагогіка», «Психологія», «Медицина». 2022. № 8 (13). С. 164-172.

6. Мельниченко Г. В., Лук'янченко І. О. Стратегії запобігання використанню штучного інтелекту під час розвитку творчих англомовних писемних умінь студентів. *Мовна освіта: виклики, перспективи та інновації*: *збірник наукових праць*. Одеса: Магістр, 2025. 102 с. С. 61-64.

7. Пристай Г. В. Особливості формування творчого писемного мовлення майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77. Т. 2. С. 104-108.

8. Черепинська А.Ф. Фрірайтинг як метод удосконалення навичок письма іноземною мовою (англійською). *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Вип. 21. Т. 2. С. 118-123.

References:

1. Bohachik, M., Baylo, Yu. (2021). Rozvytok navychok pysma v protsesi dystantsiynoho ta zmishanoho navchannia anhliyskoyi movy [Development of writing skills in terms of distance and blended ways of learning English]. *Aktualni pytannya humatitarnykh nauk – Actual issues of the Humanities,* 36, V. 1, 209-213. [in Ukrainian].

2. Hladka, O. (2015). Rozvytok umin kreatyvnoho pysma na zanyattiakh z inozemnoyi movy [Development of creative writing skills at Foreign Language Classes]. *Naukovi zapysky. Seriia «Filolohichni nauky (movoznavstvo)» – Scientific Notes. Series "Philological Sciences (Linguistics)"*, 136, Pp. 424-429. [in Ukrainian].

3. Hryhorieva, T.I., Mykhailovska, O.V., Kulak, V.O. (2023). Formuvannia osnov kreatyvnoho pysma studentiv movnykh spetsialnostey z vykorystanniam avtentichnykh literaturnykh tvoriv. [Formation of the foundations of creative writing for students majoring in linguistics via authentic literary works]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 55, V. 1, 142-149. Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/55/part_1/28.pdf [in Ukrainian].

4. Zhovnych, O.V. (2017). Systema vprav dlya formuvannia kompetentnosti profesiyno oriyentovanoho anhlomovnoho pysemnoho spilkuvannya maybutnikh zhurnalistiv [A system of exercises for developing competence in professional English written communication of future journalists]. *Suchasni informatsiyni tekhnolohyi ta innovatsiyni metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problem – Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*, 48, 110-114. [in Ukrainian].

5. Melnyk, O.M., Peredon, N.O. (2022). Kreatyvne pysmo yak zasib rozvytku tvorchoho potentsialu zdobuvachiv vyshchoyi osvity [Creative writing as a means of developing creative potential of higher education students]. *«Perspektyvy ta innovatsiyi nauky». Seriya «Pedahohika», «Psykholohiya», «Medytsyna» – Perspectives and Innovations in Science. Series "Pedagogy," "Psychology," "Medicine"*, 8 (13). 164-172. [in Ukrainian].

6. Melnychenko, H.V., Lukyanchenko, I.O. Stratehiyi zapobihannia vykorystanniu shtuchnoho intelektu pid chas rozvytku tvorchykh anhliomovnykh pysemnykh umin studentiv [Strategies for preventing the use of Artificial Intelligence in developing creative English writing skills of students]. *Movna osvita: vyklyky, perspektyvy ta innovatsiyi: zbirnyk naukovykh prats – Language education: Challenges, prospects, and innovations: Collection of scientific papers*. Odesa: Mahistr, 2025. 102 p. Pp. 61-64. [in Ukrainian].

7. Prystay, H.V. (2021). Osoblyvosti formuvannia tvorchoho pysemnoho movlennia maibutnoho vchytelia inozemnoyi movy [Forming creative written speech of future foreign language teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahalnoosvitniy shkolakh – Pedagogy of forming a creative personality in higher and comprehensive schools*, 77, V. 2, 104-108. [in Ukrainian].

8. Cherepynska, A.F. (2022). Friraitynh yak metod udoskonalennia navychok pysma inozemnoyu movoyu (anhliyskoyu) [Freewriting as a method of improving foreign language (English) writing skills]. *Zakarpatski filolohichni studiyi – Transcarpathian Philological Studies*, 21. V. 2, 118-123. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.2.015.31:7:005.336.2:373.2.016:74(045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-614-622

Микуліна Антоніна Костянтинівна старший викладач кафедри дошкільної та спеціальної освіти**,** Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, тел.: (095)331-79-62, https://orcid.org/0000-0002-5913-9264

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧИЙ РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. В статті розкривається проблема художньо-естетичного розвитку та формування мистецько-творчої компетентності у дошкільників в процесі образотворчої діяльності,

На основі аналізу науково-методичних джерел та нормативних документів про дошкільну освіту розкрито поняття «мистецько-творча компетентність», особливість її формування у дошкільників та умови реалізації в процесі організації образотворчої діяльності. Зазначено, що розвиток мистецько-творчої компетентності здійснюється через художньо-естетичну практику та залучення дітей до різних видів творчості, серед яких важливе місце належить образотворчій діяльності.

Відмічено, що **в експериментальному дослідженні** була розроблена система роботи з формування мистецько-творчої компетентності на заняттях з малювання, визначені критерії сформованості художньо-творчих здібностей, розроблені рекомендації для вихователів щодо їх формування у дітей в процесі образотворчої діяльності.

В кінці дослідження зроблено аналіз розвитку мистецько-творчої компетентності та виявлені певні позитивні зміни в художньо-естетичному розвитку дошкільників під впливом застосування різних способів зображення і методів активізації творчих зусиль.

Зроблено висновок, що на рівень розвитку мистецько-творчої компетентності впливає багатоплановість освітніх заходів, спрямованих на розвиток художньо-естетичних здібностей та нахилів дитини. Особливого значення набуває використання сучасних методів навчання, робота з різноманітними образотворчими матеріалами та впровадження нетрадиційних технік малювання. Використання різноманітних форм організації навчання образотворчої діяльності забезпечило ефективне засвоєння знань, умінь і навичок, вплинуло на художньо-естетичний розвиток дитини.

Дане дослідження не є повним і завершеним у розв'язанні порушеної проблеми і потребує подальшої розробки нових підходів до організації образотворчої діяльності в дошкільному закладі.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: компетентність, компоненти, художньо-естетична діяльність, образотворча діяльність, система роботи, нетрадиційні техніки, художньо-творчі здібності.

Mikulina Antonina Kostyantynivna Senior Lecturer Department of Preschool and Special Education**,** Mukachevo State University, Mukachevo, tel.: (095)331-79-62, https://orcid.org/0000-0002-5913-9264

AN ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT AND THE FORMATION OF ARTISTIC AND CREATIVE COMPETENCE IN PRESCHOOLERS DURING THE PROCESS OF VISUAL ACTIVITY

Abstract. The author of the article has revealed the problem of artistic and aesthetic development and formation of artistic and creative competence in preschoolers during the process of visual activity.

Based on the analysis of scientific and methodological sources and regulatory documents on preschool education, author has revealed the concept of “artistic and creative competence”, the peculiarity of its formation in preschoolers and the conditions for its implementation in the process of organizing visual activities. It has been noted that the development of artistic and creative competence is carried out through artistic and aesthetic practice and involvement of children in various types of creativity, among which an important place belongs to visual arts.

It has been noted that the experimental research has developed a system of work on the formation of artistic and creative competence during the drawing classes, defined criteria for the formation of artistic and creative abilities, developed recommendations for teachers on their formation in children in the process of visual activity.

At the end of the research, the author has analyzed the development of artistic and creative competence and identified certain positive changes in the artistic and aesthetic development of preschoolers under the influence of the usage of various methods of depiction and methods of activating creative efforts.

It has been concluded that the level of development of artistic and creative competence is influenced by the diversity of educational activities aimed at developing the child's artistic and aesthetic abilities and inclinations. Particular importance is given to the usage of modern teaching methods, work with various visual materials and the introduction of non-traditional drawing techniques. The use of various forms of organization of teaching visual arts activities ensured the effective assimilation of knowledge, skills and abilities, and influenced the artistic and aesthetic development of the child.

This research is not complete and finished in solving the problem raised and requires further development of new approaches to the organization of visual arts activities in preschools.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Keywords: competence, components, artistic and aesthetic activity, visual activity, system of work, non-traditional techniques, artistic and creative abilities.

Постановка проблеми. Процес сучасної освіти передбачає формування компетентної особистості, яке розпочинається ще в дошкільному віці.

Базовий компонент дошкільної освіти України орієнтує педагогів на впровадження у практику цілісного підходу до розвитку, виховання і освіту дитини, який передбачає формування життєздатної, свідомої, всебічно розвиненої, творчої особистості [5].

Естетичному розвитку дитини в Україні приділяється значна увага. У сучасних нормативних документах України про дошкільну освіту обґрунтована цілісна модель мистецької освіти, виховання та розвитку особистості дитини засобами мистецтва та основні напрями її практичної реалізації, розкривається мета, завдання та принципи побудови художньо-естетичного розвитку особистості дошкільника.

Саме тому серед пріоритетних напрямів освітньої роботи в сучасному ЗДО належне місце займає забезпечення достатнього рівня художньо-естетичного розвитку особистості в процесі образотворчої діяльності, які відкривають дитині світ краси, формують її переконання, впливають на поведінку, дарують великі можливості для пізнання прекрасного та розвитку естетичних почуттів. [3, с.4].

Організація естетичного виховання та художньої освіти дітей передбачає формування компетентності дітей, Одним із ефективних засобів розвитку компетентності дошкільника є образотворче мистецтво зі своїм різноманітним, неповторним світом, здатним пробудити творчу активність, виховати повагу до культурних цінностей, розвинути пізнавальні процеси особистості дитини.

Компетентнісний підхід передбачає оволодіння дітьми знань і умінь в одному загальному комплексі, а не окремо, як було прийнято раніше, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки інформаційну, а й мотиваційну та розвивальну функції. [2, с.55].

Згідно нового Базового компонента дошкільної освіти «Мистецько-творча компетентність – здатність дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів до видів мистецтва, елементарно застосувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях під час освітньої та самостійної діяльності. Результатом набуття мистецько-творчої компетентності є елементарна обізнаність дитини у специфіці видів мистецтва (художньо-продуктивного, музичного, театрального); ціннісне ставлення до мистецтва і мистецької діяльності; прагнення сприймати мистецтво тощо» [1,с 21-22].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітленню даної проблеми присвятили свої дослідження зарубіжні та вітчизняні науковці.

Формування ключових компетентностей розкрили в своїх роботах зарубіжні науковців: Ф. Келлі, Д. Міллєр, П. Трієр та ін.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Сутність компетентнісного підходу в дошкільній освіті досліджували наші вчені, такі як Т. Байбара, Г. Бєлєнька, Н. Бібік, Н. Гавриш, А. Івершинь, Г. Сухорукова та інші.

Формування компетентності тісно пов'язано із завданнями художньо-естетичного розвитку дошкільників. Удосконаленню його змісту, пошуку ефективних методів і прийомів реалізації присвячено праці та методичні розробки Г. Бєлєнької, І. Білої, А. Богуш, О. Дронової, О. Кононко, Н. Лисенко, О. Половіної, та ін.

На думку О. Кононко, компетентний – це досвідчений, і завдання дошкільної освіти у тому, щоб забезпечити дитині дошкільного віку досвідченість. І. Ланіна та Н Кучеєва розкрили особливості формування художньо-естетичної компетентності дітей 4-6 років життя та виділили компоненти її реалізації в процесі образотворчої діяльності.

Теоретичними джерелами з теорії і методики образотворчої діяльності послужили дослідження В. Котляр, Л. Олійник, Г. Сухорукової, О Дронової, а також відомих науковців Н. Дяченко-Кириченко, Л. Скиданової, Л. Сірченко та інших.

Дана проблема є актуальною, але недостатньо теоретично та практично розробленою.

Мета статті: на основі аналізу сучасних наукових джерел розкрити особливості формування мистецько-творчої компетентності та розвиток художньо-естетичних здібностей у дітей дошкільного віку в процесі образотворчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Ефективним засобом всебічного гармонійного розвитку особистості є залучення дошкільників до художньо-естетичної діяльності, яка включає образотворчу діяльність і виконує функцію позитивно-емоційного збагачення, викликає позитивні емоції: радості, захоплення, натхнення; витісняє тривожність, напругу, почуття безпорадності [2, с.56].

Художньо-естетична діяльність задовільняє гостру потребу дітей у самовиявленні і є одним із найулюбленіших занять дошкільників в процесі якої розвивається мистецько-творча компетентність .

Розвиток мистецько-творчої компетентності здійснюється через художньо-естетичну практику та залучення дітей до різних видів творчості, серед яких важливе місце належить образотворчій діяльності.

Щодо формування мистецько-творчої компетентності в образотворчій діяльності, то у дітей середнього та старшого дошкільного віку вона, за визначенням І. Резніченко, розвивається за відповідними компонентами такими як:

- ✓ емоційно-чуттєвий компонент;
- ✓ пізнавальний компонент;
- ✓ практичний компонент;
- ✓ ціннісний компонент;
- ✓ творчий компонент. [3, с.7].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Формування мистецько-творчої компетентності передбачає розвиток у дитини таких якостей як спостережливість та емоційність. Провідним методом, спрямованим на набуття цих якостей, є паузи «споглядання» та паузи «вслуховування». Вони допомагають відчути радість, здивування, зацікавлюють, дають можливість пізнати щось нове [4, с.5].

Образотворча діяльність – є одним із найбільш ефективних та улюблених засобів художньо-естетичного розвитку дітей, в якій дошкільник намагається на основі вже отриманих знань, художніх навичок та вмінь знайти спосіб виконання творчої роботи, виявити ініціативу, показати власне ставлення до створюваного образу, робить для себе справжні відкриття, і набуває таким чином художньо-продуктивної компетентності [5, с.27].

Визначальною особою в організації художньо-естетичної діяльності у закладі дошкільної освіти є вихователь, який враховує досвід, наявність знань, умінь та навичок, пропонує завдання для розвитку художньо-творчого потенціалу, забезпечує дітям можливість самостійно визначити свою здатність до розв'язання завдання того чи іншого рівня складності, забезпечує виконання завдань через застосовувати різноманітних форм і методів роботи.

Способами заохочення до художньо-естетичної діяльності дошкільниками є: емоційна взаємодія з дитиною через мистецькі твори; створення умов для сприймання та пізнання художніх образів, мистецьких технік; спільна (колективна) діяльність, яка поступово виключатиме наслідування та копіювання, передбачаючи елементарну творчість [5].

Також у ЗДО потрібно створити сприятливий простір для розвитку творчої особистості дитини, організовувати різні види художньо-продуктивної діяльності, проводити цікаві заняття тощо,

На початковому етапі дослідження над даною проблемою було опрацьовано відповідну наукову, нормативну, методичну та періодичну літературу, інтернет джерела; проаналізовано передовий педагогічний досвіду на основі публікацій у журналах, проведено спостереження за практикою організації образотворчої діяльності в закладі дошкільної освіти, де проходила педагогічна практика здобувачів.

Ми також визначили поняття «компетентність» та особливості формування мистецько-творчої компетентності у дітей дошкільного віку в процесі образотворчої діяльності. Ефективними методами наших пошуків були дискусії з приводу застосування різних методик навчання образотворчої діяльності з метою формування мистецько-творчої компетентності та розробка системи роботи з образотворчої діяльності з дітьми старшої групи в закладі дошкільної освіти. Були визначені рівні сформованості у дітей зображувальних навиків та вмінь засобами різних живописних технік.

Для формування мистецько-творчого досвіду та художньо-естетичних навичок використовували сучасні методи і прийоми навчання, дотримуватись певної послідовності, підбирати цікаві творчі завдання для дітей.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У експериментальному дослідженні були розроблені вимоги щодо організації художньо-естетичної діяльності старших дошкільників, система роботи щодо формування мистецько-творчої компетентності на заняттях з малювання, визначені критерії сформованості художньо-творчих здібностей, розроблено рекомендації для вихователів щодо формування мистецько-творчої компетентності у дітей дошкільного віку в процесі образотворчої діяльності.

Формуючий експеримент був проведений в декілька етапів. На першому збагачували знання про образотворче мистецтво, його особливості, розвивали вміння споглядати і аналізувати твори відомих українських митців, а на другому проводили серію занять з розвитку художньо-естетичних здібностей в процесі занять з образотворчої діяльності, розвивали вміння використовувати отримані знання в процесі практичної діяльності, тобто сприяли формуванню мистецько-творчої компетентності у дошкільників.

Ми відмітили, що в старшому дошкільному віці процес і результат образотворчої діяльності дуже залежить від умов її організації, яке має непересічне значення для естетичного виховання дошкільнят. Тому створили в групі для дітей насичене розвивальне середовище творами образотворчого мистецтва та арт-об'єктами, яке вплинуло на сформованість у них ряду показників мистецько-творчої компетентності. Також створювали загальну позитивну атмосферу в групі, яка допомогла зробити процес творення невимушеним та оригінальним, у дошкільників збагатилась мову, уяву.

В організації освітнього процесу використовували мотивацію дитини до художньо-творчої активності, допомогу в під час вибору завдання; надавали зразок креативної поведінки в процесі творчих дій, стимулювали пошукову діяльність дитини, були уважними до особистої думки дитини до результатів її творчості.

З метою оптимізації освітньої роботи та вирішення основних завдань з формування художньо-естетичної компетентності та креативного розвитку дітей шостого року життя ми використовували таку структуру заняття з образотворчої діяльності:

1. Створення позитивного настрою у дошкільників.
2. Мотивація діяльності дітей.
3. Самостійна образотворча діяльність дошкільників.
4. Перегляд та обговорення дитячих робіт. [3, с. 18-21].

На заняттях застосували методи і прийоми стимулювання асоціативно-образного мислення, проблемно-евристичні, комп'ютерні технології.

Під час формуючого експерименту була проведена серія занять по використанню нетрадиційних технік зображення в процесі створення творчих малюнків: «Чарівний букет» (малювання штампиками), «Достигли яблука в саду» (малювання трубочкою, ватними паличками), «Пухнасті ялинки» (малювання зубною щіткою), «Чарівні фантазії» (малювання свічкою та фарбою) та інші. Заняття дали змогу активізувати у дітей ініціативу, інтерес, зацікавле-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ність, викликати бажання малювати, а використані специфічні методи і прийоми навчання та нетрадиційні способи малювання сприяли художньо-естетичному розвитку дошкільнят.

У ході дослідження значна увага приділялася формуванню у дітей художньо-естетичних здібностей, вмінню самостійно пояснити спосіб дій та прийоми виконання творчого завдання. Оцінюючи виконану роботу, дитина повинна була також назвати причини, що спонукали виникненню та реалізації задуму. Разом з тим, якщо дитину спіткала невдача у виконанні задуманого, вона повинна була виявити її сама, а також встановити причинно-наслідкові зв'язки, що привели до цього, проаналізувати їх та зробити відповідні висновки, які допомогли б досягти бажаного результату. Проведена попередня робота у формуючому експерименті засвідчила, що діти, виконуючи роботи, отримують задоволення від ii результату, радіють своїм успіхам.

Завдяки використанню різноманітних технік зображення та розвитку художньо-естетичного смаку ми можемо навчали дітей легко передавати форму, будову, колір предметів, а головне – знайдений новий образ і спосіб відтворення за допомогою використаних нетрадиційних технік малювання.

В процесі дослідження було зроблено аналіз розвитку мистецько-творчої компетентності у дошкільників в процесі образотворчої діяльності, виявлені певні позитивні зміни в художньо-естетичному розвитку дітей під впливом застосування різних способів зображення і методів активізації їх особистих творчих зусиль.

Якщо на початкових етапах дослідження ми спостерігали розгубленість і безпомічну метушню в діяльності дітей, то в подальшому діти стали більш самостійні, впевнені в своїх художніх діях. Діти щиро раділи з приводу своїх знахідок і відкриттів, розповідали про них один одному і вихователям.

Зроблено висновок, що використання спеціально розробленої системи роботи та нетрадиційних технік малювання дало позитивні результати, які підтверджують ефективність проведеної роботи. На рівень розвитку художньо-естетичної компетентності вплинули як індивідуально-психологічні особливості дитини, так і багатоплановість освітніх заходів: використання різноманітних форм організації образотворчої діяльності, сучасних методів навчання, робота з різноманітними матеріалами та впровадження нетрадиційних техніках малювання.

У зв'язку з проведеним дослідженням були розроблені рекомендації з формування мистецько-творчої компетентності у дітей старшого дошкільного віку:

1. Програмові завдання до занять художньо-естетичного циклу і їх тематика мають бути пов'язані з порами року; визначатися єдиною тематикою тижня.

2. Потрібно гнучко змінювати завдання та тематику робіт з образотворчої діяльності (полегшувати, ускладнювати, пропонувати іншу тематику) відповідно до вікових можливостей дітей та їх рівнів розвитку.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

3. Використовувати в роботі різні форми, види та типи організації занять з образотворчої діяльності: теоретичні (мистецтвознавчі); практичні (зображувальні); комбіновані, комплексні, інтегровані тощо.

4. Обов'язково використовувати цікаву, захоплюючу вступну частину заняття з мотивацією наступної художньої діяльності дітей.

5. Заняття проводити в творчій обстановці.

6. Для творчих занять з образотворчої діяльності можна ділити дітей на підгрупи.

7. В групі потрібно організувати куточок самостійної художньої діяльності та постійно діючу «художню студію» з відповідними матеріалами для самостійної творчої роботи дошкільників.

8. Для занять з образотворчої діяльності потрібно мати: дошку, мольберти, проектор та колекцію відеозаписів про образотворче мистецтво, альбоми з репродукція витворів образотворчого мистецтва; аудіо записи музичних творів тощо.

9. Для малювання використовувати різні техніки малювання: традиційні та нетрадиційні, необхідні матеріали та інструменти для творчості.

10. До теми заняття про різні види образотворчого мистецтва має бути відповідний музичний супровід та літературний матеріал.

11. Для ефективного розв'язання завдань за освітньою лінією «Дитина у світі мистецтва» необхідно створити повноцінне, змістовне і варіативне розвивальне середовище з достатньою кількістю навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

Висновок. На рівень розвитку мистецько-творчої компетентності впливають як особливості дитини, так і багатоплановість освітніх заходів, спрямованих на розвиток художньо-естетичних здібностей та нахилів дитини. Особливого значення для розвитку компетентності набуває використання сучасних методів навчання, роботи з різноманітними матеріалами та впровадження нетрадиційних техніках малювання. Використання різноманітних форм організації навчання дошкільників образотворчої діяльності забезпечує ефективне засвоєння знань, умінь і навичок, впливає на художньо-естетичний розвиток дитини.

А щодо художньо-естетичного виховання дітей можна зробити висновок, що враження, отримані в дошкільному дитинстві, відкладаються у її пам'яті на все життя. Тому потрібно відкривати маленьким художникам кожного дня і кожної миті загадковий і різнобарвний світ мистецтва, запалюючи в їхніх серцях вогники радості і щастя від здатності пізнавати та творити красу.

Дане дослідження не є повним і завершеним у розв’язанні порушеної проблеми. Зважаючи на подальше формування мистецько-творчлї компетентності у дошкільників, перспективою є розробка нових підходів до організації образотворчої діяльності в ЗДО.

Література

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: наказ Міністерства освіти і науки від 12.01.2021.№33. Київ: 2021. 38с. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20 Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

2. Кохтич Б.В., Микуліна А.К. Особливості формування художньо-естетичної компетентності у дошкільників в образотворчій діяльності. *Наука майбутнього:* збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених. /гол. ред. колегії В.В. Гоблик; заст. гол. ред. Т.І. Молнар. Мукачево: РВВ МДУ. 2023. Вип.1(11). 165 с. С. 55–59

3. Ланіна І. В., Кучкєва Н. В. Образотворче мистецтво для дошкільнят.(4-5 років). Х.: Видаництво «Ранок», 2012. 96с.

4. Половіна О. Дитина у світі мистецтва. *Дошкільне виховання*. 2021. № 2. С. 3–8.

5. Формування художньо-продуктивної компетенції дітей дошкільного віку : метод. посіб. / упоряд. Т. М. Корж, М. Д. Нельзіна, А. М. Батуринець. Біла Церква : КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти», 2016. 113 с.

References

1. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia. [On the approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition].Nakaz Ministerstva osvity i nauky vid 12.01.2021.№33. Kyiv: 2021. 37p. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/ Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf. [in Ukrainian]

2. Kokhtych B. V., Mykulina A. K. (2023).Osoblyvosti formuvannia khudozhno-estetychnoi kompetentnosti u doshkilnykiv v obrazotvorchii diialnosti[Peculiarities of the formation of artistic and aesthetic competence in preschoolers in visual arts]. Science of the Future. Vol.1(11). P. 55–59 [in Ukrainian].

3. Lanina I. V., Kuchkieva N. V. (2012). Obrazotvorche mystetstvo dlia doshkilniat (4-5 rokiv) [Fine arts for preschoolers (4-5 years old)]. Kharkiv: Ranok Publishing House [in Ukrainian].

4. Polovina O. (2021).Dytyna u sviti mystetstva[Child in the world of art]. Preschool education. Vol. 2. P. 3–8. [in Ukrainian].

5. Korzh T. M., Nelzina M. D., Baturynets A. M. (Comp.) (2016). Formuvannia khudozhno-produktyvnoi kompetentsii ditei doshkilnoho viku [Formation of artistic and productive competence of preschool children]. Bila Tserkva: KVNS KOR "Academy of Continuing Education" [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 796.322 (477.82)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-623-630

Митчик Олександр Петрович кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж», м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0002-6775-6334

РОЗВИТОК ТА СТАНОВЛЕННЯ ГАНДБОЛУ НА ВОЛИНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті проведено всебічне дослідження історії розвитку гандболу на території Волинської області з урахуванням регіональних, соціальних, політичних та економічних факторів. Простежено трансформацію гандболу як спортивного явища від початкових спроб впровадження у навчальних закладах Луцька до сучасного етапу розвитку, який відображає загальноукраїнські й локальні тенденції у спортивній культурі. Особлива увага приділена аналізу діяльності тренерських кадрів, функціонуванню спортивних шкіл, участі місцевих команд у чемпіонатах різного рівня, а також взаємодії з органами місцевого самоврядування. Розглянуто також чинники, що впливають на популяризацію гандболу серед молоді, включно з децентралізацією, реформою освіти, розвитком громадянського суспільства та новими інформаційними технологіями. У дослідженні застосовано методи історичного, соціокультурного, статистичного, порівняльного та системного аналізу, що дозволило всебічно охопити предмет дослідження. Окрему увагу приділено ролі студентського спорту як важливої платформи для розвитку гандболу, участі місцевих університетів у формуванні кадрового резерву та значенню тренерської спадщини для нових поколінь спортсменів. Наведено порівняльний аналіз ситуації на Волині з іншими регіонами України. У тексті також висвітлено історичні етапи становлення гандболу, включаючи його зародження у довоєнний період, розвиток у радянські часи та трансформацію в умовах незалежності. Підкреслено внесок окремих тренерів і спортсменів, чия діяльність сприяла підвищенню рівня гандбольного руху в регіоні. Результати роботи становлять практичний інтерес для викладачів фізичної культури, науковців, управлінців у сфері спорту, державних службовців і тренерів, зацікавлених у збереженні та розвитку командних видів спорту в Україні, а також можуть бути використані для подальшої розробки стратегій спортивного розвитку на регіональному рівні та формування концепцій довгострокового планування в сфері масового спорту.

Ключові слова: гандбол, спорт, волинь, історія розвитку, спортсмени, спортивні ігри.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Mytchyk Oleksandr Petrovych candidate of sciences in physical education and sports, head of the department of theory and methods of physical culture CIHE "Lutsk Pedagogical College", https://orcid.org/0000-0002-6775-6334

DEVELOPMENT AND FORMATION OF HANDBALL IN VOLYN: HISTORICAL ASPECT

Abstract. This article presents an in-depth study of the historical development of handball in the Volyn region, with a focus on regional, social, political, and economic influences. The transformation of handball from an emerging sport in Lutsk educational institutions to a significant element of the regional and national sports culture is traced in detail. Special emphasis is given to the role of coaching staff, the operation of sports schools, participation of local teams in competitions of various levels, and interactions with municipal authorities. The article further explores factors contributing to the popularization of handball among youth, such as decentralization, educational reforms, the development of civil society, and the impact of new information technologies. The research applies historical, sociocultural, statistical, comparative, and systems analysis methods, which provide a comprehensive perspective on the topic. Attention is also drawn to the role of prominent coaches and student teams that significantly contributed to the preservation and advancement of handball in Volyn. The study outlines the key historical stages in the sport's development, including its origins before World War II, institutional growth during the Soviet era, and its transformation in the context of Ukrainian independence. The abstract also underscores the significance of student sport initiatives and the contribution of local universities in forming a sustainable base for team handball. The findings offer practical value for educators, scholars, coaches, policymakers, and sports managers interested in preserving and enhancing team sports in Ukraine and may be utilized in designing regional sports development strategies as well as long-term planning for grassroots sport.

Keywords: handball, sport, Volhynia, history of development, athletes, sports games.

Постановка проблеми. Сучасний спорт – це унікальний соціальний інститут, який виконує різноманітні специфічні функції (соціальна, видовищна, виховна, адаптивна та інші) та поширює свій вплив. Він тією або іншою мірою приймає участь практично в усіх соціальних процесах сучасного людства та є активним учасником процесу глобалізації [1]. Науковці переважною своєю більшістю [7–10] відмічають, що спорт є невід'ємною частиною фізичного розвитку різних груп населення України. Регулярні заняття різними видами фізичної активності сприяють розвитку цілеспрямованості, ініціативності, відповідальності, дисциплінованості. Одне з провідних місць серед спортивних ігор займає гандбол. Це пов'язано з достатньою простотою правил і доступністю

гри для людей різного віку та рівня фізичної підготовленості. Гра в гандбол з'явилася наприкінці XIX століття і вже до початку XX століття стала досить популярною в Європі. Нині гандбол активно розвивається в більшості країн північної та південної Австралії і Америки, європейських і азіатських держав. Гандбол є складно-координаційним видом спорту. Від інших видів спорту гра відрізняється великим змістом різноманітних технічних прийомів, що виконуються на місці, в русі та при опорі суперника.

Гандбол є однією із найбільш динамічних і видовищних командних ігор, яка здобула популярність у багатьох країнах світу. Гра вимагає від спортсменів високого рівня фізичної підготовленості та командної взаємодії. В умовах сучасних спортивних змагань, де конкуренція постійно зростає, важливо не лише володіти технічними навичками, але й забезпечити необхідні умови для оптимального функціонування організму

Гравців.

Дослідженням технічної, фізичної, тактичної, психологічної підготовкам в гандболі присвячено цілий ряд праць вітчизняних і зарубіжних фахівців (Ігнатієва В.Я. (1983), Турчин І.Є. (1988), Волосович Г.Г. (1995), Агрібі Б. (1997), Соловей О.М. (2000) та ін. При цьому питанням історичного розвитку гандболу, особливо в Україні, в доступній нам літературі приділяється лише не значна увага. Фрагментарність досліджень цієї проблеми (Івахін Є.І., 1967; Маневич Л.Р., 1975) не дає змоги скласти цілісної картини зародження та розвитку гандболу в Україні і зокрема на Львівщині. Праць, присвячених вивченню зародження та історичного розвитку гандболу на Волині нами знайдено небагато, що і спонукало нас в даній роботі до детального вивчення цього питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові джерела засвідчують, що гандбол в Україні досліджується переважно у контексті загального розвитку фізичної культури. Зокрема, Фролова Л.С. у своїй праці «Теорія і методика гандболу» [6] узагальнює основні тренувальні методики, але майже не розглядає регіональні особливості. Гриценко І.І. аналізує хронологію розвитку гандболу у Києві, Харкові, Одесі, проте Волинь у цьому переліку практично відсутня [3]. Смолій В.А. та Костюк М.В. [4; 5] описують радянську систему фізичної культури, у тому числі гандбол як складову державної спортивної політики. Сучасні онлайн-джерела (VolynNews, Волинська ОДА) [2; 11–13] подають описові матеріали про змагання, проте не здійснюють їх аналітичного осмислення. Це підтверджує потребу у системному дослідженні локального досвіду розвитку гандболу на Волині.

Як і більшість спортивних ігор, нова гра з метанням м'яча була завезена із-за кордону викладачами гімнастики товариства "Сокіл" і вперше з'явилися у містах Харків та Львів у 1909 році. Вона отримала назву "Ганд-боол". Спочатку її використовували на уроках гімнастики, а за пропозицією доктора Е. Малі гандбол був використаний у харківських гімназіях як засіб фізичного виховання

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

молодого покоління. Бувші гімназисти, перейшовши у розряд дорослих, продовжували грати у гандбол. Так створювалося ядро дорослої команди. Для цієї гри не потрібно було дороге обладнання та інвентар, а привабливістю вона не поступалася іншим іграм.

В Україні гандбол все ж таки отримав широке поширення. Перша офіційна гра спортивних гандбольних команд відбулася у Харкові в 1910 році, де через вісім років (1918 р.) утворилася "гандбольна ліга", до складу якої входило 10 організацій та 21 команда. У Радянському Союзі гандбол 11х11 почав свою історію з 1922 року. Перші зустрічі проходили у Москві на дослідно-показових майданчиках "Всеобуч". Ручний м'яч (а саме так називали гандбол у СРСР) почав розповсюджуватися містами РСФСР та республік Балтії. У 1928 році гандбол увійшов у програму І Загальносоюзної спартакіади. У турнірі прийняли участь 350 колективів. У чоловічому фіналі виступали п'ять радянських команд та дві збірні команди робочих клубів Німеччини та Австрії. Перемогли москвичі. У кінці 30-х років інтерес до гри знизився. Позначилася недосконаліть правил. Тільки спортсмени України продовжували культивувати гандбол!

Гандбол, як командний вид спорту, сформувався у XX столітті як частина європейської спортивної традиції. В Україні, зокрема на Волині, його поява тісно пов'язана з освітнім середовищем та фізкультурними товариствами, зокрема «Сокіл» [1]. Попри загальноукраїнське зростання інтересу до гандболу, регіональні аспекти його становлення залишаються малодослідженими. Волинь, як прикордонна територія з багатошаровою історією, є унікальним прикладом розвитку спорту в умовах зміни політичних режимів. З огляду на це, питання розвитку гандболу набуває додаткової актуальності як з історико-культурної, так і з соціологічної перспективи.

Мета статті – проаналізувати історію розвитку гандболу та його стану на сучасному етапі на території Волинської області.

Виклад основного матеріалу. У літопис сільського спорту країни вкарбовані імена слюсаря радгоспу "Волинь" Євгена Клехо, економіста райконтори "Міжколгоспбуду" Бориса Кусевича, працівника райспоживспілки Андрія Бернацького, музиканта оркестру районного Будинку культури Вячеслава Вольчинського, економіста "Сільгосптехніки" Віктора Вавриновича, директора школи Костянтина Жабровця, вчителів Олександра Баламута, Михайла Гураша, Василя Мисливчука, Юрія Фішуна, Анатолія Потапова та Юрія Коробова, що вийшли переможцями під час загальносоюзних сільських змагань 1970 року. Цікавим був і виступ команди Волинської області під час спартакіади України. Поступившись серйозним суперникам Києва, Запоріжжя і Львова, вони обійшли одеситів, дніпропетровців, ворошиловградців і навіть харків'ян – гравців першої групи чемпіонату СРСР, і в результаті вийшли на четверте місце. Невеличке селище Горохів стало кузнею спортивних талантів. Слідом за волинянами великого успіху у загальносоюзних змаганнях добилися й гандболістки Закарпаття. Дівчата в берегівського "Колосу" завоювали перше

місце. Ганну Гліба, Людмилу Задираку, Надію Ковач, Валерію Козма, Марію Корецьку, Катерину Левринц, Нину Лобову, Ольгу Малинську, Магдалину Мигалку, Єлізавету Суботу, Гізелу Тягур, Ірину Ткаченко та їхнього наставника Йосипа Зупко нагороджено золотими медалями Центральної ради сільських ДСТ. Серед чоловічих команд першість країни вигравали гандболісти Києва (1957 р.) та Львова (1959 р.). Призерами першості неодноразово ставали спортсмени Запоріжжя. При проведенні у 1959 та 1960 році загальносоюзних змагань з гандболу у спортивних залах перемогу здобули гандболісти Київського інституту фізкультури.

Успіхи студентського гандболу на Волині стали одним із визначальних чинників розвитку цього виду спорту в регіоні. Зокрема, у Волинському національному університеті імені Лесі Українки гандбольні команди неодноразово здобували перемоги на універсіадах, студентських чемпіонатах України, а також брали участь у міжнародних змаганнях. Команда студентів ВНУ не лише виступала на рівні кращих ВНЗ країни, але й була кузнею кадрів для професійних команд та обласних збірних. Сприяла цьому і наявність фахового тренерського складу: зокрема, вагомий внесок у підготовку молодих гравців зробили тренери Сергій Гончаренко, Андрій Глущук та Марина Назарчук, які очолювали студентські збірні та організовували навчально-тренувальні збори, чемпіонати та турніри в рамках міжуніверситетської співпраці.

Одним із ключових чинників розвитку гандболу на Волині була діяльність видатних тренерів і спортсменів. Серед них особливо вирізняється постать заслуженого тренера України, майстра спорту СРСР – Віктора Баламута. Його внесок у становлення гандболу в регіоні складно переоцінити: він був не лише наставником багатьох поколінь гандболістів, але й активним організатором змагань, популяризатором цього виду спорту серед молоді. Під його керівництвом команда Луцька неодноразово виборювала призові місця у всеукраїнських турнірах. Віктор Баламут очолював секцію гандболу у Луцькій ДЮСШ протягом понад 20 років, виховав десятки спортсменів, які в подальшому ставали членами національних збірних.

Його учні неодноразово демонстрували високі результати у змаганнях обласного, всеукраїнського та міжнародного рівнів. Багато з них стали тренерами, педагогами, спортивними функціонерами. Завдяки зусиллям Баламута та його команди, гандбол у Луцьку набув системного розвитку, зокрема було започатковано шкільні ліги, регіональні кубки, відкриті першості області. Його ім’я асоціюється з гандбольним відродженням Волині наприкінці 1990-х – на початку 2000-х років.

Історію розвитку гандболу на Волині умовно можна поділити на декілька періодів. Перший (до 1945 року) – це період зародження гандболу в освітніх осередках: у гімназіях, семінаріях, спортивних гуртках. Джерела свідчать, що до Луцька гандбол проникав завдяки викладачам, які мали досвід роботи у польських і чеських школах [8]. У цей період відбувалося спорадичне

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

впровадження гри, часто як частина загальної фізичної підготовки, але без чіткої систематизації чи державної підтримки.

Другий період (1945–1991) пов'язаний із розвитком гандболу як частини централізованої радянської системи. Волинь активно долучалася до республіканських змагань, а у Луцьку сформовано кілька сильних команд. Саме тоді засновані перші відділення гандболу у дитячо-юнацьких спортивних школах (ДЮСШ) [1; 3]. Активну роль відігравали профспілкові спортивні товариства, зокрема «Спартак». Державна підтримка сприяла матеріальному забезпеченню спортивних закладів: будівництву спортзалів, підготовці фахових тренерів, організації дитячих і молодіжних першостей. Залучення школярів до тренувального процесу стало системним, що сприяло формуванню основи для розвитку спорту високих досягнень.

Окрему роль відігравали шкільні секції та підліткові спортивні клуби, де тренери-ентузіасти не лише викладали техніку гри, а й прищеплювали цінності командної співпраці, дисципліни та здорового способу життя. Згідно з архівними свідченнями, у 1970-х роках Луцьк мав стабільну систему міжшкільних змагань, у яких брали участь понад 20 команд із різних освітніх закладів області. Особливо активною була діяльність секцій у Ковелі, Володимирі-Волинському та Нововолинську.

Серед помітних тренерів радянської доби, крім Віктора Баламута, варто згадати й Миколу Левчука, який працював у Ковельській спортивній школі, та Лідію Ткачук, яка очолювала гандбольну секцію при педагогічному інституті. Вони організовували щорічні обласні турніри, здійснювали підготовку спортсменів для участі у Всесоюзних першостях.

Крім навчальних закладів, гандбол активно розвивався при заводах і фабриках. Наприклад, гандбольна команда при Луцькому автомобільному заводі регулярно брала участь у першостях трудових колективів. Таким чином, гандбол був глибоко інтегрований у соціальне життя радянської Волині та сприяв фізичному вихованню широких верств населення.

Третій період – період Незалежності України (з 1991 року), що супроводжувався як розквітом, так і занепадом гандбольного руху. З одного боку, у Луцьку створено ГК «Волинь», який представляв область на Всеукраїнських змаганнях [6]. У 1990-х роках команда брала участь у Чемпіонаті України серед команд вищої ліги, демонструючи впевнену гру та стабільний склад. Кістяк команди складали вихованці місцевих спортивних шкіл. Окремі гравці з Волині у ці роки були запрошені до молодіжної збірної України. З іншого – нестача фінансування, міграція тренерських кадрів, відсутність цільових державних програм призвели до занепаду дорослого гандболу.

Незважаючи на ці труднощі, гандбол зберігся на рівні дитячо-юнацького спорту. У Луцьку, Ковелі, Володимирі активно працювали ДЮСШ, де продовжували готувати спортсменів для юніорських чемпіонатів. Вагоме значення мала діяльність спортивних шкіл олімпійського резерву, де гандбол був одним із

пріоритетних напрямів. У 2023 році Волинь приймала чемпіонат з пляжного гандболу серед юнаків [13], що свідчить про збереження традицій та здатність регіону організовувати змагання на високому рівні.

Розвитку гандболу сприяли й студентські ініціативи. У Волинському національному університеті імені Лесі Українки проводилися внутрішньоуніверситетські турніри, організовувалися секції та факультативи з гандболу. За підтримки керівництва закладу проводилися навчально-тренувальні збори, до яких залучалися провідні тренери області. Такі заходи дозволяли не лише зберегти контингент спортсменів, але й підтримувати інтерес молоді до цього виду спорту.

Порівняльний аналіз з іншими регіонами засвідчує, що Волинь має потенціал для відновлення позицій у національному гандболі. Наприклад, досвід Ужгорода чи Запоріжжя показує ефективність муніципальної підтримки клубів і розвитку партнерств із бізнесом. Відповідно, адаптація цих моделей для Волині дозволить модернізувати управління спортивною сферою та збільшити охоплення молоді фізичною культурою.

Висновки

Гандбол на Волині має глибоке історичне підґрунтя, що формувалося в умовах складної соціокультурної трансформації регіону. Його розвиток був нерівномірним, проте відображав загальноукраїнські тенденції та місцеву ініціативність. На сучасному етапі актуальним є посилення співпраці між органами місцевого самоврядування, освітніми установами та громадськими об’єднаннями для відновлення престижу гандболу. Необхідною умовою збереження і розвитку традицій є інституційна підтримка молодіжного спорту, створення умов для підвищення кваліфікації тренерів і популяризація гандболу серед учнівської та студентської молоді.

Перспективи подальших досліджень. Подальше дослідження гандболу Волині потребує ширшого залучення емпіричних методів: опитувань, польових досліджень, статистичних вимірювань, що дозволить сформувати комплексну картину впливу спорту на соціальний розвиток регіону.

Література

1. Білоус Н. С., Кононенко Н. М. (2023). ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА СТАНОВЛЕННЯ ГАНДБОЛУ В УКРАЇНІ. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, (11(171), 19-25. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series 15.2023.11(171).04

2. Волинська ОДА. Чемпіонат з пляжного гандболу серед юнаків. 2023. URL: https://voladm.gov.ua/article/chempionat-z-plyazhnogo-gandbolu

3. Гриценко І. І. Історія розвитку гандболу в Україні. Київ: Олімпійська література, 2004. 144 с.

4. Костюк М. В. Розвиток спорту в радянській Україні. Харків: Фоліо, 2011. 212 с.

5. Смолій В. А. Нариси з історії фізичної культури. Львів: Сполом, 2006. 160 с.

6. Фролова Л. С. Теорія і методика гандболу: навч. посіб. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. 188 с.

7. Носко М. О., Данілов О. О., Маслов В. М. Гандбол: технологія підготовки команд вищої спортивної майстерності : підруч. Київ : СПД Чалчинська Н. В., 2013. 236 с.

8. Павлюк І. Становлення і розвиток гандболу в Україні. Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. Львів : ЛДІФК, 2006. Вип. 10. Т. 3. С. 197–201.

9. Павлюк І. Система організації та управління гандболом в провідних країнах світу та в Україні: проблеми комерціалізації та професіоналізації. Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. Львів : ЛДІФК, 2007. Вип. 11. С. 282–283.

10. Соловей О. М., Соловей Д. О. Теоретичні основи гандболу : навч. посіб. Дніпро: Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, 2017. 161 с.

11. Britannica. Volhynia. URL: https://www.britannica.com/place/Volhynia

12. VolynNews. Яке майбутнє у луцького гандболу? 2022. URL: https://www.volynnews.com/news/society/yake-maybutnye-u-lutskoho-handbol

13. VolynNews. Волинські гандболісти на рівні з кращими гравцями України. 2023. URL: https://www.volynnews.com/news/sport/volynski-handbolisty.

References

1. Bilous N. S., Kononenko N. M. (2023). ZAHALNA KhARAKTERYSTYKA TA STANOVLENNIa HANDBOLU V UKRAINI [GENERAL CHARACTERISTICS AND DEVELOPMENT OF HANDBALL IN UKRAINE]. Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 15, (11(171), 19-25. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series 15.2023.11(171).04 [in Ukrainian].

2. Volynska ODA. (2023). Chempionat z pliazhnogo handbolu sered yunakiv. Retrieved from https://voladm.gov.ua/article/chempionat-z-plyazhnogo-gandbolu

3. Hrytsenko, I. I. (2004). Istoriia rozvytku handbolu v Ukraini [The history of the development of handball in Ukraine]. Kyiv: Olimpiiska literatura. 144 p. [in Ukrainian].

4. Kostiuk, M. V. (2011). Rozvytok sportu v radianskii Ukraini [The development of sports in Soviet Ukraine]. Kharkiv: Folio. 212 p. [in Ukrainian].

5. Smolii, V. A. (2006). Narysy z istorii fizychnoi kultury [Essays on the history of physical education]. Lviv: Spolom. 160 p. [in Ukrainian].

6. Frolova, L. S. (2010). Teoriia i metodyka handbolu: navchalnyi posibnyk [Theory and methods of handball: a textbook]. Cherkasy: ChNU im. B. Khmelnytskoho. 188 p. [in Ukrainian].

7. Nosko, M. O., Danilov, O. O., & Maslov, V. M. (2013). Handbol: tekhnolohiia pidhotovky komand vyshchoi sportyvnoi maisternosti [The handball: technology for preparing teams of the highest sportsmanship]. Kyiv : SPD Chalchynska N. V. 236 p. (in Ukrainian).

8. Pavliuk, I. (2006). Stanovlennia i rozvytok handbolu v Ukraini [The formation and development of handball in Ukraine]. Moloda sportyvna nauka Ukrainy – Young sports science in Ukraine : zb. nauk. pr. (Vols. 10), (pp. 197–201). Lviv : LDIFK (in Ukrainian).

9. Pavliuk, I. (2007). Systema orhanizatsii ta upravlinnia handbolom v providnykh krainakh svitu ta v Ukraini: problemy komertsializatsii ta profesionalizatsii [The system of organisation and management of handball in the leading countries of the world and in Ukraine: problems of commercialisation and professionalisation]. Moloda sportyvna nauka Ukrainy – Young sports science in Ukraine : zb. nauk. pr. (Vols. 11), (pp. 282–283). Lviv : LDIFK (in Ukrainian).

10. Solovei O.M., &Solovei,D.O. (2017). Teoretychni osnovy handbolu [The theoretical foundations of handball]. Dnipro : Prydniprovska derzhavna akademiia fizychnoi kultury i sportu. 161 p. [in Ukrainian].

11. Britannica. (n.d.). Volhynia. Retrieved from https://www.britannica.com/place/ Volhynia.

12. VolynNews. (2022). Yake maibutnie u luchkoho handbolu? Retrieved from https://www.volynnews.com/news/society/yake-maybutnye-u-lutskoho-handbolu

13. VolynNews. (2023). Volynski handbolisty na rivni z krashchymy hravtsiamy Ukrainy. Retrieved from https://www.volynnews.com/news/sport /volynski- handbolisty

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378:159.922

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-631-640

Михальченко Наталія Вячеславівна кандидат психологічних наук, професор кафедри початкової освіти, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, тел.: (067) 585-64-79, https://orcid.org/0000-0003-0327-5491

РОЗВИТОК КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація. У сучасній педагогічній науці актуальною є проблема вивчення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Сучасний вчитель початкових класів має бути готовим розвивати рефлексію в учнів. Визначено динаміку розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії особистості майбутнього вчителя початкових класів в умовах здобуття вищої освіти. Підростаюче покоління потребує не тільки систему наукових знань, а перш за все цілісну національну культуру, духовність, патріотичне покликання. Орієнтація на ту чи іншу систему цінностей визначає характер розвитку особистості, цілеспрямоване формування ціннісного ставлення до дійсності - одне з найважливіших місць у системі патріотичного виховання та формування патріотичної рефлексії. У процесі психічного розвитку особистості виникає формування рефлексивних складових індивіда, що формується ідеєю його "Я", ототожнюється як емоційно-пізнавальний процес ідентифікації суб'єкта з іншим суб'єктом, групою людей.

Роль вчителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити передачу знань від одного покоління до іншого, а й в тому, щоб бути „людиною культури та загальнолюдських цінностей”, здатною формувати всебічно розвинену особистість. Тому у сучасній педагогічній науці актуальною є проблема вивчення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Сучасний вчитель початкових класів має бути готовим розвивати рефлексію в учнів. Педагог повинен чітко відслідковувати сам процес становлення самосвідомості дитини та глибоко розуміти зміст ключових понять: рефлексія, рефлексивні вміння, довільність, самоконтроль, внутрішній план дій.

Серед основних якісних показників низького рівня розвитку пізнавальної складової патріотичної рефлексії ми визначаємо: відсутність почуття індивідуальної відповідальності та почуття патріотичного гідності; відсутність віри в свої сили, готовність внести конкретний особистий внесок у розвиток певної сфери життя, культури, відродження та розвитку української держави.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: рефлексія, патріотична рефлексія, когнітивна складова рефлексії, молодший шкільний вік, готовність вчителя до розвитку рефлексії, цінності.

Mykhalchenko Nataliia Vyacheslavivna candidate of Sciences psihologichnih, professor, Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Mykolaiv, tel.: (067)585-64-79, https//orcid.org/0000-0003-2285-0543

DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE COMPONENT OF REFLECTION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. In modern pedagogical science, the problem of studying the theoretical and methodological foundations of training future primary school teachers for the development of reflection of younger schoolchildren is urgent. A modern primary school teacher should be ready to develop reflection in students. The dynamics of the development of the cognitive component of the patriotic reflection of the personality of the future primary school teacher in the conditions of obtaining higher education are determined. The younger generation needs not only a system of scientific knowledge, but above all a coherent national culture, spirituality, and patriotic vocation. Orientation to one or another system of values determines the nature of personality development, purposeful formation of a value attitude to reality is one of the most important places in the system of patriotic education and formation of patriotic reflection. In the process of mental development of the individual, the formation of reflexive components of the individual arises, which is formed by the idea of his "I", identified as an emotional and cognitive process of identification of the subject with another subject, a group of people.

The role of the teacher is not only to ensure the transfer of knowledge from one generation to another, but also to be a „person of culture and universal values", capable of forming a comprehensively developed personality. Therefore, in modern pedagogical science, the problem of studying the theoretical and methodological foundations of training future primary school teachers for the development of reflection of younger schoolchildren is urgent. A modern primary school teacher should be ready to develop reflection in students. The teacher must clearly monitor the very process of the child's self-awareness and deeply understand the content of key concepts: reflection, reflective skills, arbitrariness, self-control, internal action plan.

Among the main qualitative indicators of the low level of development of the cognitive component of patriotic reflection, we determine: lack of a sense of individual responsibility and a sense of patriotic dignity; lack of faith in one's own strength, willingness to make a specific personal contribution to the development of a certain sphere of life, culture, revival and development of the Ukrainian state.

Keywords: reflection, patriotic reflection, cognitive component of reflection, younger school age, teacher's readiness to develop reflection, values.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Постановка проблеми. В процесі проведеного дослідження було вивчено когнітивний компонент розвитку рефлексії особистості майбутнього вчителя початкових класів. Підготовка вчителя до розвитку рефлексії у дітей залежить від рівня розвитку цієї складової у самих вчителів початкової школи. Демократична розбудова української держави ставить на порядок денний надзвичайно важливе й невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина і патріота рідної землі. Для відродження української нації та розвитку її духовності, патріотизму необхідні зміни у змісті та спрямуванні виховних технологій, акцентування на розвитку патріотичної самосвідомості особистості. Кризові явища, що проявились у перехідний період в українському суспільстві, зумовлені у значній мірі кризою патріотичної свідомості його громадян, вимагають відновлення української ментальності, формування моральних цінностей та ідеалів. Наш час вимагає відродження і розвитку української національної системи освіти і виховання. Сучасна наука безперервно повинна еволюціонувати, набувати дедалі глибшого патріотичного змісту і характеру. Виникає нагальна необхідність створення сприятливих умов для оволодіння підростаючою особистістю досвідом здійснення самоперетворювальних змін, саморозвитку патріотизму, що можливо, на нашу думку, на основі рефлексії особистості.

Великого значення у період появи психічних новоутворень молодших школярів відіграє патріотична рефлексія, яка залежить від готовності вчителя розвивати її у дітей. Одним із стратегічних завдань реформування освітньої галузі є покращення якості навчання та виховання дітей шляхом запровадження мобільної системи підвищення професіоналізму педагогів, спрямованої на розвиток у них психолого-педагогічних компетентностей, інтелектуального потенціалу, здатності до ефективної педагогічної діяльності, до професійної рефлексії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ефективний результат в розвитку необхідних якостей молодших школярів можна шляхом включення механізмів рефлексії і, перш за все, патріотичної рефлексії, як здатності особистості до переосмислення свого ставлення до Батьківщини, її історії, державності.

Одностайно надаючи вихованню любові до Батьківщини пріоритетного значення, вітчизняні педагоги Г.В. Ващенко, О.І.Вишневський, С.Ф.Русова, М.Г.Стельмахович, В.О.Сухомлинський вбачають джерела патріотизму в любові до рідної сім'ї, природи, мови, культури, навчального закладу, міста (села) тощо. Розвиток патріотичної рефлексії особистості пов'язано з осмисленням наукового доробку, який внесли в дослідження загальнотеоретичних і методологічних проблем психології Б.Г.Ананьєв, Р.Бернс, Л.І.Божович, А.Валлон, Д.Б.Ельконін, І.С.Кон, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, К.Роджерс, а також з дослідженням проблем національної ідентифікації, духовності особистості у психологічній, філософсько-етичній літературі, які провели І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, М.С.Грушевський, Ю.Д.Руденко, В.О.Сухомлинський.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

В окремих дослідженнях розглядаються деякі питання щодо зазначеної проблеми, зокрема, розвиток національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів (М.А. Шугай), поняття комунікативних практик та стратегії соціальної взаємодії в контексті громадянської та національної самоідентифікації студентської молоді (С.І.Позняк), виховання національно-патріотичних почуттів у дошкільників засобами національної символіки (К.В.Мазур), моральної саморегуляції (О.С. Безверхий), рефлексії підлітків (О.В. Савицька), рефлексії процесу навчання (Л.М.Співак), патріотичної рефлексії молодших школярів (Н.В. Михальченко), умови розвитку рефлексії у молодших школярів (Н.М.Пеньковська), моральної рефлексії (Н.О.Яцюк), розвитку рефлексивних вмінь особистості у молодшому шкільному віці (М.В.Максимов).

В психологічному аспекті проблему становлення ціннісної сфери особистості розробляли І.С.Булах, К.О.Островська, П.В. Лушин. Враховуючи те, що рефлексія, на думку психологів Г.С. Костюка, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, є одним з найважливіших психологічних новоутворень дітей молодшого шкільного віку, вивчення проблеми її впливу на формування особистості патріота є вельми актуальним науково-практичним завданням.

Мета статті – вивчити особливості розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії особистості майбутніх вчителів початкових класів в умовах здобуття вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Процес навчання – це зворотній процес, процес постійної взаємодії між науково-педагогічним працівником та здобувачем вищої освіти. В умовах сьогодення якість цього процесу залежить від рівня готовності і викладача, і студента до співпраці.

Стан сучасного українського суспільства, який детермінований складними процесами соціально-економічного реформування, потребує особливої уваги до патріотичного виховання підростаючого покоління. У процесі навчання, виховання і розвитку підростаючих поколінь треба брати до уваги, що всі сфери життєдіяльності будь-якої цивілізованої нації пройняті і зцементовані ідеями, принципами, ідеалами, які мають, з одного боку, високу самобутність, з іншого - втілюють у собі загальнолюдський зміст.

Підростаючому поколінню потрібно оволодіти не лише системою наукових знань, а насамперед цілісною національною культурою, духовністю, патріотичним покликанням. Висока ефективність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від тих ідейних засад, на яких ґрунтується зміст освіти, здійснюється формування підростаючих поколінь.

Рефлексію ґрунтовно дослідив у своїх працях І.Д. Бех [1]. Рефлексія в широкому розумінні є відображенням себе, свого внутрішнього світу і власної поведінки в свідомості особистості. Вона є основою розвитку самосвідомості та об’єднує самопізнання, переживання свого ставлення до себе та саморегуляцію своєї поведінки. Виділяють інтелектуальну та особистісну рефлексію, остання має особливе значення для патріотичного розвитку

дитини. Особистісна рефлексія є здатністю людини осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки своїх дій для себе та інших, узгоджувати свої цілі з засобами їх досягнення.

Найважливішою властивістю особистісної рефлексії є те, що в ході її здійснення змінюються функції психіки людини як її об'єкта. Усвідомлення, осмислення ситуації не лишається нейтральним по відношенню до дії, а безпосередньо впливає на неї, даючи можливість її свідомої регуляції. Зміна смислу дії як наслідок її усвідомлення, призводить не лише до зміни фізичних характеристик дії, але й до якісного її перетворення. Завдяки усвідомленню трансформується також і поведінка людини в цілому, розвиваються вищі форми поведінки. Вищі психічні функції є інтелектуалізованими і вольовими одночасно, тому усвідомлення та опанування йдуть поряд. Отже, рефлексія є механізмом особистісного розвитку суб'єкта.

Велику увагу для визначення феномену патріотичної рефлексії треба приділити ціннісним орієнтаціям особистості.

Як зазначила Л.Е.Орбан-Лембрик, ціннісно-смислова сфера – складне цілісне утворення, представлене передусім ціннісними орієнтаціями, які формуються при засвоєнні соціального досвіду, виявляються у меті, ідеалах, переконаннях, інтересах і є важливим чинником соціальної регуляції взаємин людей і поведінки індивіда [4, с.84]. Ціннісні орієнтації – це важливі елементи структури особистості. Вони реалізуються у спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, у схильності надавати перевагу одним цінностям і заперечувати інші. Треба відзначити, що у спілкуванні та взаємодії ціннісні орієнтації тісно пов'язані з пізнавальними та вольовими особливостями комунікативного процесу і утворюють змістовий аспект спрямованості особистості і виражають її готовність, внутрішню основу ставлення до дійсності.

Оскільки орієнтація на ту чи іншу систему цінностей обумовлює характер розвитку особистості, цілеспрямоване формування ціннісного ставлення до дійсності посідає одне з найважливіших місць в системі патріотичного виховання та формування патріотичної рефлексії. Однією з суттєвих ознак психічного розвитку особистості є подальше становлення самосвідомості, яке виявляється у диференціації її внутрішньої структури, ускладненні змістовного наповнення та зміни функціональної ролі у процесах регуляції та саморегуляції. У зрілому юнацькому віці, на думку М.В.Савчина, становлення самосвідомості зумовлюється внутрішніми суперечностями особистості [6, с.261].

У структурі самосвідомості особистості формується три провідні компоненти: образ „Я", самооцінка та ціннісні орієнтації. Наступні три компоненти забезпечують рівень сформованості самосвідомості, яка в свою чергу є основою для формування та розвитку рефлексії.

Вищий навчальний заклад є найважливішим етапом освоєння професії, початком професійного становлення [6,с.258]. Воно полягає в активному,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

свідомому утвердженні людини у професійній позиції на основі засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, оволодіння професійними уміннями. В зрілому юнацькому віці відбувається адаптація студента-новачка до навчального закладу, діяльності в умовах вищої школи. Колишній школяр мусить суттєво перебудувати свої уявлення про навчання, звички, поведінку, на нових засадах забезпечити власну самоорганізацію.

Самоактуалізація, реалізація професіоналізму, орієнтація на успішність роботи зі студентами не може бути здійснена поза колективної роботи викладача, його спілкування і взаємодії як зі студентами, так і з колегами.

Важливу прийнятті рішень про кар'єру відіграє соціально-психологічний реалізм — здатність визначати відповідність свого Я соціальному простору, з яким пов'язане професійне зростання [6,с.260]. Впливають на рішення про кар'єру і такі психологічні утворення, як концепція свого життя і Я-концепція. У зв'язку з цим важливо допомогти молодій людині виробити адекватне уявлення про своє життя і про себе, що є важливою передумовою успішного здійснення життєвих намірів.

Одним з найважливіших факторів, який впливає на формування особистості є соціальне довкілля, як сукупність суспільних, педагогічних і психологічних умов, за яких людина живе і розвивається. Тому його потенційні можливості треба вміло використовувати у процесі розвитку рефлексії. Роль вчителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити передачу знань від одного покоління до іншого, а й в тому, щоб бути „людиною культури та загальнолюдських цінностей", здатною формувати всебічно розвинену особистість.

Тому у сучасній педагогічній науці актуальною є проблема вивчення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Сучасний вчитель початкових класів має бути готовим розвивати рефлексію в учнів. Педагог повинен чітко відслідковувати сам процес становлення самосвідомості дитини та глибоко розуміти зміст ключових понять: рефлексія, рефлексивні вміння, довільність, самоконтроль, внутрішній план дій. З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України, розвиток психолого-педагогічної культури вчителя початкової школи визначають як його психолого-педагогічну готовність якомога повніше реалізовувати культуротворчу, гуманістичну функції, так і його психолого-педагогічну готовність оволодівати професійними цінностями та сучасним інструментарієм розвитку індивідуальних якостей молодшого школяра.

Педагогічна діяльність майбутнього вчителя початкових класів реалізується в певних педагогічних ситуаціях за допомогою різноманітних дій, а саме: перцептивних, мнемічних, комунікативних, предметно-перетворюючих, дослідницьких, контрольних, оцінюючих. Вони підпорядковуються відповідним цілям та спрямовані на вирішення різноманітних педагогічних задач та формування педагогічних вмінь.

Патріотична рефлексія - це самоусвідомлення (самооцінка, самопізнання, саморозуміння, самовідчуття) людиною душевного стану, своїх вчинків, самоаналіз та сприйняття спільних психологічних особливостей менталітету, осмислення свого минулого, нинішнього і майбутнього та приналежності до своєї нації, до свого народу [3].

На основі аналізу сутності поняття патріотична рефлексія нами була розроблена структурна модель патріотичної рефлексії особистості. Модель представляє собою складний процес самооцінки рівнів розвитку таких компонентів патріотичної самосвідомості як когнітивного, емоційного, поведінкового. В Миколаївському національному університеті імені В.О.Сухомлинського, а з 01 січня 2025 року в Національному університеті кораблебудування імені адмірала Макарова, вже другий рік поспіль на кафедрі початкової освіти для здобувачів першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Початкова освіта» впроваджується авторська програма «Рефлексія молодшого школяра». Курс «Рефлексія молодшого школяра» є однією з вибіркових навчальних дисциплін, яка відноситься до циклу вільного вибору студентів. Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, європоцентричність, пробудження громадянської і громадської ініціативи, виникнення різних громадських рухів, розповсюдження волонтерської діяльності, які накладаються на технологічну і комунікативну глобалізацію, міграційні зміни всередині суспільства, ідентифікаційні і реідентифікаційні процеси в особистісному розвитку кожного українця, відбуваються на тлі сплеску інтересу і прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу. Тому нині, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості.

Зокрема, нами вже було проведено дослідження самооцінки здобувачами чинників, які негативно впливають на розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї [3]. Крім того, нами були визначені критерії оцінки рівня розвитку патріотичної рефлексії особистості та якісні показники рівнів розвитку патріотичної рефлексії особистості майбутнього вчителя початкових класів. Серед критеріїв визначені наступні: рівень самоаналізу власних знань про історію держави, рід, народ (когнітивна складова патріотичної рефлексії); емоційне реагування на суспільні справи, власну участь в патріотичних вчинках (емоційна складова патріотичної рефлексії); самооцінка своїх соціально-значущих вчинків, власна поведінка (поведінкова складова патріотичної рефлексії).

З метою вивчення динаміки рівня розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії особистості майбутнього вчителя нами було проведено констатувальний експеримент з метою вивчення динаміки розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії особистості в умовах здобуття вищої освіти. Обробка результатів дослідження включала якісний та кількісний аналіз виявлених особливостей, визначення достовірних відмінностей у прояві

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

психологічних характеристик особистості, які мають значення для вибору подальшої психолого-педагогічної роботи щодо розвитку патріотичної рефлексії у дітей молодшого шкільного віку. Психодіагностика розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії майбутніх вчителів була проведена за допомогою методу анкетування та проективного методу.

На етапі констатувального експерименту першого порядку ми звернули увагу на рівень розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії особистості майбутнього вчителя початкових класів, готовності у майбутньому до національно-патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку, спроможності формувати патріотичну самосвідомость та етнічну ідентифікацію у підростаючого покоління.

Метод анкетування був спрямований на вивчення когнітивних вмінь студента ідентифікувати себе зі своєю етнічною групою. Серед запитань анкети були запропоновані наступні: «Як ви розумієте вислів „Я - як представник певної нації”?», «Які весняні календарні свята вам найбільше подобається і чому?», «Як ви відзначаєте свята в вашій родині? Які з них є традиційними?» та інші… Проективний метод був представлений проективною методикою «Незакінчені речення». Метод був спрямований на вивчення ставлень студентів до себе, до своїх батьків, до свого народу, до інших людей. Серед незакінчених речень були запропоновані наступні: «Я піклуюсь про батьків, тому що ...», «Про мене піклуються батьки, тому що ...», «Я люблю рідну землю, тому що ...», «Я покладаю надію на Батьківщину, тому що ...», «Я впевнений в майбутньому, тому що ...» та інші.

Висновки. Діяльність вчителів з розвитку рефлексії дітей молодшого шкільного віку може стати одним із пріоритетних напрямків усієї виховної роботи початкової школи. Професійна готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей є однією з головних детермінант. Розвиток рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів відбувається через формування самопізнання, самооцінки, розвитку когнітивного, емоційного та поведінкового її компонентів. Заклад вищої освіти є однією з найбільш значущих сфер навчально-професійної діяльності молоді та має потужний потенціал в області формування особистості майбутнього вчителя.

За результатами констатувального експерименту встановлено, що у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти першого року навчання переважає середній рівень розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (50,75%), у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти другого року навчання переважає також середній рівень розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (52,11%), у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти третього року навчання переважає також середній рівень розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (54,48%), у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

четвертого року навчання переважає також високий рівень розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (42,15%).

Загалом, серед досліджуваних склали більшу частку студенти з середнім рівнем розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії. Але, занепокоєння викликають показники низького рівня розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії особистості майбутнього вчителя.

Визначаємо, що за результатами констатувального експерименту першого порядку в онтогенетичній розгортці в умовах здобуття вищої освіти відбувається зростання високого рівня розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії від першого курсу до навчання на четвертому курсі та зменшення показника низького рівня.

Серед основних якісних показників низького рівня розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії визначаємо наступні: відсутні почуття індивідуальної відповідальності та почуття патріотичної гідності; відсутня віра у свої сили, готовність зробити конкретний особистий внесок у розвиток певної сфери життя, галузі науки, культури, у відродження і розбудову Української держави; відсутні знання про етнокультурні та етнопсихологічні особливості свого народу; не сформовані етнопсихологічні потреби, мотиви та інтереси, що виражається в активному прагненні до розвитку кращих рис українського характеру, національних інтересів, духовних цінностей, почуття патріотичної гідності.

Проведений аналіз дає можливість стверджувати, що робота з формування готовності майбутніх вчителів до розвитку рефлексії у молодших школярів має бути продовжена та вдосконалена. В подальшому наше дослідження буде спрямоване на вивчення рівнів розвитку емоційної та поведінкової складової патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в умовах здобуття вищої освіти.

Література:

1.Бех І.Д. Довільна поведінка школярів як мета виховання // Рідна школа. 1993. N9. С.29-32.

2.Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. Київ, 1989. 608 с.

3.Михальченко Н.В. Психологічні умови формування патріотичної рефлексії молодшого школяра в сім'ї // Психологія і суспільство. №1(19), Тернопіль, 2005. С. 69-76.

4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. К. Академвидав, 2003. 448 с.

5.Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання. Київ, 2003. 328с.

6.Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. Київ, 2005. 360 с.

References:

1. Bex, I.D. (1993). Dovil'na povedinka shkolyariv yak meta vuxovannya. [Arbitrary behavior of schoolchildren as a goal of education]. Ridna shkola, 9. 29-32 [in Ukrainian].

2. Kostjuk, G.S. (1989). Navchal'no-vihovnij proces i psihichnij rozvitok osobistosti. [Educational process and mental development of the individual]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].

3. Mihal'chenko N.V. (2005) Psihologichni umovi formuvannja patriotichnoï refleksiï molodshogo shkoljara v sim'ï. [Psihologichni umovi formuvannja patriotichnoi refleksii molodshogo shkoljara v family]. 1(19). (pp 69-76). Ternopil', Psihologija i suspil'stvo. [in Ukrainian].

4. Orban-Lembryk L.E. (2003) Sotsialna psykholohiia. Posibnyk. [Social psychology]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

5. Rudenko, Ju. (2003). Osnovi suchasnogo ukraïns'kogo vihovannja. [Fundamentals of modern Ukrainian education]. Kyiv: Vidavnictvo im. Oleni Teligi [in Ukrainian].

6. Savchin, M.V., Vasilenko, L.P. (2015). Vikova psihologija [Viking psychology]. Kyiv: Akademvidav [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.3.091.2

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-641-652

Мотуз Тетяна Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-9339-5985

Саєнко Олена Володимирівна старший викладач кафедр*и* загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», 49006, м. Дніпро, https://orcid.org/0009-0008-3651-7585

Пісковенко Анжела Олександрівна старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки, комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, тел.: (097) 692-59-72, https://orcid.org/0009-0001-4720-9042

Слободенюк Олена Олександрівна старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0009-0000-2659-3666

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлено теоретичні та прикладні аспекти впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес формування математичної компетентності здобувачів початкової освіти. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією освітнього середовища в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа», яка передбачає переорієнтацію навчального процесу з предметно-орієнтованого на компетентнісний. Формування математичної компетентності визначається як один із ключових результатів освітньої діяльності в початковій школі та охоплює розвиток умінь логічного мислення, просторового уявлення, здатності до аналізу, узагальнення, моделювання життєвих ситуацій, здійснення обґрунтованого вибору та самостійного розв'язання математичних задач. Здійснено огляд сучасних наукових підходів до класифікації педагогічних технологій за різними критеріями: спрямованістю освітнього процесу, структурно-логічною організацією навчання, дидактичною метою, типом взаємодії учасників освітнього процесу, рівнем інтерактивності. Узагальнено класифікації, запропоновані українськими дослідниками, що

дозволяє окреслити спектр інноваційних технологічних рішень, доцільних у навчанні математики на початковому рівні освіти. Деталізовано зміст і функції окремих методів (кооперативне навчання, метод «мікрофон», робота в парах, «мозковий штурм», мініажурна пилка, проблемне навчання, лепбукінг, математичні квести тощо), які відповідають завданням формування математичної компетентності. Особливу увагу приділено потенціалу цифрових освітніх ресурсів та інтерактивних платформ, що розширюють можливості вчителя у створенні навчального середовища, сприятливого для розвитку пізнавальної активності, самостійності, відповідальності, рефлексії та творчості здобувачів освіти. Підкреслено, що ефективність реалізації інноваційних технологій у математичній освітній галузі значною мірою залежить від рівня готовності педагога до інноваційної діяльності, здатності до педагогічної імпровізації, цифрової компетентності та вміння будувати взаємодію на засадах педагогіки партнерства.

Ключові слова: математична компетентність, інноваційні педагогічні технології, початкова освіта, інтерактивне навчання, цифрові ресурси, кооперативні методи, педагогіка партнерства, компетентнісний підхід.

Motuz Tetiana Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Special Pedagogy, Municipal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, https://orcid.org/0000-0001-9339-5985

Saienko Olena Volodymyrivna, Senior Lecturer at the Department of General and Special Pedagogy, Municipal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, https://orcid.org/0009-0008-3651-7585

Piskovenko Anzhela Oleksandrivna Senior Lecturer at the Department of General and Special Pedagogy, Municipal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, tel.: (097) 692-59-72, https://orcid.org/0009-0001-4720-9042

Slobodeniuk Olena Oleksandrivna, Senior Lecturer at the Department of General and Special Pedagogy, Municipal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, https://orcid.org/0009-0000-2659-3666

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Abstract. The article highlights the theoretical and applied aspects of the introduction of innovative pedagogical technologies into the process of forming

mathematical competence of primary school students. The relevance of the study is due to the transformation of the educational environment in the context of the implementation of the Concept "New Ukrainian School", which provides for the reorientation of the educational process from subject-oriented to competency-based. The formation of mathematical competence is defined as one of the key results of educational activities in primary school and includes the development of logical thinking skills, spatial representation, the ability to analyze, generalize, model life situations, make informed choices and independently solve mathematical problems. A review of modern scientific approaches to the classification of pedagogical technologies according to various criteria is carried out: the focus of the educational process, the structural and logical organization of learning, the didactic goal, the type of interaction of participants in the educational process, the level of interactivity. The classifications proposed by Ukrainian researchers are summarized, which allows us to outline the spectrum of innovative technological solutions that are appropriate in teaching mathematics at the primary level of education. The content and functions of individual methods (cooperative learning, the "microphone" method, pair work, "brainstorming", miniature jigsaw, problem-based learning, lapbooking, mathematical quests, etc.) that meet the tasks of forming mathematical competence are detailed. Particular attention is paid to the potential of digital educational resources and interactive platforms that expand the teacher's capabilities in creating a learning environment conducive to the development of cognitive activity, independence, responsibility, reflection and creativity of students. It is emphasized that the effectiveness of implementing innovative technologies in the mathematical education sector largely depends on the teacher's level of readiness for innovative activity, ability for pedagogical improvisation, digital competence and the ability to build interaction on the principles of partnership pedagogy.

Keywords: mathematical competence, innovative pedagogical technologies, primary education, interactive learning, digital resources, cooperative methods, partnership pedagogy, competency-based approach.

Постановка проблеми. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державний стандарт початкової освіти (2018), а також Концепція «Нова українська школа» (2016) актуалізують потребу у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти, серед яких математична посідає одне з провідних місць. Визначальним чинником оновлення змісту та організації початкової освіти виступає орієнтація на всебічний розвиток особистості молодшого школяра, здатного застосовувати набуті знання, уміння та навички в реальних життєвих ситуаціях, розв’язувати проблеми, мислити логічно, критично та креативно, що є складовими математичної компетентності. У цьому контексті математична компетентність розглядається не лише як засвоєння арифметичних знань і навичок, а як інтегральна здатність здобувача початкової освіти до математичного мислення, оперування математичними поняттями, моделями та стратегіями розв’язування задач.

Оновлення методологічних засад сучасної початкової освіти потребує впровадження інноваційних педагогічних технологій, які здатні забезпечити якісне формування математичної компетентності на основі діяльнісного, особистісно зорієнтованого, інтегративного та компетентнісного підходів. У процесі організації математичної діяльності в початковій школі важливо не лише передати учням зміст навчального матеріалу, а й створити сприятливі умови для розвитку їхньої самостійності, творчої ініціативи, рефлексивних умінь, здатності до співпраці, що, у свою чергу, потребує переосмислення традиційних педагогічних підходів та активного застосування інноваційних технологічних рішень.

Попри значну кількість напрацювань у галузі методики навчання математики в початковій школі, проблемою залишається недостатня систематизація та апробація інноваційних педагогічних технологій з урахуванням вимог сучасної освітньої парадигми. Залишається актуальним пошук таких технологічних підходів, які б інтегрували сучасні дидактичні засоби, цифрові ресурси, ігрові та проєктні методи, сприяли підвищенню мотивації до навчання математики та забезпечували сталий розвиток математичної компетентності здобувачів початкової освіти. Отже, проблема формування математичної компетентності засобами інноваційних педагогічних технологій у початковій школі потребує теоретичного обґрунтування та практичної реалізації, що й зумовлює актуальність та доцільність порушеної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метою математичної освітньої галузі в початковій школі, згідно з вимогами Державного стандарту початкової освіти, є не лише формування математичної компетентності як однієї з ключових, а й розвиток логічного, критичного та творчого мислення, уміння аналізувати, моделювати й інтерпретувати процеси й ситуації з реального життя, що можуть бути розв’язані із застосуванням математичних методів. Крім того, наголошується на важливості формування в здобувачів початкової освіти здатності здійснювати усвідомлений вибір у процесі пізнавальної діяльності, що вимагає високого рівня рефлексії, самоорганізації та готовності до самостійного прийняття рішень [13].

Означені завдання зумовлюють потребу оновлення методологічних і технологічних засад організації математичної освіти у початковій школі з урахуванням індивідуально-особистісних освітніх потреб, запитів суспільства до якості початкової освіти, а також вимог сучасного цифрового світу. У науковій літературі проблема формування математичної компетентності молодших школярів набуває все більшої теоретичної та прикладної значущості. Її вивчення здійснюється у контексті модернізації змісту, методів і форм навчання, створення сприятливого освітнього середовища для інтелектуального розвитку дитини молодшого шкільного віку. Теоретико-методологічні підходи до формування математичної компетентності учнів початкової школи висвітлено в наукових працях М. Богданович, Г. Лишенко, С. Скворцової, Н. Листопад, О. Онопрієнко та інших авторів, які акцентують увагу на структурі, змісті та

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

дидактичному забезпеченні математичної освітньої галузі у контексті реалізації компетентнісного підходу. У роботах Л. Даниленко, І. Підласого, В. Паламарчука, О. Савченко розкрито сутність і зміст освітніх інновацій у закладах загальної середньої освіти, зокрема в аспекті оновлення методичних підходів до навчання математики з урахуванням вікових та когнітивних особливостей здобувачів початкової освіти.

Вагомий внесок у розроблення проблеми впровадження інноваційних технологій, орієнтованих на формування математичної компетентності, зробили такі науковці, як І. Білоус, А. Дем'янюк, З. Ребуха, В. Кавецький, В. Савіцька, які досліджували як загальні питання інноваційної педагогіки, так і її застосування в умовах сучасного освітнього середовища. Окремий напрям становлять праці Т. Запорожченко, О. Локшиної, Н. Рудницької, М. Синиці, С. Тушака, С. Шумигай, у яких досліджується потенціал використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення математики в початковій школі. Попри наявність ґрунтовних досліджень, недостатньо вивченою залишається проблема обґрунтування інноваційних педагогічних технологій як ефективного засобу формування математичної компетентності здобувачів початкової освіти.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та охарактеризувати інноваційні педагогічні технології як ефективний засіб формування математичної компетентності здобувачів початкової освіти в контексті реалізації компетентнісного підходу, визначити їх потенціал щодо забезпечення цілісного розвитку особистості молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Інноваційність – це відкритість до нових ідей, ініціювання змін у найближчому середовищі (клас, освітній заклад, громада). Інноваційними є нові, нестандартні технології, методи, засоби створення, передачі та збереження освітніх матеріалів, дидактичних завдань та інших освітніх ресурсів, а також технології організації та супроводу освітнього процесу за допомогою інформаційно-комунікативних засобів. Інноваційні технології сьогодні набувають вагомого значення і сприяють значному впливу на успішність у економіці, освіті, політиці. Концепцією «Нова українська школа» зазначена важливість створення такого освітнього середовища, де дитина одержує задоволення від освітнього процесу та відчуває свою успішність. Основою сучасної української освіти є компетентнісний підхід, який дозволить сформувати ті знання, уміння і ставлення, які створюють оптимальні умови для подальшої життєдіяльності кожної особистості. Їх використання в українській освіті покликане формувати успішну особистість. Уроки математики з використанням інноваційних технологій є творчими, якісно новими, де вчитель гармонійно поєднує методику вивчення математичної освітньої галузі та інноваційні методи, зберігаючи наступність традиційних педагогічних технологій [9, с. 254].

Початкова школа – це те середовище, де першочергово відбувається формування математичної компетентності молодшого школяра шляхом визначення простих математичних залежностей в навколишньому середовищі,

моделювання процесів та ситуацій із використанням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в житті людей. Сформованість математичних понять і термінів є основоположним елементом математичної компетентності, оскільки вона становить базові основи для подальшого навчання і застосування математики у різних контекстах. Це передбачає глибоке розуміння ключових математичних концепцій, таких як числа, операції, величини, геометричні фігури та їх властивості. Без цих знань здобувач освіти не здатен усвідомлено вирішувати навіть прості задачі, адже математична лексика є невід'ємною частиною аналізу та розв'язання математичних проблем. Комплекс математичних знань, умінь та навичок дозволяє вирішувати різноманітні завдання, які вимагають використання математичної мови. Важливо розвивати вміння створювати математичну модель, яку здобувачі досліджують за допомогою математичних методів.

Сучасне освітнє середовище є відкритим до інформаційних потоків, яке є дуже насиченими та постійно змінюються. Тому для впровадження педагогічних інновацій важливим є вміння інтегрувати освітній матеріал та пов'язувати математику з навколишнім середовищем, життям. Досягти цього можна передусім завдяки системному вивченню програмового змісту математичної освітньої галузі початкової школи.

Типові освітні програми початкової освіти, розроблені під керівництвом О. Я. Савченко передбачають викладання предмета «Математика» та реалізацію математичної освітньої галузі. Провідними концептами в типових освітніх програмах початкової школи є забезпечення умов для формування ключових компетентностей та інтегрований підхід, активне використання внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків. Математична діяльність на уроках математики початкової школи має забезпечити комплексний, різнобічний розвиток молодшого школяра. Для досягнення бажаних результатів та визначеної мети передбачено виконання низки завдань: осмислення ролі математики в житті та навколишньому світі; здобуття молодшими школярами досвіду застосування математичних знань для розв'язування навчальних та практичних задач; створення умов для розвитку логічного мислення та математичного мовлення тощо. Практична реалізація визначених завдань передбачає втілення змістовних ліній: «Числа, дії з числами. Величини», «Геометричні фігури», «Вирази, рівності, нерівності», «Робота з даними», «Математичні задачі і дослідження». Програма передбачає додаткові теми для вивчення на розсуд вчителя [13].

Типовими освітніми програмами 1-2 та 3-4 класів, розробленими під керівництвом Р. Б. Шияна регламентовано стандартний обсяг навантаження, передбачено очікувані освітні результати в межах визначених освітніх галузей, встановлено взаємозв'язок між змістовними лініями та висвітлено рекомендовані форми організації освітнього процесу (орієнтовані на використання інтерактивних технологій, проєктних та дослідницьких методик). У концептуальних

підходах до реалізації математичної освітньої галузі наскрізним завданням визначається формування в учнів ключових компетентностей. Виходячи із визначеної мети математичної освітньої галузі, в програмі висвітлено основні завдання, що передбачають засвоєння учнями знань щодо математичних методів і способів вирішення окремих повсякденних проблем, формування обчислювальних навичок, розвиток вміння здійснювати елементарні дослідження, відтворювати прості математичні моделі, висувати гіпотези та доводити їх, конструювати прості геометричні фігури, користуватися інформаційно-комунікативними технологіями для здобуття та обробки інформації. Програмами передбачено реалізацію змістовний ліній: «Лічба», «Числа. Дії з числами», «Вимірювання величин», «Просторові відношення. Геометричні фігури», «Робота з даними». Програми передбачають формування первинних навичок роботи з інформаційно-комунікативними технологіями для здобуття інформації математичного змісту [13].

Водночас, аналіз літературних першоджерел засвідчив, що єдиної класифікації інноваційних педагогічних технологій для початкової школи не існує. Питання щодо загальних критеріїв класифікацій таких засобів навчання знаходиться на початковому етапі розроблення. У науково-педагогічній літературі запропоновано різноманітні підходи до класифікації сучасних педагогічних технологій у початковій освіті. Однією з таких класифікацій є система, укладена Ю. Лимар, яка базується на критеріальному підході, тобто поділ здійснюється за ознакою, яка є основою для створення відповідного типу технологій. Автор виділяє п’ять типів: педагогічні технології, засновані на особистісній орієнтації освітнього процесу; технології, що спрямовані на активізацію та інтенсифікацію діяльності здобувачів освіти; технології, які орієнтовані на ефективне управління навчальним процесом; технології, розроблені на основі дидактичного вдосконалення змісту; а також педагогічні технології вільної освіти [7].

Інший підхід до класифікації представлено в працях Г. Коберник та А. Матвієнко, які систематизували педагогічні технології за ознакою структурно-функціонального компонента освітнього процесу. Серед них: структурно-логічні технології, що передбачають поетапне навчання з контрольними результатами; інтеграційні технології, побудовані на міжпредметній або внутрішньо-предметній інтеграції; ігрові технології, що орієнтовані на використання навчальних ігор; тренінгові технології, що сприяють відпрацюванню алгоритмів дій; діалогові технології, засновані на організації взаємодії між учасниками освітнього процесу; та інформаційно-комп’ютерні технології, в яких реалізується взаємодія «людина – комп’ютер» [5].

У класифікації, розробленій Н. Сидорук та Н. Міськовою, педагогічні технології групуються відповідно до провідної педагогічної ідеї або методологічної орієнтації. Зокрема, виділяються: особистісно зорієнтовані педагогічні технології, що забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу;

технології інтерактивного навчання, засновані на активній взаємодії учасників освітнього процесу; проєктні технології, які орієнтовані на практичну діяльність учнів; інформаційні технології, що передбачають роботу з цифровими ресурсами; модульно-рейтингові технології, у яких застосовується блоковий підхід до вивчення матеріалу із подальшою рейтинговою оцінкою; ігрові технології, що інтегрують ігрові завдання з дидактичною метою [11].

С. Дубяга у своїй типології педагогічних технологій акцентує на ціннісно-світоглядних орієнтирах освітнього процесу. Виділяються технології особистісно-орієнтованого навчання і виховання, спрямовані на формування гуманістичних цінностей; технології розвивального навчання, що зосереджені на стимулюванні інтелектуального розвитку учнів; проєктні технології, які організовують пізнавальну активність через самостійні проєкти; ігрові технології з використанням цифрових засобів; технології формування творчої особистості; інтерактивні технології; групове навчання; блокове навчання, що передбачає укрупнення дидактичних одиниць; а також педагогічну імпровізацію як авторську технологію навчання [3].

На відміну від попередніх підходів, класифікація, запропонована О. Пометун та Л. Пироженко, орієнтується на мету уроку та форми організації навчальної діяльності. У цьому контексті розглядаються технології кооперативного навчання, технології колективно-групової взаємодії, технології ситуативного моделювання, а також технології опрацювання дискусійних питань [9].

Таким чином зазначені класифікації свідчать про багатогранність підходів до типологізації педагогічних технологій, що обумовлюється різноманіттям освітніх завдань, цільових орієнтирів, організаційних форм та методичних підходів до навчання в початковій школі.

Узагальнення підходів до типологізації педагогічних технологій, представлене в наукових джерелах [3; 5; 7; 9; 11], дозволяє систематизувати інноваційні технологічні рішення в початковій освіті залежно від методологічних засад, дидактичної мети, організаційних форм та освітніх результатів. Зазначені класифікації охоплюють широке коло технологій: від особистісно орієнтованих і діяльнісних до інтерактивних, інформаційно-комунікаційних, проєктних, модульних, кооперативних тощо. Їх застосування в освітньому процесі початкової школи забезпечує відповідність сучасним вимогам формування ключових компетентностей, зокрема математичної.

Відтак компетентнісний підхід та інноваційність, закладені в змісті математичної освітньої галузі, актуалізують потребу у використанні таких педагогічних технологій, які б не лише сприяли засвоєнню навчального матеріалу, а й розвивали здатність до логічного мислення, пізнавальної активності, розв’язання проблем, рефлексії та взаємодії. З огляду на вікові особливості молодших школярів, у яких провідна діяльність переходить від ігрової до навчальної, ефективними виявляються технології інтерактивного, кооперативного, ігрового та проблемно-орієнтованого навчання. Так, такі

методи, як «робота в парах», «мікрофон», «мозковий штурм», «мініажурна пилка» забезпечують залучення всіх учасників освітнього процесу до активної пізнавальної діяльності, сприяють формуванню комунікативних і рефлексивних умінь, розвитку креативного мислення [2, с. 42].

Реалізація методів кооперативного навчання, індивідуалізації освітнього процесу, проблемного підходу та принципів пізнавальної активізації [10], посилюється завдяки цифровим інструментам та електронним платформам, що розширюють можливості для створення інноваційного математичного контенту. Використання електронних малюнків, схем, анімацій, мультимедійного супроводу сприяє формуванню наочно-образного мислення. Застосування проблемних завдань і квестових технологій забезпечує мотивацію до навчання та розвиток аналітичного мислення. Організація діяльності у фронтальній, груповій чи індивідуальній формі дозволяє врахувати навчальні потреби кожного учня та створити умови для диференційованого навчання. Такі підходи відповідають ознакам інноваційних педагогічних технологій, що охоплюють не лише зміну форм і методів роботи, а й трансформацію ролі вчителя, який виконує функції наставника, фасилітатора й тьютора [14, с. 50].

Особливої уваги потребує формування математичної компетентності через повсякденні життєві ситуації. Застосування завдань, пов'язаних із календарем, закономірностями, візуалізацією чисел, а також організація інтелектуальних ігор та змагань сприяють формуванню стійкого інтересу до математики, активному залученню учнів у пізнавальний процес, розвитку здатності до самостійного здобуття знань, їх практичного застосування та осмислення [1, с. 58].

Впровадження інноваційних технологій стає можливим також завдяки новому поколінню підручників, що містять інтерактивну інтернет-підтримку, цифрові додатки, завдання дослідницького характеру, проєктну складову. Такі засоби навчання відповідають запитам покоління Alpha, що зростає в умовах цифрової культури, і водночас сприяють підвищенню ефективності підготовки й проведення уроків, реалізації засад педагогіки партнерства й забезпеченню цілісного освітнього процесу. Як наслідок, інноваційні педагогічні технології стають не лише інструментом трансформації методичного забезпечення математичної галузі, а й засобом розвитку компетентної, креативної та автономної особистості молодшого школяра.

Таким чином компетентнісна парадигма сучасної освіти, що реалізується в контексті Концепції «Нова українська школа», вимагає принципово нового підходу до організації освітнього процесу в початковій школі, зокрема в межах математичної освітньої галузі. Математична компетентність, як одна з ключових, охоплює не лише засвоєння математичних знань і вмінь, а й розвиток здатності до логічного мислення, аналізу, моделювання життєвих ситуацій, прийняття обґрунтованих рішень та самостійного пошуку інформації.

Висновки. Інноваційні педагогічні технології у початковій школі розглядаються як інструмент реалізації компетентнісного підходу в математичній

освітній галузі. Їх упровадження зумовлене потребою в оновленні форм, методів і засобів навчання відповідно до сучасних викликів освіти та вікових особливостей молодших школярів. Багатовекторність підходів до класифікації педагогічних технологій свідчить про їх дидактичну багатофункціональність і можливість адаптації до різних освітніх цілей. Змістове наповнення таких технологій охоплює як традиційні форми роботи, адаптовані до нових умов (наприклад, парна або групова взаємодія), так і сучасні цифрові, ігрові, проєктні та інтегровані формати, що підсилюють мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти навчального процесу.

Особливе значення у формуванні математичної компетентності має поєднання технологій кооперативного, інтерактивного, особистісно орієнтованого навчання з методами проблемного розв'язання задач, моделювання життєвих ситуацій та використання цифрових ресурсів. Такі технології створюють умови для активного залучення учнів до навчального процесу, розвитку їхньої ініціативності, творчого потенціалу, критичного мислення. Таким чином формування математичної компетентності здобувачів початкової освіти можливе лише за умови системного підходу до добору та впровадження інноваційних педагогічних технологій, що відповідають концептуальним засадам Нової української школи. Центральною умовою виступає готовність учителя до інноваційної діяльності, педагогічної творчості, цифрової грамотності та співпраці з усіма учасниками освітнього процесу.

Література:

1. Адаменко Н. Є. Предметні турніри та олімпіади у початковій школі (математика). Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 4. С. 58-60 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_4_15 (дата звернення 05.05.2025)

2. Білецька Л., Білецький Р. Особливості використання інноваційних технологій під час вивчення математики у початковій школі. *Молодь і ринок.* 2014. № 9. С. 39-44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_9_11 (дата звернення 17.04.2025)

3. Дубяга С. М. Педагогічні технології в початковій школі: навч-мет. посібник для студентів. Мелітополь: Вид-во МДПУ, 2015. 160 с. URL: https://drive.google.com/file/d/11xCSfs59iPgJ_El-TD1TrZ9sVb-E26nX/view?usp=sharing (дата звернення 288.04.2025)

4. Капінус А. Навчальне співробітництво як засіб ефективного навчання молодших школярів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Випуск 13. С.162 – 168. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2915/1/Kapinus.pdf (дата звернення 29.04.2025)

5. Коберник Г. І., Матвієнко А. Використання інноваційних технологій в початковій школі URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7229/1/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B2%D1%96%D1%94%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%90%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf (дата звернення 06.05.2025)

6. Ковальчук В. А. Педагогічне партнерство як основа розвитку сучасної системи освіти та інституту сім'ї. *Теоретико-практичні засади партнерської взаємодії соціономічної та освітньої сфер: зб. наук. праць за матер.міжрегіонального науково-методичного онлайн-семінару.* Хмельницький 2022. С. 89 – 93. URL: https://drive.google.com/file/d/1Eaby8nNNuqdiIXLimwhhP0wTnF-I2_Wb/view?usp=sharing (дата звернення 02.05.2025)

7. Лимар Ю. М. Педагогічні технології в початковій школі : навчально- методичний посібник для студентів. *Чернігівський національний пед. університет імені Т.Г. Шевченка* 2012. 64 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1ECTTahbnLw7YvR6EQN4Wzd5QrTXNttIR/view?usp=sharing (дата звернення 05.05.2025)

8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 02.05.2025)

9. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науков.-метод. посібник К.: Видавництво А.С.К., 2004.192 с. URL: https://pedagogika.ucoz.ua/knygy/Suchasnyj_urok.pdf (дата звернення 06.05.2025)

10. Руденко Н. Інтерактивне навчання на уроках математики в початковій школі. *Початкова школа*. 2015. № 12. С. 45-48. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12557/1/N_Rudenko_Inter_navch_na_ur_matem_Pochatkova_sh.pdf (дата звернення 05.05.2025)

11. Сидорук Н. М., Міськова Н. М. Інноваційні освітні технології при вивченні математичної освітньої галузі, як засіб розвитку творчої активності молодших школярів. URL: https://drive.google.com/file/d/1_ciuf5GsyTCBcV8HLh71vxzYKbE2LeE7/view?usp=sharing (дата звернення 19.04.2025)

12. Сірант Н., Кисіль Н. Інноваційні технології на уроках математики у початковій школі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. Випуск 31.С. 278–283. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VLNU_Ped_2016_31_36 (дата звернення 02.05.2025)

13. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи. URL: http://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-seredn ya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv (дата звернення 02.05.2025)

14. Шевченко А. В. Дистанційне навчання за допомогою сервісів Google. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2016. № 6. С. 48-52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2016_6_11 (дата звернення 08.05.2025)

References:

1. Adamenko, N. Ye. (2015). Predmetni turniry ta olimpiady u pochatkovii shkoli (matematyka) [Subject tournaments and Olympiads in primary school (mathematics)]. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and Development of Gifted Personality, 4, 58–60. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_4_15 [in Ukrainian].

2. Biletska, L., & Biletskyi, R. (2014). Osoblyvosti vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii pid chas vyvchennia matematyky u pochatkovii shkoli [Features of the use of innovative technologies in teaching mathematics in primary school]. Molod i rynok – Youth and the Market, 9, 39–44. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_9_11 [in Ukrainian]

3. Dubiaha, S. M. (2015). Pedahohichni tekhnolohii v pochatkovii shkoli: navch.-met. posibnyk dlia studentiv [Pedagogical technologies in primary school: Educational and methodological manual for students]. Melitopol: Vyd-vo MDPU. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/11xCSfs59iPgJ_El-TD1TrZ9sVb-E26nX/view?usp=sharing [in Ukrainian].

4. Kapinus, A. (2014). Navchalne spivrobitnytstvo yak zasib efektyvnoho navchannia molodshykh shkoliariv [Educational cooperation as a means of effective learning of primary school pupils]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of Pedagogical Mastery, 13, 162–168. Retrieved from http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2915/1/Kapinus.pdf [in Ukrainian].

5. Kobernyk, H. I., & Matviienko, A. (n.d.). Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii v pochatkovii shkoli [The use of innovative technologies in primary school]. Retrieved from https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7229/1/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B2%D1%96%D1%94%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%90%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf [in Ukrainian].

6. Kovalchuk, V. A. (2022). Pedahohichne partnerstvo yak osnova rozvytku suchasnoi systemy osvity ta instytutu sim'i [Pedagogical partnership as the basis for the development of the modern education system and the family institution]. In *Teoretyko-praktychni zasady partnerskoi vzaiemodii sotsionomichnoi ta osvitnoi sfer: zbirnyk naukovykh prats* [Theoretical and practical

foundations of partnership interaction of socio-economic and educational spheres: proceedings], Khmelnytskyi, 89–93. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1Eaby8nNNuqdiIXLimwhhP0wTnF-I2_Wb/view?usp=sharing [in Ukrainian].

7. Lymar, Yu. M. (2012). Pedahohichni tekhnolohii v pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv [Pedagogical technologies in primary school: educational and methodological manual for students]. Chernihiv: Chernihiv National Pedagogical University. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1ECTTahbnLw7YvR6EQN4Wzd5QrTXNttIR/view?usp=sharing [in Ukrainian].

8. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

9. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: naukovo-metodychnyi posibnyk [Modern lesson. Interactive learning technologies: a scientific-methodological manual]. Kyiv: Vydavnytstvo A.S.K. Retrieved from https://pedagogika.ucoz.ua/knygy/Suchasnyj_urok.pdf [in Ukrainian].

10. Rudenko, N. (2015). Interaktywne navchannia na urokakh matematyky v pochatkovii shkoli [Interactive learning in mathematics lessons in primary school]. Pochatkova shkola – Primary School, 12, 45–48. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12557/1/N_Rudenko_Inter_navch_na_ur_matem_Pochatkova_sh.pdf [in Ukrainian].

11. Sydoruk, N. M., & Miskova, N. M. (n.d.). Innovatsiini osvitni tekhnolohii pry vyvchenni matematychnoi osvitnoi haluzi, yak zasib rozvytku tvorchoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv [Innovative educational technologies in the study of the mathematical educational field as a means of developing the creative activity of primary school pupils]. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1_ciuf5GsyTCBcV8HLh71vxzYKbE2LeE7/view?usp=sharing [in Ukrainian].

12. Sirant, N., & Kysil, N. (2016). Innovatsiini tekhnolohii na urokakh matematyky u pochatkovii shkoli [Innovative technologies in mathematics lessons in primary school]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna – Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series, 31, 278–283. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VLNU_Ped_2016_31_36 [in Ukrainian].

13. Typovi osvitni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: 1–2 ta 3–4 klasy [Typical educational programs for general secondary education institutions: Grades 1–2 and 3–4]. (n.d.). Retrieved from http://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv [in Ukrainian].

14. Shevchenko, A. V. (2016). Dystantsiine navchannia za dopomohoiu servisiv Google [Distance learning using Google services]. Komp'iuter u shkoli ta sim'i – Computer at School and Family, 6, 48–52. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2016_6_11 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.011.3-051:57

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-653-664

Нікітченко Наталія Григорівна асистент кафедри біології, здоров'я людини та методики навчання, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, тел.: (097) 600-63-51, https://orcid.org/0009-0007-7029-7814

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ТА СУТНОСТІ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Анотація. У статті представлено аналіз та висвітлено погляди вітчизняних та зарубіжних науковців на сутність еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки. Зазначено, що в сучасній вищій освіті, особливо на тлі військових дій в Україні та загострення екологічних криз, актуальними стають інтеграційні процеси, що вимагають глибокого переосмислення відносин у системі «природа-людина-суспільство». З огляду на це, формування ґрунтовної екологічної свідомості, практичних умінь та сталої ціннісної системи здобувачів освіти є одним із ключових напрямів освітньої політики. Але незважаючи на розширення кола досліджень у цій галузі та зростання уваги до важливості еколого-валеологічної освіти, залишається потреба у чіткому дефінітивному окресленні самого поняття «еколого-валеологічна компетентність». Лише точне визначення його змісту дозволить належним чином інтегрувати її в освітні програми професійної підготовки майбутніх учителів біології.

Наголошено на синергії екологічної та валеологічної компетентностей, яка є фундаментом для становлення еколого-валеологічної компетентності. Визначено спільні площини цих аспектів, такі як: засвоєння знань про єдність людини і природи; розуміння факторів, що впливають на здоров'я; сприйняття природи та здоров'я як цінностей; уміння практично розв'язувати екологічні та здоров'язбережувальні завдання.

Узагальнено наукові погляди на сутність еколого-валеологічної компетентності, підкреслюючи, що вона є інтегрованою властивістю, яка включає фундаментальні знання, практичні вміння для збереження якості довкілля та здоров'я людини, усвідомлення взаємозалежностей, внутрішню мотивацію до етичної поведінки і накопичений досвід. На основі аналізу представлено власне трактування цього поняття. У висновках зазначено, що еколого-валеологічна компетентність постає як визначальна інтегрована здатність майбутніх учителів біології, що включає актуалізацію знань і навичок, свідоме дотримання екологічної поведінки та ефективне розв'язання завдань із збереження здоров'я.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: компетентнісний підхід, еколого-валеологічна компетентність, майбутні вчителі біології, фахова підготовка студентів.

Nataliia Hryhorivna Nikitchenko Assistant Professor of the Department of Biology, Human Health and Teaching Methods, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, tel.: (097) 600-63-51, https://orcid.org/0009-0007-7029-7814

ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES TO DEFINING THE CONTENT AND ESSENCE OF ECOLOGICAL AND VALEOOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS

Abstract. The article presents an analysis and highlights the views of domestic and foreign scientists on the essence of ecological and valeological competence of future biology teachers in the process of professional training. It is noted that in modern higher education, especially against the backdrop of military actions in Ukraine and the aggravation of environmental crises, integration processes are becoming relevant, requiring a profound rethinking of relations in the «nature-human-society» system. In view of this, the formation of a sound ecological consciousness, practical skills, and a stable value system in students is one of the key areas of educational policy. However, despite the expansion of research in this field and the growing attention to the importance of ecological and valeological education, there is still a need for a clear and definitive definition of the concept of «ecological and valeological competence». Only a precise definition of its content will allow it to be properly integrated into the educational programs for the professional training of future biology teachers.

The synergy between ecological and health competencies, which is the foundation for the development of ecological and health competence, is emphasized. The common ground between these aspects has been identified, such as: acquiring knowledge about the unity of man and nature; understanding the factors that affect health; perceiving nature and health as values; the ability to practically solve ecological and health-saving tasks.

Scientific views on the essence of ecological and valeological competence are summarized, emphasizing that it is an integrated property that includes fundamental knowledge, practical skills for preserving the quality of the environment and human health, awareness of interdependencies, internal motivation for ethical behavior and accumulated experience. Based on the analysis, our own interpretation of this concept is presented. The conclusions indicate that ecological and valeological competence emerges as a defining integrated ability of future biology teachers, which includes the actualization of knowledge and skills, conscious adherence to ecological behavior, and effective problem solving in health preservation.

Keywords: competence approach, ecological and valeological competence, future biology teachers, professional training of students.

Постановка проблеми. Останнім часом у вищій освіті особливо актуальними стають інтенсивні інтеграційні процеси, що покликані забезпечити єдність соціально-морального, культурного, загальнонаукового і професійного розвитку особистості здобувачів освіти. У свою чергу, прискорені темпи еволюції людської цивілізації, а також невпинне загострення глобальної екологічної кризи, що особливо відчутне на тлі військових дій в Україні, висувають дедалі суворіші вимоги до життєдіяльності людини та її добробуту, спонукаючи суспільство до глибокого переосмислення усталених відносин у динамічній системі «природа-людина-суспільство». У цьому контексті, і одночасно з активним впровадженням концепції освіти для сталого розвитку, одним із ключових стратегічних векторів освітньої політики вбачаємо у формуванні у здобувачів освіти ґрунтовної екологічної свідомості, практичних умінь, сталої ціннісної системи та високого рівня мотивації до особистої, свідомої участі у розв'язанні нагальних екологічних викликів задля комплексного покращення якості довкілля та зміцнення власного здоров'я.

Проблема оновлення та структурної перебудови сучасного змісту вищої освіти в Україні, зокрема її освітніх програм, вимагає формування якісно нового освітнього суспільства. Це актуалізує нагальну потребу в розробці та впровадженні інноваційних підходів до розв'язання першочергових завдань сучасної освітньої сфери. На теперішньому етапі знаннєвий підхід до підготовки здобувачів вищої освіти вже не є домінуючим. Наукова спільнота одностайно пов'язує дієвість та ефективність сучасної освіти з її повноцінною імплементацією через призму компетентнісного підходу.

На наше переконання, саме еколого-валеологічна компетентність є тим концептуальним стрижнем, що інтегрує розуміння взаємозалежності між індивідом та природним середовищем, глибоке знання причинно-наслідкових зв'язків забруднення природи, а також здатність до ефективного застосування екологічно безпечних технологій і практик у повсякденному житті, активно сприяючи підвищенню загального рівня здоров'я та добробуту населення. Ми вважаємо, що це ключове поняття має бути чітко окреслене в системі фахових компетентностей, які визначають якість підготовки бакалаврів зі спеціальності А4.05 «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» як педагогів нової генерації, здатних ефективно реагувати на актуальні виклики сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для порушеної у дослідженні проблематики важливими є наукові праці, в яких розглядається сутність екологічної компетентності здобувачів освіти (Н. Баюрко, О. Біда, В. Гончарук, С. Іванова, І. Коренева, О. Кучай, Т. Кучай, Я. Логвінова, М. Марусинець, Р. Мельниченко, Н. Москалюк, Л. Нікітченко, С. Орлова, Р. Пріма, Р. Рославець, С. Рудишин, А. Семенюк, І. Сяська, Л. Титаренко, М. Хроленко, А. Чичук, Ю. Шулякова Ю. Шапран та ін.), валеологічної або здоров'язбережувальної здатності (В. Бобрицька, О. Бондаренко, Т. Бондаренко, Н. Бутенко, Г. Деформ, І. Красноштан, Т. Мороз, Т. Мостіпака, Т. Миронюк, І. Случик, А. Спаська, О. Спринь, С. Совгіра, Ю. Шапран та ін.).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Узагальнений аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників останніх років переконливо демонструє суттєве посилення інтересу до вивчення проблематики формування еколого-валеологічної компетентності. До плеяди українських учених, які активно працюють над цими актуальними питаннями, належать О. Аніщенко, Ю. Бойчук, О. Бородіна, Н. Брижак, І. Бузенко, Л. Дрожик, С. Єлізарова, С. Книш, В. Колосовська, Я. Логвінова, В. Трофіменк, М. Хроленко, С. Шафар, І. Щербак та ін. Серед зарубіжних вчених до дослідження зазначених аспектів долучаються Z. Almamatova, N. Alvaro, V. Gavidia, H. Graham, O. Mayoral, P. White та інші науковці. Окремо слід зазначити, що безпосередньо дослідженням сутності еколого-валеологічної компетентності активно займалися Ю. Бойчук, І. Бузенко, Л. Дрожик, М. Івакіна, С. Книш, М. Хроленко, С. Шмалей, І. Щербак та ін.

Незважаючи на розширення кола досліджень у цій галузі та зростання уваги до важливості еколого-валеологічної освіти, залишається потреба у чіткому дефінітивному окресленні самого поняття «еколого-валеологічна компетентність». Вважаємо, що лише точне визначення змісту цієї здатності дозволить належним чином інтегрувати її в освітні програми професійної підготовки майбутніх учителів біології, забезпечуючи їхню готовність адекватно реагувати на складні екологічні виклики та ефективно сприяти формуванню культури здоров'я.

Мета статті – на основі аналізу і систематизації наукових підходів розкрити сутність дефініції «еколого-валеологічна компетентність».

Виклад основного матеріалу. Імплементація компетентнісного підходу в освітню систему є ключовим чинником, що сприяє формуванню висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців. Такий підхід забезпечує всебічну підготовку здобувачів освіти, які демонструють здатність до швидкої адаптації у відповідь на суспільні трансформації та нові глобальні вимоги. Вони не обмежуються лише засвоєнням знань, а набувають інтегровані загальні та спеціалізовані компетентності. Це, в свою чергу, гарантує їхню затребуваність на сучасному ринку праці та можливість успішної самореалізації упродовж усього життя.

Трансформаційні процеси інноваційного характеру ґрунтуються на всебічному становленні професійної компетентності майбутніх педагогів. У межах підготовки бакалаврів зі спеціальності А 4 «Середня освіта» у сфері природничо-педагогічної галузі, особливої значущості набуває еколого-валеологічна компетентність, що виступає ключовим поняттям нашого дослідження.

Для встановлення сутності еколого-валеологічної здатності вважаємо доцільним розпочати з аналізу дефініцій, що є її концептуальною основою, а саме: «компетентність», «компетенція», «екологічна компетентність», «валеологічна компетентність» та «здоров'язбережувальна компетентність».

Аналіз підходів до трактування базового поняття «компетентність» у наукових публікаціях останніх років показав, що серед науковців досі не сформовано єдиного підходу до його дефініції.

Зважаючи на численність та значну варіативність визначень поняття «компетентність», що представлені у науковому дискурсі, у нашому дослідженні ми будемо спиратися на трактування, закріплене у Законі України «Про вищу освіту». Згідно з цим нормативним документом, «компетентність – це здатність особи успішно соціалізуватися, здійснювати навчання, провадити професійну діяльність, яка формується на засадах динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, світоглядних позицій, цінностей та інших особистісних якостей» [1].

Висновкуючи, пропонуємо власне трактування аналізованої дефініції: компетентність – вмотивована комплексна здатність особистості успішно виконувати різноманітні завдання, яка базується на поєднанні знань, умінь, навичок, способів мислення, цінностей та інших особистих якостей. Цей концепт передбачає глибоке усвідомлення та всебічне розуміння контексту професійної діяльності, розвинену здатність до системного аналізу та продуктивного розв'язання проблемних ситуацій, а також ефективний перенос набутих навичок у різні предметні області. Важливо, що компетентність відрізняється від суто теоретичних знань тим, що вона втілюється через конкретні дії та прийняті рішення, органічно інтегрується з іншими компетенностями та підлягає постійному доповненню й динамічному розвитку.

Щодо компаративного аналізу психолого-педагогічних понять «компетенція» та «компетентність» у своєму дослідженні ми розмежовуємо ці поняття і солідарні з думкою М. Хроленко, що «компетенція – це інституційне поняття, що визначає сферу діяльності особистості, коло її повноважень, а компетентність – функціональне поняття, яке вказує на ступінь оволодіння цією компетенцією» [2, с.71].

У контексті окресленої проблематики, особливого значення для нашого дослідження набувають наукові розвідки вчених, присвячені концептуальному осмисленню екологічної компетентності викладача біології, а також педагогів природничих дисциплін. Ці пошуки є принципово важливими для з'ясування сутності зазначеної здатності, яка є ключовою у формуванні екологічної свідомості та культури. На сьогодні у науковому середовищі існують різні підходи до трактування терміну «екологічна компетентність».

С. Рудишин, І. Коренева та В. Самілик, уточнюючи змістове наповнення поняття «екологічна компетентність учителів природничих дисциплін», трактують її як «здатність активно, відповідально та ефективно реалізовувати стратегію сталого розвитку, спрямовану на екологізацію суспільної свідомості та економіки, з метою досягнення збалансованого соціально-економічного розвитку суспільства та збереження природи, спираючись на глибокі знання екологічних законів і закономірностей» [3, с. 79]. Цілком підтримуємо думку науковців, що цю компетентність обов'язково потрібно включити до переліку загальних компетентностей вчителя.

Згідно з позицією І. Сяської, сутність екологічної компетентності «полягає у здатності застосовувати систему знань, умінь та досвіду екологічної діяльності

у професійних і життєвих ситуаціях; усвідомлювати та пояснювати школярам стратегію сталого розвитку суспільства й природи; мати сформований практичний досвід екологічно доцільної діяльності у довкіллі; брати активну особисту участь і виховувати в учнів прагнення до збереження природного середовища; формувати, зважаючи на пріоритетність екологічних цінностей та особистісних якостей (екологічна свідомість і самосвідомість, екологічна відповідальність та активність), екологічну культуру й світогляд школярів, а також виявляти готовність до організації та виконання природоохоронної й еколого-натуралістичної роботи з учнями» [4, с. 209]. Таке трактування вдало екстраполюється на поняття «еколого-валеологічної компетентності», оскільки воно інтегрує теоретичні знання з практичними навичками, ціннісними орієнтаціями та педагогічною готовністю. Ці аспекти, на нашу думку, є точками перетину екологічної та валеологічної компетентностей.

Я. Логвінова розглядає екологічну компетентність майбутнього викладача біології як «інтегративну характеристику його особистості, що становить собою системну цілісність набутих екологічних цінностей, засвоєних екологічних знань, способів діяльності з вивчення та дослідження явищ, об'єктів і процесів навколишнього середовища, а також реалізації функцій екологічної освіти у професійній діяльності без порушення рівноваги у системі «суспільство – природа»» [5, с. 129].

Поняття «екологічна компетентність» майбутнього фахівця розглядається О. Бідою, А. Чичук, О. Кучаєм, В. Гончаруком і Т. Кучай як «його здатність до успішного здійснення екологічних заходів в умовах професійної діяльності, що ґрунтується на системних знаннях з екологічного забезпечення технологічних процесів і способів їхньої реалізації, умінь, навичок і досвіду планування, організації, мотивації та контролю за функціонуванням екологічної системи, а також сукупності особистісних якостей, які охоплюють мотиваційно-ціннісні та морально-етичні нормативи реалізації екологічних цілей» [6, с. 20].

Найбільше нам імпонує визначення екологічної компетентності бакалаврів із середньої освіти біологічного профілю М. Хроленко – це «здатність здобувачів вищої освіти активно й відповідально реалізовувати власний потенціал (екологічні знання, уміння, досвід) для успішної професійної діяльності в екологічній освіті та вихованні учнів; усвідомлювати власну причетність і відповідальність за збереження й відновлення природного середовища, екологізацію свідомості учнів; здійснювати екологічно доцільну діяльність, практично розв'язувати екологічні завдання у професійній і побутовій сферах відповідно до принципів сталого розвитку, набутих екологічних цінностей, мотивів взаємодії з природою, переконань, ідеалів тощо» [2, с. 77].

Питання сутності валеологічної або здоров'язбережувальної компетентності розглядали у своїх працях А. Богосвятська, Н. Бутенко, О. Мегем, Т. Миронюк, Т. Мороз, І. Случик, А. Спаська, О. Спринь, А. Новописьменний, В. Успенська, Н. Хольченкова, Т. Шаповалова та інших.

Т. Миронюк, досліджуючи сутність означеної компетентності студентів-біологів педагогічного університету, трактує її як «інтегративну якість особистості, яка охоплює сукупність знань про людину та її здоров'я, здоровий спосіб життя; мотиви, що мають здоров'язбережувальну спрямованість на себе і на навколишній світ, спонукаючи до здорового способу життя; а також потреби в оволодінні способами збереження власного здоров'я, орієнтованими на самопізнання та самореалізацію» [7, с. 37].

Науковиці І. Случик і А. Спаська також характеризують досліджувану здатність як інтегративну якість особистості, що «включає в себе низку чинників: сукупність знань про людину та її здоров'я; здоровий спосіб життя; мотиви, що мають здоров'язбережувальну спрямованість особистості щодо себе і навколишнього світу, спонукаючи до провадження здорового способу життя; потреби в засвоєнні способів збереження власного здоров'я, орієнтовані на самопізнання та самореалізацію» [8, с. 119].

Н. Бутенко, О. Спринь та Т. Мороз у своїх наукових працях резюмують, що «валеологічна компетентність вчителя – це наявність валеологічних знань та сформованих переконань щодо необхідності збереження і зміцнення здоров'я, а також сформованих умінь та навичок здоров'язбереження, що ґрунтуються на професійній підготовці та самовдосконаленні майбутнього вчителя» [9, с. 42].

Водночас, варто зазначити, що, незважаючи на існуючі напрацювання щодо окремих складових еколого-валеологічної компетентності, це інтегроване поняття не є об'єктом ґрунтовного та комплексного дослідження широкого кола науковців у сфері вищої освіти.

Перш ніж аналізувати підходи науковців до сутності еколого-валеологічної здатності, надзвичайно актуальним вважаємо чітке визначення точок перетину та синергії екологічної і валеологічної компетентностей у змістовому наповненні досліджуваної інтегрованої здатності, що дозволить сформувати її цілісне розуміння.

Спираючись на концептуальні розробки Ю. Бойчука, акцентуємо увагу на синергійній єдності екологічної та валеологічної освіти. Переконані, що саме ця інтеграція є фундаментом становлення еколого-валеологічної компетентності майбутніх викладачів біології, яка виступає як інноваційна модель професійної поведінки педагогічних кадрів нового покоління [10].

Цілком поділяємо позицію М. Хроленко, яка стверджує, що «екологічна та валеологічна компетентності, перетинаючись у структурі компетентностей майбутніх педагогів, взаємно доповнюються і визначаються. Їхня детермінація має вирішальний вплив на структуру особистісних якостей студентів, сприяє формуванню особливого типу мислення здобувачів вищої освіти – еколого-валеологічного, зумовлює розвиток самопізнання, самоусвідомлення власної ролі у збереженні здоров'я та розв'язання екологічних проблем сучасності» [11, с. 637].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Необхідно підкреслити, що екологічний та валеологічний аспекти, перетинаючись у системі координат еколого-валеологічної компетентності майбутніх викладачів біології, мають ряд спільних площин, зокрема:

– визначення соціально-педагогічної ролі майбутніх учителів у вирішенні проблем збереження, відновлення та розвитку здоров'я людини і навколишнього природного середовища;

– засвоєння знань про системну єдність людини і природи, а також про здоров'я як ключовий критерій якості довкілля;

– розуміння факторів, що впливають на здоров'я людини, та умов, які забезпечують безпечність природного середовища;

– сприйняття природи та людського здоров'я як фундаментальних життєвих цінностей;

– спрямована готовність до сприяння здоровому способу життя в умовах динамічного природного середовища;

– уміння практично вирішувати екологічні та здоров'язбережувальні завдання у професійній і побутовій сферах відповідно до принципів сталого розвитку;

– активне дотримання норм і правил збереження здоров'я та природи у процесі професійної діяльності.

Підсумовуючи, варто констатувати, що синергічне об'єднання екологічного та здоров'язбережувального потенціалів у межах еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів біології значно підвищує релевантність соціально-педагогічних аспектів у професійній діяльності. Це позитивно впливає на якість особистісно-професійних характеристик здобувачів вищої освіти, стимулює становлення еколого-валеологічного світогляду студентів, сприяє поглибленню педагогічної рефлексії, ефективному вирішенню екологічних викликів, а також збереженню та зміцненню здоров'я молодого покоління [12].

Аналіз літератури показав, що дослідження сутності еколого-валеологічної компетентності перебуває в епіцентрі наукових розвідок таких вчених, як Ю. Бойчук, І. Бузенко, Л. Дрожик, С. Книш, М. Хроленко, С. Шмалей, І. Щербак та інших.

Зокрема, Ю. Бойчуком визначено означену компетентність як «сукупність взаємопов'язаних світоглядних орієнтацій індивіда, його пізнавальних установок, а також методів діяльності, що стосуються збереження, відновлення та розвитку особистісного здоров'я і навколишнього середовища в умовах загостреної екологічної ситуації» [10, с. 9].

Л. Дрожик та І. Щербак трактують еколого-валеологічну компетентність як інтегративну властивість професійних та особистісних рис майбутнього педагога, яка дає змогу викладачеві успішно здійснювати педагогічно орієнтовану еколого-валеологічну діяльність, фокусуючись на збереженні здоров'я та охороні довкілля в умовах дедалі складнішої екологічної ситуації, а також забезпечувати ефективне еколого-валеологічне навчання та виховання учнівської молоді. [13].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Я. Логвінова розглядає еколого-валеологічну компетентність як один із найдієвіших шляхів «розв'язання екологічних суперечностей задля здоров'язбереження молодих поколінь» [14, с. 532]. Визначаючи зміст цього концепту, дослідниця інтерпретує її як «інтегровану характеристику професійних та особистісних якостей студентів, що відображає рівень сформованості еколого-валеологічних цінностей, їхню персональну позицію щодо необхідності природоохоронної та здоров'язбережувальної діяльності, глибокий еколого-валеологічний тезаурус, оволодіння методиками еколого-валеологічної діяльності у навколишньому середовищі; сформовані вміння та практичний досвід, які дають змогу майбутнім педагогам успішно реалізовувати педагогічно орієнтовану еколого-валеологічну діяльність, спрямовану на збереження здоров'я учнів та охорону довкілля; а також здатність ефективно впроваджувати здоров'язбережувальні технології на практиці» [14, с. 539].

С. Гудз і Н. Брижак аналізують досліджувану здатність крізь призму інтегрованого підходу і наголошують, що вона є джерелом появи нових якостей студентів: еколого-валеологічних знань, практичних умінь та навичок еколого-валеологічної діяльності [15].

Ми суголосні з трактуваннями попередніх науковців, що доповнюють один одного і акцентують увагу на важливості інтегрованого підходу та вважаємо що досліджувана нами здатність комплексним, інтегративним поняттям, що виступає каталізатором для розвитку нових якостей у студентів.

М. Хроленко розглядає аналізовану компетентність як «сукупність знань, ціннісних орієнтацій, а також способів діяльності, спрямованих на збереження, розвиток і відновлення особистісного здоров'я та навколишнього природного середовища в умовах екологічної напруги» [11, с. 640]. Аналіз поглядів науковиці дає можливість повніше зрозуміти сутність еколого-валеологічної компетентності, підкреслюючи як її змістовну структуру, так і її роль у формуванні нових професійних та особистісних якостей здобувачів освіти.

Z. Almamatova у своїх наукових розвідках трактує еколого-валеологічну компетентність як «рівень освіченості, що характеризується володінням знаннями з валеологічної та екологічної культури, а також основами безпечної життєдіяльності, і здатністю ефективно розв'язувати різноманітні життєві проблеми на основі цих знань та способів практичної діяльності» [16, с. 48].

Узагальнюючи представлені наукові погляди, можемо зробити висновок щодо сутності еколого-валеологічної компетентності: змістове наповнення цього поняття повинно охоплювати фундаментальні знання та практичні вміння, необхідні для збереження та підвищення якості природного довкілля і здоров'я людини. Воно інтегрує також здатність особистості усвідомлювати складні взаємозалежності між станом навколишнього середовища та людським благополуччям, внутрішню мотивацію до неухильного дотримання етичних норм та правил екологічно доцільної поведінки в природному оточенні, а також накопичений життєвий досвід, що забезпечує ефективне вирішення завдань із підтримання та зміцнення здоров'я.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Беручи до уваги напрацювання вчених, ми потрактовуємо еколого-валеологічну компетентність як вмотивовану здатність особистості актуалізувати екологічні та валеологічні знання, вміння та навички, життєвий досвід у конкретній ситуації, на підставі ціннісних установок адекватно виконувати норми та правила екологічної поведінки в навколишньому природному середовищі, перетворювати його з урахуванням особистих і соціальних потреб, ефективно розв'язувати проблеми свого здоров'я в умовах, що змінюються.

Висновки. Отже, вивчення наукових джерел, присвячених сутності еколого-валеологічної компетентності, демонструє широке поле підходів до тлумачення цієї дефініції. Водночас, проаналізовані визначення еколого-валеологічної компетентності не взаємовиключають, а навпаки – органічно взаємодоповнюють одне одного, зосереджуючи увагу на специфічних аспектах цього феномена, що постає як визначальна інтегрована здатність майбутніх учителів біології та охоплює вмотивовану актуалізацію еколого-валеологічних знань, умінь і навичок, свідоме та ціннісно-орієнтоване дотримання норм і правил екологічної поведінки у природному середовищі, а також ефективне розв'язання завдань, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я.

Перспективи подальших наукових розвідок ми пов'язуємо з вивченням структурних компонентів еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів біології, їх особливостей і функціональної взаємодії.

Література:

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 24.03.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

2. Хроленко М. В. Теорія і практика формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2023. 570 с.

3. Рудишин С.Д., Коренева І.М., Самілик В.І. Екологічна компетентність як загальна компетентність вчителів природничих дисциплін. Український педагогічний журнал. 2016. №3. С. 74–83.

4. Сяська І. О. Теоретичні і методичні засади формування екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2021. 566 с.

5. Логвінова Я. О. Формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології. Наукові записки КДПУ. 2015. Вип. 141, ч. 1. С. 128–130.

6. Біда О., Чичук А., Кучай О., Гончарук В., Кучай Т. Формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології. Витоки педагогічної майстерності. Полтава, 2022. Випуск 29. С.19–25.

7. Миронюк Т. Ключові поняття проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя біології. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. 2016. № 1. С. 33–39.

8. Случик І., Спаська А. Формування здоров'язбережувальної компетенції майбутнього вчителя біології. Гірська школа українських карпат.2017. № 16. С.118–120.

9. Бутенко Н., Спринь О., Мороз Т. Формування валеологічної компетентності майбутніх вчителів біології. Теорія та методика навчання та виховання. 2024 р. Випуск 56. С. 37–50.

10. Формування еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя у процесі біологічної підготовки : теоретико-методичні аспекти / за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. 50 с.

11. Хроленко М. В. Еколого-валеологічна компетентність майбутніх учителів біології: дефінітивні підходи. Modern research in world science: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 10–12 липня 2022 р.). Львів, 2022. С. 636–641.

12. Нікітченко Н.Г. Екологічна та валеологічна компетентність: точки перетину. Природнича освіта і наука для сталого розвитку України: проблеми і перспективи : матер. IV всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Глухів, 19-20 жовтня 2023 р.). Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2023. С. 188–191.

13. Дрожик, Л. В., Щербак І. М. Інтегрований підхід до формування еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя. *Актуальні проблеми державного управління педагогіки та психології.* 2015. Вип. 1. Т. 3. С. 29–32.

14. Logvinova Ya.O. Formation of ecological and valeological competence of a specialist in the field of physical culture and sports by means of information and communication technologies. Topical aspects of social science disciplines and innovative methods and technologies of their learning and teaching : scientific monograph. Riga, Latvia : «BaltijaPublishing», 2023. С. 526–550.

15. Гудз С. В., Брижак Н. Ю. Еколого-валеологічна компетентність майбутнього вчителя: дефінітивні підходи. Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах : матер. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (м.Мукачево, 07 листопада 2019 року). Мукачево : МДУ, 2019. С. 271–274.

16. Almamatova Z. Kh. Environmental development – valeological culture students. *International Journal of Pedagogics*. 2023, Vol. 03. Issue 04. P. 47–50.

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «On higher education»]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

2. Khrolenko, M. V. (2023). Teoriia i praktyka formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii u protsesi fakhovoi pidhotovky [Theory and practice of developing environmental competence in future biology teachers during professional training]. *Doctor's thesis.* Hlukhiv [in Ukrainian].

3. Rudyshyn, S.D., Koreneva, I.M., & Samilyk, V.I. Ekolohichna kompetentnist yak zahalna kompetentnist vchyteliv pryrodnychykh dystsyplin. [Ecological competence as a general competence of teachers of natural sciences]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, *3,* 74–83 [in Ukrainian].

4. Siaska, I. O. (2021). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh dystsyplin u protsesi profesiinoi pidhotovky [Theoretical and methodological foundations for developing the environmental competence of future teachers of natural sciences during their professional training]. *Doctor's thesis.* Rivne [in Ukrainian].

5. Lohvinova, Ya. O. (2015). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha biolohii [Formation of ecological competence in future biology teachers]. *Naukovi zapysky KDPU – Scientific Notes of KDPU, (141, part 1),* 128–130 [in Ukrainian].

6. Bida, O., Chychuk, A., Kuchai , O., Goncharuk, V., & Kuchai, T. (2022). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii [Developing the environmental competence of future biology teachers]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – The origins of pedagogical mastery, (29),* 19–25 [in Ukrainian].

7. Myroniuk, T. (2016). Kliuchovi poniattia problemy formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia biolohii [Key concepts in the problem of developing health-saving competence in future biology teachers]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University, 1,* 33–39 [in Ukrainian].

8. Sluchyk, I., & Spaska, A. (2017). Formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentsii maibutnoho vchytelia biolohii [Formation of health-saving competence of future biology teachers]. *Hirska shkola ukrainskykh karpat – Mountain School of the Ukrainian Carpathians, 16*, 118–120 [in Ukrainian].

9. Butenko, N., Spryn, O., & Moroz, T. (2024). Formuvannia valeolohichnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv biolohii [Formation of valeological competence of future biology teachers]. Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of teaching and education, (56), 37–50 [in Ukrainian].

10. Boichuk, Yu. D. (Ed.). (2014). *Formuvannia ekoloho-valeolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia u protsesi biolohichnoi pidhotovky : teoretyko-metodychni aspekty [Formation of future teachers' ecological and valeological competence in the process of biological training: theoretical and methodological aspects]*. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody [in Ukrainian].

11. Khrolenko, M. V. (2022). Ekoloho-valeolohichna kompetentnist maibutnikh uchyteliv biolohii: definityvni pidkhody [Ecological and valeological competence of future biology teachers: definitive approaches] Proceedings from *IV Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Modern research in world science» – The Fourth International Scientific and Practical Conference «Modern research in world science»*. (pp. 636–641). Lviv [in Ukrainian].

12. Nikitchenko, N. H. (2023). Ekolohichna ta valeolohichna kompetentnist: tochky peretynu [Ecological and valeological competence: points of intersection]. Proceedings from: *IV Vseukrainska naukovo-praktychna internet-konferentsiia «Pryrodnycha osvita i nauka dlia staloho rozvytku Ukrainy: problemy i perspektyvy» – The Fourth All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference «Natural science education and science for sustainable development in Ukraine: problems and prospects»*. (pp. 188–191). Hlukhiv: O. Dovzhenko National Pedagogical University in Hlukhiv [in Ukrainian].

13. Drozhyk, L. V., & Shcherbak, I. M. (2015) Intehrovanyi pidkhid do formuvannia ekoloho-valeolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia [An integrated approach to the formation of ecological and valeological competence of the future teacher]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia pedahohiky ta psykholohii – Actual problems of public administration of pedagogy and psychology*. (Vols. 3), (pp. 29–32). Kherson : Kherson NTU [in Ukrainian].

14. Logvinova, Ya.O. (2023) *Formation of ecological and valeological competence of a specialist in the field of physical culture and sports by means of information and communication technologies*. Topical aspects of social science disciplines and innovative methods and technologies of their learning and teaching : scientific monograph. Riga, Latvia : BaltijaPublishing [in English].

15. Hudz, S. V., & Bryzhak, N. Yu. (2019). Ekoloho-valeolohichna kompetentnist maibutnoho vchytelia: definityvni pidkhody [Ecological and valeological competence of future teachers: definitive approaches]. Proceedings from: *II Vseukrainska naukovo-praktychna internet-konferentsiia «Aktualni problemy navchannia i vykhovannia v umovakh intehratsiinykh protsesiv v osvitnomu ta naukovomu prostorakh» – The Second All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference «Current issues in teaching and education in the context of integration processes in educational and scientific spaces»*. (pp. 271-274). Mukachevo: MNU [in Ukrainian].

16. Almamatova, Z. Kh. (2023) Environmental development – valeological culture students. *International Journal of Pedagogics*. (Vol. 03),4, pp. 47–50 [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.3/.5.016:821(100)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-665-676

Павлюк Алла Борисівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, тел.: (050)674-85-21, https://orcid.org/0000-0002-6037-4819

НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ: НОВИЙ ПОГЛЯД НА ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. Дана стаття присвячена дослідженню нестандартних уроків під час вивчення зарубіжної літератури у школі. Процес розвитку особистості учня в навчанні слід розглядати як процес творіння чогось нового для нього в пізнавальній та предметної діяльності. Учні, які працюють творчо, не обмежуються підручником, а використовують сучасні технології. У процесі роботи вони знаходять питання, які потребують додаткового вивчення, і здійснюють самостійні дослідження.

Вирішення завдання становлення творчої особистості залежить від школи настільки, наскільки організований освітній процес, організатором якого є учитель. Саме в нього повинні бути творчі підходи до навчального процесу. Учень повинен прагнути до розкриття творчого особистісного потенціалу шляхом забезпечення творчої атмосфери, стимулюванням творчої активності.

Однією з найперспективніших у плані розвитку творчих здібностей учнів та актуалізації їх читацьких інтересів із зарубіжної літератури є педагогічна технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо, заснована на засадах свободи вибору точок зору. Критичне мислення вимагає від учня готовності виправляти власні помилки, шукати компромісні рішення.

При виборі прийомів і стратегій під час вивчення твору вчителю слід враховувати його жанрову природу, способи вираження авторської позиції, рівень читацького сприйняття та вікові особливості учнів.

Заняття з використанням технології творчого розвитку відрізняються від традиційних своїм нестандартним змістом, емоційністю, інноваційними прийомами, високою результативністю, розмаїттям прийомів і стратегій під час вивчення твору.

Ключові слова: зарубіжна література, інтерактивний метод, критичне мислення**,** нестандартний урок.

Pavliuk Alla Borysivna PhD in Philology, Assistant Professor; Assistant Professor of the Conversational English Department, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, tel.: (050) 674-85-21, https://orcid.org/0000-0002-6037-4819

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

NON-STANDARD LESSONS: A NEW APPROACH TO STUDYING FOREIGN LITERATURE

Abstract. This article is devoted to the analysis of non-standard lessons in the study of foreign literature at school. The development of a student's personality through learning should be viewed as a process of creating something new for them in both cognitive and subject-related activities. Students, engaged creatively, are not limited to the textbook but instead use modern technologies. In the course of their work, they identify issues that require further exploration and conduct independent research.

The solution to the problem of forming a creative personality largely depends on how the educational process is organized – an area in which the teacher plays a central role. Therefore, creative approaches should be an integral part of the teaching process. It is essential to foster a creative environment and stimulate students' creative activity so that they are encouraged to realize their potential.

One of the most promising pedagogical approaches for developing students' creative abilities and stimulating their reading interests in foreign literature is the technology of developing critical thinking through reading and writing. This approach is based on the principles of freedom in choosing viewpoints. Critical thinking requires students to be open to correcting their own mistakes and to seek compromise solutions.

When selecting methods and strategies for studying a literary work, the teacher should consider its genre, the ways the author's position is conveyed, the students' level of reading comprehension, and their age-specific characteristics.

Lessons that employ creative development technologies differ from traditional ones in their non-standard content, emotional engagement, innovative methods, high effectiveness, and the variety of techniques and strategies applied during literary analysis.

Keywords: foreign literature, interactive methods, critical thinking, non-standard lessons.

Постановка проблеми. Найважливішою ланкою освітнього процесу був і залишається урок, тому будь-які нововведення в школі торкаються передусім і його. Однак традиційна структура уроку не відповідає ні новим завданням, ні новому змісту освіти. Інтерес до уроку загалом, і до нестандартного уроку зокрема, закономірно зріс у ситуації застосування державних освітніх стандартів загальної середньої освіти [1]. Сучасний урок повинен будуватися і проводитися таким чином, щоб учні не тільки отримували знання, а й усвідомлювали їх значення для практики, визнавали необхідність розширення та постійного оновлення знань, а також опановували навички самостійної роботи з різноманітними джерелами інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему використання сучасних технологій в освітньому процесі школи висвітлювали у своїх працях Н. Й. Волошина, І. М. Дичківська, О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Г. О. Сиротенко,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

та ін. Вивченню особливостей нестандартних уроків присвятили свої роботи такі науковці як С. О. Жила, Н. М. Остапенко, О. Я. Савченко, Г. Л. Токмань, О. Ходорич, та ін. Проте, ці напрацювання не в повному обсязі охоплюють усі питання, які стосуються особливостей організації і проведення нестандартних уроків літературного спрямування.

Мета статті. Проаналізувати особливості нестандартних уроків під час вивчення зарубіжної літератури. Відповідно до мети, плановано виконати наступні завдання: розкрити основні поняття та визначення нестандартних уроків; проаналізувати роль вчителя та учня у процесі вивчення зарубіжної літератури; схарактеризувати інтерактивні методи викладання; обґрунтувати ефективність проведення нестандартних уроків.

Виклад основного матеріалу. Нестандартні уроки увійшли до шкільної практики у 70-80-ті роки ХХ століття і набули масового поширення. Однак у науці немає єдиної думки про сутність, ознаки та відмінні риси нестандартних уроків. У дидактиці також немає єдиної думки щодо терміну, який цей урок визначає.

Термін «нестандартний урок» був запропонований І. П. Підласим. За визначенням науковця, нестандартний урок – це імпровізоване заняття, яке має нетрадиційну структуру, а структура уроку прямо залежить від типу уроку, бо структура уроку – це сукупність, послідовність і зв’язок елементів, з яких він складається. Якщо нестандартний урок не матиме певної структури, то навчальний процес буде стихійним [2].

Справжня співтворчість на уроці виникає не тоді, коли вчитель «сходить» до рівня учня і працює на рівні його інтересів, навпаки, необхідно залучати учнів до сучасних наукових досягнень, включати учнів у пошуковий діалог. Тому при виборі засобів і методів навчання під час нестандартного уроку перевага надається тим, які активізують розумову діяльність школярів. Отже, однією з визначальних рис подібного уроку вважається виникнення у школярів інтересу, здивування, сумніву, ініціативи, прагнення брати участь у колективній пізнавальній діяльності.

Емоційно-вольові сфери учня потребують спеціального керівництва. В учнів під час нестандартного уроку мають виникати позитивні емоції. Тому на такому уроці необхідно створювати атмосферу доброзичливості, емоційного комфорту та здорової конкуренції.

О. В. Орлова у посібнику «Методика навчання зарубіжної літератури» запропонувала типи нестандартних уроків, а саме:

Нестандартні уроки-лекції:

– урок-презентация твору (В. Скотт «Айвенго»);

– урок-знайомство із жанром твору (сонет, рубаї, хайку);

– урок-лекція з опорними схемами (огляд античної літератури, світобудова за Данте);

– урок-відкриття (О. Грін «Пурпурові вітрила»);

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

– урок-анонс (огляд літератури для читання влітку).

Нестандартні уроки-бесіди:

– урок-бесіда («Проза і поезія»);

– урок-усний журнал («Різдвяні історії»);

– урок-засідання «круглого столу» («Народна мудрість у казках»);

– урок-роздум за твором (Дж. Лондон «Жага до життя»);

– урок-спогад (систематизація вивченого матеріалу);

– урок-огляд знань (культура Відродження, Просвітництва, модернізму);

– урок-взаємонавчання (аналіз поетичного тексту);

– урок-брифінг (коротка прес-конференція, присвячена одному питанню);

– урок-аргумент (у ході обговорення теми складаються монологічні висловлювання на запропоновані учителем тези (наприклад: 1. Антична література – колиска європейських літератур. 2. Випробування людини і його світу – одна з провідних тем античності.);

– урок телеміст (за оповіданнями Е. Распе про барона Мюнхаузена) [3].

Отже, нестандартний урок є уроком, який зберігає основні ознаки класичного уроку, а саме наявність класу з незмінним складом учнів та розкладу з дотриманням чергування навчальних дисциплін у точно визначений час. Проте цей урок має індивідуальну та гнучку структуру, яка характеризується відсутністю шаблону й наявністю проблемних ситуацій.

Завдання для нетрадиційного уроку (якщо обрана форма уроку передбачає їх виконання) вчитель може підбирати як самостійно, так і разом з учнями (наприклад, вони готують завдання один одному). Завдання повинні мати різний рівень складності, бути цікавими, повчальними, мати практичну значущість та міжпредметний зміст.

На будь-якому уроці зберігається роль вчителя – людини, яка керує навчальним процесом і відповідає за результат. Але якщо на звичайному уроці роль вчителя центральна, то на нетрадиційному уроці вчитель – консультант, співучасник процесу.

Методика навчання зарубіжної літератури як наука завжди буде вдячна педагогічному досвіду вчителя, його творчим знахідкам, осяянням та відкриттям, які стосуються закономірностей сприйняття, розуміння та інтерпретації художнього твору у школі. Мистецтво спілкування з художнім текстом під час уроку зарубіжної літератури – це і є методикою вчителя-майстра. Проте історія методики показує, що і якість накопиченого досвіду неодмінно переростає у його наукове осмислення, а саме відкриваються закономірності вивчення літературного тексту у його родовій та жанровій специфіці, відбираються ефективні алгоритми його освоєння на різних етапах навчального процесу [4, С. 22].

Способи засвоєння художньої реальності теж різні і на уроці літератури необхідно створити поле взаємодії різних свідомостей та установок. Це передбачає різні види завдань: для одних учнів – висловлення емоційного враження, для інших – раціонального, аналітичного погляду. Одні відкрито

висловлюють себе в усному виступі, інші вважають за краще прочитати письмову роботу, підготовлену вдома. Так здійснюється взаємонавчання: кожен демонструє сильні сторони своєї індивідуальності [5, С. 14].

За твердженням Н. С. Леонової, сучасна шкільна програма з літератури націлює на оволодіння конкретними вміннями та навичками, пов'язаними з читанням, аналізом та інтерпретацією художнього тексту, а також практичним їх використанням у процесі створення особистих усних та письмових мовних висловлювань, дослідницьких та творчих робіт, у навчальній діяльності та у різних сферах комунікації та ситуаціях спілкування [6, С. 3]. Тому на уроці зарубіжної літератури вчителю-професіоналу доцільно, звертаючись до учнів, включати у своє мовлення різні види мовних регулятивів: «Погляньте…, бачимо…» (для візуалів); «Давайте послухаємо ...», «Це звучить ...» (для аудіалів); «Зачепимо іншу тему…», «Доторкнемося до цього явища…» (для кінестетиків) [7, С. 79].

Частина уроків поруч із назвою містить вказівку на особливості даного сценарію – урок-композиція, урок-концерт, урок-майстерня, урок-інтелектуальний марафон, урок-сповідь, тощо. Це жанрово-марковані уроки, і в цьому передбачаються передумови позначення комунікативного вектора уроку літератури як умови його цілісності та успішності [8, С. 114].

Отже, на уроці зарубіжної літератури вчитель є консультантом, і співучасником процесу. Способи освоєння художньої реальності потребують створення взаємодії вчителя і учнів. Це передбачає різні види завдань під час виконання яких здійснюється взаємонавчання: кожен демонструє сильні сторони своєї індивідуальності. Досить важливим на уроці літератури є використання різноманітного діалогового режиму.

Застосування сучасних освітніх технологій створює умови для всебічного розвитку особистості учнів, розкриття та реалізації їх морального, духовного та інтелектуального потенціалу. Це дозволяє педагогу навчити дитину вміло орієнтуватися в потоці різноманітної інформації та самостійно знаходити її, а також добитися глибокого засвоєння матеріалу, закріпити вміння та навички, які вже учні набули.

Критичне мислення є системою розумових стратегій та комунікативних якостей, які дозволяють ефективно взаємодіяти з інформаційною реальністю. Слово критичне походить від двох грецьких слів: «kritike» – мистецтво суджень і «kriterion» – засіб для судження. Тому поняття «критичне» передбачає оцінний компонент [9].

Формування та розвиток критичного мислення школярів під час уроків літератури відбувається не тільки через читання і письмо, а й через розвиток культури роботи з текстом. Існує безліч різних прийомів, використовуючи які учитель розвиває в учнів критичне мислення. Під час уроків літератури доцільно застосувати такі як «кластер», «синквейн», «інсерт», «таблиці» та ін.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Проблемне навчання містить певну організацію навчальних занять, яка передбачає створення під керівництвом вчителя проблемних ситуацій та активної самостійної діяльності учнів з вирішення такого роду ситуацій, внаслідок чого відбувається творче оволодіння знаннями й навичками, та розвиток розумових здібностей [10, С. 58].

Роботі над проблемною ситуацією може бути відведений цілий урок, і за своїм типом це урок-діалог, на якому відбувається зіткнення різних поглядів на якусь ситуацію чи явище. Або це може бути урок-роздум, на якому розглядається одна проблема. У технології організації групових проблемних дискусій, одним з її компонентів є особливим чином організоване спілкування. Такою формою спілкування може бути навчальна дискусія. Навчальна дискусія є цілеспрямованим і впорядкованим обміном ідеями, судженнями, думками групи задля пошуку істини, причому кожен із присутніх по-своєму бере участь в організації цього обміну ідеями. Дискусія поступається ефективності викладу, передачі інформації, але продуктивна у закріпленні даних, у творчому осмисленні вивченого матеріалу та формуванні ціннісних орієнтацій.

Серед чинників поглибленого засвоєння матеріалу під час дискусії виділяються такі [11, С. 39]:

– обмін інформацією;

– стимулювання різних підходів до одного і того ж предмета, явища;

– співіснування несхожих думок та пропозицій;

– можливість відкидати будь-яку з висловлених думок;

– спонукання учасників до пошуку групової згоди.

Г. Токмань у роботі «Проблемні ситуації та шляхи їх створення на уроці» дає характеристику наступним видам дискусій [12, С. 46]:

1. «Круглий стіл» – бесіда, в якій на рівних беруть участь усі учасники невеликої групи учнів. Відбувається обмін думками як з-поміж них, так і з рештою класу.

2. «Засідання експертної групи» – зазвичай група учнів із заздалегідь призначеним керівником спочатку обговорює проблему групи, а згодом викладає свої позиції всьому класу. При цьому, кожен учасник виступає з коротким повідомленням з проблеми обговорення.

3. «Форум» – обговорення, схоже на «засідання експертної групи», у ході якої ця група обмінюється думками з класом.

4. «Судове засідання» – обговорення, яке імітує судове слухання справи.

5. «Дебати» – формалізоване обговорення, побудоване на заздалегідь фіксованих виступах учасників двох суперників (команд). Обговорення починається з виступу представників від кожної із сторін, після чого трибуна надається учасникам для питань та коментарів.

На уроках із застосуванням ігрових технологій створюється ситуація психологічної розкутості, вони сприяють підвищенню загального розвитку, вмінню орієнтуватися у різних життєвих обставинах.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ігри розрізняють за різними ознаками: за метою, за кількістю учасників, за характером відображення дійсності. Існує безліч класифікацій дидактичних ігор. Наприклад, виділяють такі типи ігор, як імітаційні, символічні та дослідницькі.

В. Г. Щербина виділяє ігри за нижченаведеними ознаками [13, С. 53]:

1) інтерактивні ігри з опосередкованим впливом на учня (ребуси, кросворди);

2) інтерактивні ігри з безпосереднім впливом на учня (сюжетно-рольові ігри);

3) неінтерактивні ігри (індивідуальні ігрові завдання).

Г. К. Селевко виділяє ігри сюжетні, рольові, ділові, імітаційні та драматизації [10, С. 123].

На сучасному етапі спостерігається тенденція до зниження інтересу читання художньої літератури і до уроків літератури загалом. Тому важливим завданням вчителів літератури є підвищення інтересу до уроків. Для того, щоб навчальний процес став цікавішим і привабливішим, вчитель літератури може застосовувати на своїх уроках різні ігрові технології.

Таким чином, гра на уроці літератури відображає все різноманіття людської діяльності: інтелектуальну, естетичну, морально-психологічну, комунікативну та інші.

Евристичні технології навчання припускають освоєння знання через відкриття [9]. Основною характеристикою евристичного навчання є створення учнями освітніх продуктів з предметів, які вивчаються ними, і вибудовування індивідуальних освітніх траєкторій у кожній з освітніх сфер [14].

Евристична розмова – це розмова, у процесі якої учні самостійно дійшли певних висновків, що є метою вивчення навчального матеріалу. До них учнів підводить учитель, плануючи таку систему питань, коли кожне наступне випливає з попереднього. У ході евристичної бесіди викладач ставить перед собою питання проблемного характеру, вирішує їх, залучаючи до цього учнів, висуває гіпотези, підтверджує їх, дає додаткові питання учням, які вирішують дане завдання і таким чином вирішується серйозна проблема. [15, С. 16].

Кейс-технологія є інтерактивною технологією навчання, з урахуванням реальних чи вигаданих ситуацій, спрямована не стільки на освоєння знань, скільки на формування в учнів нових якостей і умінь [16]. Педагогами [17; 8; 10] доведено, що кейс-метод дозволяє підвищити інтерес учнів до предмета. Застосування даної технології допомагає розвинути в дітях такі важливі для подальшого життя якості як: комунікабельність, соціальну активність, вміння правильно висловити свою думку та вислухати думку іншої людини.

Інтерактивне навчання – це пізнання, спрямоване на відкриття: учні на практиці засвоюють нові знання, набувають досвіду аналізу та вирішення проблем. Воно сприяє формуванню стійкої позитивної мотивації школяра до вивчення навчального предмета, формує пізнавальну активність, бажання вивчати не лише той матеріал, який включений до підручника, а й вийти за його

межі, вивчати тому, що цікаво знайти вирішення складного проблемного завдання [18, С. 32].

Активне впровадження викладання елементів інтерактивної методики передбачає роботу у парах, у малих і великих групах. Тому роль педагога радикально змінюється, оскільки він є не лише носієм знань, а й керівником, ініціатором самостійної творчої роботи учнів. Організовуючи уроки літератури з використанням інтерактивних методів, можна домогтися переходу від формального виконання певних завдань за пасивної ролі учнів до пізнавальної активності з формуванням власної думки.

Інтерактивні методи передбачають вміння розподіляти обов'язки, ставити цілі, робити правильний вибір, аналізувати ситуацію, а також дають почуття польоту творчої думки, радості та глибокого задоволення від власної роботи. На уроках можна застосовувати такі інтерактивні методи навчання, як мозковий штурм, ділова гра, рольова гра, імітаційна гра, дискусія, презентація, есе [19, 68].

Ведення дискусії за круглим столом має стати природним компонентом процесу навчання літератури, оскільки саме цей інтерактивний метод дозволяє особистості відстоювати свою думку, знаходити правильні рішення, об'єктивно оцінювати своє мовлення і мовлення співрозмовників.

Найпопулярнішим варіантом реалізації ігрової технології є уроки у формі традиційної вікторини або її сучасної варіації, тобто квіза (quiz) із питаннями відкритого чи закритого типу [14]. Численні варіації правил проведення такої гри ґрунтуються на загальновідомих форматах: «Що? Де? Коли?», «Своя гра», «Поле чудес», тощо. Кожен варіант має свої переваги та недоліки. Так, почергово поставленні питання можуть призвести до ситуації, коли кожна команда думатиме, що їх суперникам дістаються дуже прості питання, а їм надто складні. Частково ця проблема знімається випадковим вибором питання або їх розведенням за складністю. Найменше труднощів виникає з питаннями, де як відповідь використовується одне слово. Однак розробники повинні врахувати всі можливі варіанти правильних відповідей, особливо якщо йдеться про створення електронної гри, де їх не можна виправити «на ходу», щоб уникнути спірної ситуації, коли гравець пропонує правильний варіант, якого немає в офіційному переліку. Наприклад, на питання «Як називалася перша частина роману Толкієна «Володар кілець»?» зазвичай дають два варіанти відповідей - «Fellowship of the rings» або «Братство кільця», забуваючи, що в першому офіційному перекладі вона була позначена як «Хранителі» [4, 25].

Оцінку розгорнутих відповідей на запитання чи творчих завдань має проводити авторитетний, незалежний експерт, бажано запрошений вчитель, проте й можливе призначення членів журі з тих учнів, які мають авторитет серед однокласників, у крайньому випадку – ним може бути і сам педагог-організатор.

Грі може бути присвячено як цілий урок, так і його частина. Вона може використовуватися як на початку вивчення теми (для перевірки рівня наявних знань), так і на фінальному занятті (як форма дидактичного контролю).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Навчальна дискусія є одним із прийомів проблемного навчання, який використовується при аналізі ситуацій, що відображають полярні точки зору з одного й того ж питання. Таке ж завдання виконує і технологія «Дебати», що відрізняється від дискусії жорсткішими вимогами до структури її організації. Суперечка як така у «Дебатах» відсутня: учасники не переривають один одного, після закінчення дебатів вони не зобов'язані досягти спільної думки. Їх метою є обговорення спірної теми, щоб переконати третю сторону, тобто експертів або журі, у правоті своєї позиції.

І. І. Дівакова виділила основні принципи «Дебатів», а саме [20, 86]:

1) Вихідна проблема повинна мати кілька рівнозначних варіантів розв'язання.

2) Одна з можливих відповідей на запитання, сформульована у вигляді ствердної пропозиції, перетворюється на спірну тезу-ствердження, яка вимагає командного захисту або спростування.

Залежно від теми та умов, дебати можуть набувати різних форм: класичні дебати, експрес дебати або модифіковані дебати. У шкільній літературній освіті дебати зазвичай використовуються переважно в класичному варіанті, проте дана технологія часто модифікується з урахуванням предметної специфіки. Тому це можуть бути поетичні дебати, які відображають конфлікт прихильників так званої «громадянської лірики» та «чистого мистецтва», або суперечка про призначення мистецтва. Такі дебати можуть проходити у форматі versus-батлу чи уроку-шоу.

Дебати оптимально підходять для формування широкого переліку метапредметних результатів, насамперед, комунікативної компетенції: від учнів потрібно не лише вивчити різні точки зору щодо конкретного питання, а й структурувати знайдений матеріал, виділити причинно-наслідкові зв'язки, сформулювати власну думку та підібрати аргументацію на підтвердження своєї позиції [21, С. 117].

При вивченні зарубіжної літератури, на думку А. І. Богосвятської, використовуються такі види інсценізації, як пантоміма, імпровізація, неформальна та формальна інсценізація [9, С. 26]. Вчені вважають, що пантоміма, заснована на невербальному спілкуванні учнів, слугує передачі певного значення, відповідає психологічним особливостям учнів середнього шкільного віку. Н. Й. Волошина та О. М. Бандура стверджують, що імпровізації є найбільш адекватним прийомом навчання говорінню, оскільки вони забезпечують мотивацію в монологічних та діалогічних висловлюваннях, сприяють створенню необмеженої кількості мовних ситуацій та роблять їх особистісно значущими [22, С. 123].

Формальна інсценізація відбувається при прочитанні учнями своїх ролей або при інсценізації завчених реплік, у той час як неформальна інсценізація відбувається, коли учні отримують повну свободу в трактуванні запропонованих ідей, ролей і сцен, вона є непередбачуваним видом інсценізації. Саме за неформальної інсценізації відбувається розвиток навичок непідготовленого

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

мовлення. Таким чином, інсценізація при вивченні зарубіжної літератури має багатоаспектний потенціал як засіб розвитку літературних компетенцій учнів.

Отже, інтерактивні методи є інноваційними формами навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, самостійному осмисленню навчального матеріалу. У результаті використання інтерактивних методів під час уроків створюються умови самореалізації особистості учнів, які вміють творчо мислити і шукати раціональні шляхи вирішення різних ситуацій.

Висновки. Джерелом розвитку учня є спеціально організоване навчання, у якому здійснюється творча діяльність за самостійним осмисленням, відкриттю для себе наукових закономірностей, законів, способів розв'язання завдань.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text

2.https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA

3. Орлова О. В. Методика навчання зарубіжної літератури: навч.-метод. посіб. для підготовки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» філологічних спеціальностей педагогічних закладів освіти. Полтава: ПНПУ, 2021. 109 с.

4. Богосвятська А. І. Особливості вивчення теоретико-літературних понять. *Зарубіжна література в школах України.* 2014. №10. С. 22–28.

5. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2004. 465 с.

6. Леонова Н. С. Інтерактивні технології навчання як засіб реалізації творчих здібностей учнів. Педагогічна майстерня. 2013. №4. С. 2–7.

7. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пєхота та ін. за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пєхоти. Київ: Видавництво А. С. К., 2003. 240 с.

8. Пєхота О. М. Освітні технології. Київ: А.С.К., 2003. 255 с.

9. Великий тлумачний словник сучасної мови. Режим доступу: https://slovnyk.me/dict/vts

10. Селевко Г. Сучасні освітні технології: навч. Посібник. К.: Народна освіта, 2008. 256 с.

11. Остапенко Н. М., Симоненко Т. В., Руденко В. М. Технологія сучасного уроку рідної мови. Київ: Академія, 2011. 245 с.

12. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури. *Дивослово*. 2012. № 10. С. 39–45.

13. Щербина В. Г. Інтерактивні технології на уроках української мови та літератури. Харків: Основа, 2005. 96 с.

14. Інноваційні технології навчання в сучасній школі: Режим доступу: http://www.socialscience.com.ua/jornal_content/

15. Фасоля А. Компетентнісно зорієнтовані завдання: проблеми термінології, типології, створення. *Дивослово*. 2014. № 9. С. 15–16.

16. Словник української мови: в 11 томах (Академічний тлумачний словник української мови). Том 3. Режим доступу: http://sum.in.ua/

17. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2012. 344 с.

18. Когут О. Інноваційні технології навчання. Тернопіль: Астон. 2005. 200 с.

19. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: АПН, 2002. 136 с.

20. Дівакова І. І. Інтерактивні технології навчання. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 143 с.

21. Пехота О. Проєктна технологія. Освітні технології. Київ: АСК, 2004. 234 с.

22. Волошина Н. Й. Наукові основи методики літератури. Київ: Лен-віт, 2002. 344 с.

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard for basic and complete general secondary education]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text

2.https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA

3. Orlova O. V. (2021) *Metodyka navchannia zarubizhnoi literatury [Methods of foreign literature teaching]:* navch.-metod. posib. dlia pidhotovky zdobuvachiv osvitnoho stupenia «bakalavr» filolohichnykh spetsialnostei pedahohichnykh zakladiv osvity. Poltava: PNPU [in Ukrainian].

4. Bohosviatska A. I. (2014) Osoblyvosti vyvchennia teoretyko-literaturnykh poniat [Features of studying theoretical and literary concepts] *Zarubizhna literatura v shkolakh Ukrainy – Foreign literature in Ukrainian schools*, *10*, 22–28.

5. Zhyla S. O. (2004) Teoriia i praktyka vyvchennia ukrainskoi literatury u vzaiemozviazkakh iz riznymy vydamy mystetstv u starshykh klasakh zahalnoosvitnoi shkoly [Theory and practice of studying Ukrainian literature in relation to various types of art in senior classes of general education schools]. *Doctor's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

6. Leonova N. S. (2013) *Interaktyvni tekhnolohii navchannia yak zasib realizatsii tvorchykh zdibnostei uchniv. Pedahohichna maisternia. [Interactive teaching technologies as a means of realizing students' creative abilities. Pedagogical workshop], 4* [in Ukrainian].

7. Piekhota O. M. (2003) Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii [The preparation of future teachers for the implementation of pedagogical technologies]: navch. posib.Kyiv: Vydavnytstvo A. S. K. [in Ukrainian].

8. Piekhota O. M. (2003) *Osvitni tekhnolohii [Educational technologies]*. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].

9. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi movy [Comprehensive explanatory dictionary of modern language]. Retrieved from: https://slovnyk.me/dict/vts

10. Selevko H. (2008) *Suchasni osvitni tekhnolohii [Contemporary educational technologies]:* navch. posibnyk. K.: Narodna osvita [in Ukrainian].

11. Ostapenko N. M., Symonenko T. V., Rudenko V. M. (2011) *Tekhnolohiia suchasnoho uroku ridnoi movy [The technology of modern native language lessons]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].

12. Tokman H. Suchasni navchalni tekhnolohii ta metody vykladannia ukrainskoi literatury [Modern teaching technologies and methods of teaching Ukrainian literature]. *Dyvoslovo, 2012, 10*. [in Ukrainian].

13. Shcherbyna V. H. (2005) *Interaktyvni tekhnolohii na urokakh ukrainskoi movy ta literatury [Interactive technologies in Ukrainian language and literature lessons]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

14. Innovatsiini tekhnolohii navchannia v suchasnii shkoli [Innovative teaching technologies in modern schools]. Retrieved from: http://www.socialscience.com.ua/jornal_content/

15. Fasolia A. Kompetentnisno zoriientovani zavdannia: problemy terminolohii, typolohii, stvorennia [Competence-oriented tasks: problems of terminology, typology, creation]. *Dyvoslovo, 2014, 9*. [in Ukrainian].

16. Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]: v 11 tomakh (Akademichnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy). Tom 3. Retrieved from: http://sum.in.ua/

17. Dychkivska I. M. (2012) *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative teaching technologies]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

18. Kohut O. (2005) *Innovatsiini tekhnolohii navchannia [Innovative teaching technologies]*. Ternopil: Aston [in Ukrainian].

19. Pometun O., Pirozhenko L. (2002) *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid [Interactive learning technologies: theory, practice]*. Kyiv: APN [in Ukrainian].

20. Divakova I. I. (2009) *Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Interactive learning technologies. Innovative pedagogical technologies]*. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

21. Pekhota O. (2004) *Proiektna tekhnolohiia. Osvitni tekhnolohii [Project technology. Educational technologies.]*. Kyiv: ASK [in Ukrainian].

22. Voloshyna N. Y. (2002) *Naukovi osnovy metodyky literatury [Scientific foundations of literary methodology]*. Kyiv: Len-vit [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.3/.5.016:821(100)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-677-687

Павлюк Алла Борисівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, тел.: (050)674-85-21, https://orcid.org/0000-0002-6037-4819

РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. Ключову роль у процесі вивчення зарубіжної літератури відіграють творчі завдання. Цей феномен отримав певне осмислення у вітчизняній педагогічній науці, хоча, найчастіше, не аналізується з теоретичних позицій, а подається як загально зрозуміле явище в педагогічних публікаціях практико-орієнтованого характеру, націлених на обмін досвідом.

Творчі завдання із зарубіжної літератури – це різновид освітніх завдань, які дозволяють учням виявити свою індивідуальність та креативність. На відміну від типових завдань, які потребують правильних відповідей чи аналізу тексту, творчі завдання ставлять перед учнями проблему створення власного продукту.

Розкриття основних технік та прийомів системи творчих завдань дало змогу встановити, що такого типу завдання взаємопов'язані між собою та використовуються на різних етапах вивчення літературного твору. Основними такими техніками і прийомами є: переосмислення сюжету; створення нового персонажа; написання продовження; створення ілюстрацій; створення діалогу; написання листа; здійснення аналізу; гра ролей. Формами виконання системи творчих завдань є відповіді на запитання, вирішення літературної задачі, виконання вправи, написання творчої роботи.

У статті також визначено переваги і недоліки у застосуванні творчих завдань на уроках зарубіжної літератури в школі. Однак, не дивлячись на певні недоліки, творчі завдання у процесі вивчення зарубіжної літератури характеризується перевагами, які сприяють формуванню креативності мислення, розвитку творчих здібностей та аналітичних навичок в учнів.

Зрештою, творчі завдання допомагають учням перейнятися ідеєю твору зарубіжної літератури, зрозуміти його глибокий зміст та продемонструвати індивідуальну інтерпретацію, що сприяє розвитку літературного смаку, а також здатності аналізувати та оцінювати літературні твори. Творчі завдання також можуть спонукати учнів до самостійного читання та вивчення літератури.

Ключові слова: аналіз, зарубіжна література, оцінювання, творчі завдання.

Pavliuk Alla Borysivna PhD in Philology, Assistant Professor; Assistant Professor of the Conversational English Department, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, tel.: (050) 674-85-21, https://orcid.org/0000-0002-6037-4819

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

PUPILS' CREATIVITY DEVELOPMENT AT FOREIGN LITERATURE LESSONS

Abstract. Creative tasks play a key role in the process of foreign literature studying. This phenomenon has received some attention in national pedagogical science, although it is most often not analyzed from theoretical perspectives but presented as a generally understood concept in practice-oriented pedagogical publications aimed at experience sharing.

Creative tasks in foreign literature are a type of the educational task that allows students to express their individuality and creativity. Unlike typical tasks that require correct answers or text analysis, creative tasks challenge students to produce their own original work.

The identification of the main techniques and methods within the system of creative tasks has revealed that these tasks are interconnected and used at different stages of studying a literary work. The main techniques and methods include: reinterpreting the plot; creating a new character; writing a continuation; creating illustrations; composing a dialogue; writing a letter; conducting analysis; and role-playing. Forms of implementing the system of creative tasks include answering questions, solving literary problems, doing exercises, and writing creative pieces.

The article also outlines the advantages and disadvantages of using creative tasks in foreign literature lessons at school. However, despite certain drawbacks, creative tasks in the study of foreign literature offer significant advantages. They promote the development of creative thinking, enhance students' imaginative abilities, and foster analytical skills.

Ultimately, creative tasks help students engage with the core ideas of foreign literary works, understand their deeper meanings, and present individual interpretations. This contributes to the development of literary taste, as well as the ability to analyze and evaluate literary texts. Creative tasks can also encourage students to read and explore literature independently.

Keywords: analysis, foreign literature, assessment, creative tasks.

Постановка проблеми. Масштабні зміни в системі освіти, а саме зміни педагогічних пріоритетів, затвердження нових державних стандартів, орієнтованих на діяльнісну парадигму, акцент на становлення індивідуальних освітніх траєкторій, задали основний вектор філософії освіти – культурoорієнтованість.

Бажаний педагогічний результат досягається через зміст навчального предмета та педагогічних технологій. Навчальна дисципліна «Зарубіжна література» надає колосального потенціалу в творчому розвитку особистості, формуванні гуманістичного світогляду, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій учня. Проте цей потенціал реалізується фрагментарно як в аспекті змісту, так і в аспекті педагогічних технологій. Внаслідок недосягнення бажаного результату,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

вивчення зарубіжної літератури зводиться до механічного запам'ятовування імен письменників і поетів, замість того, щоб розкривати їхню ідейно-естетичну унікальність та значущість у контексті світової культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Застосування творчих завдань в освітньому процесі сучасної школи перебувають у колі інтересів науковців. Вітчизняні та зарубіжні вчені внесли вагомий внесок у становлення загальних закономірностей творчості та творчого розвитку особистості учня. Широку популярність здобули психологічні дослідження таких науковців як С. С. Занюк, Г. С. Костюк, В. А. Роменець, Г. Л. Токмань, А. В. Хуторський, які висвітлюють одночасно й питання педагогічної практики. Значна кількість робіт дослідників присвячені питанням формування ключових літературних компетентностей в учнів середніх класів засобами творчих завдань. Серед них варто відзначити роботи О. П. Борківської, Є. П. Верещак, Л. Л. Момот, О. О. Дем'яненко та ін. Проте особливості використання творчих завдань на уроках зарубіжної літератури у старшій школі не знайшли досить повного висвітлення у психолого-педагогічній науці. Тому, з огляду на недостатню розробленість зазначеної проблеми, особливого значення набуває потреба комплексного аналізу системи творчих завдань і прийомів їх застосування на уроках зарубіжної літератури.

Мета статті. Проаналізувати наукові підходи до трактування творчих завдань та визначити особливості їх застосування на уроках зарубіжної літератури в основній і старшій школі. Відповідно до мети плановано виконати наступні завдання: розкрити основні техніки та прийоми системи творчих завдань на уроках зарубіжної літератури та здійснити аналіз ефективності використання творчих завдань на уроках зарубіжної літератури в школі, а також визначити переваги та недоліки застосування цих завдань.

Виклад основного матеріалу. Завдання, орієнтовані на розвиток творчого потенціалу учня, пов'язані не тільки із закріпленням матеріалу, а й з проявом здатності школярів індивідуально виражати себе у творчій діяльності, а також спрямовані на розвиток здібностей дітей швидко перемикати увагу з одного виду діяльності на інший [1, С. 54]. Тобто, виконання творчих завдань дозволяє надати процесу навчання істино дослідницький характер. Крім того, сутнісною особливістю творчого завдання є його звернення до внутрішнього світу особистості, спрямованість на інтеріоризацію смислів художньої літератури. Ця сутнісна особливість дозволяє школяру не бути пасивним споживачем інформації, а глибше зрозуміти світ художньої літератури.

Для глибшого розуміння сутності творчих завдань, візьмемо за основу визначення терміну «творчість», представленого Г. Л. Токмань. Отже, творчість є функціональним поняттям, яке висвітлює різноманітні форми взаємодії особистості з оточуючими людьми і суспільством. Творчість розглядається як психологічна категорія (що відображає індивідуальні особливості людини як складної системи), культурологічна, соціально-історична (відображає умови прояву складності) та педагогічна [2, С. 24].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Поняття творчості пов'язане із творчим мисленням, яке розглядається як вид мислення, що характеризується здатністю створювати суб'єктивно нове, проявляючи при цьому свою індивідуальність.

У людей з творчим мисленням виявляється комбінація зрілості мислення, глибоких знань, різноманітних здібностей, вмінь і навичок, незалежності, та відкритості до нового досвіду. Творчі завдання є засобом, який дозволяє організовувати систематичну роботу над розвитком творчого мислення у процесі вивчення зарубіжної літератури [3, С. 54].

За кількістю учасників творчі завдання можуть бути індивідуальні та групові. Проте О. П. Борківська [4, С. 16] виділяє власне літературознавчі та «письменницькі» творчі завдання. В основі літературознавчих завдань лежить аналіз художнього твору, спроба осмислити в повному обсязі його суть і зміст, зрозуміти непізнане – це і є цілком реальним засобом розвитку творчого мислення учнів. «Письменницькі» завдання – це по-справжньому творча робота, яка сприяє розвитку креативного мислення, формуванню певних умінь та навичок, літературно-творчих здібностей учнів. До цього виду творчих завдань можна віднести есе, твори-роздуми, твори-дослідження, листи до авторів тощо.

Ж. В. Клименко за наростанням складності проблемних ситуацій, що пред'являються учням, та мисленнєвих дій визначає наступні види творчих завдань:

1) завдання з елементами творчості, які вимагають прояву самостійності у знайомій ситуації, виконання діяльності на основі алгоритму, спрямовані на засвоєння вже отриманих знань;

2) продуктивні завдання, які вимагають прояву ініціативності, самостійності при застосуванні знань у новій ситуації, що сприяють накопиченню досвіду самостійності та розвитку креативного мислення;

3) суто творчі завдання, які вимагають прояву найвищого рівня самостійності та творчого мислення, створення нових продуктів та способів діяльності [5, С. 137].

Т. Б. Недайнова та О. О. Покатилова виділяють такі види творчих завдань:

1) Стилізації, які загострюють увагу учнів на першооснові літератури – поетичності мови. Учні складають казки, міфи, елегії, філософські діалоги, сонети тощо. Розповідаючи про поетику жанрів, учні освоюють різні форми бачення та осмислення світу та себе.

2) Навчальні діалоги, які діти розігрують, моделюють на уроці, а потім продовжують вдома письмово, перетворюючи їх на навчальні твори. Учні навчаються витримувати логіку й форми мовлення своїх персонажів [6, С. 7].

Уроки зарубіжної літератури мають великий вплив на розвиток творчого мислення. Система діяльності в цьому напрямку включає формування готовності до нестандартних вирішень проблемних завдань та продуктивного творення в різних сферах освітньої діяльності [7, С. 74].

На думку Є. А. Пасічник, творче завдання з літератури можна застосувати на будь-якому етапі освіти – від початкової школи до закладу вищої освіти. Воно

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

сприяє розвитку мовних та комунікативних навичок, а також формуванню естетичного смаку та літературної культури. Прикладами таких завдань можуть бути написання поетичного відгуку на прочитану книгу, створення діалогу між персонажами з різних літературних творів або написання історії, яка продовжує відомий твір. Творче завдання включає різноманітні форми роботи: написання есе, створення короткого сценарію, малювання ілюстрації, розробка презентації та інші. Це сприяє розвитку творчого мислення учнів та навчальної активності. Крім того, творче завдання дозволяє учням заглибитися в літературну тему і продемонструвати свої знання та розуміння творів. Воно допомагає розвинути навички аналізу, синтезу, аргументації та самостійного мислення, що є важливим аспектом навчання літературі [8, С. 168].

Отже, метою творчих завдань є:

1. Розвиток культури мислення та естетичного сприйняття тексту.
2. Стимулювання творчого мислення, креативності та фантазії.
3. Формування навичок комунікації та уявлення власних думок.
4. Поглиблення розуміння твору та його автора.
5. Сприяння формуванню особистості, почуття самореалізації та самоствердження.

Задачі творчих завдань передбачають:

1) аналіз та дослідження твору літератури;
2) інтерпретацію історії та персонажів твору;
3) визначення основних ідей, тем та проблем твору;
4) створення власних історій, сценаріїв, діалогів на основі твору;
5) вираження власних думок і почуттів щодо прочитаного твору.

Творче завдання з літератури допомагає розвинути критичне мислення, аналітичні та синтетичні здібності, а також здатність адаптуватися до різних ситуацій та знаходити нестандартні рішення [6, С. 9].

Для того, щоб досягти поступу в розвитку творчих процесів мислення, необхідним є систематичне використання творчих завдань на уроках зарубіжної літератури, гармонійне поєднання навчальної та творчої діяльності учнів на кожному уроці.

З метою розвитку творчої особистості учня на уроках зарубіжної літератури необхідно використовувати систему творчих завдань, яка відповідає таким вимогам:

– пізнавальні творчі завдання повинні будуватися на міждисциплінарній інтеґративній основі та сприяти розвитку пам’яті, уваги й уяви учнів;

– творчі завдання мають підбиратися з урахуванням раціональної послідовності їх використання: від репродуктивних, спрямованих на актуалізацію наявних знань, до частково-пошукових, а потім і до власне творчих;

– система завдань повинна вести до розвитку гнучкості розуму, допитливості, вміння висувати та перевіряти гіпотези [9, С. 3]. Тому творчі завдання потрібно використовувати з перших уроків зарубіжної літератури, починаючи з найпростіших, переходячи до складніших.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Виконання творчих завдань вимагає від учнів глибокого знання тексту художнього твору, тобто вони повинні орієнтуватися в ньому, відбирати матеріал, який відноситься до цієї творчої роботи, наприклад, епізод для твору, сценку для драматизації, тощо.

Вчителю необхідно прагнути до того, щоб робота учня безпосередньо над твором починалася з обмірковування теми та змісту. Це дозволяє зробити процес креативного мислення цілеспрямованим й уникнути помилок у вирішенні творчих завдань. Вчитель не повинен втручатися в сюжет або систему образів, але вказати на відсутність логічного зв'язку між частинами роботи нерідко необхідно (для цього, як правило, проглядаються чернетки). І саме під час обговорення творчих завдань відбувається розвиток креативного мислення в учнів [10, С. 248].

Отже, творче завдання із зарубіжної літератури – це різновид навчального завдання, яке дозволяє учням виявити свою індивідуальність та креативність. На відміну від типових завдань, які потребують правильних відповідей чи аналізу тексту, творчі завдання ставлять перед учнями проблему створення власного продукту. Основна мета такого завдання – розвиток творчого мислення, фантазії та здатності до самовираження. Учні можуть писати вірші, оповідання, есеї, п'єси або навіть створювати ілюстрації та макети книг. Важливим аспектом творчого завдання із зарубіжної літератури є не тільки результат, а й процес створення, який передбачає активну участь учня у виявленні його індивідуальних здібностей.

До системи творчих завдань, які застосовуються в процесі вивчення художніх творів зарубіжної літератури у старшій школі, за визначенням О. О. Дем'яненко, входять наступні структурні компоненти.

1. Підготовка до сприйняття, читання художнього твору:

1) типи творчих завдань (на основі мети) – так звані актуалізувальні завдання: здатність генерувати гіпотези, бачити проблему, протиріччя, мислити діалектично; здатність асоціативно мислити;

2) підтипи творчих завдань (на основі єдності засобів створення): асоціативні, прогностичні, евристичні;

3) види творчих завдань (на основі конкретних способів його виконання): асоціативний ланцюжок, ілюстрування, словесне малювання, добір епіграфів; евристичні запитання; прогностичні завдання за початком, назвою, уривком твору; асоціативно-прогностичні завдання за портретом чи ілюстрацією до твору.

2. Підготовка до аналізу й аналіз художнього твору.

1) типи творчих завдань (на основі мети) – так звані формувальні завдання: здатність раціонально мислити, застосовувати необхідну інформацію в нових умовах; дивергентне мислення; інтелектуально-логічні й конструктивні здібності; здатність до самоорганізації;

2) підтипи творчих завдань (на основі єдності засобів створення): конструктивні, вибіркові, на доповнення, зіставлення, проблемні, завдання-парадокси;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

3) види творчих завдань (на основі конкретних способів його виконання): завдання за змістом теоретико-літературних понять на доповнення, спростування, вибір, виявлення протиріч, конструювання, добір і зіставлення; проблемні завдання на стилізацію, групування, упорядкування, формулювання понять і аргументування власної позиції;

3. Підсумкові етапи роботи з художнім твором.

1) типи творчих завдань (на основі мети) – так звані констатувальні: комунікативні й конструктивні здібності; критичність мислення; здатність до самоуправління, рефлексії мислення; здатність до узагальнення та абстрагування;

2) підтипи творчих завдань (на основі єдності засобів створення): узагальнювальні контрольні;

3) види творчих завдань (на основі конкретних способів його виконання): конструктивні завдання на створення й заповнення таблиць, схем, образів; художньо-творчі завдання; літературно-творчі роботи різних жанрів [7, С. 75-77]. А відповіді на запитання, вирішення літературної задачі, виконання вправ, написання творчої роботи є формами виконання системи цих творчих завдань.

Приклади творчих завдань на уроках зарубіжної літератури можуть бути різноманітними: написання есе, створення нового розділу твору, створення художньої картини, постановка сцени з книги або складання власного літературного твору в стилі автора.

Розглянемо кілька прикладів творчих завдань із зарубіжної літератури.

Приклад 1. Напишіть розповідь.

Пропонується прочитати розповідь до певного моменту і далі продовжити його власними словами. При цьому можна дотримуватися стилістики та мотивів автора, а також розвивати та розширювати сюжет.

Приклад 2. Створіть альтернативну кінцівку.

Пропонується прочитати твір і уявити, що було б, якби історія закінчилася інакше. Напишіть свою версію кінцівки та поясніть, чому ви обрали саме таке завершення.

Приклад 3. Подайте епізод у вигляді сценарію.

Запропоновано обрати захопливий епізод з літературного твору та перетворити його в сценарій для театральної вистави. Акцентувати увагу на діалогах, репліках і діях персонажів, а також на описі сцени та використанні реквізиту.

Приклад 4. Зобразіть героїв твору у вигляді коміксу.

Пропонується вибрати кілька ключових сцен із твору та намалювати їх у вигляді коміксу. Крім зображення сцени та героїв, ви також можете додати зрозумілі репліки персонажів для передачі змісту.

Приклад 5. Складіть музичний плейлист, який відповідає настрою твору.

Пропонується послухати чи згадати твір та створити плейлист із пісень, які, на вашу думку, відображають емоційний стан героїв, атмосферу твору або передають його основні теми та ідеї.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Творчі завдання з літератури допомагають розвинути уяву, креативність та аналітичні навички. Вони дозволяють повніше поринути у твір, розширити його сенс і сприйняття [5, С. 204]. Вони пропонують учням нестандартні підходи до творів, які вивчаються.

Для успішної реалізації таких завдань використовуються різні техніки та прийоми, які спрямовані на розвиток творчого мислення та уяви, а саме: переосмислення сюжету, створення нового персонажа, написання продовження, створення ілюстрацій, створення діалогу, написання листа, здійснення аналізу, гра ролей та ін.

При використанні таких технік та прийомів учні мають можливість глибше зануритися у твір, висловити свою думку та здійснити внесок у створення літературної композиції. Такі завдання сприяють розвитку критичного мислення, аналітичних і творчих навичок [10, С. 312].

Творче завдання з літератури є активною формою роботи, яка дозволяє розвинути творче мислення, креативність та естетичне сприйняття тексту. Воно передбачає активне проникнення у світ твору, аналіз та його тлумачення через призму власної уяви та досвіду.

Оцінка творчого завдання з літератури залежить від низки критеріїв, на підставі яких вчитель робить висновки про роботу учня. Важливо враховувати, що конкретні критерії можуть залежати від завдання та цілей уроку. О. О.Дем’яненко запропонував критерії, які можуть застосовуватися в оцінці творчого завдання:

1. Відповідність творчого завдання:

Оцінюється, наскільки творче завдання відповідає поставленій меті та вимогам. Це включає виконання завдання у повному обсязі, правильне тлумачення та розуміння теми, а також виявлення основних ідей та понять, зазначених у завданні.

2. Оригінальність та креативність творчого завдання:

Від учня очікується прояв оригінального мислення та креативності. Це може містити нестандартні підходи до аналізу літературного твору, несподівані інтерпретації та висновки, використання незвичайних форм та стилів викладу.

3. Глибина та аналітичний підхід до творчого завдання:

Оцінюється глибина та опрацювання аналітичних аспектів у творчому завданні. Це включає вміння аналізувати текст, виявляти основні характеристики та елементи твору, аргументувати власні висновки та інтерпретації на основі тексту, досліджувати зв’язки між твором та його контекстом.

4. Ефективність та структура творчого завдання:

Оцінюється ефективність передачі ідеї в творчому завданні. Це включає ясність і логічність викладу, послідовність аргументу і прикладів, а також вміння структурувати матеріал і підкреслювати основні ідеї.

5. Якість мови та орфографія творчого завдання:

Важливим критерієм оцінки є якість мови та правильність використання орфографії, пунктуації та граматики. Помилки можуть відволікати від змісту роботи та знижувати загальну оцінку.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Крім цих основних критеріїв, в оцінці можуть також враховуватися стиль та оформлення роботи, використання джерел, відповідність стандартам учнівського письма та ін. Важливо враховувати, що оцінка творчого завдання є суб'єктивним процесом і може змінюватись в залежності від вчителя та конкретної освітньої програми [11, С. 43].

Отже, в процесі вивчення зарубіжної літератури форми викладання можуть розвиватися паралельно зі зміною технічних можливостей та зростанням пізнавального інтересу учнів. Застосування творчих завдань під час уроків сприяє зростанню мотивації до вивчення предмета. Творчі завдання під час уроків зарубіжної літератури сприяють входженню учнів в культуру інших народів, їх традицій. Учень, який сам спробував висловити свої почуття, емоції, переживання засобами мистецтва, зможе зрозуміти світогляд автора твору, ідейний задум, особисте бачення проблеми, вираженої у творі.

Під час організації роботи з творчими завданнями Ф. М. Штейнбук пропонує керувалися такими педагогічними принципами:

– необхідність присутності «комунікативної інтриги» (запитувати так, щоб хотілося відповідати);

– моделювання у творчому завданні таких життєвих і водночас культурно значущих ситуацій, у яких звертання до літературних творів стає по-справжньому актуальним;

– можливість виявити читацьку свободу у виборі матеріалу;

– розширення культурного контексту;

– співвідношення рівня складності завдань та літературного матеріалу з віковими особливостями та читацькою біографією читачів-учнів;

– пробудження рефлексії над специфікою мови літератури як мистецтва по відношенню до інших видів мистецтва;

– актуалізація у свідомості читачів-учнів уявлень про різноманітність вироблених культурою художніх та нехудожніх, літературних та мовних жанрів [12, С. 171].

Однією з ключових переваг творчих завдань є можливість активного залучення учнів до освітнього процесу. Вони отримують можливість самостійного вибору теми та формату виконання завдання у межах певних параметрів, що сприяє їх мотивації та зацікавленості до навчання [12, С. 271].

Крім того, перевагами творчих завдань із зарубіжної літератури є:

1. Розвиток креативності: творчі завдання сприяють розкриттю індивідуальності кожного учня, дозволяючи висловити свої думки та почуття через коментарі, аналіз та інтерпретацію текстів.

2. Стимулювання глибокого аналізу: такі завдання вимагають від учнів не поверхового розуміння твору, а його комплектного аналізу – розбору стилю письменника, характерів героїв, символів і тематики творів.

3. Розвиток творчого мислення: учням пропонується створювати власні твори, оповідання, вірші з урахуванням прочитаних текстів. Це сприяє розвитку фантазії, висловлювання своїх ідей та формування літературного стилю.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

4. Активна участь учнів на уроці: такі завдання дозволяють учням брати активну участь у вивченні теми впродовж всього уроку, висловлювати свою думку, обговорювати з іншими учнями та вчителем.

Незважаючи на всі переваги, творчі завдання із зарубіжної літератури можуть мати і певні недоліки, а саме:

1. Складність оцінювання: оцінка творчих робіт учнів може бути суб'єктивною та не завжди справедливою. Разом з тим, кожен учень під час створення власного твору зможе висловити свої оригінальні думки та ідеї, які відрізнятимуться від інших.

2. Необхідність затратити більше часу: проведення творчих завдань може вимагати більше часу, ніж проведення уроків, що ґрунтуються на читанні та аналізі текстів. Це може бути проблематично за обмеженої кількості запланованих занять.

3. Творчі завдання не завжди підходять для всіх учнів: деяким з них може бути складно впоратися з творчими завданнями через недостатність досвіду в написанні чи висловленні своїх думок у літературній формі [10, С. 325].

Висновки. Аналіз наукової літератури вказує на те, що творчі освітні завдання представляють собою різноманітні види самостійної роботи учнів, які відрізняються за змістом, формами та обсягом. Ці завдання виконуються під керівництвом вчителя та включають в себе використання знань і вмінь учнів у нових або нестандартних ситуаціях. Загалом, творчі завдання із зарубіжної літератури є цінними інструментами розвитку творчого мислення та аналітичних навичок учнів, вони стимулюють їх до активної участі на уроках та розвивають їх інтелектуальні здібності.

Література

1. Роменець В. А. Психологія творчості: навчальний посібник. 3-тє вид., доп. Київ: Либідь, 2015. 294 с.

2. Токмань Г. Л. Вікова психологія як наукове джерело методики викладання літератури *Дивослово.* 2013. № 6. С. 23–29.

3. Момот Л. Л. Шелестова Л. В. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання. *Педагогіка і психологія*. 2007. №2. С. 53–59.

4. Борківська О. П. Візуалізація навчального матеріалу як засіб розвитку логічного та творчого мислення учнів. *Зарубіжна література*. 2015. №8. С. 15–18.

5. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: монографія. Київ, 2006. 340 с.

6. Недайнова Т. Б. Покатилова О. О. Ставити учнів у позицію творця (Система завдань з використанням різних видів мистецтва на уроках літератури). *Всесвітня література*. 2010. № 2. С. 7–9.

7. Дем'яненко О. О. Система творчих завдань у процесі навчання зарубіжної літератури (5-8 класи): науково-методичний посібник. Біла Церква: КОІПОПК, 2009. 173 с.

8. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2010. 384 с.

9. Губенко О. В. Внутрішня свобода як умова активізації творчого потенціалу особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. №10(57). С. 1–5.

10. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Київ: Вища школа, 2007. 415 с.

11. Організація творчої діяльності школярів у процесі вивчення зарубіжної літератури: методичні рекомендації за мат. авт. курсів О. О. Дем'яненко / укл. і ред. О. О. Дем'яненко. Біла Церква: КОІПОПК, 2007. 98 с.

12. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі. Київ: Кондор, 2007. 316 с.

References

1. Romenets V. (2015) *Psykholohiia tvorchosti*: navchalnyi posibnyk. 3-tie vyd., dop. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

2. Tokman H. (2013) Vikova psykholohiia yak naukove dzherelo metodyky vykladannia literatury. *Dyvoslovo, 6* [in Ukrainian].

3. Momot L., Shelestova L. (2007) Do problemy formuvannia tvorchykh zdibnostei u protsesi navchannia. *Pedahohika i psykholohiia, 2* [in Ukrainian].

4. Borkivska O. (2015) Vizualizatsiia navchalnoho materialu yak zasib rozvytku lohichnoho ta tvorchoho myslennia uchniv. *Zarubizhna literature, 8* [in Ukrainian].

5. Klymenko Zh. (2006) *Teoriia i tekhnolohiia vyvchennia perekladnykh khudozhnikh tvoriv u starshykh klasakh zahalnoosvitnoi shkoly: monohrafiia*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Nedainova T., Pokatylova O. (2010) Stavyty uchniv u pozytsiiu tvortsia (Systema zavdan z vykorystanniam riznykh vydiv mystetstva na urokakh literatury). *Vsesvitnia literature* [in Ukrainian].

7. Demianenko O. (2009) *Systema tvorchykh zavdan u protsesi navchannia zarubizhnoi literatury (5-8 klasy): naukovo-metodychnyi posibnyk.* Bila Tserkva: KOIPOPK [in Ukrainian].

8. Pasichnyk Ye. (2010) *Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh zakladiv osvity*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

9. Hubenko O. (2013) Vnutrishnia svoboda yak umova aktyvizatsii tvorchoho potentsialu osobystosti. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota, 10(57)* [in Ukrainian].

10. Miroshnychenko L. (2007) *Metodyka vykladannia svitovoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

11. Demianenko O. (2007) Orhanizatsiia tvorchoi diialnosti shkoliariv u protsesi vyvchennia zarubizhnoi literatury: metodychni rekomendatsii. Bila Tserkva: KOIPOPK [in Ukrainian].

12. Shteinbuk F. (2007) *Metodyka vykladannia zarubizhnoi literatury v shkoli*. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.147:784.071.2].091.33-027.22:78.036.9

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-688-697

Петрикова Оксана Петрівна Заслужений діяч мистецтв України, доцент, доцент кафедри академічного та естрадного вокалу Факультету музичного мистецтва і хореографії Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, тел.: (066) 603-89-61, https://orcid.org/0000-0002-4326-3308

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ У МАЙБУТНІХ АРТИСТІВ-ВОКАЛІСТІВ ДО ДЖАЗОВОЇ ВОКАЛЬНОЇ МУЗИКИ

Анотація. У статті розглядається проблема формування інтересу у майбутніх артистів-вокалістів до джазової вокальної музики. Проведено аналіз сучасних досліджень з обраної проблематики, зазначено авторів, які розглядали феномен становлення та розвитку джазового мистецтва в Україні (О. К. Зав'ялова, В. А. Полянський та ін.); науковців, які займалися висвітленням тематики формування вокально-джазової культури школярів на заняттях з естрадного співу та у позакласній роботі (Т. В. Куриленко, А. С. Шевченко та інші); дослідників, які цікавились професійною підгтовкою майбутніх фахівців-вокалістів естрадного спрямування та висвітлювали їх у своїх працях (Л. О. Красовська, Ю. В. Писаренко та інші).

У матеріалах публікації зроблено короткий історичний дискурс виникнення джазу як різновиду музичного мистецтва, конкретизовано музичні жанри джазової музики. Перераховано вокальні жанри, що внесли у джазову музику виразні виконавські прийоми, а також висвітлено стилі джазового мистецтва. Автор зазначає, що й досі естрадний спів спирається на методи та прийоми академічного вокалу, що не завжди є доцільним при постановці голосу учнів та здобувачів вищої школи, саме в естрадній манері.

Автор зазначає, що розвиток вокальних навичок виконавця будь-якого напряму співу, у тому числі і джазового, передбачає роботу над постановкою голосу, над засвоєнням специфічних вокально-технічних способів і прийомів, що використовуються у необхідній стилістиці. Зазначено відмінності між естрадною манерою співу та академічною, народною. У роботі уточнено складові постановки голосу джазового співака. Автором запропоновано приойми навчання естрадного і джазового співу, перераховано засоби музичної виразності характерні для джазової вокальної музики. Уточнено вимоги до сучасного викладача вокалу вищої школи.

На думку автора, формувати інтерес у майбутніх артистів-вокалістів до джазової вокальної музики допомагає оволодіння ними, під час виконавської діяльності, відомими методиками співу, такими як: методика Сета Ріггса, методика навчання вокалу «Estill Voice Training» (EVT), вокальна методика

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Шеріл Портер та інші. У матеріалах статті висвітлена сутність та змістове наповнення методик навчання вокалу «Estill Voice Training» та Шеріл Портер.

Наприкінці статті автор висвітлює подальші розвідки з обраної проблематики, які він вбачає у розробці критеріїв, показників, рівнів сформованості інтересу у майбутніх артистів-вокалістів до джазової вокальної музики.

Ключові слова: методика; формування інтересу; постановка голосу; майбутні артисти-вокалісти; джазова вокальна музика; вища школа.

Petrykova Oksana Petrivna a Honored Artist of Ukraine, Associate Professor, Associate Professor of Academic and Pop Vocals at the Faculty of Musical Art and Choreography of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, tel.: (044) 272-19-02, https://orcid.org/0000-0002-4326-3308

METHODS OF FORMING INTEREST IN JAZZ VOCAL MUSIC AMONG FUTURE VOCAL ARTISTS

Abstract. The article discusses the problem of fostering interest in jazz vocal music among future vocal artists. It analyses contemporary research on the selected topic and mentions authors who have examined the phenomenon of the emergence and development of jazz art in Ukraine (O. K. Zavyalova, V. A. Polyansky, etc.); scientists who have covered the topic of the formation of vocal jazz culture among schoolchildren in pop singing classes and extracurricular activities (T. V. Kurylenko, A. S. Shevchenko, and others); researchers who were interested in the professional training of future pop vocalists and covered this topic in their works (L. O. Krasovska, Yu. V. Pysarenko, and others).

The publication provides a brief historical overview of the emergence of jazz as a type of musical art and specifies the musical genres of jazz music. It lists the vocal genres that have contributed distinctive performance techniques to jazz music and highlights the styles of jazz art. The author notes that pop singing still relies on the methods and techniques of academic vocals, which is not always appropriate when training the voices of students and applicants to higher education institutions in the pop style.

The author notes that the development of vocal skills of a performer of any singing style, including jazz, involves working on voice training and mastering specific vocal techniques and methods used in the required style. The differences between pop, academic and folk singing styles are highlighted. The work clarifies the components of voice training for jazz singers. The author proposes methods for teaching pop and jazz singing and lists the means of musical expression characteristic of jazz vocal music. The requirements for a modern higher education vocal teacher are clarified.

According to the author, mastering well-known singing techniques such as the Seth Riggs method, Estill Voice Training (EVT), Cheryl Porter's vocal technique, and others during performance helps to foster interest in jazz vocal music among future

vocal artists. The article highlights the essence and content of the Estill Voice Training and Cheryl Porter vocal training methods.

At the end of the article, the author highlights further research on the selected topic, which he sees in the development of criteria, indicators, and levels of interest in jazz vocal music among future vocal artists.

Keywords: methodology; developing interest; voice training; future vocal artists; jazz vocal music; higher education.

Постановка проблеми. Тема формування інтересу у майбутніх артистів-музикантів до джазової вокальної музики є достатньо актуальною в нашій країні, тому що переважна більшість сучасної молоді неоднозначно сприймають серйозне класичне мистецтво та тяжіють до виконання естрадної музики, зокрема, «одним із таких синкретичних видів музики, що сьогодні перебуває на перетині різних тенденцій розвитку сучасного українського мистецтва, є джаз» [6, С. 138–139].

Активно цікавлячись будь–якою естетичною діяльністю у шкільному віці, молоді люди нерідко пізніше втрачають інтерес до уроків музики у загальноосвітній школі та до серйозної, класичної музики. У зв'язку з цим виникає необхідність цілеспрямованого педагогічного управління музичними інтересами молоді і особливо майбутніх артистів-вокалістів, які у подальшій професійній діяльності мають бути універсальними виконавцями різних жанрів та стилів.

Феномен становлення та розвитку джазового мистецтва в Україні досліджували: О. К. Зав'ялова [4], Н. Г. Кьон [5], В. А. Полянський, А. О. Попова [10] та інші.

Методику формування вокально-джазової культури школярів на заняттях з естрадного співу та у позакласній роботі у своїх наукових доробках розглядають: М. М. Дирда [3], Т. В. Куриленко, Ж. Є. Сироткіна, А. П. Шабаліна, Л. І. Чеботар, А. С. Шевченко [12] та інші.

Сучасні дослідження професійної підгтовки майбутніх фахівців-вокалістів естрадного спрямування висвітлені у працях: О. А. Баско [2], Л. А. Бірюкової, С. В. Гмиріної, Л. О. Красовської [6], Ю. В. Мережко [7], Т. О. Ланіної, Ю. В. Писаренко [8], Т. В. Полянського [9], О. С. Сиволап [11] та інших.

Однак, наукових робіт присвячених формуванню інтересу у майбутніх артистів-вокалістів до лжазової музики, нажаль, обмаль, що зумовлює необхідність розгляду даної проблематики.

Мета статті – висвітлити методику формування інтересу у майбутніх артистів-вокалістів до джазової вокальної музики.

Виклад основного матеріалу. Людський голос володіє величезними виразними можливостями. Він, мабуть, самий дивний «інструмент» на світі. Спочатку люди використовували голос у повсекденному житті, ритуалах тощо, і тільки потім вони навчилися виготовляти перші примітивні музичні інструменти, граючи на яких можна було наслідувати голос людини. Так вони і йдуть

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

разом – голос співака і звук інструменту. Іноді вони наслідують один одного, іноді змагаються один з одним, але завжди підтримують і збагачують один одного. Останній вислів відноситься до еволюції всього музичного мистецтва, але більшою мірою стосується джазового мистецтва.

Джаз виник та почав своє існування у середовищі афроамериканців наприкінці XIX століття у США. У першу чергу, виникли такі музичні жанри як: балада, блюз (blues), регтайм, спірічуел (spiritual), ворк-сонг (work song). Також до них можна віднести музику менестрельного театру, хоча вона більшою мірою вплинула на становлення американського музичного шоу. Серед вищеперелічених жанрів тільки регтайм існував як інструментальний жанр, решта жанрів – вокальні.

Перераховані вокальні жанри внесли у джазове мистецтво виразні виконавські прийоми, які у подальшому стали невід'ємними «фішками» джазового співу. Блюзовий лад з його інтонуванням, використання глісандо (glissando) та дерті-тонів (dirty tones), прийоми співу Шаута (shout) і Холлер (holler) характеризують джазовий вокал як експресивний за своєю природою. Вокалістів, які співають у такій «гарячій манері», іноді називають шаутерамі (shouters).

З іншого боку, поява таких стилів, як світ (sweet) і кул (cool), проникнення у джаз ритмів латиноамериканської музики, а також розвиток звукопідсилюючої техніки додало звучанню джазового вокалу інтимності, м'якості, сентиментальності [8].

Співаків, виконуючих джаз у такій ліричній, і навіть, стриманій манері, називають крунер (crooners). Практично будь людина, яка чутливо сприймає музику, відрізнить звучання джазу від будь-якого іншого музичного напряму. У джазовій музиці такі засоби виразності, як мелодія, метроритм, гармонія дуже специфічні. Ми розпізнаємо джаз і по манері звукобудування, і по фразуванню та артикуляції.

Розвиток вокальних навичок виконавця будь-якого напряму співу, у тому числі і джазового, передбачає роботу над постановкою голосу, засвоєння специфічних вокально-технічних способів і прийомів, що використовуються у необхідній стилістиці. І в академічній, і в народній, естрадній манері співу вокаліст повинен вільно володіти своїм голосовим апаратом. Тому слід озвучити основні постулати навчання джазовому співу, висвітлити методи формування інтересу у майбутніх артистів-вокалістів до цього різновиду естрадного мистецтва.

Ведучими резонаторами, якими має володіти академічний вокаліст, є головний, носовий (спів у так звану «маску») та грудний. На використання грудного резонатору у процесі академічної постановки голосу спеціального акценту не робиться, йдеться лише про формування близького звуку, слова. Це закономірно, так як академічний вокаліст співає без «підзвучки» і йому необхідно заповнити своїм голосом концертний або театральний зал. Участь у

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

більшій мірі саме головного резонатора і «маски» надає голосу польотності, дзвінкості, близької подачі.

Основним резонатором, без якого неможливим є джазовий та естрадний спів, є, упершу чергу ротоглотковий. Цей резонатор може використовуватися як у «чистому вигляді» на всіх ділянках діапазону, так і змішуватися з іншими резонаторами: в нижньому регістрі – з грудним, у верхньому – з головним. Саме ротовий резонатор надає голосу індивідуального звучання. Завдяки оптимальному озвучуванню цього резонатора і змішуванню його з іншими ми розрізняємо голоси людей. І саме використання цього резонатора є основою для «мікрофонної» подачі голосу.

Необхідною передумовою викладання сучасних прийомів естрадного вокалу є постановка голосу естрадного співака, джазового зокрема. Це є найпершим завданням, яке стоїть перед педагогом вокалу. Для формування інтересу у майбутніх артистів-вокалістів до виконання джазової музики доцільно використовувати новітні методики викладання естрадного вокалу.

До постановки голосу джазового співака входять:

1. Постановка правильного співацького дихання.
Найзручнішим типом дихання є нижньореберно-діафрагмальне, але зазвичай співаки використовують змішане дихання. Співочий вдих короткий, здійснюється безшумно, достатньо глибоко. Спина, шия та плечі у вільному розслабленому положенні.

2. Робота над артикуляцією, дикцією. Чітка вимова допомагає наблизити співацьку позицію, умовно – звук направлений на передні зуби.

3. Резонаторний спів. Відбувається змішане застосування резонаторів – грудного, гортанно-глоткового, носового та головного.

4. Робота над нейтралізацією голосних у близькій позиції. Мовленнєва позиція співу у естрадному вокалі є основною. Інколи можна округляти звучання, додаючи об’єм у надставній трубці, у гортані, але не треба зловживати цим та перенапружувати при цьому корінь язика.

5. Вільний стан гортані. «Артикуляційний апарат у співака завжди має бути вільним (гортань, рот і губи повинні бути розслабленими й активними). Крім того, м’яке піднебіння у співі має бути в усіх випадках піднято, але міра його підняття повинна визначатися, відповідно до індивідуальності учня» [5, с. 104]. Ефективність м’язових прийомів, полягає у тому, що за їх допомогою вдається свідомо усунути недоліки роботи будь-якої частини голосового апарату і відразу поліпшити координацію, зокрема якість звучання голосу. Існує загальний закон для оптимальної роботи м’язів. Доведено, що м’язи можуть здійснити найбільшу роботу при середній силі та частоті м’язових скорочень.

6. Згладжування регістрів голосу співака. Об’єднання голосових регістрів одна з основних складових навчання вокалу загалом. Перехідні та верхні звуки, як і в академічному співі, прикриті, хоча у деяких прийомах естрадного співу звук буде більш яскравим та дзвінким (у прийомах тванг, белтінг).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

7. Робота над правильною поставою під час співу та психоемоційним станом майбутнього артиста-вокалста під час співу.

Сучасний викладач вокалу вищої школи повинен володіти різнобічними знаннями про голос, його гігієну, охорону а найголовніше володіти сучасними методами та прийомами роботи постановки та самостійно вміти продемонструвати сучасні вокальні прийоми на заняттях сольного співу.

Для того, щоб зацікавити майбутніх артистів-вокалістів джазовим мистецтвом необхідно навчити їх на практиці використовувати естрадні прийому співу, необхідно навчити їх розрізняти особливі риси естрадного співу, розуміти його характерні особливості.

У сучасній методиці викладання естрадного співу відсутня стійка система навчання. Досі естрадний спів спирається на методи та прийоми академічного вокалу, що не завжди є доцільним при постановці голосу, саме в естрадній манері.

Зокрема, під час навчання естрадного співу викладачами воколу застосовуються наступні прийоми та засоби виразності:

- *Розщеплення* у екстрим-вокалі – до чистого звука долучають незначну частку іншого звука, не музичного, тобто шум, «хрип». Найважливіші прийоми у рок-вокалістів – це підвиди: рев, хрипкий голос, гроулінг та інші. Має застосовуватися тільки під наглядом педагога, щоб не зашкодити голосовому апарату [1].
- *Фальцет* – спів без опори – здійснюється головним резонатором. Розширює діапазон до високих нот [1]. Вживання фальцету у чоловіків у естрадних піснях, так і у жінок, але з перевагою мікстового звучання на верхніх нотах.
- *Белтінг* – специфічна техніка співу, коли на верхніх нотах регістру та на перехідних яскраво звучить грудний регістр. При неправильному використанні наносить шкоду голосовим зв'язкам. Використовують такі відомі співачки як Крістіна Агілєра, Адель, Джамала.
- *Cry (з англ. «плач, крик»)* – спів верхніх нот у регістрі мікст, змішаному. Використовується в таких жанрах як соул та R'n'b, у поп-мелізматиці. Прийом використовується при переході у мовленнєвій позиції від середнього діапазону до більш високого, щоб не перейти на фальцет на перехідних нотах.
- *Йодль* – різкий перехід від співу на опорі на фальцет.
- *Штробас/фрай* – особливий прийом, який використовується на низьких нотах діапазону, використовується тільки у грудному резонаторі.
- *Тванг* – вокальний прийом, який посилює резонанс голосу завдяки використанню високої позиції гортані, високого положення язика під час співу, носового резонатора та гортанного резонаторів. Використовується як у поп-музиці, так і в кантрі, соул, r'n'b. Види твангу – носовий та гортанний. Використовують Amy Winehouse, Meghan Trainor, Alicia Keys, Rihanna, Ariana Grande.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

- *Напівшепіт або субтон* – спів з придихом, іноді майже «на шепоті». Використовує Billie Eilish, Lana del Rey.

- *Обертоновий спів* – горловий спів. Частіше зустрічається у народній манері, або джазовій. Є найнижчим вокальним регістром, під час якого сам звук створюється за допомогою повітря, що проходить через розслаблену голосову щілину, яка ніби «вільно коливається» [1].

У джозовій вокальній музиці існує безліч виразних засобів: мелізмів (форшлаг, группетто, мордент, трель), імпровізація, яка заснована на мелізматиці по тонам пентатоніки та діаточним ладам. Велику роль також відіграє використання різноманітних індивідуальних тембрів виконавця та засобів інтонування, забарвлення голосу.

У вокальній практиці навчання естрадному співу, і джазовому, зокрема використовують відомі методики співу, серед яких методика Сета Ріггса, методика постановки голосу Н.З. Андріанової, методика навчання вокалу «Estill Voice Training» (EVT), вокальна методика Шеріл Портер й інші.

Ми зупинимось на висвітлені методики вокалу «Estill Voice Training», адже важаємо її сучасною та цікавою у час сьогодення, оволодіння якою може сформувати інтерес у майбутніх артистів-вокалістів до джазової вокальної музики.

Estill Voice Training – американський науковий метод розвитку голосу, популярний у всьому світі. Організатори тренінгів по цій методиці – Міжнародна асоціація викладачів вокалу. За методом «Estill Voice» вчать співати студентів Королівської академії музики в Лондоні, а також інших престижних музичних вузів. Дані знання практикують від італійських консерваторій до американського Бродвею, тобто методика універсальна як для естрадної, так і для академічної манери співу.

Метод розвитку голосу «Estill Voice» підійде вокалістам різних жанрів (від академічної музики до сучасної), викладачам, акторам, дикторам, фоніатрів і всім фахівцям, чия професія тісно пов’язана з голосом.

Estill Voice Training – це вокальний тренінг, створений американською співачкою, педагогом і наукового-дослідником Jo Estill більше 20 років тому в 1988 році (відомий також, як Estill Voicecraft).

EVT – інноваційна система з розвитку контролю над людським голосом. Вона включає в себе ясну і чітку теоретичну базу, яка описує те, що і чому може робити людський голос, а також включає вправи, що дозволяють учневі реалізувати свій потенціал у співі та загалом у вимові. По суті цей метод заснований на резонансній теорії співу В. Морозова та міоеластічній теорії, яка веде свій початок, як вважається, від досліджень видатного вокального педагога Мануеля Гарсіа (сина).

По методиці EVT причиною виникнення того чи іншого звуку є зміна внутрішніх компонентів, а саме положення тіла та органів артикуляційного апарату, а звук є їх наслідком. Тобто, якщо вук негарний та неопертий – це є наслідком того, що немає опори на дихання та резонатори.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

На тренінгах вокалісти опановують «тринадцять «фігур для голосу» – комплекс вправ та розспівок, що стимулюють навички вокаліста або оратора виробляти різні голосові комбінації, на різній висоті і на різні голосні та приголосні. Будь-який тембр або «якість голосу» є результатом динамічних комбінацій варіантів роботи різних частин тіла та голосового апарату, обраних вокалістом або спікером в той чи інший момент» [9, с. 53].

EVT вчить створювати дані комбінації, обєєднувати їх в потрібний вокалісту або спікеру «рецепт», щоб він міг впливати, таким чином, на свій тембр голосу, а також широту діапазону.

Заслуговує на увагу і методика Шеріл Портер. Шеріл Портер – американська співачка та педагог по вокалу, автор власної системи вправ для розвитку голосу в естрадній манері – «CHERYL PORTER VOCAL METHOD».

У методику входять понад 300 вокальних вправ, націлених на виправлення голосових вад, таких як: неправильне дихання, перебільшена гортанна опора звука, обрізаний діапазон, бідний тембровий окрас голосу тощо, а також збільшення вокального діапазону, швидке вдосконалення вокальних навичок у співака.

Ця методика підходить як для початківців, так і для просунутих співаків. У її методиці важливими є опора співацького дихання, вільне положення тіла (відсутність зажатості шиї чи інших частин тіла, що беруть участь у співі) та високе положення гортані.

Розглянемо етапи роботи над співацьким голосом за методикою Шеріл Портер:

1. Підготовчий етап – розслаблення, ритмічні рухи для нормалізації психоемоційного стану та підготовки до співу.
2. Дихальні вправи для розвитку відчуття опори звука. Використовування нижньореберно-діафрагмального дихання у ритмічних вправах на вдих та видих.
3. Нейтралізація голосних у мовленнєвій співацькій позиції під час розспівок у помірному та швидкому темпах, при цьому гортань та нижня щелепа мають бути максимально вільні, а губи активні.
4. Вправи на розвиток стабільного звуковидобування, вібрато.
5. Вправи на резонування та інтонацію. Використання різних тембрів.
6. Вправи на оволодіння вокальними регістрами – фрай, грудний, змішаний, головним, фальцет, свистковий.
7. Белтінг.
8. Вправи на рухливість голосу.
9. Вправи на артикуляцію в англійській мові.
10. Вправи на розвиток рухливості голосу, мелізматика.
11. Вправи на розвиток загальної витривалості голосу під час співу.

Висновки. Отже, розглянуті прийоми та методики навчання естрадного співу «Estill Voice Training» (EVT), Шеріл Портер, на нашу думку, є ефективними і дієвими у формуванні інтересу у майбутніх артистів-вокалістів до джазової вокальної музики та заслуговують на активне їх використання на заняттях сольного співу у вітчизняних закладах вищої освіти мистецького спрямування.

Подальші розвідки з обраної проблематики будуть стосуватися розробки критеріїв, показників, рівнів сформованості інтересу у майбутніх артистів-вокалістів до джазової вокальної музики.

Література:

1. Апалькова І. Довідник хормейстера. Канів: Склянка Чусу/2020. 94 с. URL: https://tinyurl.com/3d8he8wj (дата звернення 01.08.2025).

2. Баско О. А. Техніка джазової вокальної імпровізації в процесі підготовки естрадних співаків. eSSPUIR: Електронний інституційний репозитарій Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Суми, 2020. 91 с. URL: https://surl.li/vubzyg (дата звернення 01.08.2025).

3. Дирда М. М. Особливості самостійного ивчення підлітками естрадного співу: дипломна робота. Чернівці, 2021. 73 с. URL: https://tinyurl.com/2vkkj4u5 (дата звернення 02.08.2025).

4. Зав'ялова О. К. Еволюція вокальної імпровізації у джазовій музиці XX століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Розділ X. Проблеми музичного навчання:* СДПУ ім. А.С. Макаренка, 2023, № 7 (131). С. 338–351. URL: *https://surl.li/sbvfso* (дата звернення 01.08.2025).

5. Кьон Н. Г. Мистецтво вокальної імпровізації як культурно-стильовий феномен. *Південноукраїнські мистецькі студії: науковий журнал.* Одеса: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2024. № 2. С. 126–132. URL: https://surl.li/vamgcn (дата звернення 01.08.2025).

6. Красовська Л. О. Сучасний вокал: методи навчання в різних жанрах музичного мистецтва. *Культура України.* Сер. Мистецтвознавство: зб. наук. пр. / Харків. держ. акад. культури; за заг. ред. В. М. Шейка. Харків: ХДАК, 2016. Вип. 53. С. 100–106. URL: cu53.pdf (дата звернення 02.08.2025).

7. Мережко Ю. В. Стимулювання творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-виконавської діяльності. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття:* матер. II Міжнарод. наук.-практ. конф., 14–15 квіт. 2016 р. С. 619–625. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14621/ (дата звернення 01.08.2025).

8. Писаренко Ю. В. До питання формування системи вправ джазового вокаліста як основи креативного відтворення інструментального мислення. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*: наук. видання. Дніпро, 2024. С. 354–368. URL: https://grani-print.dp.ua/index.php/mtd/article/view/668 (дата звернення 01.08.2025).

9. Полянський Т. В., Ланіна Т. О. Вокальна імпровізація: роб. програма. Київ: КУ ім. Б. Грінченка. 2018–2019 н.р. 13 с. URL: https://tinyurl.com/4m8zjf92 (дата звернення 01.08.2025).

10. Попова А. О. Джазове мистецтво сучасної України: особливості становлення та розвитку. *Наук. вісник Одеської національної музичної академії імені А.В. Неждановой* «*Музичне мистецтво і культура».* Одеса, 2021. Вип. 32, кн. 1. С. 137–148. URL: *https://surl.li/hokfzw* (дата звернення 01.08.2025).

11. Сиволап О. С. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до використання інноваційних технологій навчання співу: кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2019. 119 с. URL: https://tinyurl.com/y5bv9cbj (дата звернення 02.08.2025).

12. Шевченко А. С. Методи формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology,* VII (80), Issue: 198, 2019 Maj. С. 40–43. URL: https://surl.li/hwyvbo (дата звернення 01.08.2025).

References:

1. Apalkova, I. (2020). Dovidnyk khormeistera [Choirmaster's Handbook]. Kaniv: Sklianka Chusu. Retrieved from https://tinyurl.com/3d8he8wj [in Ukrainian].
2. Basko, O. A. (2020). Tekhnika dzhazovoi vokalnoi improvizatsii v protsesi pidhotovky estradnykh spivakiv [Techniques of jazz vocal improvisation in the training of pop singers]. eSSPUIR: Elektronnyi instytutsiinyi repozytarii Sumskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni A.S. Makarenka. Sumy. Retrieved from https://surl.li/vubzyg [in Ukrainian].
3. Dyrda, M. M. (2021). Osoblyvosti samostiinoho yvchennia pidlitkamy estradnoho spivu [Features of independent learning of pop singing by teenagers]: *Thesis.*Chernivtsi. Retrieved from https://tinyurl.com/2vkkj4u5 [in Ukrainian].
4. Zavialova, O. K. (2023). Evoliutsiia vokalnoi improvizatsii u dzhazovii muzytsi XX stolittia [The evolution of vocal improvisation in 20th-century jazz music]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. Rozdil X. Problemy muzychnoho navchannia [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. Section X. Problems of music education]:* SDPU im. A.S. Makarenka. 7 (131). 338–351. Retrieved from https://surl.li/sbvfso [in Ukrainian].
5. Kon, N. H. (2024). Mystetstvo vokalnoi improvizatsii yak kulturno-stylovyi fenomen [The art of vocal improvisation as a cultural and stylistic phenomenon]. Pivdennoukrainski mystetski studii [South Ukrainian art studios]: naukovyi zhurnal. Odesa: Derzhavnyi zaklad «Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho». 2. 126–132. Retrieved from https://surl.li/vamgcn [in Ukrainian].
6. Krasovska, L. O. (2016). Suchasnyi vokal: metody navchannia v riznykh zhanrakh muzychnoho mystetstva [Contemporary vocals: teaching methods in various genres of musical art]. *Kultura Ukrainy [Culture of Ukraine]*. Ser. Mystetstvoznavstvo: zb. nauk. pr. / Kharkiv. derzh. akad. kultury; za zah. red. V. M. Sheika. Kharkiv: KhDAK. 53. 100–106. Retrieved from cu53.pdf [in Ukrainian].
7. Merezhko, Yu. V. (2016). Stymuliuvannia tvorchoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi vokalno-vykonavskoi diialnosti [Stimulating creative self-realisation of future music teachers in the process of vocal performance]. *Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura – Professional art education and artistic culture: challenges of the 21st century: vyklyky KhKhI stolittia:* mater. II Mizhnarod. nauk.-prakt. konf., 14–15 kvit. (pp. 619–625). Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14621/ [in Ukrainian].
8. Pysarenko, Yu. V. (2024). Do pytannia formuvannia systemy vprav dzhazovoho vokalista yak osnovy kreatyvnoho vidtvorennia instrumentalnoho myslennia [On the question of forming a system of exercises for jazz vocalists as the basis for creative reproduction of instrumental thinking]. *Muzykoznavcha dumka Dnipropetrovshchyny [Musicological thought in Dnipropetrovsk region]:* nauk. vydannia. Dnipro. 354–368. Retrieved from https://grani-print.dp.ua/index.php/mtd/article/view/668 [in Ukrainian].
9. Polianskyi, T. V. & Lanina, T. O. (2018/2019). Vokalna improvizatsiia: rob. prohrama. Kyiv: KU im. B. Hrinchenka. 13 s. Retrieved from https://tinyurl.com/4m8zjf92 [in Ukrainian].
10. Popova, A. O. (2021). Dzhazove mystetstvo suchasnoi Ukrainy: osoblyvosti stanovlennia ta rozvytku [Jazz art in modern Ukraine: features of its formation and development]. *Nauk. visnyk Odeskoi natsionalnoi muzychnoi akademii imeni A.V. Nezhdanovoi «Muzychne mystetstvo i kultura» [Scientific Bulletin of the Odessa National Music Academy named after A.V. Nezhdanova 'Musical Art and Culture']*. Odesa. 32, kn. 1. 137–148. Retrieved from https://surl.li/hokfzw [in Ukrainian].
11. Syvolap, O. S. (2019). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia spivu [Professional training of future music teachers in the use of innovative technologies for teaching singing]. *Thesis.* Kryvyi Rih. Retrieved from https://tinyurl.com/y5bv9cbj [in Ukrainian].
12. Shevchenko, A. S. (2019). Metody formuvannia vokalno-dzhazovoi kultury pidlitkiv na zaniattiakh z estradnoho spivu [Methods of forming vocal jazz culture among teenagers in pop singing classes]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (80), Issue: 198. 40–43. Retrieved from https://surl.li/hwyvbo [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 61.003.36:616.13

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-698-706

Печеряга Світлана Володимирівна кандидатка медичних наук, асистентка кафедри акушерства, гінекології та перинатології, Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, тел.: (0372) 55-37-54, http://orcid.org/0000-0003-3884-9109

ЗАСТОСУВАННЯ КЛІНІЧНИХ СЦЕНАРІЇВ У СИМУЛЯЦІЙНОМУ НАВЧАННІ ДЛЯ РОЗВИТКУ АКУШЕРСЬКИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ

Анотація. У сучасних умовах трансформації медичної освіти, ключовим завданням є забезпечення якісної підготовки майбутніх лікарів, орієнтованої на розвиток клінічного мислення та практичних навичок, необхідних для ефективної й безпечної медичної допомоги. Однак обмежений доступ студентів до клінічної практики, етичні вимоги та побоювання пацієнтів щодо залучення у навчальний процес актуалізують необхідність нових підходів до професійної підготовки. У цьому контексті симуляційне навчання виявляється дієвим засобом, який дозволяє моделювати клінічні ситуації в безпечному та контрольованому середовищі, наближеному до реальних умов.

Стаття висвітлює досвід впровадження симуляційного навчання у викладання акушерства в Буковинському державному медичному університеті, зокрема реалізацію симуляційного сценарію «Ведення фізіологічної вагітності». Детально описано структуру заняття, що включає три етапи – вступний (брифінг(, основний та завершальний (дебрифінг), а також особливості використання манекена «Noel» і стандартизованих пацієнтів для підвищення реалістичності освітнього процесу.

Результати проведеного аналізу свідчать про високу ефективність симуляційного методу: студенти демонстрували підвищену впевненість, кращі комунікативні навички, активнішу участь у навчальному процесі, особливо ті, хто мав нижчий рівень успішності. Іноземні здобувачі особливо відзначали роль симуляційних занять у подоланні мовного та психологічного бар’єру, адаптації до місцевих клінічних стандартів та засвоєнні професійної термінології. Згідно з результатами анкетування та аналізу виконання клінічних етапів, було зафіксовано покращення показників об’єктивного структурованого клінічного іспиту (OSCE).

У висновках автор підкреслює, що застосування симуляційних клінічних сценаріїв не лише підвищує якість підготовки майбутніх лікарів, але й формує у них відчуття відповідальності за прийняття клінічних рішень. Такий підхід дозволяє не просто відпрацьовувати алгоритми дій, а й розвивати критичне мислення, самостійність, мотивацію до навчання та здатність до командної

взаємодії, що є надзвичайно важливими складовими професійної компетентності сучасного лікаря.

Ключові слова: симуляційне навчання, акушерство, практичні навички, симуляційний сценарій, манекени, стандартизований пацієнт.

Pecheriaha Svitlana Volodymyrivna PhD in Medical Sciences, Assistant at the Department of Obstetrics, Gynecology and Perinatology, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, tel.: (0372) 55-37-54, http://orcid.org/0000-0003-3884-9109

APPLICATION OF CLINICAL SCENARIOS IN SIMULATION-BASED LEARNING FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' OBSTETRIC SKILLS

Abstract. In the current context of transformation in medical education, a key objective is to ensure high-quality training of future physicians, focused on the development of clinical thinking and practical skills essential for effective and safe healthcare delivery. However, limited access to clinical practice, ethical requirements, and patients' concerns regarding involvement in the educational process highlight the need for new approaches to professional training. In this context, simulation-based learning proves to be an effective tool, enabling the modeling of clinical situations in a safe and controlled environment that closely resembles real-life conditions.

The article presents the experience of implementing simulation-based learning in teaching obstetrics at Bukovinian State Medical University, particularly the simulation scenario "Management of Physiological Pregnancy." The structure of the class is described in detail, comprising three stages - introductory, main (briefing), and final (debriefing) - as well as the use of the "Noel" mannequin and standardized patients to enhance the realism of the educational process.

The results of the analysis demonstrate the high effectiveness of the simulation method: students showed increased confidence, improved communication skills, and more active engagement in the learning process, especially among those with lower academic performance. International students particularly noted the role of simulation sessions in overcoming language and psychological barriers, adapting to local clinical standards, and acquiring professional terminology. According to the results of surveys and analysis of clinical stage performance, an improvement in Objective Structured Clinical Examination (OSCE) scores was recorded.

In conclusion, the author emphasizes that the use of simulated clinical scenarios not only improves the quality of future physicians' training but also fosters a sense of responsibility in making clinical decisions. This approach allows for more than just practicing action algorithms - it promotes the development of critical thinking, independence, motivation to learn, and the ability to work as part of a team, which are extremely important components of a modern physician's professional competence.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Keywords: simulation-based learning, obstetrics, practical skills, simulation scenario, mannequins, standardized patient.

Постановка проблеми. Медична освіта сьогодні переживає етап трансформації, орієнтований на максимальне наближення процесу підготовки студентів до реалій клінічної практики. Одним із пріоритетів є формування клінічного мислення та практичних навичок, що забезпечують безпечну та ефективну медичну допомогу.

Однак сучасні умови організації охорони здоров'я, обмеження доступу студентів до клінічних маніпуляцій, етичні вимоги, а також зростаюча настороженість пацієнтів щодо участі у навчальному процесі вимагають нових підходів. Симуляційне навчання є однією з найбільш результативних методик, яка дозволяє відпрацьовувати клінічні ситуації в умовах, максимально наближених до реальних, але без ризику для пацієнта.

Упродовж останніх років спостерігається активне впровадження різноманітних віртуальних технологій у всі сфери життя, зокрема в освіту та медицину [1]. На сьогодні в медичній освіті широко застосовується класифікація симуляційного навчання, яка базується на типах використовуваних технологій. Згідно з цією класифікацією, симуляційні методи поділяють на кілька основних груп: вербальні симуляції (зокрема рольові ігри), стандартизовані пацієнти (актори, які імітують хворих), тренажери для розвитку навичок (як фізичні, так і віртуальні моделі), візуалізовані пацієнти (комп'ютерні симуляції), а також електронні пацієнти - манекени, що використовуються в умовах, максимально наближених до клінічного середовища [2]. Навчання за допомогою таких засобів отримало назву симуляційного та спрямоване на розвиток практичних навичок у максимально наближених до реальності умовах. Цей підхід створює безпечне середовище як для студентів, так і для викладачів, дозволяючи відпрацьовувати клінічні маніпуляції без ризику для пацієнта, забезпечувати уніфікацію змісту навчання та ефективно поєднувати теоретичну підготовку з практичною діяльністю [3].

Акушерство та гінекологія є одними з найвідповідальніших напрямів медицини, де якість надання допомоги безпосередньо впливає на життя та здоров'я як матері, так і дитини. Ці клінічні дисципліни потребують не лише ґрунтовних теоретичних знань, а й відпрацьованих практичних навичок, сформованого клінічного мислення та вміння швидко приймати рішення в критичних ситуаціях [3].

Студенти, молоді лікарі часто відчувають психологічний бар'єр перед першим контактом із пацієнтом, особливо якщо йдеться про вагітних жінок. Доки маніпуляції не будуть відпрацьовані до автоматизму, бар'єр між лікарем і пацієнтом зберігатиметься.

Особливої актуальності набуває застосування симуляційних технологій у підготовці майбутніх лікарів, оскільки вони дозволяють формувати професійну

компетентність без ризику для пацієнта. У сфері акушерства та гінекології, де будь-яка помилка може мати фатальні наслідки, симуляційне навчання забезпечує безпечне середовище для тренування практичних умінь, удосконалення комунікативних стратегій та відпрацювання алгоритмів дій. Актуальність впровадження такого підходу зумовлена потребою в ефективних освітніх стратегіях, які поєднують високу якість підготовки з дотриманням етичних стандартів сучасної медичної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років численні дослідження переконливо підтверджують високу ефективність симуляційного навчання в системі медичної освіти в Україні та за кордоном [1, 3, 4, 12-14]. Такий підхід дозволяє значно знизити рівень стресу у студентів під час взаємодії з реальними пацієнтами, оскільки багаторазове відпрацювання практичних навичок підвищує їхню впевненість у власних діях. Крім того, симуляції сприяють покращенню клінічного мислення: змодельовані клінічні ситуації навчають майбутніх лікарів ухвалювати обґрунтовані рішення навіть у складних і невизначених умовах. Важливою перевагою симуляційного методу є розвиток навичок командної роботи, адже групові заняття формують здатність ефективно взаємодіяти в умовах клінічного середовища. Окрім цього, симуляційне навчання забезпечує постійний моніторинг рівня знань студентів - викладачі мають змогу своєчасно оцінювати засвоєння матеріалу та вносити необхідні корективи до навчального процесу [4, 5].

Важливою передумовою успішного навчання є також наявність мотивації у здобувачів вищої освіти до навчання, а завдання викладача – підтримати зацікавленість процесом навчання, саме для цього і необхідно застосовувати симуляційні технології навчання. На симуляційному тренінгу пріоритетом є саме виконання навчального завдання, у процесі якого допускається негативний результат медичної допомоги, щоб той, хто навчається, відчув усю міру своєї відповідальності, але при цьому не отримав психологічної травми, яка можлива, якщо таке трапиться зі справжнім пацієнтом [6].

Мета статті - оцінка ефективності використання симуляційного навчання як інструменту формування клінічних навичок студентів у галузі акушерства та аналіз досвіду застосування симуляційного сценарію «Ведення фізіологічної вагітності» і його вплив на професійну підготовку здобувачів, включаючи іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу. Для ефективного формування практичних навичок та спеціальних професійних компетентностей студентів у галузі акушерства на кафедрі акушерства, гінекології та перинатології БДМУ було розроблено низку симуляційних сценаріїв. Зокрема, сценарій «Ведення фізіологічної вагітності» для здобувачів 5–6 курсів активно використовувався як у роботі симуляційного центру, так і під час практичних занять на кафедрі, а також при проведенні тематичних засідань студентського наукового гуртка кафедри. Для реалізації цього клінічного сценарію використовується навчальний

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

манекен «Noel», який озвучує голосовий актор (як правило, викладач) або ж роль пацієнтки виконує стандартизований пацієнт із накладним животом, зазвичай одна зі студенток групи. Саме стандартизовані пацієнти, тобто особи, навчені послідовно та точно зображувати реальних пацієнтів, є досить цінним компонентом симуляційного навчання. Вони дозволяють студентам практикувати збір анамнезу, фізичний огляд та комунікативні навички в реалістичному, орієнтованому на пацієнта контексті [7, 8] Стандартизовані пацієнти покращують точність діагностики, комунікативні навички та загальну клінічну компетентність студентів. На практиці ми часто стикаємося з тим, що реальна пацієнтка може бути у пригніченому емоційному стані, проявляти тривогу за власне здоров'я чи за стан дитини, мати індивідуальні риси характеру, що ускладнюють встановлення контакту. У таких випадках студентові не завжди вдається налагодити ефективну комунікацію чи отримати згоду на проведення маніпуляцій. Натомість стандартизований пацієнт у межах симуляційного навчання позбавлений цих недоліків, що забезпечує стабільність і контрольованість освітнього процесу [9].

Симуляційні заняття проводилися з україномовними студентами та іноземними студентами англомовної форми навчання і проходили у три етапи: вступна частина (тестування, постановка завдань), основна (відпрацювання сценарію) та заключна (дебрифінг, аналіз помилок, зворотний зв'язок).

На початку заняття проводиться тестування з метою визначення базового рівня знань студентів. Далі акцентується увага на актуальності теми, формулюються основні завдання, які мають бути виконані. Основна частина заняття включає розгляд ключових теоретичних положень, необхідних для ефективного виконання симуляційного сценарію, що супроводжується короткою мультимедійною презентацією. Цю частину можна розглядати як брифінг - презентацію сценарію, який має бути відпрацьований, а також ознайомлення з відповідними клінічними протоколами та керівними настановами. Брифінг вводить слухачів у контекст ситуації та надає огляд подальших дій під час виконання сценарію.

Наступним етапом симуляційного навчання є безпосереднє виконання практичної роботи із заздалегідь підготовленим клінічним сценарієм. Цей етап охоплює низку послідовних дій, що імітують реальну клінічну ситуацію в амбулаторній акушерській практиці. Студент розпочинає з етапу встановлення контакту з пацієнткою - важливо продемонструвати навички ефективної комунікації, забезпечити емоційний комфорт пацієнтки, пояснити мету візиту та хід обстеження. Наступним кроком є збір анамнезу: загального, гінекологічного, акушерського та соціального, з акцентом на виявлення факторів ризику ускладненого перебігу вагітності. Далі виконується фізикальне обстеження, яке включає огляд, вимірювання артеріального тиску, частоти пульсу, температури тіла.

Особливу увагу приділяють акушерському обстеженню: студент здійснює зовнішню пельвіометрію для оцінки розмірів тазу, проводить прийоми Леопольда для визначення положення, позиції та передлежання плода, а також

виконує аускультацію серцебиття плода за допомогою акушерського стетоскопа. На основі отриманих даних студент формулює попередній клінічний діагноз, здійснює його обґрунтування, після чого визначає подальшу тактику ведення пацієнтки згідно з чинними нормативними документами, зокрема стандартом медичної допомоги «Нормальна вагітність», затвердженим наказом МОЗ України від 09.08.2022 р. №1437.

Для подальшого аналізу та вдосконалення професійних навичок один із учасників обов'язково здійснює відеофіксацію всієї практичної сесії. Це дозволяє викладачу надати детальний зворотний зв'язок, а також сприяє формуванню у студентів рефлексивного мислення, критичної оцінки власної діяльності та підвищення загального рівня професійної підготовки.

Студенти, які не залучені безпосередньо до участі в симуляційному сценарії, виступають у ролі спостерігачів, здійснюючи об'єктивне оцінювання дій своїх колег згідно з розробленими контрольними листами (чек-листами). Завершальним і водночас надзвичайно важливим етапом симуляційного заняття є дебрифінг - ключовий компонент, що забезпечує ефективність симуляційного навчання. Під час дебрифінгу викладач разом зі студентами переглядає відеозаписи симуляційних сценаріїв, проводить їх обговорення, аналізує допущені помилки, оцінює правильність виконання клінічних дій відповідно до встановлених критеріїв та забезпечує зворотний зв'язок. Такий формат сприяє закріпленню знань, формуванню клінічного мислення й відпрацюванню практичних навичок [10, 11]. Варто зазначити, що спочатку студенти відчували певне хвилювання перед етапом дебрифінгу, остерігаючись критики за допущені помилки. Проте вже після перших занять стало очевидно, що атмосфера підтримки, відсутність осуду, можливість самостійно проаналізувати власні дії, отримати аргументовані пояснення від викладача - усе це викликає в них зацікавлення та сприяє позитивному сприйняттю навчального процесу. Студенти почали з нетерпінням чекати саме цієї частини заняття, адже саме тут вони могли усвідомити свої сильні сторони, виявити прогалини в знаннях і скоригувати їх у безпечному та доброзичливому середовищі.

Заняття також активно проводяться з іноземними студентами, для яких симуляційне навчання відіграє особливо важливу роль. Основними викликами для цієї категорії здобувачів є не лише мовний бар'єр, а й відмінності в системах надання медичної допомоги та клінічних підходах у їхніх країнах порівняно з українськими стандартами. Саме тому практика на симуляторах створює для них безпечне середовище для поступової адаптації до локальних клінічних протоколів, удосконалення комунікативних навичок і набуття впевненості у власних професійних діях. Використання симуляційних методик значно полегшує інтеграцію іноземних студентів у навчальний процес, допомагаючи подолати психологічний бар'єр перед виконанням клінічних маніпуляцій і сприяючи формуванню належного рівня фахової компетентності.

Студенти високо оцінюють ефективність таких занять, що підтверджується позитивними відгуками у їхніх анкетах. У процесі реалізації симуляційного

навчання було відзначено низку позитивних змін у підготовці здобувачів вищої медичної освіти. Зокрема, спостерігалося суттєве підвищення рівня впевненості у студентів, де основна кількість опитаних респондентів зазначили зменшення страху перед виконанням реальних клінічних маніпуляцій після участі в симуляційних заняттях. Також було зафіксовано активізацію студентів із низьким рівнем академічної успішності - симуляційна форма навчання сприяла їхній більшій зацікавленості, залученню до практичного процесу та зростанню мотивації до вивчення дисципліни. Окрему увагу слід приділити покращенню комунікативних навичок, особливо серед іноземних студентів, які відзначили, що участь у симуляційних тренінгах допомогла їм краще адаптуватися до українських клінічних стандартів і термінології. Крім того, було зафіксоване зростання кількості успішних дій під час відпрацювання клінічних етапів: результати студентів за окремими компонентами об'єктивного структурованого клінічного іспиту (OSCE) значно покращилися, зокрема в аспектах комунікації з пацієнтом, проведення аускультації плода, прийомів Леопольда та інтерпретації результатів фізикального обстеження.

Симуляційні заняття створюють освітнє середовище, в якому студенти можуть не лише тренувати навички, але й усвідомлювати відповідальність, яка супроводжує прийняття клінічних рішень [13-15]. Це особливо важливо в акушерстві, де помилка може коштувати життя матері або дитини. Таким чином, симуляційне навчання є потужним інструментом формування клінічного мислення, що сприяє зниженню кількості медичних помилок у подальшій практиці.

Висновки. Застосування клінічних сценаріїв у симуляційному навчанні є важливим і дієвим методом формування професійних навичок у студентів, зокрема й іноземних. Такий підхід забезпечує наближення освітнього процесу до реальних клінічних умов, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу, розвитку клінічного мислення та підготовці здобувачів до майбутньої практичної діяльності в сфері охорони здоров'я.

Особливою перевагою цього методу є зміщення акценту з викладача на студента, що формує активну навчальну позицію здобувача освіти. Студенти стають безпосередніми учасниками клінічної моделі, навчаються приймати рішення, аналізувати наслідки своїх дій, нести відповідальність, працювати в команді. Це суттєво підвищує рівень їхньої мотивації, залученість у процес навчання та якість сформованих компетентностей.

Отже, симуляційне навчання із використанням клінічних сценаріїв є невід'ємною складовою сучасної медичної освіти, що забезпечує високий рівень підготовки майбутніх лікарів до клінічної практики.

У подальших дослідженнях доцільно зосередитися на розробці нових міждисциплінарних симуляційних сценаріїв, вивченні довготривалого впливу симуляційного навчання на клінічну компетентність випускників, а також інтеграції цифрових технологій та віртуальної реальності у навчальний процес.

Література:

1. Бойчук ТМ, Геруш ІВ, Ходоровський ВМ, та ін. Ефективність симуляційних сценаріїв в оптимізації практичної підготовки студентів у закладі вищої медичної освіти України. Медична освіта. 2018;2:50–5.
2. Ковальова О. Впровадження симуляційних технологій навчання в медичну освіту. Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки). 2019;1(58):36-41.
3. Оксюта ВМ, Палапа ВВ. Формування фахової компетентності з акушерства та гінекології у разі симуляційного навчання. Health & Education. 2023;1:22-4.
4. Vidotti SP, Batista NA. Clinical Simulation in the Training of Obstetrics and Gynecology Resident from the Perspective of Medical Residency Programs. Rev Bras Ginecol Obstet. 2023 May;45(5):266-72. doi: 10.1055/s-0043-1770127.
5. Everett EN, Forstein DA, Bliss S, Buery-Joyner SD, Craig LB, et al. To the Point: The expanding role of simulation in obstetrics and gynecology medical student education. Am J Obstet Gynecol. 2019 Feb;220(2):129-141. doi: 10.1016/j.ajog.2018.10.029
6. Alotaibi, Alzahrani A, Alshamrani A, et al. Simulation-based medical education in obstetrics and gynecology: a scoping review. Obstet Gynecol Sci. 2020;63(3): 227–34.
7. Гриценко ЄМ, Овчар ОВ,. Заколодна ОЕ. Інтерактивні методи навчання з використанням методики "Стандартизований пацієнт" у викладанні клінічних дисциплін. Вісник проблем біології і медицини. 2020;3 (153):181–3.
8. Бичков ОС, Цівенко ОІ, Черкова НВ, Душик ЛМ. Аналіз досвіду симуляційного навчання у формуванні готовності майбутніх лікарів до практичної діяльності. Актуальні проблеми сучасної медицини. 2022;9:5–11. DOI: 10.26565/2617- 409X-2022-9-01
9. Козловська ІМ, Колотило ОБ, Кулачек ЯВ, Русак ОБ, та інш. Переваги симуляційного навчання у відпрацюванні практичних навичок і маніпуляцій майбутніх лікарів. Буковинський медичний вісник. 2022;26(2):81-5.
10. Svendsen BT, Petersen LF, Skjelsager A, et al. Using simulation scenarios and a debriefing structure to promote feedback skills among interprofessional team members in clinical practice. Adv Simul. 2024;9:39. doi: 10.1186/s41077-024-00303-5
11. Tavares W, Eppich W, Cheng A, Miller S, Teunissen PW, et al. Learning conversations: an analysis of the theoretical roots and their manifestations of feedback and debriefing in medical education. Acad Med. 2020;95(7):1020–5.
12. McGaghie WC, Barsuk JH, Wayne DB, Issenberg SB. Powerful medical education improves health care quality and return on investment. Med Teach. 2024 Jan;46(1):46-58. doi: 10.1080/0142159X.2023.2276038
13. Lee J, Kim H, Kron F. Virtual education strategies in the context of sustainable health care and medical education: A topic modelling analysis of four decades of research. Med Educ. 2024 Jan;58(1):47-62. doi: 10.1111/medu.15202
14. Lembo D, Abate Daga F, Calì C, Garbossa D, Manfredi M, et al. Early introduction of simulation in the medical curriculum: the MedInTo perspective. Front. Med. 2024;10:1280592. doi: 10.3389/fmed.2023.1280592
15. Моцюк ЮБ, Остафійчук СО, Басюга ІО. Використання симуляційних методів навчання у вивченні дисципліни «Акушерство та гінекологія». Медична освіта. 2023;3:73-8.

References:

1. Boichuk TM, Herush IV, Khodorovskyi VM ta in. Efektyvnist symuliatsiinykh stsenariiv v optymizatsii praktychnoi pidhotovky studentiv u zakladi vyshchoi medychnoi osvity Ukrainy [Effectiveness of Simulation Scenarios in Optimizing Practical Training of Students at a Higher Medical Education Institution in Ukraine]. Medychna osvita. 2018;2:50–5. [in Ukrainian].
2. Kovalova O. Vprovadzhennia symuliatsiinykh tekhnolohii navchannia v medychnu osvitu [Implementation of Simulation-Based Learning Technologies in Medical Education]. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka (Seriia: Pedahohichni nauky). 2019;1(58):36-41. [in Ukrainian].

3. Oksiuta VM, Palapa VV. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti z akusherstva ta hinekolohii u razi symuliatsiinoho navchannia [Formation of Professional Competence in Obstetrics and Gynecology through Simulation-Based Learning]. Health & Education. 2023;1:22-4. [in Ukrainian].

4. Vidotti SP, Batista NA. Clinical Simulation in the Training of Obstetrics and Gynecology Resident from the Perspective of Medical Residency Programs. Rev Bras Ginecol Obstet. 2023 May;45(5):266-72. doi: 10.1055/s-0043-1770127.

5. Everett EN, Forstein DA, Bliss S, Buery-Joyner SD, Craig LB, et al. To the Point: The expanding role of simulation in obstetrics and gynecology medical student education. Am J Obstet Gynecol. 2019 Feb;220(2):129-141. doi: 10.1016/j.ajog.2018.10.029

6. Alotaibi, Alzahrani A, Alshamrani A, et al. Simulation-based medical education in obstetrics and gynecology: a scoping review. Obstet Gynecol Sci. 2020;63(3): 227–34.

7. Hrytsenko YeM, Ovchar OV,. Zakolodna OE. Interaktyvni metody navchannia z vykorystanniam metodyky "Standartyzovanyi patsiient" u vykladanni klinichnykh dystsyplin [Interactive Teaching Methods Using the "Standardized Patient" Approach in the Instruction of Clinical Disciplines]. Visnyk problem biolohii i medytsyny. 2020;3 (153):181–3. [in Ukrainian].

8. Bychkov OS, Tsivenko OI, Cherkova NV, Dushyk LM. Analiz dosvidu symuliatsiinoho navchannia u formuvanni hotovnosti maibutnikh likariv do praktychnoi diialnosti [Analysis of Simulation-Based Learning Experience in Shaping Future Doctors' Readiness for Clinical Practice]. Aktualni problemy suchasnoi medytsyny. 2022;9:5–11. DOI: 10.26565/2617- 409X-2022-9-01. [in Ukrainian].

9. Kozlovska IM, Kolotylo OB, Kulachek YaV, Rusak OB, ta insh. Perevahy symuliatsiinoho navchannia u vidpratsiuvanni praktychnykh navychok i manipuliatsii maibutnikh likariv [Advantages of Simulation-Based Training in Practicing Clinical Skills and Procedures for Future Doctors]. Bukovynskyi medychnyi visnyk. 2022;26(2):81-5. [in Ukrainian].

10. Svendsen BT, Petersen LF, Skjelsager A, et al. Using simulation scenarios and a debriefing structure to promote feedback skills among interprofessional team members in clinical practice. Adv Simul. 2024;9:39. doi: 10.1186/s41077-024-00303-5

11. Tavares W, Eppich W, Cheng A, Miller S, Teunissen PW, et al. Learning conversations: an analysis of the theoretical roots and their manifestations of feedback and debriefing in medical education. Acad Med. 2020;95(7):1020–5.

12. McGaghie WC, Barsuk JH, Wayne DB, Issenberg SB. Powerful medical education improves health care quality and return on investment. Med Teach. 2024 Jan;46(1):46-58. doi: 10.1080/0142159X.2023.2276038

13. Lee J, Kim H, Kron F. Virtual education strategies in the context of sustainable health care and medical education: A topic modelling analysis of four decades of research. Med Educ. 2024 Jan;58(1):47-62. doi: 10.1111/medu.15202

14. Lembo D, Abate Daga F, Calì C, Garbossa D, Manfredi M, et al. Early introduction of simulation in the medical curriculum: the MedInTo perspective. Front. Med. 2024;10:1280592. doi: 10.3389/fmed.2023.1280592

15. Motsiuk YuB, Ostafiichuk SO, Basiuha IO. Vykorystannia symuliatsiinykh metodiv navchannia u vyvchenni dystsypliny «Akusherstvo ta hinekolohiia» [Use of Simulation-Based Learning Methods in Studying the Discipline "Obstetrics and Gynecology"]. Medychna osvita. 2023;3:73-8. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 17.159.9:616.89

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-707-719

Пилипишин Олег Іванович кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України, м. Тернопіль, тел.: (067) 394-36-90, https://orcid.org/0000-0002-4073-7512

Бондаренко Сергій Васильович кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України, м. Тернопіль, тел.: (098) 237-11-88, https://orcid.org/0000-0002-7986-8819

Машталір Андрій Іванович кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України, керівник навчального відділу, м. Тернопіль, тел.: (067) 148-28-43, https://orcid.org/0000-0002-4508-3650

ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ ЕТИЧНИХ ПИТАНЬ У КЛІНІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Анотація. У статті представлено огляд етичних питань у клінічній психології. Зокрема, розглядаються широкі філософські ідеї та погляди на психічні захворювання, на яких ґрунтуються етичні принципи, включаючи грецьку філософію та християнство. Описується етичний кодекс Американської психологічної асоціації, що стосується загальних принципів, психологічної оцінки або психометрії, освіти або навчання та психологічних втручань.

У статті наголошується на необхідності враховувати різні точки зору і брати на себе індивідуальну відповідальність за прийняття складних рішень. Моральна філософія - це не система для чіткої класифікації (діагностування) добра і зла.

Моральна філософія в цьому контексті виступає як своєрідний стрижень або орієнтир для терапевтів, допомагаючи їм не лише на рівні професійної етики, а й у внутрішньому психологічному балансі. Вона дає змогу зберегти силу для підтримки тих, хто цього потребує, і одночасно для збереження власної стабільності у світі, наповненому хаосом і невизначеністю. Це підкреслює важливість внутрішньої стійкості, яка ґрунтується на моральних цінностях, і їхній здатності допомагати терапевту залишатися вірним своєму курсу, навіть коли йому самим важко. Тобто така філософія дозволяє утримувати баланс між

зовнішнім світом і внутрішнім «Я», що особливо актуально у професії, де високі емоційна і моральна напруга.

Окреслено розуміння людиною джерела психічних захворювань еволюціонувало протягом століть. Ймовірно, воно почалося з примітивних уявлень про одержимість демонами або божественну кару, прикладом яких є ідеї чаклунства та екзорцизму в середньовічні часи. Однак ідея «психіки» та психологічного лікування також є досить давньою, оскільки грецькі філософи наголошували на важливості зазирнути всередину себе, щоб зрозуміти психічні розлади та проговорити їх, щоб впоратися з ними.

Висвітлено розуміння деяких соціальних, філософських і релігійних ідей, які вплинули на клінічну психологію як галузь.

В цілому, робота дає розуміння як людство намагалося зрозуміти природу психічних розладів і знайти способи їх подолання. Такі уявлення були тісно пов'язані з соціальним і релігійним контекстом того часу і служили для обґрунтування методів лікування, що здебільшого базувалися на магії і релігійних обрядах. Проте, із розвитком філософської думки і науки, уявлення про психіку почали поступово трансформуватися. У Давньогрецькій культурі з'явилися перші спроби раціональніше зрозуміти причинність психічних симптомів і пов'язати їх із фізіологічними процесами.

Цікаво, що ідея саморефлексії та внутрішнього дослідження, яка з'явилася ще в Давній Греції, сьогодні лежить в основі сучасних психологічних практик. Це дійсно важливий перехід від філософського розмірковування до наукового дослідження людської психіки. Розуміння і аналіз власних думок, почуттів і досвіду дозволяє краще зрозуміти себе, зменшити стрес і покращити психологічне благополуччя.

Протягом історії ці уявлення постійно еволюціонували. Вони проходили через різні етапи — від релігійно-міфологічних поглядів, що трактували психічну хворобу як прояв злих сил або Божої волі, до більш раціональних і наукових підходів, заснованих на біологічних, соціальних і психологічних чинниках. Ця еволюція віддзеркалює глибоку і багатошарову історію людського розуміння себе самого: від магічних уявлень до сучасних комплексних моделей психічного здоров'я.

Ключові слова: клінічна психологія, філософські ідеї, психічне благополуччя, психолог, асоціація.

Pylypyshyn Oleh Ivanovych PhD, History of Science, Associate Professor, Department of Higher Education Pedagogy and Social Sciences, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University, Ternopil, tel.: (067) 394-36-90, https://orcid.org/0000-0002-4073-7512

Bondarenko Serhii Vasylovych PhD, History of Science, Associate Professor, Department of Higher Education Pedagogy and Social Sciences, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University, Ternopil, tel.: (098) 237-11-88, https://orcid.org/0000-0002-7986-8819

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF ETHICAL ISSUES IN CLINICAL PSYCHOLOGY

Abstract. The article provides an overview of ethical issues in clinical psychology. In particular, the broad philosophical ideas and perspectives on mental illness on which ethical principles are based, including Greek philosophy and Christianity, are discussed. The article describes the American Psychological Association's code of ethics, which addresses general principles, psychological assessment or psychometrics, education or training, and psychological interventions.

The article emphasizes the need to take into account different points of view and take individual responsibility for making difficult decisions. Moral philosophy is not a system for clearly classifying (diagnosing) good and evil. In an original and deeper sense, moral philosophy refers to a worldview that can help therapists “hold”: hold the pain of many who need their strength, hold their own course through personal difficulties, hold a sense of center in a world where chaos seems to be everywhere and growing.

Human understanding of the source of mental illness has evolved over the centuries. It probably began with primitive ideas of demonic possession or divine punishment, as exemplified by the ideas of witchcraft and exorcism in medieval times. However, the idea of the «psyche» and psychological treatment is also quite old, as Greek philosophers emphasized the importance of looking within oneself to understand mental disorders and talking them through in order to cope with them.

It provides insight into some of the social, philosophical, and religious ideas that have influenced clinical psychology as a field.

In general, the work provides an understanding of how humanity has tried to understand the nature of mental disorders and find ways to overcome them. Such ideas were closely linked to the social and religious context of the time and served to justify treatments that were mostly based on magic and religious rituals.

Scientists in Greece, for example, have begun to emphasize the importance of «looking inside yourself» to understand and overcome mental difficulties. This can be seen as the first step towards modern psychological practices - analyzing the inner thoughts, feelings, and experiences of an individual to achieve mental well-being. The emergence of this approach marks the beginning of the conscious study of the human psyche and its inner world, which later developed into scientific psychology.

Throughout history, these ideas have been constantly evolving. They went through different stages, from religious and mythological views that interpreted mental illness as a manifestation of evil forces or God's will to more rational and scientific approaches based on biological, social, and psychological factors. This evolution reflects the deep and multilayered history of human understanding of the self, from magical concepts to modern comprehensive models of mental health.

Keywords: clinical psychology, philosophical ideas, mental well-being, psychologist, association.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Постановка проблеми. Оксфордський словник англійської мови визначає етику як «моральні принципи, які регулюють поведінку людини або те, як здійснюється діяльність» [1].

У контексті клінічної психології це означає розуміння моральних принципів, що лежать в основі психологічного мислення та діяльності. Психологія як наука завжди була пов'язана з політичними та соціальними поглядами свого часу [2].

Платон і Аристотель були одними з перших західних філософів, які замислювалися і писали про моральні проблеми. Вони підкреслювали, що моральна поведінка - це вибір, який робиться на благо як окремої людини, так і суспільства, забезпечує індивідуальне щастя і прогрес суспільства [3].

Християнство, зокрема Новий Заповіт, наголошує на чинники, які традиційно називають жіночими чеснотами: воно вважає, що всі чоловіки і жінки рівні в очах Бога, що злу можна протистояти, лише звернувшись до добра, і що справжня чеснота – це справжня любов [3].

Таким чином, служіння і допомога ближньому вважається високим етичним стандартом. Однак, як ми побачимо, це не завжди застосовувалося до психічно хворих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед дослідників та науковців даною темою займались науковці: Вітенко І. С. [4], Гальчук О. Я [5], Никоненко Ю. П. [6], Османова А.М., Хоруженко А.В. [7] та інші.

Мета: комплексне розуміння історичних, релігійних та філософських основ з етичних питань у галузі клінічної психології.

Виклад основного матеріалу. У наш час над такими питаннями розмірковують психологи та соціологи так само часто, як і релігієзнавці чи філософи. Дж. Анчін окреслює принципи, на яких ґрунтуються багато сучасних теорій моралі:

- певна поведінка або думки є правильними або неправильними незалежно від обставин. Релігійні приписи представляють абсолютні стандарти;
- якщо результат поведінки є корисним, то така поведінка є етичною;
- етичною є поведінка, яка веде до особистого щастя або інших [8].

Вибір між цими конкуруючими і взаємодоповнюючими теоріями можна зробити, використовуючи поняття прагматики. Цей підхід передбачає, що «метафізичні суперечки повинні вирішуватися шляхом вивчення практичних наслідків усіх запропонованих рішень». Тобто, оскільки кожне психологічне зусилля має власну мету, різні моральні принципи можуть бути застосовні до декількох випадків [9].

Для клінічного психолога це означає, що, незалежно від етичних кодексів та настанов, кожному з них все одно доведеться приймати етичні рішення на щоденній основі і необхідно усвідомлювати філософську позицію, яку ми свідомо чи несвідомо займаємо.

Розуміння людиною джерела психічних захворювань еволюціонувало протягом століть. Ймовірно, воно почалося з примітивних уявлень про одержи-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

мість демонами або божественну карму, прикладом яких є ідеї чаклунства та екзорцизму в середньовічні часи. Однак ідея «психіки» та психологічного лікування також є досить давньою, оскільки грецькі філософи наголошували на важливості зазирнути всередину себе, щоб зрозуміти психічні розлади та проговорити їх, щоб впоратися з ними.

Науковий контроль і акцент на індивідуальних відмінностях в епоху Відродження, а також перенесення психічних захворювань у сферу медицини, а не релігії та філософії, зробили багато для демістифікації психічних розладів у той час [3].

Однак, найбільш важлива зміна відбулася лише через три століття завдяки гуманістичним позиціям Пінеля, Луки і Дікса. Вони привернули увагу до лікування психічно хворих і попросили більш етичного та гуманного лікування [10].

Прагнення психологів до етичної поведінки призвело до розробки кодексу поведінки, який регулює і забезпечує права клієнта і лікаря. Професія отримала

визнання в якості постачальника послуг під час Другої світової війни, коли відчувалася потреба в етичному кодексі, який встановив клінічну психологію як професію, здатну виконувати свої обов'язки перед суспільством. Звірства, скоєні нацистськими лікарями, вивели питання медичної етики на передній план [11].

Так у США комітет з етики був сформований у 1947 році, а рекомендований ним етичний кодекс був розповсюджений вже 1953 року. Понад 2 000 психологів зробили значний внесок у розробку цих перших керівних принципів, надіславши тематичні віньєтки етичних дилем, з якими вони зіткнулися. Творці цього першого кодексу заклали основу для постійної роботи над етичним кодексом для психологів [12]. Рух за громадянські права в 1960-х і 1970-х роках зробив кодекс актуальним, але лише в 1992 році він був перероблений як правила поведінки, що підлягають виконанню, а не як прагнення чи цінності [8]. Якщо поглянути на широкі етичні принципи, розроблені Американською асоціацією психологів (АПА) у 1950-х роках, і порівняти їх з Етичним кодексом АПА 2002 року, то ідеї залишаються тими самими [10]. Важливими принципами тут є: міркування про благо людства і суспільства, користь клієнтам а не заподіяння їм шкоди, надання компетентних послуг, важливість особистості, рівне і справедливе ставлення, взаємоповага, сприяння справедливості, повага прав і гідності інших людей, а також особистого щастя і самореалізації.

Але ці постулати у жодному разі не є остаточними для усіх можливих ситуацій чи рекомендацій, як зазначає сама АПА, якщо поведінка не включена до цього переліку, це не доводить ані її етичності, ані того, що вона неетична [13].

Потреба в психологічних послугах швидко зростає. Декілька осіб з різною кваліфікацією та досвідом задовольняють цю потребу. Клінічний психолог в установі - це лише верхівка айсберга: психологи рівня магістра, консультанти, лікарі, спеціальні педагоги, вчителі, та інші пропонують подібні послуги.

В менш розвинутих країнах на відміну від багатьох інших країн, не потрібно ліцензії або підтвердження адекватного нагляду, щоб надавати психоло-

гічні послуги. Тому там, вважаючи на відносно невелику кількість клінічних психологів і величезну потребу в психологічних послугах, неминуче, що деякі види терапії та тестування будуть проводитися некваліфікованими особами. Крім того, оскільки фактичні ролі різних професій погано визначені, надзвичайно важко визначити рівень компетентності або мінімальний кваліфікаційний рівень, який можна застосувати до всіх. Тому визначення того, хто має право практикувати як клінічний психолог, є життєво важливим.

Метою навчальної програми з клінічної психології є професійна компетентність. Це складний, багатовимірний конструкт, який стосується загальної придатності фахівця до професії з точки зору комунікації, знань, технічних навичок, клінічного мислення, емоцій, цінностей та рефлексії у психологічній практиці [14].

Психологічну придатність з точки зору міркувань, емоцій та цінностей набагато важче виміряти, ніж академічні знання, хоча вона однаково важлива для поняття професійної компетентності. Необхідно розробити адекватні засоби оцінки і використовувати їх у всіх курсах клінічної психології.

Беручи до уваги американський досвід у підготовці фахівців у галузі за результатами дослідження Прочідано, потрібно допомогти студентам на старті освітньої програми [15]. Допомога повинна включати всі можливі дії, такі як академічна підтримка, спеціальне репетиторство, наставництво, професійне консультування та психотерапія. Бажано, щоб існувала письмова та публічна політика щодо вищезазначеного. Значну частину клінічного навчання проводять супервізори.

Д. Сміт пропонує, щоб супервізори постійно оцінювали, чи ті, кого вони курують, є компетентними для виконання роботи, яку їм доручили. Вони повинні уникати делегування роботи, яка може зашкодити клієнту або яку особа, за якою здійснюється супервізія, не є компетентною для виконання [16]. Важливо також прояснити ролі супервізора і супервізованого (у письмовій формі, якщо потрібно), окреслити характер і структуру супервізії та встановити своєчасний і конкретний процес надання зворотного зв'язку. Як супервізор, так і супервізований повинні взяти на себе відповідальність за документування супервізійних обговорень та інформування клієнта про те, що терапевт проходить навчання.

Психологи або організації, що їх наймають, мають офіційний набір правил щодо зберігання, перегляду та оприлюднення робочих даних. Про це повідомляється клієнту перед тестуванням; якщо існують обмеження щодо конфіденційності, клієнт має бути про них поінформований. Інформована згода має бути отримана від учасників тестування або їхніх законних представників. Інформація повинна включати мету тестування, цільове використання та можливих наслідків, а також те, яка інформація про тестування буде розкрита і кому.

Розкриття даних третій стороні (без згоди) здійснюється лише тоді, коли це передбачено законом або коли тестування проводиться як частина процесу

прийому або скринінгу. Серед них: надання необхідних професійних послуг клієнту; отримання професійної консультації; захист клієнта від заподіяння шкоди; отримання оплати за послуги. Нарешті, тести та матеріали для тестування повинні використовуватися з урахуванням законів про авторське право та питань власності.

У країнах, які не мають власних розробок тестових завдань для психологічної діагностики, використовують зразки рекомендовані Американською психологічною асоціацією (психометрично обґрунтовані та сучасні). Хоча тести є досить доступними для лікарів, вони часто є недоречними. Дослідження такого масштабу потребують фінансування та інституційної підтримки, яка не завжди може бути доступною.

На національному рівнях, вибір спрямований на п'яти або шести основних тестів, які довели свою клінічну користь в ході багатоцентрових випробувань, з метою їх стандартизації та розробки норм, що значно допомагає у вирішенні цієї проблеми. Потрібні не лише хороші тести, але й хороші тестувальники. Тестування в руках людей, які не обізнані з психологічною та психометричною теорією, може завдати великої шкоди, а клієнти можуть отримати хибне та неповне враження про свої результати. Це пов'язано з проблемами компетентності та кваліфікації. Іншим важливим етичним питанням у сфері психометрії є розкриття даних тестування.

Клініцисти регулярно приймають рішення про те, чи розкривати дані тесту, чи ні. Тут йдеться про право клієнтів на інформацію про аспекти, які є важливими для їхнього діагнозу та лікування. Не надання повних результатів психологічних тестів можна порівняти з ненаданням повних результатів аналізів крові або МРТ. Лікарі також можуть не розкривати результати тестів через побоювання, що клієнти не зрозуміють результатів або їх наслідків.

С. Бенке, коментуючи новий кодекс і те, як він вирішує конфлікти первинних принципів, пропонує розставити пріоритети принципів у такому порядку: по-перше, не нашкодь; по-друге, захисти право клієнтів на самовизначення; по-третє, надай позитивну допомогу [17]. Важливо зазначити, що адекватне вирішення етичної дилеми передбачає максимальне збереження тієї цінності, яка не отримала пріоритету. Щоб прояснити наслідки для клінічної практики, права клієнта означають, що якщо клієнт хоче знати, як був розроблений тест, що він вимірює або як він буде оцінюватися, це повинно бути розкрито, навіть якщо це ставить під загрозу оцінки та інтерпретації результатів тесту. Збереження користі передбачає вжиття заходів для обмеження розповсюдження тестових завдань або питань і забезпечення того, щоб особи не отримували неналежного доступу до тесту. Однак, якщо клінічний психолог вважає, що оприлюднення даних тесту завдасть суттєвої шкоди клієнту, то захист клієнта є більш важливим, ніж його право на самовизначення. У ситуаціях, коли розкриття даних тесту може завдати шкоди клієнту, можна вжити таких заходів: розкрийте потенційну шкоду і дайте можливість клієнту

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

вирішити, чи хоче він отримати результати тесту; у випадку з психічно хворими або психотичними клієнтами, які можуть бути занадто скомпрометовані, щоб приймати рішення, обговоріть це питання з членами сім'ї та іншими клініцистами; чітко сформульована і чітка політика установи також може стати корисним керівництвом, а слід вважати основним обов'язком усіх установ, що надають послуги клінічної психології.

Занепокоєння щодо етичної практики психотерапії є універсальним. Однак клієнти можуть бути менш поінформовані про свої права, а порушення етичних принципів, як правило, залишаються непоміченими і безкарними. Тому відповідальність за етичну практику ще більшою мірою лежить на клініцисті.

Етична поведінка в психотерапії сьогодні наголошує на розумінні причин проблем і допомагає індивідуумам краще справлятися з навколишнім середовищем і робити здоровий вибір. Це призведе до того, що люди стануть щасливішими, а суспільство функціонуватиме краще.

У дослідженнях та обговореннях психологічних втручань Р. Міллер підкреслює неминучу моральну природу всіх психотерапевтичних зусиль: «Що нам потрібно, так це розуміння того, що професія психолога і психотерапевтична практика за своєю природою вже є практикою етики» [18] Незалежно від теорії чи змісту терапії, саме визначення «психологічного здоров'я» має моральний відтінок. Основні філософські питання «що є правильним чи неправильним» і «як ми повинні прожити своє життя» часто переводяться в терапевтичному кабінеті в діалог про індивідуальні та суспільні права [8]. Різні теорії можуть мати різні погляди на це питання. Деякі теорії підкреслюють, що людині потрібно навчитися пристосовуватися до суспільства, а інші (наприклад, феміністичні) - що людині потрібно навчитися домовлятися з суспільством. У наш час ми розуміємо, що жодна теорія психічних хвороб і психології людини є не достатньою. Психологічна теорія і практика постійно прагне йти в ногу з результатами досліджень. Це також породжує нові етичні дилеми. Дж. Анчін виділяє три з них:

- Чи практикуємо ми ті терапії, які були визнані ефективними дослідниками або ті, які були визнані ефективними клініцистами? Яка група можна сказати, що має більше претензій на істину?
- Кількісні (позитивістські) дані ближчі до істини чи якісні (герменевтичні) дані ближчі до істини?
- Як ми можемо відзначити різноманітність численних теорій, але створити об'єднуючу парадигму, яка може спрямовувати розвиток терапії? [8].

Розробка, інструктаж і тестування методів лікування (як адаптованих, так і місцевих) має важливе значення для етичної практики у сфері. Перший пункт кодексу передбачає створення терапевтичних контрактів, які включають специфікацію цілей, методик, дослідження результатів, дату, до якої очікуються позитивні результати, побічні ефекти та систему моніторингу, за допомогою якої можна відслідковувати цілі та побічні ефекти. Однак терапія не є таким точним

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

мистецтвом. Різні наукові школи наголошують на різних процесах. Психоаналіз, наприклад, несумісний з дуже чіткими контрактами. Т. Саш стверджує, що якщо залишити гнучкими частоту і тривалість терапії, це збільшить контроль клієнта [19]. Крім того, цілі, поставлені на початку терапії, можуть сильно відрізнятися від цілей в середині або наприкінці. Т. Відігер і Л. Рорер висвітлюють питання відповідальності терапевта. Тобто, чи можемо ми вважати терапевта відповідальним за шкідливі результати або відсутність результатів? З точки зору етичних підходів Анчіна, поведінка терапевта оцінюється за його намірами, за контрактом з клієнтом чи за наслідками? [5]. Кожна теоретична модель підкреслює різні причинно-наслідкові зв'язки між терапією та змінами. Деякі наголошують на інтрапсихічних факторах, інші – на системних або середовищних. Ми все ще не маємо досконалого розуміння того, що спричиняє терапевтичні зміни, і більшість терапій залишають відповідальність, принаймні частково, за клієнтом. Як же тоді ми можемо прийняти рішення про етичну відповідальність терапевта і до якого значущого якоря він може бути притягнутий до відповідальності? Т. Відігер і Л. Рорер також обговорюють здатність клієнта до інформованої згоди [20]. З одного боку, клієнти можуть не володіти необхідними здібностями для надання інформованої згоди, і клінічним психологам, можливо, доведеться приймати рішення, щоб надати відповідне лікування. Це стосується не тільки психотичних клієнтів, але й тих, хто страждає від депресії, тривоги та деяких розладів особистості. З іншого боку, ставити під сумнів дієздатність клієнта можна розглядати як патерналістське порушення свободи. Але якщо цей патерналізм спрямований на розширення їхніх можливостей і підвищення їхньої автономії, чи буде він тоді етичним? Хіба не збільшуються варіанти для залежної від психоактивних речовин людини, якщо можна переконати її прийняти допомогу, чи не збільшуємо ми варіанти для залежної людини, якщо можемо переконати її прийняти допомогу від залежності від психоактивних речовин? Невід'ємним цього питання є питання влади та авторитету терапевта. Існує різниця між тим, коли друг каже вам: «Тобі потрібна допомога», і коли терапевт каже вам: «Тобі потрібна допомога», що ми не можемо ігнорувати. Тож, чи допомагаємо ми клієнтам, чи намагаємося їх відповідно до нашого уявлення про «психологічно здорових»? Чи можуть клієнти, які вже декомпенсують і розвивають довірливі стосунки з терапевтом, протистояти нашим «пропозиціям»? І якщо вони нас проігнорують, чи спрацює терапія? Вибір терапії, створення терапевтичних контрактів, відповідальність терапевта та інформована згода є основними етичними питаннями в практиці психотерапії. Деякі з інших важливих питань, щодо яких є настанови АПА, включають конфіденційність. Психологи вживають запобіжних заходів для збереження конфіденційності та недоторканності приватного життя клієнтів у всіх формах (усній, письмовій та електронній). Конфіденційність може бути обмежена законом або інституційними правилами. Ці обмеження обговорюються з клієнтом, членом сім'ї та/або законним представником на початку

контакту. Обговоренню підлягають як межі конфіденційності, так і передбачувані способи використання інформації, отриманої в результаті психологічної діяльності. Нові обговорення повинні проводитися щоразу, коли змінюються обставини. Розголошення конфіденційної інформації: це може бути зроблено лише з дозволу клієнта, як це передбачено законом. Наприклад у США розкриття дозволено законом з метою надання необхідних професійних послуг, отримання відповідних професійних консультацій, захисту клієнта і психолога від шкоди або отримання оплати за послуги. З метою збереження конфіденційності клієнта до звітів включається лише релевантна інформація [12].

Крім того, конфіденційна інформація, отримана в ході роботи, використовується тільки для відповідних наукових і професійних цілей, і тільки з особами, явно зацікавлені в таких питаннях. Особисті проблеми та конфлікти - клінічні психологи повинні визнавати, що їхні особисті проблеми та конфлікти можуть заважати ефективності їхньої роботи. У такому випадку вони повинні утримуватися від конкретної діяльності (терапії, супервізії, досліджень) і якомога швидше звернутися за допомогою. Конфронтація з колегою - АПА припускає, що клінічні психологи повинні активно стежити за етичною поведінкою своїх колег. Це поняття особливо актуальне в індійському контексті, де немає формальних санкцій за неетичну поведінку. Але це може виявитися складним завданням, оскільки більшість професіоналів можуть вважати за краще займати лояльну і захисну позицію по відношенню до колег.

К. Кіт-Шпігель і Г. Кучер припускають, що негайне втручання може не тільки вирішити проблему, але й захистити колег від більшої системи. Науковці надають рекомендації щодо протистояння неетичній поведінці колег: 1. Визначте відповідний етичний принцип, який було порушено. 2. Оцініть вагомість доказів того, що етичний принцип було порушено. 3. Проконсультуйтеся з досвідченим колегою, якому ви довіряєте і який продемонстрував чутливість до етичних питань. 4. Вирішіть, чи хочете ви протистояти колезі безпосередньо. Розповідати іншим або надсилати анонімні листи зазвичай не є ефективним. 5. Домовтеся про особисту зустріч без погроз. 6. Під час зустрічі зберігайте спокій і впевненість у собі. Уникайте жорсткого моралізаторства. Надавайте альтернативні пояснення. 7. Будьте конструктивними та навчальними, а не засуджуючими. Займіть позицію співпраці. 8. Опишіть свій етичний обов'язок, відповідний етичний принцип та зібрані вами докази. 9. Дайте колезі час пояснити і захистити себе або себе. 10. Якщо ви знаєте колегу і вже приятелюєте з ним, це може полегшити роботу, хоча й може зашкодити важливій дружбі. Якщо ви знаєте колегу і недолюблюєте його або її, ретельніше вивчіть свої мотиви. Якщо між вами дуже погані почуття, можливо, буде краще, якщо цю роботу виконає хтось інший. 11. Якщо колега починає ображати або погрожувати, зберігайте спокій. Потім або призначте наступну зустріч, або поінформуйте його/її про кроки, які ви плануєте зробити [21].

Висновки. Отже, наявність формального кодексу з поведінковими особливостями, зменшує рівень неетичної поведінки. Основна відмінність між деякими світовими та американським етичними кодексами полягає в підзвітності. Щоб підвищити рівень етичної поведінки клінічних психологів, потрібно розробити механізми, за допомогою яких вони могли б нести відповідальність за свою поведінку. Якщо не зробити адекватних кроків найближчим часом, цю роль можуть перебрати на себе суди по захисту прав споживачів або інші групи. С. Верма зазначає, що до тих пір поки визначення, освітня кваліфікація, професійний статус і правовий статус терміну «клінічний психолог» залишається під питанням, буде вкрай складно запровадити будь-який уніфікований кодекс поведінки [22]. Таким чином, клінічні психологи повинні усвідомлювати власну філософську позицію щодо людини та психічного здоров'я, знати конкретні настанови щодо поведінки та включати цю обізнаність у свою повсякденну практику.

Література:

1. Compact Oxford Dictionary, Thesaurus and Wordpower Guide. Indian Edition. New Delhi: S. Hawker. Oxford University Press; 2005.

2. Brems C, Thevenin DM, Routh DK. The history of clinical psychology. In: Walker CE, editor. Clinical psychology: historical and research foundations. New York: Plenum Press; 1991. p. 3-35.

3. Durant W. The story of philosophy. The lives and opinions of the greater philosophers. New York: John Wiley and Sons; 1933.

4. Вітенко І.С. Медична психологія: [Підручник] / І.С.Вітенко. – К.: Здоров'я, 2007. – 208 с.

5. Гальчук О. Я. Клінічна психологія: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів] / О. Я. Гальчук. – К. : Атіка, 2012. – 216 с.

6. Никоненко Ю.П. Клінічна психологія. Навчальний посібник / Ю.П. Никоненко. – Київ : КНТ, 2016. – 369 с.

7. А.М. Османова, Г.В. Хоруженко Клінічна психологія [Текст]: навч. посіб. / А. М. Османова, Г.В Хорунженко. К.: Університет «Україна», 2023. – 183 с.

8. Anchin JC. Introduction to the special section on philosophy and psychotherapy integration and to the inaugural focus on moral philosophy. Journal of Psychotherapy Integration. 2005 Sep; 15(3): 284- 298.

9. Day B. Convergent themes across Jamesian and Jungian thought. Journal of Counseling and Development. 1990; 68(4):438-442.

10. No authors listed. Ethical principles of psychologists and code of conduct. Am Psychol. 2002 Dec; 57(12): 1060-73.

11. Pettifor JL. Ethics: virtue and politics in the science and practice of psychology. Can Psychol. 1996 Feb; 37(1): 1-12.

12. Smith D. The first code. Monitor on Psychology. American Psychological Association. [serial on the Internet]. 2003. 34 (1. Available from: http://www.apa.org/monitor/jan03/ firstcode.html

13. American Psychological Association. [homepage on the Internet]. Washington, DC, APA; 2002. [cited 2009 Mar 17]. Ethical principles of psychologists and code of conduct. Available from: http://www.apa.org/ ethics/code2002.html

14. Epstein RM, Hundert EM. Defining and assessing professional competence. JAMA. 2002 Jan 9; 287(2): 226-35.

15. Procidano ME, Busch-Rossnagel NA, Reznikoff M, Geisinger KF. Responding to graduate students' professional deficiencies: a national survey. J Clin Psychol. 1995 May; 51(3): 426-33.

16. Smith D. Ten ways practitioners can avoid frequent ethical pitfalls. Monitor on Psychology. American Psychological Association. [serial on the Internet]. 2003 Jan [cited 2009 Mar 15]; 34(1): [about 1 p.]. Available from: http://www.apa.org/monitor/jan03/10ways.html

17. Behnke S. Release of test data and the new ethics code. Monitor on Psychology. American Psychological Association. 35(10). Available from: http:// www.apa.org/monitor/nov04/ethics.html

18. Miller R. Suffering in psychology: The demoralization of psychotherapy practice. Journal of Psychotherapy Integration. 2005; 15: 299-336.

19. Szasz T. The ethics of psychoanalysis: the theory and method of autonomous psychotherapy. New York: Basic Books;1965.

20. Widiger TA, Rorer LG. The responsible psychotherapist. Am Psychol. 1984 May; 39(5): 503-15.

21. Keith-Spiegel P, Koocher GP. How to confront an unethical colleague. In: Koocher GP, Norcross JC, Hill SS, editors. Psychologists desk reference. New York: Oxford University Press; 1998.

22. Verma SK. The development of standards and the regulation of practice of clinical psychology in India. In: Bellack AS, Hersen M, editors. Comprehensive clinical psychology (Volume II). Amsterdam: Elsevier Science Limited; 1998.

References

1. Compact Oxford Dictionary, Thesaurus and Wordpower Guide. Indian Edition (2005). *New Delhi: S. Hawker*. Oxford University Press [in English].

2. Brems C, Thevenin DM, Routh DK. (1991). The history of clinical psychology. In: Walker CE, editor. *Clinical psychology: historical and research foundations*. New York: Plenum Press. 3-35. [in English].

3. Durant W. (1933). *The story of philosophy. The lives and opinions of the greater philosophers*. New York: John Wiley and Sons [in English].

4. Vitenko I.S. (2007). *Medychna psykholohiia [Medical psychology]*. Kyiv: Zdorovia [in Ukrainian].

5. Halchuk O. Ya. (2012). *Klinichna psykholohiia [Clinical psychology]*. Kyiv: Atika [in Ukrainian].

6. Nykonenko Yu.P. (2016). *Klinichna psykholohiia [Clinical psychology]*. Kyiv: KNT [in Ukrainian].

7. A.M. Osmanova, H.V. Khoruzhenko (2023). *Klinichna psykholohiia [Clinical psychology]*. Kyiv: Universytet «Ukraina» [in Ukrainian].

8. Anchin JC. (2005) Introduction to the special section on philosophy and psychotherapy integration and to the inaugural focus on moral philosophy. *Journal of Psychotherapy Integration*. 15 (3), 294-298 [in English].

9. Day B. (1990). Convergent themes across Jamesian and Jungian thought. *Journal of Counseling and Development*. 68 (4), 438-442 [in English].

10. *Ethical principles of psychologists and code of conduct. Am Psychol* (2002). 57(12) [in English].

11. Pettifor JL. (1996). Ethics: virtue and politics in the science and practice of psychology. Can Psychol. 37 (1), 1-12 [in English].

12. Smith D. (2003). The first code. *Monitor on Psychology*. American Psychological Association. 34 (1). Retrieved from http://www.apa.org/monitor/jan03/ firstcode.html [in English].

13. American Psychological Association. (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, DC, APA. Retrieved from http://www.apa.org/ethics/code2002.html [in English].

14. Epstein RM Hundert EM. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*. 287(2). 226-235 [in English].

15. Procidano ME, Busch-Rossnagel NA, Reznikoff M, Geisinger KF. (1995). Responding to graduate students' professional deficiencies: a national survey. *J Clin Psychol*. 51(3), 426-433 [in English].

16. Smith D. (2003). *Ten ways practitioners can avoid frequent ethical pitfalls. Monitor on Psychology.* American Psychological Association. 34 (1). Retrieved from http://www.apa.org/monitor/jan03/10ways.html [in English].

17. Behnke S. (2004). *Release of test data and the new ethics code. Monitor on Psychology*. American Psychological Association. 35 (10). Retrieved from http://www.apa.org/monitor/nov04/ethics.html [in English].

18. Miller R. (2005). Suffering in psychology: The demoralization of psychotherapy practice. *Journal of Psychotherapy Integration*, 15, 299-336 [in English].

19. Szasz T. (1965). *The ethics of psychoanalysis: the theory and method of autonomous psychotherapy*. New York: Basic Books [in English].

20. Widiger TA, Rorer LG. (1984). The responsible psychotherapist. *Am Psychol*, 39 (5), 503-315 [in English].

21. Keith-Spiegel P, Koocher GP. (1998). *How to confront an unethical colleague. In: Koocher GP, Norcross JC, Hill SS, editors. Psychologists desk reference.* New York: Oxford University Press [in English].

22. Verma SK. (1998). *The development of standards and the regulation of practice of clinical psychology in India.* Comprehensive clinical psychology (Vol. II). Amsterdam: Elsevier Science Limited [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.147:005.336.2:640.4

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-720-728

Подольський Михайло Мирославович аспірант кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти ННІ «УІПА» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0009-0006-6480-7438

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ГОСТИННОСТІ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті порушено проблему формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності на сучасному етапі реалізації освітнього процесу в Україні, зокрема в умовах змішаного навчання. Зазначено, що інноваційна компетентність фахівців сфери гостинності становить сукупність ключових знань, умінь та якостей, які дозволяють особистості ефективно впроваджувати новітні технології, бути сучасним професіоналом, орієнтуватися в останніх новинках і трендах, проявляти креативність та підприємливість, задовольняти потреби своєї клієнтів. Висвітлено сильні й слабкі сторони інноваційної компетентності майбутнього фахівця сфери гостинності.

Відповідно до мети статті окреслено головні тенденції ефективності формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності в умовах викликів змішаного навчання. Наголошено, що цифровізація освітнього процесу надає змогу здобувачам вищої освіти набути практичного досвіду використання цифрових інструментів, застосунків, платформ і програм, штучного інтелекту для виконання різноманітних завдань у професійній діяльності. Звернено увагу й на важливість самостійної роботи здобувачів вищої освіти як крок до їх саморозвитку й самовдосконалення. Визначено роль дослідницької діяльності у процесі формування відповідної компетентності у майбутніх фахівців. Звернено увагу на потребу активного залучення здобувачів вищої освіти та викладачів до тренінгів, воркшопів, проєктів, грантів, за підтримки та співпраці із провідними установами сфери надання послуг, професіоналами-новаторами. Однією із тенденцій є й гнучка адаптація змісту освітньо-професійних програм та освітніх компонентів до потреб ринку праці, запитів роботодавців і самих здобувачів вищої освіти.

Перспектива дослідження полягає у вивченні впливу міжнародної академічної мобільності на підвищення рівня сформованості інноваційної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності.

Ключові слова: інноваційна компетентність, майбутні фахівці сфери гостинності, здобувачі вищої освіти, цифрові технології, тенденції, гостинність.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Podolsky Mykhailo Myroslavovych postgraduate student of the Department of Pedagogy, Methods and Management of Education Educational and Research Institute «Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy» of V.N. Karazin Kharkiv National University; Kharkiv, https://orcid.org/0009-0006-6480-7438

FORMATION OF INNOVATIVE COMPETENCE OF FUTURE HOSPITALITY PROFESSIONALS IN THE CONTEXT OF CHALLENGES OF BLENDED LEARNING

Abstract. The article is focused on the problem of forming the innovative competence of future hospitality specialists at the present stage of the educational process in Ukraine, in particular in the context of blended learning. It is noted that the innovative competence of hospitality specialists is a set of key knowledge, skills and qualities that allow a person to effectively implement the latest technologies, be a modern professional, navigate the latest innovations and trends, show creativity and entrepreneurship, and meet the needs of their customers. The article highlights the strengths and weaknesses of the innovative competence of a future hospitality specialist. In accordance with the purpose of the article, the main trends in the effectiveness of forming the innovative competence of future hospitality specialists in the context of the challenges of blended learning are outlined. It is emphasized that the digitalisation of the educational process allows higher education students to gain practical experience in using digital tools, applications, platforms and programmes, artificial intelligence to perform various tasks in their professional activities. Attention is also drawn to the importance of independent work of higher education students as a step towards their self-development and self-improvement. The role of research activity in the process of forming the relevant competence of future specialists is determined. Attention is drawn to the need to actively involve higher education students and teachers in trainings, workshops, projects, grants, with the support and cooperation of leading service providers and innovative professionals. One of the trends is the flexible adaptation of the content of educational and professional programmes and educational components to the needs of the labour market, employers' and higher education students' requests.

The prospect of the research is to study the impact of international academic mobility on improving the level of innovation competence of future hospitality specialists.

Keywords: innovative competence, future hospitality specialists, higher education students, digital technologies, trends, hospitality.

Постановка проблеми. Розвиток гостинної сфери є одним із напрямів поліпшення якості надання послуг у готельному, ресторанному, туристичному й розважальному бізнесі. Як сфера задоволеності потреб людей вона постійно зазнає змін відповідно до запитів клієнтів, сучасного економічного, культурного

й технологічного розвитку суспільства. Водночас щороку зростає кількість закладів та організацій, які працюють у відповідних напрямах. Тому одним із важливих викликів розвитку сфери гостинності є безперервна конкуренція задля максимального залучення клієнтів, що зумовлює необхідність у постійному пошуку нових ідей, розширення асортименту послуг, підвищення іміджу та престижності закладу, гнучкості й інноваційності.

Для реалізації конкурентоспроможності потрібно аби фахівці були креативними, готовими діяти сміливо та водночас відповідально. Саме у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери гостинності необхідно сформувати у них інноваційну компетентність, яка уможливить активне застосування інноваційних рішень у своїй діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розуміння сутності та особливостей інноваційної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності вивчена у загальному плані такими науковцями як Л. Іржавською, Л. Коротковою, В. Майковською, Г. Скляр, Н. Тягуловою, Г. Юзьв'як та іншими.

Однак, в умовах сьогодення, коли освітній процес відбувається в змішаній та дистанційній формах навчання, формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності потребує детального вивчення, зокрема з аспекту актуальних викликів у доборі влучних форм, методів, засобів досягнення мети.

Метою статті є висвітлення тенденцій ефективного формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності в умовах викликів змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. Сфера гостинності в сучасних умовах розвитку суспільства більш активно інтегрує інноваційні підходи до організації обслуговування та задоволення потреб клієнтів. Інноваційність стає рушійною силою на шляху вирішення проблем, покращення змісту послуг та розширення їх змісту.

У сучасному вимірі сфера гостинності розглядається як комплексна діяльність, спрямована на створення сприятливих умов для відпочинку, харчування, проживання та дозвілля споживачів. Її головна мета полягає у задоволенні потреб та очікувань клієнтів шляхом надання якісних послуг, що ґрунтуються на принципах привітності, професіоналізму та уваги до деталей. Працівники підприємств та організацій цієї сфери повинні забезпечувати комфорт, безпеку та позитивні враження для відвідувачів, формуючи у них бажання повертатися знову.

Науковці Л. Коваленко й Д. Нагернюк розробили класифікацію закладів сфери гостинності: «заклади розміщення; комерційні туристичні підприємства; спеціалізовані транспортні підприємства; заклади громадського харчування; заклади сфери культури й мистецтва; підприємства, діяльність яких спрямована на надання індивідуальних і масових розважальних послуг; інші підприємства, діяльність яких спрямована на задоволення потреб споживачів послуг» [1, с. 53].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Розвиток і ефективне функціонування таких закладів значною мірою залежать від здатності швидко адаптуватися до змін ринку та впроваджувати сучасні інструменти підвищення конкурентоспроможності. Одним із ключових чинників цього процесу є застосування цифрових технологій, що не лише оптимізують робочі процеси, а й підвищують рівень задоволеності клієнтів. Сучасний споживач очікує індивідуального підходу та унікальних пропозицій, надаючи особливого значення автентичності, високим стандартам обслуговування та дотриманню принципів сталого розвитку.

Конкуренція, динамічні зміни на ринку, зростання запитів клієнтів висувають вимоги й до працівників сфери гостинності, зокрема високі професійні знання та навички, уміння вчитися та швидко вирішувати проблеми, приймати нестандартні рішення, використовувати сучасні інформаційні технології, проявляти інноваційну гнучкість. Майбутній фахівець має володіти інноваційною компетентністю, адже саме інноваційно орієнтовані фахівці здатні ефективно впроваджувати сучасні технології, слідувати тенденціям розвитку бізнесу, активно використовувати цифрові сервіси, приймати креативні рішення. Зауважимо, що це сприяє й розвитку загального національного туризму, зміцненню малого й середнього бізнесу, підтримки економіки країни та інтеграції України в міжнародний ринок надання якісних послуг.

В умовах стрімкого розвитку сучасного суспільства цифрові технології дедалі активніше інтегруються у всі сфери діяльності людини, забезпечуючи не лише вдосконалення процесів навчання, а й оптимізацію комунікації, ефективну передачу та обробку даних, а також оперативне поширення актуальної інформації. До ключових засобів цифровізації належать персональні комп’ютери, спеціалізовані програмні продукти та мобільні застосунки. Водночас значного поширення набувають технології штучного інтелекту, які здійснюють комплексний вплив на професійну діяльність людини, її когнітивні процеси та стиль мислення. У цьому контексті формування інноваційної компетентності виступає важливою умовою адаптації та підвищення гнучкості фахівця у використанні сучасних технологічних інструментів.

Загалом під інноваційною компетентністю, за В. Бурак, доцільно розуміти «аналітичне мислення, оригінальність та ініціативність, здатність продукувати нові ідеї, відмова від традиційних схем мислення; розроблення нових послуг (продукції) та послуговування інноваційними технологіями виробництва й обслуговування споживачів» [2, с. 36]. Інноваційна компетентність фахівців сфери гостинності становить сукупність ключових знань, умінь та якостей, які дозволяють особистості ефективно впроваджувати новітні технології, бути сучасним професіоналом, орієнтуватися в останніх новинках і трендах, проявляти креативність та підприємливість, задовольняти потреби своєї клієнтів.

Інноваційна компетентність належить до ключових фахових компетентностей, необхідних для підготовки майбутніх спеціалістів у сфері гостинності. Вона відображає здатність створювати та впроваджувати нові послуги з

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

використанням сучасних технологій виробництва й обслуговування клієнтів. Її зміст охоплює кілька важливих напрямів: уміння швидко адаптуватися до змін і реагувати на нові тенденції ринку; впровадження цифрових технологій та інноваційних рішень у робочі процеси; персоналізація обслуговування з урахуванням індивідуальних потреб клієнтів; розвиток екологічно орієнтованих ініціатив, спрямованих на зменшення негативного впливу на довкілля; формування конкурентних переваг шляхом надання унікальних і відмінних від інших послуг. Урахування цих аспектів у процесі професійної підготовки дозволяє забезпечити здатність майбутніх фахівців ефективно працювати в умовах високої конкуренції та досягати стійкого професійного зростання.

Головними сильними сторонами інноваційної компетентності майбутнього фахівця сфери гостинності є його мобільність, оперативність, адаптивність, творчий потенціал, критичність, орієнтованість на результат. Водночас до слабких сторін можна віднести середній чи достатній рівень критичного мислення, саморефлексії, навичок роботи в нових (нетипових) ситуаціях. Уважаємо, що формування інноваційної компетентності майбутнього фахівця сфери гостинності має ґрунтуватися на принципах системності, міждисциплінарності, контекстного та проблемно-орієнтованого навчання, особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів. Важливою умовою залишається мотивація здобувачів вищої освіти до самостійного пошуку, прояву ініціатив і винахідливості.

Водночас сучасна система вищої освіти стикається з низкою викликів. Перехід на змішану форму навчання дозволяє поєднувати очне й дистанційне навчання, що має низку переваг та недоліків.

Насамперед потрібно розуміти, що такий формат освітнього процесу забезпечує гнучкість, індивідуалізацію, диференційованість, цифровізацію. Проте й виникають проблеми в забезпеченні доступу до технології / ґаджетів, інтернету, рівня цифрової грамотності викладачів і здобувачів вищої освіти, методичній готовності до розмежування навчання на теорію та практику, на онлайн та офлайн, на синхрон та асинхрон. Тому особливої актуальності набуває пошук ефективних педагогічних стратегій, що сприятимуть якісному й ефективному формуванню інноваційної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності.

Формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності в умовах змішаного навчання відбувається відповідно до сучасних освітніх тенденцій, які охоплюють змістовий, технологічний, організаційний і методологічний рівні.

У сучасних умовах цифрова трансформація не лише визначає оновленні формати освітнього процесу, а й створює ширші можливості для розвитку професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. Цифровізація освітнього процесу виявляється у використанні інтерактивних платформ та інструментів, що розширює можливості використання цифрових програм для ведення своєї

справи. Майбутні фахівці мають оволодіти навичками роботи в різних застосунках, виставляти інформаційні пости в соціальних мережах, комунікувати через чати, створювати креативні заголовки та оголошення тощо.

Використання штучного інтелекту при формуванні інноваційної компетентності у майбутніх фахівців сфери гостинності сприяє підвищенню якості професійної підготовки, розвитку цифрової грамотності, здатності до критичного мислення та занурення в інноваційне середовище. Автоматизовані цифрові системи надають можливість розвивати навички створення контенту: генерувати тексти (оголошення, описи послуг, реклама, розсилки тощо); створення візуалізованого матеріалу (пости у соціальних мережах, листівки, банери, візитки тощо); розробки презентацій та інфографіків. Окрім того, це допомагає відстежувати реакцію аудиторії на дібраний контент, формувати гнучкі маркетингові стратегії подальшої залученості клієнтів, оптимізувати витрати часу, ресурсів і сил на рекламні послуги.

Проте здобувачі вищої освіти повинні розуміти й недоліки застосування штучного інтелекту, сприймати його як «помічника», а не повноцінного працівника, який зможе правильно усвідомити та візуалізувати креативні ідеї. Відтак під час професійної підготовки потрібно підвищувати навички майбутніх фахівців здійснювати критичний аналіз отриманої інформації, перевіряти достовірність фактів, проявляти свою фантазію та авторське бачення проблеми. Під час змішаного навчання здобувачі вищої освіти мають змогу самостійно виконувати проєкти чи творчі завдання з використанням штучного інтелекту, а під час очних занять можуть обговорювати переваги й недоліки, труднощі, зміст промтів, укладати власний рейтинг платформ і застосунків.

На думку Т. Бган, Т. Отрошко, А. Прокопенко й А. Харківської, «сучасні здобувачів освіти мають доступ до великої кількості цифрових ресурсів, проте важливо навчити їх критично оцінювати інформацію, підбирати якісні джерела, створювати власні цифрові продукти», що відображається у самоосвіті майбутніх фахівців [3, с. 90].

Тому важливим є й підвищення значення самостійної роботи здобувача вищої освіти, розвитку індивідуальних здібностей. Змішана форма навчання надає змогу створити варіативність у виконанні завдань, організовувати свій простір для роботи та контролювати витрачений час. Опрацювання самостійно навчального матеріалу та додаткових ресурсів розвиває критичне й аналітичне мислення, уяву та навички виокремлювати головне з потоку інформації. Водночас це сприяє саморозвитку й самовдосконаленню, розумінню власних потреб і цілей як майбутнього фахівця відповідної сфери.

Сучасною тенденцією у формуванні інноваційної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності в умовах змішаного навчання можна назвати й дослідницьку діяльність. Саме при виконанні різноманітних тематичних проєктів (підготувати презентацію нових рішень щодо поліпшення інфраструктури закладу, спланувати перебіг заходу, вирішення проблемних ситуацій, розробити

бізнес-план тощо) відбувається розвиток творчого потенціалу, навичок підприємливості та командної роботи.

Під час роботи над завданнями дослідницького й творчого характеру здобувачі вищої освіти застосовують знання та навички з різних дисциплін (економіка, маркетинг, менеджмент, психологія тощо); аналізують ситуації практичного спрямування; вивчають ринкові тенденції, упроваджують чи адаптують ідеї у свою майбутню професійну діяльність; створюють власний комплекс рішень у типових ситуаціях; формують навички презентації власних ідей, комунікації із клієнтами й роботодавцями, спонсорами й партнерами, підготовки контенту.

Не варто забувати й про те, що сфера гостинності насамперед має соціальний аспект діяльності, оскільки спрямована на створення комфортного й безпечного простору незалежно від віку, світогляду, національності, релігії, соціального статусу клієнта. На думку О. Сідуняк, для досягнення позитивного соціального ефекту у сфері гостинності потрібно «забезпечити високий рівень обслуговування та праці, особисту культуру працівників різних секторів, їх професійне навчання готелю; створювати власний позитивний імідж та загальне враження про місце роботи; використовувати професійні знання й практичні, співпрацювати з іншими іноземними працівниками у даній сфері, тощо» [4]. Тому формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності має ґрунтуватися не лише на технічній обізнаності та здатності впроваджувати новації, а й на глибокому розумінні соціальної ролі професії, відшукувати шляхи дотримання високих стандартів сервісу, взаємодії із людьми, поваги до цінностей та культури кожного. Для цього потрібно вміти швидко реагувати на особливі запити клієнтів, заглиблюватися в культуру різних народів, добирати влучні способи вирішення проблем, які будуть дієвими для усіх.

Уміння бачити нові, нестандартні рішення відображає розвиток м’яких навичок, які можна формувати під час залучення майбутніх фахівців до тренінгів, воркшопів, проєктів, грантів, за підтримки та співпраці із провідними установами сфери надання послуг. Важливу роль відіграє також участь здобувачів вищої освіти у науково-технічних та творчих зустрічах, семінарах, виставках, майстер-класах, де вони отримують практичні поради від фахівців-практиків, професіоналів-новаторів, ознайомлюються з передовими технологіями, новинками, укладають власний рейтинг ідей. Так вони формують свій інноваційний досвід, який потім доповнюватимуть, коригуватимуть відповідно до власних спроб упровадження в професійну діяльність (зокрема під час проходження практики).

Не варто забувати й про тенденцію гнучкої адаптації змісту освітньо-професійних програм до потреб ринку праці, запитів роботодавців і самих здобувачів вищої освіти. Це уможливлює усвідомити реальну картину досягнень сфери гостинності, і відповідно, підготувати компетентних фахівців.

Для цього доречно оновлювати наявні освітні компоненти, їх зміст відповідно до сучасних викликів. Особливого значення набуває впровадження практикоорієнтованих компонентів з вибіркового циклу, які дозволяють майбутнім фахівцям сфери гостинності здобувати практичні навички, поглиблювати свої знання, розширювати уявлення про свої можливості в професійній діяльності. Серед освітніх компонентів можна назвати такі як «Методи прийняття управлінських рішень», «Інновації у туристичній діяльності», «Інновації в готельно-ресторанному бізнесі», «Бренд-менеджмент», «Управління конкурентоспроможністю», «Євроінтеграційні процеси та збереження національної ідентичності», «Основи креативного мислення», «Потенціал і розвиток підприємства» та інші. У змішаному навчанні опанування таких і подібних освітніх компонентів відбувається у поєднанні теоретичної (самостійному опрацюванні) та практичної складових. Саме на очних заняттях відбувається обговорення, виконання творчих завдань, дискусії, обмін ідеями й враженнями щодо інновацій, а також їх опрацювання на практиці, зокрема із використанням ґаджетів.

Висновки. Отже, формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності в умовах викликів змішаного навчання є стратегічно обґрунтованим завданням сучасної системи вищої освіти у контексті підвищення конкурентноспроможності.

Змішана форма навчання надає широкі можливості для впровадження сучасних освітніх технологій, реалізації дослідницьких проєктів, інтеграції штучного інтелекту, гнучкого оновлення освітніх програм відповідно до потреб стейкхолдерів, споживачів послуг та самих здобувачів вищої освіти. Водночас це вимагає нових підходів до організації освітнього процесу, готовності викладачів і майбутніх фахівців до використання цифрових технологій в дистанційному режимі, вирішення проблем креативними ідеями, демонстрації високого рівня розвитку критичного мислення, творчого потенціалу, підприємливості, навичок у проєктно-дослідницькій діяльності, самоорганізації, прояву відповідальності.

Сучасний фахівець сфери гостинності має бути ініціатором, новатором, креативним стратегом, щоб забезпечити високу залученість клієнтів, задовольнити їх потреби та розвивати український бізнес, підтримувати економіку й престижність вітчизняних послуг на високому європейському рівні.

Перспективу дослідження вбачаємо у подальшому вивченні впливу міжнародної академічної мобільності на підвищення рівня сформованості інноваційної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності.

Література

1. Нагернюк Д.В., Коваленко Л.Г. Особливості сфери гостинності: дефініція поняття «гостинність». *Інфраструктура ринку*. 2021. Вип. 59. С. 50–54. URL: https://lib.udau.edu.ua:8443/server/api/core/bitstreams/c824d83d-c874-45dc-add3-8a2c3944e997/content (дата звернення: 27.06.2025).

2. Бурак В. Специфіка формування компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 2 (106). С. 32–38. URL: http://www.npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/311 (дата звернення: 27.06.2025).

3. Харківська А., Прокопенко А., Отрошко Т., Бган Т. Формування інноваційної компетентності здобувачів освіти у контексті цифрової трансформації математичної освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Т. 12. № 10. С. 87–91. URL: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i10-013 (дата звернення: 27.06.2025).

4. Сідуняк О. Сфера послуг гостинності як соціальна категорія. *Все про туризм. Туристична бібліотека*. URL: https://tourlib.net/statti_ukr/sidunyak.htm (дата звернення: 27.06.2025).

References

1. Naherniuk, D.V., & Kovalenko, L.H. (2021). Osoblyvosti sfery hostynnosti: definitsiia poniattia «hostynnist» [Characteristics of the hospitality sector: Definition of the concept of hospitality]. *Infrastruktura rynku – Market Infrastructure*. 59, 50–54. Retrieved from https://lib.udau.edu.ua:8443/server/api/core/bitstreams/c824d83d-c874-45dc-add3-8a2c3944e997/content [in Ukrainian].

2. Burak, V. (2021). Spetsyfika formuvannia kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy u protsesi profesiinoi pidhotovky v zakladakh vyshchoi osvity [Specifics of competence formation of future specialists in hotel and restaurant business in the process of professional training in higher educational establishments]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought.* 2 (106), 32–38. Retrieved from http://www.npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/311 [in Ukrainian].

3. Kharkivska, A., Prokopenko, A., Otroshko, T., & Bhan, T. (2024). Formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity u konteksti tsyfrovoi transformatsii matematychnoi osvity [Formation of innovative competence of students in the context of digital transformation of mathematics education]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*. 12, 10, 87–91. doi https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i10-013 [in Ukrainian].

4. Siduniak, O. (n.d.). Sfera posluh hostynnosti yak sotsialna katehoriia[The hospitality industry as a social category]. *Vse pro turyzm. Turystychna biblioteka – Everything about tourism. Tourist library.* Retrieved from https://tourlib.net/statti_ukr/sidunyak.htm [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК [373.026:(51+004)]:373.018.43

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-729-738

Польгун Катерина В'ячеславівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики та методики її навчання, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, тел.: (096) 968-83-94, https://orcid.org/0000-0001-5914-0153

Римша Анастасія Віталіївна здобувачка другого магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Математика), Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, тел.: (098) 617-98-42, https://orcid.org/0009-0007-0849-6169

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті розглянуто актуальні питання формування математичної компетентності учнів в умовах дистанційного навчання, зумовлених трансформацією освітнього середовища та впровадженням цифрових технологій. Проаналізовано нові виклики, з якими стикаються учні та вчителі, зокрема необхідність адаптації методичних підходів до онлайн-формату, забезпечення мотивації та індивідуалізації освітнього процесу. Підкреслено, що математична компетентність є однією з ключових у сучасній освіті, адже передбачає формування логічного, критичного й аналітичного мислення, необхідного для життя в цифровому суспільстві. З'ясовано, що поняття «математична компетентність» можна визначити як інтегроване особистісне утворення, що охоплює систему знань, умінь, навичок, способів мислення та здатність застосовувати їх для розв'язання навчальних і практичних завдань. Обґрунтовано ефективність використання змішаного навчання, яке поєднує переваги традиційної та дистанційної освіти, а також наведено огляд цифрових ресурсів, що сприяють глибшому засвоєнню математичних знань: інтерактивних платформ, онлайн-дошок, віртуальних лабораторій, ментальних карт, мультимедійних матеріалів тощо. Окрему увагу приділено проблемам професійної підготовки педагогів до роботи в онлайн-середовищі, технологічній нерівності та викликам нових освітніх стандартів. Виявлено позитивний вплив інноваційних технологій, цифрових освітніх ресурсів і адаптивних навчальних платформ на ефективність формування математичної компетентності в умовах віддаленого освітнього середовища. У висновках підкреслено, що ефективне формування математичної компетентності можливе за умови комплексного підходу до організації навчання, який передбачає цілеспрямоване впровадження інновацій, гнучке планування освітнього процесу та активне використання

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

цифрових інструментів. Запропоновані висновки можуть бути корисними для вчителів, методистів та організаторів освітнього процесу, які прагнуть підвищити якість математичної освіти в умовах цифровізації.

Ключові слова: математична компетентність, ключова компетентність, логічне мислення, критичне мислення, дистанційне навчання, методи навчання, інформаційно-комунікаційні системи і сервіси.

Polhun Kateryna Viacheslavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Mathematics and Methods of its Teaching, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, https://orcid.org/0000-0001-5914-0153

Rymsha Anastasiia Vitaliivna Applicants for the second (master's) level of higher education in specialty 014 Secondary Education (Mathematics), Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, https://orcid.org/0009-0007-0849-6169

FORMATION OF STUDENTS' MATHEMATICAL COMPETENCE IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Abstract. The article deals with topical issues of forming mathematical competence in the context of distance learning due to the transformation of the educational environment and the introduction of digital technologies. The new challenges faced by students and teachers are analyzed, in particular, the need to adapt methodological approaches to the online format, to ensure motivation and individualization of the educational process. It is emphasized that mathematical competence is one of the keys in modern education, as it involves the formation of logical, critical, and analytical thinking necessary for life in a digital society. It has been found that the concept of «mathematical competence» can be defined as an integrated personal formation that includes a system of knowledge, skills, ways of thinking, and the ability to apply them to solve educational and practical problems. The effectiveness of blended learning, which combines the advantages of traditional and distance education, is substantiated, and an overview of digital resources that promote deeper learning of mathematical knowledge is provided: interactive platforms, online whiteboards, virtual laboratories, mind maps, multimedia materials, etc. Special attention is paid to the problems of professional training of teachers to work in the online environment, technological inequality and the challenges of new educational standards. The positive impact of innovative technologies, digital educational resources and adaptive learning platforms on the effectiveness of mathematical competence development in a remote educational environment is revealed. The conclusions emphasize that the effective formation of mathematical competence is possible with an integrated approach to the organization of training, which involves the targeted introduction of innovations, flexible planning of the educational process, and

the active use of digital tools. The proposed conclusions may be useful for teachers, methodologists, and organizers of the educational process who seek to improve the quality of mathematical education in the context of digitalization.

Keywords: mathematical competence, key competence, logical thinking, critical thinking, distance learning, teaching methods, information and communication systems and services.

Постановка проблеми. Сучасна освіта зазнає суттєвих змін, зумовлених глобальною цифровізацією, впровадженням інноваційних технологій та трансформацією традиційних підходів до навчання. Особливої актуальності набуває проблема формування математичної компетентності, яка є однією з ключових складників освітнього процесу і визначає здатність особистості ефективно застосовувати математичні знання, логічне та критичне мислення для розв'язання практичних і навчальних завдань. Математика є не лише фундаментальною наукою, але й універсальним інструментом пізнання світу, що готує учнів до викликів сучасного життя.

У зв'язку з поширенням дистанційних форм навчання, які стали особливо затребуваними в умовах пандемії COVID-19 та воєнних дій в Україні і продовжують активно розвиватися, зросла необхідність адаптації методів і засобів навчання до нових освітніх реалій. Дистанційне навчання відкриває широкі можливості для використання цифрових ресурсів, інтерактивних платформ, віртуальних лабораторій і адаптивних освітніх середовищ. Разом з тим воно висуває нові вимоги до організації освітнього процесу, рівня мотивації та самостійності учнів, а також до професійної підготовки педагогів. Ефективне формування математичної компетентності в таких умовах потребує цілеспрямованого застосування інноваційних технологій, здатних забезпечити інтерактивність, наочність і персоналізацію навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Написанню статті передував аналіз наукової психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури з проблеми формування математичної компетентності та особливостей її розвитку в умовах дистанційного навчання; узагальнення та систематизація інформації щодо сучасних підходів до організації дистанційного навчання, застосування інноваційних технологій та цифрових освітніх ресурсів. Проблемі формування математичної компетентності присвячено низку досліджень українських і зарубіжних науковців. Зокрема, О. Онопрієнко та І. Лапінська розглядають математичну компетентність як цілісний результат засвоєння математичного змісту, що включає знання, уміння, навички та ставлення до предмета. В умовах цифровізації особливої актуальності набувають роботи М. Сметанської, яка акцентує на адаптації освітнього контенту до онлайн-формату, та Н. Морзе, яка досліджує ефективне використання цифрових інструментів у навчанні. Іноземні дослідники, зокрема Дж. Боалер та Дж. Сіменс, підкреслюють значення персоналізованого навчання та гнучких цифрових стратегій у розвитку

критичного й аналітичного мислення учнів. У контексті дистанційного навчання важливими є праці Т. Кобзар, присвячені психолого-педагогічним умовам організації онлайн-взаємодії, та дослідження А. Бейтса, який розкриває моделі змішаного навчання як ефективну альтернативу традиційним підходам. Дослідники наголошують, що дистанційна форма не лише змінює формат взаємодії між учителем і учнем, а й вимагає нових підходів до структурування змісту, оцінювання результатів та підтримки мотивації. Вивчення та узагальнення сучасних публікацій свідчить про необхідність комплексного підходу до формування математичної компетентності, що враховує як інноваційні технології, так і соціально-педагогічні чинники організації освітнього процесу.

Мета статті полягає в аналізі сучасних підходів до формування математичної компетентності учнів в умовах дистанційного навчання, виявленні основних викликів та проблем, а також обґрунтуванні ефективних шляхів їх подолання через використання цифрових освітніх ресурсів та інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі, де цифрові технології розвиваються дуже швидко, математика стає затребуваною в багатьох сферах життя. Її використовують не лише в технічних науках, а й у гуманітарних і суспільних дослідженнях. Методи та ідеї, які раніше вважалися складними й призначеними тільки для науковців, сьогодні допомагають створювати нові комп'ютерні програми, будувати сучасні технології, розвивати економіку та навіть розв'язувати повсякденні завдання. У зв'язку з цим, вивчення математики важливе для кожного учня, адже завдяки цьому відбувається формування вміння логічно мислити й шукати ефективні рішення.

Доступ до онлайн-ресурсів і навчальних платформ спрощує процес формування математичних умінь і навичок учнів під час дистанційного навчання. Віртуальні уроки дають змогу здобувачам освіти вивчати математику в зручному для них темпі й у зручний час, роблять навчання більш гнучким. Спілкування з учителями та однокласниками через електронні платформи допомагає краще зрозуміти новий матеріал. Завдання й вправи, доступні онлайн, дають можливість тренуватися на прикладах різної складності та одразу отримувати зворотний зв'язок, що підвищує зацікавленість і активність у навчанні [10, с. 63].

Є. Нелін наголошує на тому, що дистанційне навчання математики відрізняється не стільки цілями, скільки особливостями організації, що визначаються специфікою інформаційного середовища. Серед основних переваг такої форми навчання – можливість індивідуального підходу та побудови навчальної траєкторії для кожного учня, а також безперервний зворотний зв'язок між вчителем і учнями, який не обмежується часовими межами уроку [5, с. 48].

Однак головним недоліком дистанційного навчання є відсутність безпосереднього живого спілкування між учасниками освітнього процесу. Водночас сучасні інтернет-ресурси пропонують різноманітні інструменти для

організації ефективної взаємодії у віртуальному просторі, що дає змогу частково компенсувати цю проблему під час дистанційного навчання математики [5, с. 49].

Математична компетентність, відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти, є однією з одинадцяти ключових компетентностей. Вона передбачає вільне володіння математичними методами для розв'язання повсякденних завдань та здатність за допомогою математики моделювати реальні процеси. Крім того, важливим складником математичної компетентності є усвідомлення особистістю значущості математичних знань у різних сферах життя, як особистого, так і суспільного [3].

Формування предметної математичної компетентності відбувається переважно на уроках математики через розв'язання завдань теоретичного і практичного характеру. Водночас розвиток математичної компетентності можливий і поза межами спеціалізованих уроків – під час вивчення інших природничих дисциплін, на інтегрованих заняттях, а також у позаурочний час (участь у тематичних заходах, екскурсіях чи подорожах) [6, с. 77].

Ключовими проблемами у формуванні математичної компетентності в межах НУШ, на думку Г. Цупко [9, с. 129–130], є:

– зміна сучасних освітніх стандартів – адаптація до них вимагає впровадження сучасних методик, однак педагоги не завжди мають належну підготовку, що актуалізує потребу в постійному професійному розвитку;

– нерівномірна підготовка учнів, які приходять до закладу освіти з різним багажем знань та умінь – ускладнює навчання й потребує індивідуального підходу, що, в свою чергу, зумовлює необхідність розробки гнучких навчальних програм, які враховують особливості кожного учня;

– цифровий розрив – недостатні цифрові навички вчителів у використанні ІКТ, що створює ризик нерівності в доступі до якісної освіти;

– обмежені навчальні ресурси та труднощі з технічним забезпеченням.

Т. Свєтлова зазначає, що для забезпечення сучасного рівня викладання математики та ефективного розвитку математичної компетентності учнів важливо впроваджувати передові технології навчання, спираючись на найкращі національні та світові практики. Досвід країн, які демонструють високі результати з математичної грамотності за міжнародними дослідженнями PISA, свідчить про необхідність використання інноваційних підходів, серед яких особливе місце займає змішане навчання. Такий формат поєднує переваги традиційних і цифрових методів, робить освітній процес більш гнучким та результативним [7, с. 51].

Засоби змішаного навчання охоплюють різні групи інструментів [7, с. 54]. Виокремимо найбільш акутальні для навчання математики:

1. Комп'ютерні ресурси: електронні підручники й робочі зошити, аудіо- та відеоуроки, програмне забезпечення для перевірки знань, довідкові системи, анімації та моделювання.

2. Інструменти для дистанційної комунікації: текстові та відеочати, форуми, електронна пошта.

3. Хмарні сервіси: Office 365 (Microsoft), GSuite (Google) для спільної роботи та зберігання даних.

4. Освітні онлайн-платформи: EdEra (https://www.ed-era.com/), iLearn (https://ilearn.org.ua/), Prometheus (https://prometheus.org.ua/), GIOS (https://gioschool.com/).

5. Сервіси для створення інтерактивних завдань і тестів: «На Урок» (https://naurok.com.ua/test/create), LearningApps (http://learningapps.org/), Classtime (http://www.classtime.com/uk), Kahoot (https://kahoot.com), GoPollock (https://www.gopollock.com/uk/), Plickers (https://www.plickers.com/).

Ефективним засобом запам'ятовування та швидкого повторення навчального матеріалу є флешкартки. Їх електронні аналоги можна використовувати як під час уроку, так і під час виконання учнями домашнього завдання. Для узагальнення та систематизації знань доцільно створювати ментальні карти. Із цим завданням можуть впоратися спеціальні онлайн-інструменти, такі як MindMeister, Popplet, Mind, Cacoo.

Під час роботи з ментальними картами учні навчаються виокремлювати ключові ідеї, організовувати та упорядковувати інформацію тощо; здійснюється розвиток аналітичного та критичного мислення, креативності, пам'яті, покращується концентрація.

За словами О. Городецької, сучасна освіта активно використовує різноманітні цифрові ресурси та онлайн-платформи, які допомагають учням ефективно опановувати математику в інтерактивній та доступній формі. Серед таких ресурсів – Prometheus і iLearn (пропонують безкоштовні навчальні курси), Matific (платформа з ігровим підходом до навчання). Відеоуроки від Khan Academy та «У класі» дають змогу учням краще усвідомити складні теми та поглибити свої знання, а сайти на кшталт Формули і Mozaik education забезпечують учнів теоретичними матеріалами з анімаційними елементами, тренажерами тощо [2, с. 111].

Для розвитку просторового і логічного мислення учням доступний інтерактивний конструктор MathDisk, який забезпечує можливість моделювати об'ємні фігури та досліджувати властивості геометричних об'єктів. Деякі сервіси (наприклад, LearningApps) пропонують готові інтерактивні вправи, що допомагають закріпити та систематизувати знання на різних етапах вивчення теми. Загалом ці цифрові інструменти сприяють формуванню математичної компетентності в умовах сучасної школи, роблять навчання більш цікавим і доступним для учнів [2, с. 112].

Важко не погодитися з думкою Р. Мілян про те, що традиційним і незамінним інструментом учителя на уроці математики завжди була класична дошка. Саме тому під час дистанційного навчання важливо використовувати її цифровий аналог, який надає схожі можливості. Одним із таких ефективних

засобів є віртуальні дошки (наприклад, Geoboard) – інтерактивні онлайн-платформи, які дають змогу організувати спільну роботу над створенням і редагуванням малюнків та документів, а також спілкуватися в режимі реального часу [4, с. 111].

Під час дистанційного навчання їх використання значно спрощує взаємодію між учителем і здобувачами освіти: можна швидко робити позначки, залишати коментарі або уточнення. Учні отримують можливість працювати на дошці нарівні з учителем [1, с. 25], зокрема:

– додавати власні примітки та коментарі;
– створювати схеми, таблиці, діаграми;
– вносити необхідні зміни та виправлення;
– наочно демонструвати розв'язання завдань або пояснювати новий матеріал.

Хоча інтерфейс більшості віртуальних дошок має схожі риси, кожен сервіс вирізняється своїми особливостями. Серед найпоширеніших платформ, які активно застосовують учителі математики, можна назвати Padlet (https://padlet.com), Jamboard (https://jamboard.google.com) та Miro (https://miro.com). Ці інструменти мають власний функціонал і суттєво спрощують організацію та проведення уроків, підвищуючи їхню інтерактивність і наочність.

Р. Троєцький пише про те, що в сучасних умовах, коли дистанційне навчання набирає все більшої популярності, виникає потреба адаптувати традиційні методи викладання до нових форматів. Важливим складником успішного дистанційного навчання є ефективне впровадження функціональної змістової лінії на уроках математики. Цей підхід спрямований не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на розвиток практичних навичок, які відповідають викликам сучасної освіти [8, с. 529].

Функціональна змістова лінія є послідовністю математичних понять і знань, що слугують базою для розв'язання задач різного рівня складності та вивчення нових тем. Вона передбачає:

1) аналіз задач і проблем – уміння визначати і формулювати завдання;
2) розв'язання задач – застосування різних методів і стратегій для знаходження розв'язку;
3) оцінку і рефлексію – перевірку правильності відповіді та оцінку ефективності використаних способів.

Для реалізації функціональної змістової лінії в дистанційному навчанні використовують такі технології:

1. Інтерактивні платформи. Сервіси Google Classroom, Microsoft Teams або Moodle забезпечують інтерактивність уроків, надаючи змогу організовувати дистанційні заняття, виконувати інтерактивні вправи та проводити тестування, що активізує освітній процес.

2. Віртуальні лабораторії та симуляції. Інструменти, такі як GeoGebra або Desmos, дають можливість учням вивчати математичні концепції в інтерактив-

ному форматі, застосовувати їх на практиці та розв'язувати задачі в режимі реального часу [8, с. 530].

3. Мультимедійні ресурси. Відеоуроки, презентації та онлайн-курси (наприклад, Coursera, Khan Academy) допомагають візуалізувати матеріал і глибше його зрозуміти, а також демонструють різноманітні методи розв'язання задач.

4. Форумні обговорення та групова робота. Онлайн-дискусії й спільні проєкти сприяють обговоренню математичних задач, що розвиває аналітичне мислення учнів і покращує засвоєння навчального матеріалу.

Упровадження дистанційного навчання зумовлює потребу в комплексному підході до формування математичної компетентності, який поєднує інноваційні цифрові ресурси, адаптивні методики та інтерактивні інструменти, спрямовані на розвиток логічного, аналітичного й критичного мислення учнів.

Висновки. Отже, дистанційна форма навчання забезпечує його гнучкість, можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії та постійний зворотний зв'язок, але водночас потребує нових способів підтримання мотивації й активності учнів. Використання інтерактивних платформ, віртуальних лабораторій, мультимедійних ресурсів та онлайн-дошок дає змогу не лише компенсувати брак живого спілкування, а й створює нові можливості для розвитку аналітичного та критичного мислення учнів.

Ефективність формування математичної компетентності значною мірою залежить від готовності вчителів адаптуватися до цифрового середовища та застосовувати інноваційні методики, а також від доступності технологій і рівня підготовки учнів. Комплексне використання хмарних сервісів, інтерактивних засобів та інструментів спільної роботи сприяє підвищенню якості викладання й мотивації учнів. Таким чином, під час дистанційного або змішаного навчання, за умов грамотної його організації, цілком можливо сформувати стійкі математичні знання, уміння й навички та готовність їх використовувати у різноманітних життєвих ситуаціях.

Література

1. Вовченко М. Д. Віртуальні дошки як інструмент формування математичної компетентності учнів в умовах дистанційного навчання: кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2023. 113 с. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8221 (дата звернення 22.07.2025)

2. Городецька О. А. Інноваційні підходи до проведення уроків математики в умовах дистанційного навчання. *Механізми розвитку науково-технічного потенціалу* : тези доп. І Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (11-12 листопада 2021 р.). Дніпро, 2021. С. 110–113. URL: http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2021/11/Materials-of-conference-11-12.11.2021.pdf#page=110 (дата звернення 22.07.2025)

3. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti (дата звернення: 14.07.2025).

4. Мілян Р. С. Віртуальні дошки як інструмент формування математичної компетентності учнів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні проблеми теорії і методики навчання математики: до 90-річчя з дня народження професора З. І. Слєпкань* : тези доп. Дист. Всеукр. наук. конф. з міжнарод. участю (15–16 квітня 2021 р.). Вінниця, 2021. С. 111–112. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/24112/1/milian_r_Virtual_boards.pdf (дата звернення 22.07.2025)

5. Нєлін Є., Данилюк А. Особливості дистанційного навчання математики. *Наумовські читання* : матеріали XXI Всеукр. наук.-метод. конф. здобувачів вищої освіти та молодих учених (23–24 листопада 2023 р.) Харків, 2023. С. 47–49. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/2044956a-dcbc-4f54-b94d-81f2cb2a717f (дата звернення 22.07.2025)

6. Нелін Є. П., Міщенко Р. Г. Формування математичної компетентності учнів 5 класів середньої загальноосвітньої школи в умовах НУШ. *Наумовські читання* : зб. тез доп. XIX наук.-метод. конф. здобувачів вищої освіти та молодих учених (23–24 листопада 2022 р.). Харків, 2022. С. 79–83. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/684b082b-db02-446d-af9c-fdaaf6ad5e06/content (дата звернення 22.07.2025)

7. Свєтлова Т. В. Змішане навчання як засіб формування математичної компетентності учнів. *Математика в школах України*. 2020. № 16–18 (640–642). С. 51–55. URL: https://naurok.com.ua/uploads/files/549844/230041.pdf (дата звернення 22.07.2025)

8. Троєцький Р., Жерновникова О. Технологія вивчення функціональної змістової лінії на уроках математики за умов дистанційного навчання. *Освіта збереже Україну!* : матеріали III Всеукр. Прокопенківських читань (10 червня 2024 р.). Харків, 2024. С. 529–531. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18017 (дата звернення 22.07.2025)

9. Цупко Г. М. Формування математичної компетентності у НУШ: виклики, проблеми та перспективи. *Наступність у навчанні математики в умовах реформи загальної середньої освіти: реалії та перспективи* : збірник тез доп. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (25 березня 2025 р.). Одеса, 2025. С. 128–131. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/22175 (дата звернення 22.07.2025)

10. Чумак Л. О. Засоби формування математичної компетентності в умовах дистанційного навчання. *Готуємо фахівців для відбудови України* : матеріали Ш освітнього форуму академічної спільноти (19-23 червня 2023 р.). Дніпро, 2023. С. 60–63. URL: https://pgasa.dp.ua/wp-content/uploads/2023/09/Zbirnyk.-Materialy-III-Osvitnogo-forumu-akademichnoyi-spilnoty-Gotuyemo-fahivtsiv-dlya-vidbudovy-Ukrayiny-2023.pdf (дата звернення 22.07.2025)

References

1. Vovchenko M. D. (2023). Virtualni doshky yak instrument formuvannia matematychnoi kompetentnosti uchniv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Virtual Whiteboards as a Tool for Developing Students' Mathematical Competence in Distance Learning Conditions] : Qualification Thesis. Kryvyi Rih. 113 p. https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8221 [in Ukrainian].

2. Horodetska O. A. (2021). Innovatsiini pidkhody do provedennia urokiv matematyky v umovakh dystantsiinoho navchannia [Innovative Approaches to Conducting Mathematics Lessons in Distance Learning Conditions]. *Mekhanizmy rozvytku naukovo-tekhnichnoho potentsialu – Mechanisms for the Development of Scientific and Technical Potential*: tezy dop. I Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (pp. 110–113). Dnipro. URL: http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2021/11/Materials-of-conference-11-12.11.2021.pdf#page=110 [in Ukrainian].

3. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti [in Ukrainian].

4. Milan R. S. (2021). Virtualni doshky yak instrument formuvannia matematychnoi kompetentnosti uchniv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Virtual Whiteboards as a Tool for Developing Students' Mathematical Competence in Distance Learning Conditions]. *Aktualni problemy teorii i metodyky navchannia matematyky: do 90-richchia z dnia narodzhennia profesora Z. I. Sliepkan - Actual problems of the theory and methods of teaching mathematics: to the 90th anniversary of Professor Z. I. Slepkan* : tezy dop. Dyst. Vseukr. nauk. konf. z mizhnarod. Uchastiu. (pp. 111–112). Vinnytsia. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/24112/1/milian_r_Virtual_boards.pdf [in Ukrainian].

5. Nelin Ye., Danylyuk, A. (2024). Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia matematyky [Features of Distance Learning of Mathematics]. *Naumovski chytannia – Naumov Readings* : materialy XXI Vseukr. nauk.-metod. konf. zdobuvachiv vyshchoi osvity ta molodykh vchenykh (pp. 47–49). Kharkiv. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/2044956a-dcbc-4f54-b94d-81f2cb2a717f [in Ukrainian].

6. Nelin Ye. P., Mishchenko R. H. (2022). Formuvannia matematychnoi kompetentnosti uchniv 5 klasiv serednoi zahalnoosvitnoi shkoly v umovakh NUSh [Formation of mathematical competence of pupils of the 5th grade of secondary school in the conditions of NUSh]. *Naumovski chytannia – Naumov Readings* : zb. tez dop. XXI nauk.-metod. konf. zdobuvachiv vyshchoi osvity ta molodykh uchenykh (pp. 79–83). Kharkiv. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/684b082b-db02-446d-af9c-fdaaf6ad5e06/content [in Ukrainian].

7. Svetlova T. V. (2020). Zmishane navchannia yak zasib formuvannia matematychnoi kompetentnosti uchniv [Blended Learning as a Means of Forming Students' Mathematical Competence]. *Matematyka v shkolakh Ukrainy – Mathematics in Ukrainian schools*. № 16–18 (640–642) (pp. 51–55). URL: https://naurok.com.ua/uploads/files/549844/230041.pdf [in Ukrainian].

8. Troietskyi R., Zhernovnykova O. (2024). Tekhnolohiia vyvchennia funktsionalnoi zmistovoi linii na urokakh matematyky za umov dystantsiinoho navchannia [Technology of Studying the Functional Content Line in Mathematics Lessons under Distance Learning Conditions]. *Osvita zberezhe Ukrainu! – Education will save Ukraine!* : materialy III Vseukr. Prokopenkivskykh chytan (pp. 529–531). Kharkiv. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18017 [in Ukrainian].

9. Tsupko H. M. (2025). Formuvannia matematychnoi kompetentnosti u NUSh: vyklyky, problemy ta perspektyvy [Formation of Mathematical Competence in the New Ukrainian School: Challenges, Problems, and Prospects]. *Nastupnist u navchanni matematyky v umovakh reformy zahalnoi serednoi osvity: realii ta perspektyvy – Continuity in Mathematics Education in the Context of General Secondary Education Reform*: *Realities and Prospects* : zbirnyk tez dop. za materialamy Vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 128–131). Odesa. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/22175 [in Ukrainian].

10. Chumak L. O. (2023). Zasoby formuvannia matematychnoi kompetentnosti v umovakh dystantsiinoho navchannia [Means of Forming Mathematical Competence under Distance Learning Conditions]. *Hotuiemo fakhivtsiv dlia vidbudovy Ukrainy – Training specialists to rebuild Ukraine* : materialy Sh osvitnoho forumu akademichnoi spilnoty (pp. 60–63). Dnipro. URL: https://pgasa.dp.ua/wp-content/uploads/2023/09/Zbirnyk.-Materialy-III-Osvitnogo-forumu-akademichnoyi-spilnoty-Gotuyemo-fahivtsiv-dlya-vidbudovy-Ukrayiny-2023.pdf [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК [378.016:780.616.432]:17.026.3

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-739-751

Попова Олена Володимирівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, тел.: (050) 751-90-21, https//orcid.org/0000-0003-1611-5956

Жуков Василь Павлович доктор філософії, доцент, докторант кафедри освітології та інноваційної педагогіки; координатор з виховної роботи факультету мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, тел.: (050)591-71-00, https//orcid.org/0000-0002-7845-6222

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ

Анотація. Статтю присвячено актуальній проблемі реалізації індивідуального підходу до вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в закладах освіти. Автори акцентують увагу на тому, що сучасна педагогічна наука все більше уваги приділяє уваги індивідуалізації навчального процесу, особливо у підготовці майбутніх учителів музики. Підкреслено, що вокальна підготовка як складова професійного становлення майбутнього педагога-музиканта вимагає врахування індивідуальних особливостей студентів, що дає змогу розкрити їхній творчий потенціал та забезпечити високий рівень професійної майстерності.

Визначено суть ключових понять, таких як: «вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва» (спеціалізований процес навчання, спрямований на формування вокальних навичок, педагогічної й вокальної майстерності та готовності майбутніх учителів до формування вокальної культури учнів), «індивідуалізація навчання» (планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів, їхніх почуттів, сприймань, мислення, пам’яті, уяви, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру).

З’ясовано особливості реалізації індивідуального підходу в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів у закладах освіти в КНР (поєднання колективізму та індивідуалізму; широке використання інноваційних технологій; опора на національно-культурні традиції; надання психолого-педагогічної підтримки.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Авторами здійснено аналіз прогресивного досвіду КНР із розв'язання порушеної у статті проблеми. Розкрито шляхи реалізації індивідуального підходу в процесі вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в закладах освіти КНР, як-от: використання сучасних діагностик індивідуальних вокальних особливостей студентів; диференціація, яка передбачає, зокрема, підбір і використання диференційованих методик навчання; запровадження інноваційних методик і технологій, що дають можливість ураховувати фізіологічні, психологічні та творчі особливості кожного студента (сучасні технології вокального аналізу – комп'ютерні програми VoceVista, Praat, SpectroGram, які дають можливість здійснювати спектральний аналіз голосу, визначати тембр, діапазон, інтонаційну точність; віртуальні майстер-класи з використанням VR/AR; біоакустичні технології, які дають змогу оцінити стан голосових зв'язок та вимірювати коливання голосових зв'язок під час співу; гібридні техніки персоналізованої методики вокального тренінгу; гейміфікація та ін.), а також психолого-педагогічний супровід та івент-заходи.

Ключові слова: майбутній учитель, музичне мистецтво, технологія, метод, вокальна підготовка, індивідуалізація, індивідуальний підхід, КНР.

Popova Olena Volodymyrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Osvitology and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, tel.: (050) 751-90-21, https//orcid.org/0000-0003-1611-5956

Zhukov Vasyl Pavlovych PhD of Educational & Pedagogical Sciences, Docent, Doctoral Student of the Department of Osvitology and Innovative Pedagogy, Coordinator of Educational Work of the Faculty of Arts, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, tel.: (050) 591-71-00, https//orcid.org/0000-0002-7845-6222

WAYS OF IMPLEMENTING AN INDIVIDUAL APPROACH TO VOCAL TRAINING FOR FUTURE MUSIC TEACHERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Abstract. The article is devoted to the topical issue of implementing an individual approach to vocal training for future music teachers in educational institutions. The authors emphasise that modern pedagogical science is paying increasing attention to the individualisation of the educational process, especially in the training of future music teachers. It is emphasised that vocal training as a component of the professional development of future music teachers requires consideration of the individual characteristics of students, which allows them to reveal their creative potential and ensure a high level of professional skill.

The essence of key concepts has been defined, such as: ‘vocal training of future music teachers’ (a specialised learning process aimed at developing vocal skills, pedagogical and vocal mastery, and the readiness of future teachers to develop the vocal culture of their students), ‘individualisation of education’ (planning and implementation of education in accordance with the individual characteristics of students, their feelings, perceptions, thinking, memory, imagination, inclinations, abilities, temperament, and character).

The peculiarities of implementing an individual approach in the process of vocal training of future teachers in educational institutions in the PRC have been identified (a combination of collectivism and individualism; widespread use of innovative technologies; reliance on national and cultural traditions; provision of psychological and pedagogical support).

The authors analysed the progressive experience of the PRC in solving the problem raised in the article. They reveal ways to implement an individual approach in the vocal training of future music teachers in Chinese educational institutions, such as: the use of modern diagnostics of students' individual vocal characteristics; differentiation, which involves, in particular, the selection and use of differentiated teaching methods; the introduction of innovative methods and technologies that make it possible to take into account the physiological, psychological and creative characteristics of each student (modern vocal analysis technologies – computer programs VoceVista, Praat, SpectroGram, which make it possible to perform spectral analysis of the voice, determine timbre, range, intonation accuracy); virtual master classes using VR/AR; bioacoustic technologies that allow assessing the condition of the vocal cords and measuring their vibrations during singing; hybrid techniques of personalised vocal training methods; gamification, etc.), as well as psychological and pedagogical support and events.

Keywords: future teacher, musical art, technology, method, vocal training, individualisation, individual approach, PRC.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства в Китайській Народній Республіці (*далі* – КНР) відзначається масштабними соціально-культурними перетвореннями, які породжують зміни світоглядних позицій і сприяють модернізації існуючих, виробленню нових пріоритетів у професійній підготовці майбутнього вчителя, у тому числі майбутнього педагога-музиканта. Нові стратегічні орієнтири розвитку сучасної музичної освіти в КНР зумовили необхідність пошуку таких підходів до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які формували б їх як педагогів-митців, готових до інноваційної діяльності, постійного творчого зростання самостійного проєктування педагогічних процесів і ситуацій, що сприятиме забезпеченню ефективності їхньої професійної діяльності [4, с. 43].

Важливою складовою професійної підготовки вчителів музики є підготовка вокальна. Вона поєднує в собі необхідність збереження національної

музичної культури, інтеграції інноваційних методів навчання та забезпечення високого рівня педагогічної майстерності. Розв'язання цієї проблеми потребує застосування індивідуального підходу, що включає пошук інноваційних шляхів його реалізації, оновлення навчальних програм, використання сучасного навчально-методичного інструментарію. У КНР накопичено великий досвід щодо розв'язання вказаної проблеми, який може бути корисним для застосування у вітчизняних закладів вищої освіти (*далі* – ЗВО).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукового доробку науковців КНР дає можливість констатувати, що китайськими вченими проблема професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва досліджується в різних аспектах, зокрема: обґрунтування теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів музики (Ван Тянці, Мен Мен, Ся Гаоян, Цзяншу Ван, Янь Цзе та ін.); розвиток особистості вчителя музики (Ван Хань, Гао Жунлян, Го Чен, ІньШанян, Ні Хонгян, Цжан Цзи, Чжан Лун та ін.); формування професійної компетентності (Ван Яцзюнь, Лінь Хуацінь, Лоу Яньху, Лю Чан, Сюй Дзяюй, Чжань Ланьсін та ін.).

Дослідження і публікації останніх років дають підстави свідчити про підвищення уваги китайських науковців (Бі Цзінчен, Сун Ваньпен, Ся Цзін, У Сюань, Тао Сяо-Вей, Цой Сяо Юй та ін.) до проблеми вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва загалом та індивідуального підходу в процесі вказаної підготовки зокрема. Фахівці педагогічної галузі присвячують увагу різноманітним аспектам вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема: виокремлюють питання феноменології художньо-виконавської вокальної підготовки майбутнього вчителя музики (Чжан Яньфен, 2012), принципи вокальної підготовки (Сун Ваньпен, 2023; Ся Цзін, 2019; У Сюань, 2019), методичної компетентності вокаліста (Цзінь Нань, 2009), культури міжособистісної творчої взаємодії (Лай Сяоцянь, 2019) та ін.

Китайські вчені вказують на те, що від того, наскільки професійно-вокальні компетентності вчителя відповідають сучасним вимогам, значною мірою залежить ефективність музичної освіти памолоді країни. У працях науковців КНР розкриваються теоретичні питання вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, її суть, специфіка, зміст, принципи тощо). Водночас недостатньо висвітленими залишаються сутнісні ознаки індивідуалізації вокальної підготовки, потребує подальшої розробки науково-методичне забезпечення індивідуалізації означеної підготовки (шляхи реалізації, навчально-методичний інструментарій (форми, методи, технології, засоби, цифрові застосунки).

Мета статті – на підставі вивчення наукових праць китайських і вітчизняних учених здійснити аналіз педагогічного феномену «індивідуалізація» та розкрити шляхи його реалізації в процесі вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в закладах освіти КНР.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Виклад основного матеріалу. Вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва являє собою спеціалізований процес навчання, спрямований на формування вокальних навичок, педагогічної й вокальної майстерності та готовності майбутніх учителів до формування вокальної культури учнів. Вона включає розвиток голосового апарату, опанування техніки співу, вивчення національної та світової музичної спадщини, а також методики викладання вокалу у школі.

Як зазначає Ян Цзяін, особливості навчання вокалу вчителів музичного мистецтва у КНР пов'язані з національною технікою співу, стилістикою китайської національної пісні, прагненням до синтезу національних та європейських традицій у навчанні вокалу. Саме ці особливості впливають на цілі навчання вокалу, що підпорядковує зміст та вибір методів навчання [9, с. 27].

Головна *мета* вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Китаї – підготувати кваліфікованих педагогів-музикантів, які: володіють професійними вокальними навичками, здатні ефективно навчати учнів співу, розуміють особливості китайської музичної культури та інтегрують її в освітній процес, можуть застосовувати сучасні педагогічні технології у викладанні музики.

Зміст вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах освіти КНР включає такі складники, як:

1. Теоретична підготовка **(**основи вокалу – фізіологія голосу, дихання, артикуляція); музична грамота, сольфеджіо, гармонія; історія китайської та світової музики).

2. Практичний вокальний тренінг **(**вправи на дихання, розспівування; робота над звуковидобуванням, дикцією, інтонацією; виконання творів різних стилів (народні пісні, класика, сучасна музика).

3. Методика викладання **(**психолого-педагогічні основи навчання співу; планування уроків музики в школі; використання інтерактивних методів навчання).

4. Культурно-мистецький аспект **(**вивчення традиційного китайського співу (наприклад, опера Куньцюй, народні пісні); участь у хорових колективах та концертних виступах).

На підставі вивчення наукових джерел нами визначено *особливості* вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР, а саме:

– акцентування на національну музику – вивчення китайських народних пісень і класичних вокальних творів;

– поєднання східних і західних методик – синтез традиційного китайського співу з європейською академічною вокальною школою;

– широке застосування цифрових технологій у навчанні – використання цифрових платформ для тренувань та дистанційного навчання;

– виховання патріотизму – включення в репертуар вокальних творів, що виховують любов до Батьківщини.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Вокальна підготовка як складова професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає дотримання спеціальних дидактичних принципів щодо її змісту, форм і методів, відображення сутнісних характеристик вокальної підготовки студентів. До таких принципів китайські вчені (Бі Цзінчен, Сун Ваньпен, Ся Цзін та ін.) відносять такі: науковості, індивідуалізації, інтеграції художнього і технічного компонентів у навчанні, культурної відповідності (інтеграція національних музичних традицій у навчання) [1; 4 – 6].

Сучасні науковці вбачають роботу щодо постановки голосу, навичок виконавської інтерпретації вокальних музичних творів обов'язково спрямованою на розвиток індивідуальності, суб'єктивності й оригінальності виконавського трактування виконавцем, що потребує його сприйняття, осягнення та співпереживання, а також подальшого співвіднесення художнього образу із його власним внутрішнім світом Звідси логічним є висновок про те, що ключовим серед принципів вокальної підготовки є принцип індивідуалізації або принцип індивідуального підходу, суть якого полягає в урахуванні індивідуальних особливостей майбутнього педагога-музиканта, що передбачає виявлення та підтримку індивідуальної емоційно-оцінної реакції майбутніх фахівців у сприйнятті та засвоєнні ними змісту художніх образів музичних творів [4]

Індивідуалізацію навчання сучасні вчені розглядають як планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів, їхніх відчуттів, сприймань, мислення, пам'яті, уяви, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру [2, с. 332]. При цьому *індивідуальні особливості* визначаємо як стійкі відмінності сукупності психічних явищ людини, що є притаманними лише їй і відрізняють її від інших людей [2, с. 332], а *індивідуальність* – як складне інтегрування сукупності унікально-своєрідних типологічних властивостей людини, особистісних структур та їх проявів у індивідуально-специфічному стилі діяльності та взаємодії [2, с. 333].

У межах вокальної підготовки індивідуальний підхід вказує на рівень можливості подолання складності музичного матеріалу, тим самим дозволяючи формувати індивідуальну траєкторію означеної підготовки та вимоги для студента. Залежно від рівня професіоналізму студента, можна змінюватись залежно від вибору голосових та технічних завдань, завдань для незалежного навчання та, відповідно, ефективного використання часу, відведеного для класифікації голосу.

Індивідуалізацію вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва китайські вчені (як і українські) розглядають як педагогічний підхід, що враховує особливості голосу, рівень музичної підготовки, психофізіологічні характеристики та особистісні якості кожного студента. Вона спрямована на максимальний розвиток вокальних здібностей і педагогічної майстерності через персоналізовані методи навчання.

Метою і завданнями індивідуалізованого підходу у вокальній підготовці майбутнього педагога-музиканта є:

1. оптимізація навчального процесу – адаптація навчальних програм до можливостей та потреб кожного здобувача освіти;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

2. розвиток унікального вокального стилю – формування індивідуального тембру, виразності та артистизму;

3. підвищення ефективності педагогічної підготовки – навчання майбутніх учителів методикам індивідуальної роботи з учнями;

4. профілактика «вокальних» проблем – попередження перенапруження голосового апарату через неправильне використання вокальних технік.

Особливості реалізації індивідуального підходу в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів у закладах освіти в КНР полягає в такому:

– поєднанні колективізму та індивідуалізму: незважаючи на традиційний акцент на груповому навчанні, останніми роками зростає увага до індивідуального, персоналізованого підходу;

– широкому використанні цифрових технологій: програми для аналізу голосу (Vocal Pitch Monitor, Sing & See), які дають можливість студентам самостійно корегувати вокальну майстерність;

– опорі на національно-культурні традиції: індивідуальні заняття з вокалу передбачають тренування традиційного китайського співу з урахуванням регіональних стилів;

– наданні психолого-педагогічної підтримки: у Китаї значну увагу приділяють створенню комфортної атмосфери для студентів, особливо під час підготовки їх до публічних виступів.

На підставі вивчення наукових праць [4–6, 10–12], інтернет-ресурсів, опитування магістрантів і аспірантів із КНР нами виокремлено ефективні шляхи розв’язання порушеної у статті проблеми.

Індивідуалізація вокальної підготовки вимагає здійснення *діагностики індивідуальних особливостей* студентів і передусім їхніх вокальних характеристик, а саме: діапазону, тембру, сили голосу; фізіологічних особливостей (тип дихання, артикуляція); музичного слуху, ритмічної чутливості. Зазначимо, що в КНР для вказаної діагности широко використовують комп’ютерні програми та акустичні програми (Praat, Vocal Pitch Monitor) для об’єктивного аналізу голосу.

За результатами діагностики викладачі розробляють власні стратегії викладання вокалу (створення персоналізованих планів занять з урахуванням рівня вокальної підготовки; фізіологічних особливостей голосового апарату; музичних уподобань та професійних цілей), підбирають індивідуальні вокальні вправи для корекції техніки (з урахуванням їхніх голосових можливостей) та репертуар для кожного студента (що відповідає стилю та можливостям студента, включаючи китайську народну музику, класичні твори, сучасні композиції), допомагають студентам у виробленны індивідуальної траєкторії формування вокальної культури, розвитку виконавської майстерності тощо.

Одним із основних шляхів індивідуалізації вокальної підготовки студентів є *диференціація*, яка передбачає, зокрема, підбір і використання диференційованих методик навчання. Так, для студентів з низьким рівнем вокальної підготовки акцент робиться на базові вокальні вправи, постановку дихання, розвиток

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

музичного слуху; для більш розвинених здобувачів пропонують роботу над артистичною майстерністю, більш складні вокальні техніки, вправи, пов'язані з інтерпретацією музичних творів; для студентів з особливими потребами – адаптивні методики (наприклад, м'які вправи при чутливості голосових зв'язок).

У КНР для реалізації індивідуального підходу в процесі вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів активно впроваджуються *інноваційні методики і технології*, що дають можливість ураховувати фізіологічні, психологічні та творчі особливості кожного студента.

Наразі в КНР широко застосовуються сучасні технології вокального аналізу. У освітній практиці використовують комп'ютерні програми VoceVista, Praat, SpectroGram, які дають можливість здійснювати спектральний аналіз голосу, визначати тембр, діапазон, інтонаційну точність. Так, у Шанхайській консерваторії студенти записують свій голос до і після навчальних тренувань, а програмне забезпечення візуалізує зміни в частотному спектрі. Також у освітній практиці використовують мобільні додатки (наприклад, Vocal Pitch Monitor, Smule, Vanido) для тренування інтонації в режимі реального часу.

В останні десятиліття набули поширення *біоакустичні технології*, як-от: ендоскопія гортані (ларингостробоскопія), яка дає змогу оцінити стан голосових зв'язок (наприклад, у Пекінській консерваторії студенти з вузликами або набряками отримують індивідуальні рекомендації щодо голосового навантаження); електроглоттографія (EGG), що спрямована на вимірювання коливання голосових зв'язок під час співу.

Ефективними для реалізації індивідуального підходу в процесі вокальної підготовки використовуються віртуальні майстер-класи з використанням VR/AR. Наприклад, VR-симуляції сценічного виступу допомагають подолати страх публіки, AR-додатки (наприклад, Singing Carrot) дають можливість візуалізації дихання, демонструючи рух діафрагми в реальному часі.

Для індивідуального тренування в освітній практиці Китаю застосовують такі онлайн-платформи, як AI-тренери (наприклад, Vanido, Singscope), що здійснює аналіз виконання студентом вокальних творів і пропонує персоналізовані вправи; система "Smart Music Classroom" (використовується в Шеньянській консерваторії) – адаптує репертуар під рівень учня. Так, у Січуанському університеті мистецтв студенти отримують автоматичні звіти про власний прогрес.

Викликають інтерес *персоналізовані методики вокального тренінгу*. До таких методик відносять гібридні техніки (інтеграція китайських і європейських методів), зокрема, "Qi Gong" для співу, яка передбачає поєднання китайських дихальних практик із bel canto, застосуванням традиційних китайських пісень для розвитку голосового діапазону (наприклад, "Jasmine Flower" у адаптації для різних голосів). У межах означених технологій студенти вивчають техніки традиційного співу (Куньцюй, Пекинська опера) з індивідуальним підходом із використанням китайської філософії (Інь-Ян, Цігун) для розвитку голосового контролю.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Варто зазначити про використання в процесі реалізації індивідуального підходу у вокальній підготовці майбутніх педагогів-музикантів *гейміфікаційних методів* навчання: музичні ігри з елементами змагання (наприклад, The Voice Training Game); система балів за точність інтонації (у реальному часі за допомогою додатків типу SingTrue).

Китайський досвід демонструє, що поєднання технологій (AI, VR, біоакустика), традиційних методик (Qi Gong, Shan'ge) та психологічного підходу дозволяє: збільшити ефективність навчання на 25–40% (дані досліджень Пекінської консерваторії), мінімізувати ризик професійних захворювань голосу, розкрити індивідуальний потенціал майбутніх педагогів-музикантів.

У сучасній музичній педагогіці все більшого значення набувають інноваційні технології, особливо штучний інтелект (*далі* – ШІ). Він надає змогу створювати персоналізовані програми навчання, точно аналізувати вокальні здібності та швидко корегувати навчальний процес [3].

Серед напрямів застосування ШІ у вокальній підготовці у китайських ЗВО можемо виокремити такі, як:

– автоматична оцінка техніки виконання (програми на кшталт Vocal Pitch Monitor або Melodyne аналізують точність інтонації, тембр, динаміку та вібрато). Наприклад: у Пекінській консерваторії ШІ визначає проблемні ноти у виконанні студентів і пропонує вправи для їх корекції;

– адаптивні платформи навчання (системи типу Yousician чи Vanido*)* створюють індивідуальні тренувальні маршрути на основі рівня студента, допомагають підбирати репертуар, ураховуючи діапазон і стиль виконавця;

– ШІ-асистенти (ШІ-тренери) для тренувань (наприклад, Vocal Bot) дають миттєвий зворотний зв'язок під час співу, корегують дихання та артикуляцію;

– розпізнавання вокальних помилок (наприклад, система Sing&See візуалізує помилки в реальному часі – фальш у нотах чи неправильне дихання);

– генерація акомпанементу (наприклад, ШІ-платформи типу Amper Music дають можливість створювати акомпанемент під голос студента, ураховуючи його темп і тональність.

Китайські викладачі вокалу надають майбутнім учителям музики психолого-педагогічний супровід із метою зняття психологічних бар'єрів (наприклад, тренінг із подолання страху сцени), робота зі стимулювання навчальної мотивації), консультування студентів для вирішення індивідуально- специфічних проблем. Для подолання страху сцени запроваджують регулярні «відкриті репетиції» з обмеженою аудиторією та тренінги з педагогом-психологом перед великими виступами.

Також китайські педагоги практикують креативні методики, наприклад: нейрофідбек-тренінги (EEG-моніторинг для зниження стресу (використовується, зокрема, в Консерваторії Тяньцзіня), методика «спів + медитація» для покращення концентрації; імпровізаційні вокальні практики (стиль "Shan'ge" – китайський фольклор), що розвиває гнучкість голосу шляхом імпровізації на основі народних мелодій.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Сучасна музична педагогіка все частіше звертається до активних форм навчання, серед яких особливе місце займають *івент-заходи* (майстер-класи, конкурси, воркшопи, творчі лабораторії). Вони не лише підвищують мотивацію студентів, а й дозволяють максимально врахувати їхні індивідуальні здібності.

У китайській практиці запроваджують різні *типи івент-заходів для індивідуалізації навчання*, як-от:

1. Майстер-класи з провідними педагогами:

– персональний коучинг – запрошені виконавці аналізують техніку кожного студента та дають індивідуальні поради. Так, у Шанхайській консерваторії проводиться щорічний фестиваль "Golden Voice", що передбачає 20-хвилинні слоты для розбору помилок із зірками опери;

– вузькоспеціалізовані тренінги (наприклад, «Мікстування в естрадному вокалі» чи «Орнаментика в бароковій музиці»).

2. Конкурси та фестивалі:

– категорія «Сольний виступ» з детальною експертною рецензією. Прикладом може послугувати конкурс "Voice of Future Teachers" (Пекін), на якому кожному учаснику надають відеозапис виступу із коментарями журі;

– номінації за стилями (академічний, джазовий, народний вокал), що дозволяє підкреслити унікальність виконавця.

3. Творчі лабораторії:

– імпровізаційні джем-сесії для розвитку креативності. Так, у Січуанському університеті студенти експериментують з поєднанням китайських народних інструментів і сучасного вокалу;

– проєктна робота (створення міні-опер чи мюзиклів), де кожен здобувач обирає роль відповідно до свого голосу.

Для персоналізації івент-заходів використовують різні інструменти і застосунки:

− інтерактивні платформи (система голосового аналізу під час живих виступів (наприклад, Real-Time Pitch Correction на конкурсах); віртуальні аудиторії (метаверс-платформи типу MusicVR), де студенти виступають перед аватарами глядачів;

− гібридні формати (онлайн-трансляції майстер-класів із записом для подальшого аналізу). Наприклад*:* проєкт "Open Voice Studio" (Нанкін) надає доступ до архіву уроків із можливістю отримати персональний фідбек.

− воркшопи «Знайди свій голос» з акцентом на унікальність тембру. Так, *у к*онсерваторії Гуанчжоу студенти аналізують записи співаків різних жанрів, щоб визначити власну манеру.

Висновки. Сучасна педагогічна наука все більше акцентує увагу на індивідуалізації навчального процесу, особливо у підготовці майбутніх учителів музики. Вокальна підготовка як складова професійного становлення майбутнього педагога-музиканта вимагає врахування індивідуальних особливостей студентів, що дає змогу розкрити їхній творчий потенціал та забезпечити

високий рівень професійної майстерності. Вокальна підготовка вчителів музики є комплексним процесом, що поєднує вокальну майстерність, педагогічні знання та національно-культурну ідентичність. Вона забезпечує високий рівень професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, що сприяє розвитку їхнього професіоналізму. Індивідуалізація навчання є ключовим чинником ефективної вокальної підготовки майбутніх учителів музики в Китаї.

В умовах масової освіти важливо знаходити оптимальні шляхи врахування особливостей кожного студента, щоб забезпечити якісний професійний рівень підготовки. Досвід КНР у межах проблеми, що розглядається, є особливо цікавим через поєднання традиційних методик із сучасними підходами до діагностики та розвитку вокальних здібностей. Основними шляхами реалізації індивідуального підходу до вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в закладах освіти КНР є використання сучасних *діагностик* індивідуальних вокальних особливостей студентів; *диференціація*, яка передбачає, зокрема, підбір і використання диференційованих методик навчання; запровадження *інноваційних методик і технологій*, що дають можливість ураховувати фізіологічні, психологічні та творчі особливості кожного студента (сучасні технології вокального аналізу – комп'ютерні програми VoceVista, Praat, SpectroGram, які дають можливість здійснювати спектральний аналіз голосу, визначати тембр, діапазон, інтонаційну точність; віртуальні майстер-класи з використанням VR/AR; біоакустичні технології, які дають змогу оцінити стан голосових зв'язок та вимірювати коливання голосових зв'язок під час співу; гібридні техніки персоналізованої методики вокального тренінгу; гейміфікація та ін.), а також психолого-педагогічний супровід та івент-заходи.

Перспективними напрямами подальшого дослідження проблеми вбачаємо у вивченні досвіду КНР та України щодо інтеграції індивідуального підходу й інших принципів вокальної підготовки вчителя музичного мистецтва, зокрема індивідуалізації та вокальної партисипації.

Література:

1. Бі Цзінчен. Основні принципи формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-хорового саморозвитку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: педагогічні науки*. 2017. № 4(59). С. 174–178.

2. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : *Юрінком Інтер*, 2008. 1040 с.

3. Попова О. В., Жуков В. П. Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті сучасних викликів. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка»)*. 2023. № 8(26). С. 265–278.

4. Сун Ваньпен. Принципи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійного саморозвитку (в процесі занять з постановки голосу). *Час мистецької освіти «Мистецька освіта: наукові дискусії»* : зб. статей XII Всеукр. наук-практ. конф. (Харків, 24.03.2023). Харків : *ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. 2023. С. 43–47.

5. Ся Цзін. Принципи організації вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2019. Вип. 27. С.87–91.

6. У Сюань. Критерії, показники та рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2019. Вип. 3(128). С. 143–15.

7. Ткачова Н. О., Попова О. В., Кін О. М. Застосування творчих доробок К. Орфа, З. Кодая, Е. Жак-Далькроза в музичній педагогіці КНР. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 57. Т. 2. С. 22–25.

8. Чжоу Тінтін. Музична освіта в КНР: тенденції розвитку. *Наумовські читання* : зб. тез доп. учасників XX Всеукр. наук.-метод. конф. (Харків, 3–4.11.2022). Харків : *ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. 2022. С. 341–343.

9. Ян Цзяін. Організаційно-педагогічне забезпечення принципу наступності у навчанні вокалу вчителів музичного мистецтва з КНР в Україні (2000 – 2015). *Дис. докт. філософії : 011 Освітні, педагогічні науки*. Харків, 2023. 229 с.

10. 李东静.卓越教师培养视角下音乐师范生教学能力构成与培养策略 [Лі Дунцзін. Склад і стратегії розвитку педагогічних здібностей студентів середнього коледжу з музики з точки зору відмінної підготовки викладачів]. DOI:10.13944/j.cnki.ysyj.2023.0314

11. 红岩 名优秀的音乐教师应该具备的素质 [Ні Хонгян. Якості, якими повинен володіти чудовий вчитель музики]. URL : https://m.fx361.com/news/2017/0927/2347559.html

12. Revenko I., Popova O., Hvozdyak O., Bazyliak N., Boberskyi I., Kruhlyk O. Humanization of Relationships between Teachers and Students in Educational Work. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences (Special Issue)*. 2023. Vol. 26 No. 3. DOI: https://doi.org/10.5782/.kjhss.2023.78.88

References:

1. Bi Tszinchen. (2017). Osnovni pryntsypy formuvannia hotovnosti studentiv fakultetiv mystetstv pedahohichnykh universytetiv do vokalno-khorovoho samorozvytku [Basic principles of forming the readiness of students of the faculties of arts of pedagogical universities for vocal and choral self-development]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho: pedahohichni nauky*. № 4(59). 174–178 [in Ukrainian].

2. Entsyklopedia osvity [Encyclopedia of Education] (2008) / Hol. red. V. H. Kremen. Kyiv : *Yurinkom Inter* [in Ukrainian].

3. Popova O. V., Zhukov V. P. (2023). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva v konteksti suchasnykh vyklykiv [Professional training of the future teacher of musical art in the context of modern challenges]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika»)*. № 8(26). 265–278 [in Ukrainian].

4. Sun Vanpen. (2023). Pryntsypy pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do profesiinoho samorozvytku (v protsesi zanyat z postanovky holosu) [Principles of training future teachers of musical art for professional self-development (in the process of voice production classes)]. *Chas mystetskoi osvity «Mystetska osvita: naukovi dyskusii»* : zb. statey XII Vseukr. nauk-prakt. konf. (Kharkiv, 24.03.2023). Kharkiv : *KHNPU imeni H. S. Skovorody*. 43–47 [in Ukrainian].

5. Sia Tszin. (2019). Pryntsypy orhanizatsii vokalnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity [Principles of organizing vocal training of future teachers of musical art in institutions of higher pedagogical education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 14. Teoriia i metodyka mystetskoi osvity*. Vyp. 27. 87–91 [in Ukrainian].

6. U Siuan. (2019). Kryterii, pokaznyky ta rivni pidhotovlenosti maibutnikh mahistriv muzychnoho mystetstva do formuvannia vokalnoi kultury shkoliariv zasobamy tekhnolohii partysypatsii [Criteria, indicators and levels of readiness of future masters of musical art for the formation of vocal culture of schoolchildren by means of participation technology]. *Naukovyy visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. Vyp. 3(128). 143–15 [in Ukrainian].

7. Tkachova N. O., Popova O. V., Kin O. M. (2023). Zastosuvannia tvorchykh dorobok K. Orfa, Z. Kodaia, E. Zhak-Dalkroza v muzychnii pedahohitsi KNR [Application of the creative works of K. Orff, Z. Kodai, E. Jacques-Dalcroze in the music pedagogy of the PRC]. *Innovatsiina pedahohika*. № 57(2). 22–25 [in Ukrainian].

8. Chzhou Tintin. (2022). Muzychna osvita v KNR: tendentsii rozvytku [Music education in the PRC: development trends]. *Naumovski chytannia* : zb. tez dop. uchasnykiv XX Vseukr. nauk.-metod. konf. (Kharkiv, 3–4.11.2022). Kharkiv : KHNPU imeni H. S. Skovorody. 341–343 [in Ukrainian].

9. Yan Tsziain. (2023). Orhanizatsiino-pedahohichne zabezpechennia pryntsypu nastupnosti u navchanni vokalu vchyteliv muzychnoho mystetstva z KNR v Ukrayini (2000 – 2015) [Organizational and pedagogical support of the principle of continuity in vocal training of music teachers from the PRC in Ukraine (2000 – 2015)]. *Dys. dokt. filosofii : 011 Osvitni, pedahohichni nauky*. Kharkiv [in Ukrainian].

10. 李东静.卓越教师培养视角下音乐师范生教学能力构成与培养策略 (2023). [Li Dongjing. Composition and strategies for the development of pedagogical abilities of middle school music students from the perspective of excellent teacher training]. DOI:10.13944/j.cnki.ysyj.2023.0314 [in China].

11. 红岩 名优秀的音乐教师应该具备的素质 (2017). [Ni Hongyang. Qualities that an excellent music teacher should possess]. URL : https://m.fx361.com/news/2017/0927/2347559.html [in China].

12. Revenko I., Popova O., Hvozdyak O., Bazyliak N., Boberskyi I., Kruhlyk O. (2023). Humanization of Relationships between Teachers and Students in Educational Work. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences (Special Issue)*. Vol. 26 No. 3. DOI: https://doi.org/10.5782/. kjhss.2023.78.88 [in Azerbaijan].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.091.3

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-752-762

Птушка Анастасія Сергіївна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м. Харків, тел. (050) 947-56-78, http//orcid.org/0000-0003-3177-5370

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. Стаття присвячена проблемі діагностики готовності майбутніх фахівців технічних спеціальностей до розвитку іншомовної комунікативної компетентності, значення якої зростає в умовах глобалізації, інтернаціоналізації освіти та інтеграції України у світовий науково-освітній простір. Професійна діяльність технічних фахівців дедалі частіше потребує володіння іноземною мовою для участі у міжнародних проєктах, академічних обмінах, технічних переговорах та міжкультурній комунікації. Водночас результати наукових досліджень і емпіричних спостережень засвідчують, що значна частина здобувачів технічної освіти має недостатньо сформовану іншомовну комунікативну компетентність.

Метою дослідження стало розроблення та впровадження методик для комплексної оцінки готовності студентів до іншомовної професійної взаємодії відповідно до мотиваційно-аксіологічного компоненту. Дослідження проводилося у 2022–2025 рр. на базі Харківського національного автомобільно-дорожнього університету за участю 606 студентів і 42 викладачів. Методологія включала теоретичний аналіз і узагальнення педагогічних джерел, педагогічне спостереження, анкетування, метод шкалування, психодіагностичне тестування, інтерв'ю та математико-статистичну обробку результатів із використанням інтегрального середнього показника.

Результати констатувального етапу експерименту показали переважання низького рівня мотиваційної готовності в обох групах, із незначною перевагою показників в експериментальній групі. Виявлено об'єктивні бар'єри (застарілий зміст, перевантаження, неефективні методики) та суб'єктивні (низька мотивація, обмеженість часу, слабка організація навчальної діяльності), що ускладнюють формування компетентності. На основі отриманих результатів обґрунтовано педагогічні умови підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності, серед яких модернізація змістово-методичного забезпечення, індивідуалізація навчання, інтеграція практико-орієнтованих компонентів та впровадження інтерактивних технологій, що стимулюють активну комунікативну взаємодію.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, технічні спеціальності, діагностика готовності, мотиваційно-аксіологічний компонент,

педагогічний експеримент, бар'єри навчання, індивідуалізація, інтерактивні технології.

Ptushka Anastasiia Serhiivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, tel.: (050) 947-56-78, http//orcid.org/ 0000-0003-3177-5370

DIAGNOSIS OF READINESS OF FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE

Abstract. The article focuses on the problem of diagnosing the readiness of future technical specialists to develop foreign language communicative competence, which is becoming increasingly significant in the context of globalization, educational internationalization, and Ukraine's integration into the global academic space. The professional activity of technical specialists often requires proficiency in a foreign language to participate in international projects, academic exchanges, technical negotiations, and intercultural communication. However, research findings and empirical evidence demonstrate that a considerable share of students in technical higher education have insufficiently developed foreign language communicative competence.

The aim of the study is to design and implement diagnostic methods and tools for a comprehensive assessment of students' readiness for professional foreign language communication, considering motivational-axiological, cognitive, activity-operational, and personal-reflective components. The research was conducted during the 2022–2025 academic years at Kharkiv National Automobile and Highway University, involving 606 students and 42 teachers. The methodology included theoretical analysis, generalization of pedagogical sources, pedagogical observation, questionnaires, scaling, psychodiagnostic testing, interviews, and mathematical-statistical processing using the integral average index.

The results of the ascertaining stage revealed a predominance of low motivational readiness levels in both control and experimental groups, with slight advantages in the experimental group. The study identified objective barriers (outdated content, excessive workload, ineffective teaching methods) and subjective barriers (low motivation, time constraints, poor organization of learning activities) that hinder competence development. Based on the findings, the paper substantiates pedagogical conditions for enhancing foreign language communicative competence, including modernization of educational content, individualization of learning, integration of practice-oriented components, and the use of interactive technologies to stimulate active communicative engagement.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Keywords: foreign language communicative competence, technical specialties, readiness diagnostics, motivational-axiological component, pedagogical experiment, learning barriers, individualization, interactive technologies.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції глобалізації, інтернаціоналізації освіти та інтеграції України у світовий науково-освітній простір зумовлюють зростання вимог до рівня іншомовної комунікативної компетентності фахівців технічного профілю. Професійна діяльність у технічних галузях дедалі частіше потребує вільного володіння іноземною мовою для ефективної участі у міжнародних проєктах, наукових обмінах, технічних переговорах та міжкультурній взаємодії.

Водночас результати сучасних педагогічних досліджень та власні емпіричні дані свідчать про недостатній рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності у значної частини здобувачів вищої технічної освіти.

Особливої значущості набуває проблема діагностики готовності студентів технічних спеціальностей до розвитку іншомовної комунікативної компетентності, що передбачає не лише вимірювання рівня володіння мовними знаннями та навичками, а й виявлення мотиваційних орієнтацій, ціннісних установок, комунікативної активності та здатності до міжмовної взаємодії у професійному контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів технічної освіти останніми роками стала об’єктом зростаючого наукового інтересу в контексті глобалізаційних процесів і зростання ролі іноземної мови у професійному середовищі. У наукових працях українських дослідників, зокрема О. Гулай, Л. Гончаренко, Н. Дмітренко, Ю. Будас, висвітлюються різні аспекти теорії та практики іншомовної підготовки майбутніх інженерів, зокрема методи діагнос-тики мовної компетентності, вплив мотиваційних чинників та критерії оціню-вання комунікативних результатів.

Значна увага приділяється вивченню освітніх бар’єрів та розробці педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню мовленнєвих навичок у технічних спеціальностях. Праці О. Длугопольського, О. Квасової та Н. Захарченко акцентують на проблемах модернізації змісту іншомовної освіти та необхідності впровадження інтерактивних технологій як засобу розвитку міжкультурної комунікації.

На міжнародному рівні аналіз освітніх підходів до розвитку комунікативної компетентності технічних фахівців представлено в роботах Н. Фетіскіна, В. Козлова, Г. Мануйлова, які підкреслюють роль психодіагностики, структурного моделювання компетентностей та гнучкості освітніх траєкторій у забезпеченні професійного зростання студентів.

Таким чином, вивчення наукової літератури свідчить про наявність значного теоретичного й емпіричного підґрунтя для подальших досліджень,

проте недостатньо висвітленими залишаються аспекти комплексної діагностики готовності до іншомовної професійної комунікації з урахуванням мотиваційно-аксіологічного, когнітивного, діяльнісного й особистісно-рефлексивного компонентів, що й зумовило вибір теми цієї статті.

Мета статті полягає у розробці методик і інструментів та виявлення рівня готовності студентів технічних спеціальностей до іншомовної професійної комунікації.

У дослідженні застосовано комплекс взаємодоповнюючих методів, які забезпечують глибокий аналіз рівня готовності студентів до іншомовної професійної комунікації, а саме: **теоретичні методи:** аналіз психолого-педагогічної літератури, узагальнення наукових джерел з проблеми комунікативної компетентності та її діагностики. **Емпіричні методи:** педагогічне спостереження – для вивчення особливостей іншомовної активності студентів; **а**нкетування – для збору думок студентів щодо мотиваційних орієнтацій, інтересів і бар'єрів; **м**етод шкалування – для оцінки мотиваційно-аксіологічного критерію; **п**сиходіагностичне тестування – для визначення рівня мовних знань, умінь і «м'яких навичок» (soft skills); **і**нтерв'ю – з викладачами для верифікації результатів діагностики; **м**етоди математичної обробки – інтегральне середнє значення (СЗ) як аналітичний показник.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне дослідження, проводилося впродовж 2022–2025 навчальних років у межах освітнього процесу Харківського національного автомобільно-дорожнього університету. У педагогічному експерименті взяли участь 42 викладачі та 606 здобувачів технічних спеціальностей. Відбір респондентів здійснювався відповідно до сучасних методологічних підходів, з урахуванням операціональної та внутрішньої валідності (Гришко, 2023).

Формування вибірки відбувалося на основі релевантності до об'єкта дослідження та гіпотези. Для забезпечення еквівалентності груп застосовувався метод рандомізації з контролем впливових факторів. Репрезентативність вибірки (зовнішня валідність) досягалася шляхом випадкового розподілу студентів до контрольної (296 осіб) та експериментальної (310 осіб) груп. Кількісний склад визначено відповідно до рекомендацій щодо мінімального обсягу вибірки для освітніх досліджень (Гончаренко, 1997).

На констатувальному етапі проведення педагогічного експерименту було проведено комплекс діагностичних заходів, спрямованих на виявлення вихідного рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності здобувачів технічної освіти.

Зокрема, здійснено оцінювання особистісних детермінант, що складають основу зазначеної компетентності, включаючи мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний та особистісно-рефлексивний компоненти. Одночасно проведено анкетування здобувачів з метою з'ясування їхнього ставлення до актуальності оволодіння іншомовною комунікацією в контексті фахової підготовки.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Вцілому для проведення педагогічного експерименту, на основі аналізу досліджень (Гришко, 2023; Гончаренко, 2021; Длугопольський,2008, Дмітренко, Будас, 2019; Захарченко,2009) було розроблено структурно-функціональну модель діагностики, що забезпечувала комплексне вимірювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Необхідним стало розроблення низки спеціалізованих авторських діагностичних інструментів, адаптованих до специфіки дослідження. Оскільки проведений аналіз науково-методичних джерел (Жирицький , 2012 Квасова, 2012; Fetiskin, Kozlov, Manuilov, 2002) засвідчив відсутність цілісних універсальних методик, здатних адекватно охопити всі складові досліджуваного феномена. Отже, постала необхідність розробки оригінальних діагностичних засобів, які б відповідали вимогам достовірності, валідності та практичної значущості. При цьому було враховано досвід використання вже апробованих методик, які пройшли перевірку в контексті педагогічних і психолого-дидактичних досліджень, що дозволило поєднати теоретичну обґрунтованість із прикладною ефективністю запропонованої моделі.

Визначений набір діагностичних методик, призначених для комплексного оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності здобувачів технічних спеціальностей вміщував такі складові:

Мотиваційно-аксіологічний критерій передбачав виявлення мотиваційних орієнтацій і ціннісного ставлення до іншомовного професійного спілкування за допомогою методик, спрямованих на дослідження ціннісних установок, рівня самоактуалізації та прагнення до досягнень.

Змістовий критерій був орієнтований на діагностику обсягу знань у галузі професійно орієнтованої іншомовної комунікації, включаючи опанування міжкультурної термінології, галузевої лексики та стратегій комунікативної поведінки.

Процесуальний критерій забезпечував оцінювання сформованості мовних умінь і навичок, необхідних для ефективної комунікації в умовах професійної діяльності, з використанням комплексного підходу, що включав стандартизовані методики, психодіагностичні тести та кейсові завдання.

Особистісно-оцінний критерій охоплював діагностику рівня саморефлексії, мовленнєвої впевненості та емоційної чутливості учасників дослідження, що дозволяло проаналізувати їхню готовність до продуктивної міжмовної взаємодії в професійному середовищі.

У даній статті ми зосередимось на висвітленні результатів мотиваційно-аксіологічного критерію та у наступних статтях висвітлимо результати інших критеріїв.

Зазначений критерій – діагностує сформованість у майбутніх фахівців технічних спеціальностей внутрішніх мотивів, ціннісних орієнтацій і ставлень, пов’язаних із розвитком іншомовної комунікативної компетентності. Він

спрямован на визначення визначає, наскільки студенти усвідомлюють значущість іншомовної підготовки у своїй професійній діяльності та проявляють готовність до її вдосконалення. Серед показників даного критерію було обрано**:**

1. Ціннісне ставлення до розвитку іншомовної комунікативної компетентності – характеризує рівень усвідомлення студентами важливості володіння іноземною мовою для особистісного та професійного зростання.

2. Рівень мотивації до оволодіння іншомовними комунікативними навичками – відображає інтенсивність внутрішньої та зовнішньої мотивації студентів до активного вивчення іноземної мови. Найвищий показник свідчить про те, що більшість студентів мають стійке бажання вдосконалювати мовні навички для досягнення навчальних і професійних цілей.

3. Прояв бажання розвивати власну фахову діяльність через удосконалення іншомовної комунікативної компетентності та інтерес до методик її формування – визначає активну позицію студентів щодо використання іноземної мови як інструменту для професійного зростання, участі у міжнародних проєктах, науковій комунікації.

Також було визначено наступні рівні сформованості:

Високий рівень мотиваційної готовності до іншомовної комунікації характеризується стійким професійним інтересом до мовленнєвої взаємодії в іншомовному середовищі, чітким усвідомленням значущості володіння іноземною мовою як необхідної умови успішної технічної діяльності, а також наявністю яскраво вираженого прагнення до самореалізації та досягнень у відповідній сфері.

Середній рів**ень** відображає переважно ситуативну мотивацію до участі в іншомовній взаємодії, нестійкий інтерес до поглибленого опанування мовних знань та умінь, а також часткову обмеженість у ставленні до міжкультурного спілкування як до цінності професійного розвитку.

Низький рівень виявляється у байдужому або негативному ставленні до процесу вивчення іноземної мови, відсутності внутрішньої мотивації до мовленнєвої активності, а також у формальному виконанні навчальних завдань без ознак самостійності та ініціативності.

Проведене анкетування, було спрямоване на виявлення ступеня розвитку базових компонентів компетентності: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-операційного та особистісно-рефлексивного. Оцінювання кожного з компонентів здійснювалося за стандартизованою трирівневою шкалою, що забезпечувала уніфікацію результатів і можливість їх математичної обробки.

Градація рівнів сформованості передбачала такі інтерпретації: 5 ба**лів** – високий рівень розвитку; 4 бали – середній рівень; 3 бали – низький рівень.

Для кількісного узагальнення отриманих даних було введено інтегральний аналітичний показник – середнє значення (СЗ)**,** який відображав усереднений результат оцінювання чотирьох складових іншомовної комунікативної компетентності. Застосування даного підходу дозволило не лише визначити загальний

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

рівень її сформованості, але й виявити структурну динаміку змін, що відбулися внаслідок педагогічного впливу.

Аналіз результатів анкетування проведеного на констатувальному етапі педагогічного експерименту наведено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати анкетування мотиваційно-аксіологічного критерію констатувального етапу педагоіогчного експерименту

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (310 осіб)		КГ (296 осіб)	
			%	СЗ	%	СЗ
Мотиваційно-аксіологічний	1. Ставлення до іншомовного фахового спілкування	Високий	25,1	78	21,3	63
		Середній	35,2	109	32,7	97
		Низький	39,7	123	46,0	136
	2. Усвідомлення значущості іншомовної комунікації для професії	Високий	23,2	72	25,7	76
		Середній	31,0	96	26,4	78
		Низький	45,8	142	47,9	142
	3. Інтерес до професійно орієнтованого іншомовного навчання	Високий	26,9	84	28,4	84
		Середній	27,5	85	30,1	89
		Низький	45,6	141	41,5	123

Узагальнені данні за абсолютними значенням відображені на рис. 2.

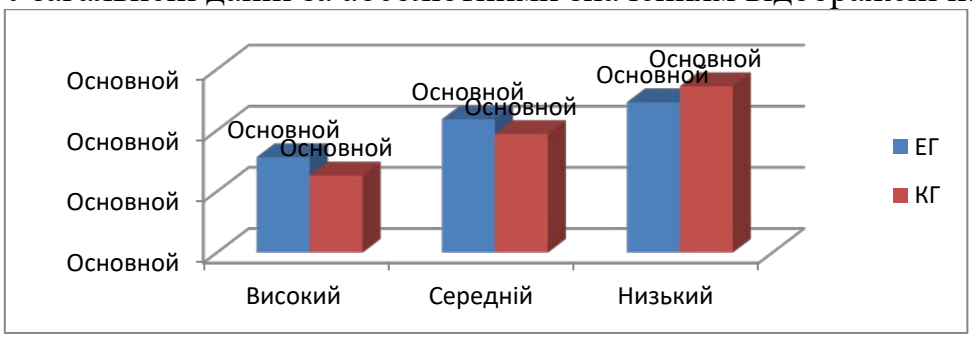


Рис. 2. Результ ат и мот иваційно-аксіологічний крит ерію конст ат увального *етапу експерименту*

Отримані емпіричні дані свідчать, що в обох досліджуваних групах переважає низький рівень сформованості показників, які визначають мотиваційно-аксіологічний компонент іншомовної комунікативної компетентності.

За показником «Ставлення до іншомовного фахового спілкування» у експериментальній групі (ЕГ) частка студентів із високим рівнем становить 25,1 % (78 осіб), що перевищує аналогічний показник контрольної групи (КГ) – 21,3 % (63 особи). Середній рівень виявлено у 35,2 % респондентів ЕГ та у 32,7 % респондентів КГ. Домінування низького рівня простежується в обох групах, проте в КГ цей показник є вищим (46,0 % проти 39,7 % в ЕГ), що вказує на дещо кращу мотиваційну налаштованість студентів ЕГ.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

За показником «Усвідомлення значущості іншомовної комунікації для професії» у КГ частка студентів із високим рівнем (25,7 %) перевищує відповідний показник ЕГ (23,2 %). Водночас середній рівень є вищим в ЕГ (31,0 % проти 26,4 % у КГ). Низький рівень сформованості цього показника є майже однаковим у двох групах, хоча в КГ він дещо вищий (47,9 % проти 45,8 %).

За показником «Інтерес до професійно орієнтованого іншомовного навчання» у КГ частка студентів із високим рівнем становить 28,4 % (84 особи), що перевищує показник ЕГ (26,9 %; 84 особи). Середній рівень також дещо вищий у КГ (30,1 % проти 27,5 % в ЕГ). Низький рівень, навпаки, переважає в ЕГ (45,6 % проти 41,5 % у КГ).

Сумарний аналіз засвідчує, що для обох груп характерна значна частка респондентів із низьким рівнем розвитку мотиваційних і ціннісних орієнтацій, що визначають готовність до іншомовної професійної взаємодії. Незначні переваги ЕГ спостерігаються переважно у сфері ставлення до іншомовного фахового спілкування та за середнім рівнем усвідомлення значущості іншомовної комунікації для професійної діяльності.

З метою виявлення провідних чинників, що обмежують ефективність засвоєння знань у сфері професійної іншомовної комунікації, у дослідженні було використано адаптований діагностичний інструмент, розроблений на основі методичних напрацювань М. Фетіскіна (Фетіскін, Козлов, Мануйлов, 2002.).

Результати проведеного анкетування засвідчили наявність комплексу когнітивних бар'єрів, які істотно уповільнюють формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю. Найбільш вираженими серед них є:

- використання застарілого або неактуального навчального контенту у процесі мовної підготовки (30 % опитаних);
- переважання репродуктивного типу навчальної діяльності та монологічного способу викладу навчального матеріалу (35 %);
- надмірне інформаційне навантаження за умов обмеженого часу на його засвоєння (31 %);
- недостатній рівень залученості викладачів до застосування активних, комунікативно орієнтованих технологій навчання (28 %);
- відсутність змістової інтеграції навчальних програм із сучасними вимогами та реаліями професійного технічного середовища (20 %).

Виявлені бар'єри підтверджують необхідність комплексної модернізації змістово-методичного забезпечення іншомовної підготовки, спрямованої на оновлення навчальних матеріалів, оптимізацію навчального навантаження та впровадження інтерактивних форм і методів навчання, релевантних професійній діяльності у технічній галузі.

Поряд із цими об'єктивними перешкодами, студенти технічних спеціальностей вказали й на суб'єктивні бар'єри, серед яких провідними є:

- низький рівень особистісної мотивації до опанування іноземної мови (34 % опитаних);

- труднощі в організації та плануванні власної навчальної діяльності (30 %);
- обмежений часовий ресурс, відведений на підготовку до занять (23 %).

У контексті визначення педагогічних заходів, здатних підвищити результативність формування іншомовної комунікативної компетентності, респонденти окреслили такі ключові напрями:

- індивідуалізація навчального процесу з урахуванням початкового рівня підготовки, особистісних характеристик та темпу засвоєння матеріалу (25 %);
- алгоритмізоване подання навчального контенту із поступовим зростанням складності завдань (24 %);
- упровадження сучасних методів і технологій інтерактивного мовного навчання (19 %);
- системна педагогічна підтримка та створення сприятливих умов для розвитку мовленнєвої автономії (17 %).

Узагальнення виявлених об'єктивних і суб'єктивних бар'єрів дозволяє констатувати, що ефективне формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю потребує системного підходу, заснованого на комплексному реформуванні змісту, методів і форм організації навчальної діяльності. Ключовими умовами підвищення результативності є: створення гнучкої освітньої траєкторії, яка враховує індивідуальні потреби та можливості здобувачів; інтеграція практико-орієнтованого компоненту у навчальні програми; впровадження сучасних технологій і методик, що стимулюють активну комунікативну взаємодію.

Висновки. У ході дослідження було теоретично обґрунтовано та практично апробовано комплекс діагностичних методів, які дали змогу здійснити оцінку мотиваційно-аксіологічного компонента компетентності, що дозволило отримати валідні емпіричні дані та визначити структурну динаміку досліджуваного явища. Результати проведеного констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили, що серед досліджуваних студентів домінує низький рівень мотиваційної готовності до іншомовної професійної взаємодії, зокрема щодо ціннісного ставлення до іншомовного спілкування, усвідомлення його значущості та виявлення інтересу до іншомовного навчання. Також було виявлено низку бар'єрів, що перешкоджають формуванню готовності здобувачів до іншомовної професійної взаємодії. Зокрема, визначено як об'єктивні чинники (застарілий навчальний контент, перевантаження, неефективні методики), так і суб'єктивні (низький рівень мотивації, обмеженість часу, слабка організація навчальної діяльності), які суттєво ускладнюють розвиток іншомовної комунікативної компетентності.

Література

1. Гришко В. В. Методологія наукових досліджень у гуманітарній сфері в умовах діджиталізації та великих даних: проблеми, помилки та перспективи досліджень. Efektyvna ekonomika. 2023. № 8. URL: https://doi.org/10.32702/2307-2105.2023.8.1 (дата звернення: 11.11.2024).

2. Гулай О. І. Структура та особливості формування професійної компетентності майбутніх інженерів. Педагогіка вищої та середньої школи. 2017. Т. 49. С. 27–36. URL: https://doi.org/10.31812/pedag.v49i0.363 (дата звернення: 11.11.2024).

3. Гончаренко Л. О. Критерії оцінювання якості усного перекладу. Nova filologìâ. 2021. № 82. С. 38-42. URL: https://doi.org/10.26661/2414-1135-2021-82-6 (дата звернення: 11.11.2024).

4. Гринечко А. Роль самооцінювання в процесі самовизначення особистості. Актуальні питання гуманітарних наук. 2012. Вип. 3. С. 227–235

5. Длугопольський О. В. Модернізація системи оцінювання знань студентів вищих навчальних закладів України за міжнародними стандартами якості: досвід Великобританії : thesis. 2008. URL: http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/20003 (дата звернення: 03.11.2024).

6. Дмітренко Н. Є., Будас Ю. О. Вплив оцінювання іншомовної компетентності на мотивацію студентів. vìsnik knlu. Serìâ “Psihologìâ ta pedagogìka” / Visnyk KNLU. Series "Pedagogy and Psychology". 2019. № 29. С. 178–189. URL: https://doi.org/10.32589/2412-9283.29.2018.154014 (дата звернення: 11.11.2024).

7. Жирицький В. П. Методи оцінювання надійності тестів у системі дистанційного навчання "VITAVA". Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія "Фізико-математичні науки". 2012. Вип. 3. С. 159–162.

8. Захарченко Н. М., Захарченко Н. Н., Zakharchenko N. M. Особливості контролю та оцінювання навчальних досягнень студенів в умовах кредитно-модульного навчання : thesis. 2009. URL: http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/17949 (дата звернення: 03.11.2024).

9. Квасова О. Г. Сучасні підходи до контролю та оцінювання іншомовної міжкультурної компетентності. Іноземні мови. 2012. № 3 (71). С. 50–57.

10.Fetiskin, N., Kozlov, V., & Manuilov, G. (2002). Didactic Basis in Teacher Training: Developing a Student’s Professional Competence. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, Vol. LI, pp. 110–120. https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.13 (дата звернення: 04.11.2024).

References

1. Hryshko, V. V. (2023). Methodology of scientific research in the humanities in the context of digitalization and big data: problems, errors, and research prospects. *Efektyvna ekonomika*, No. 8. https://doi.org/10.32702/2307-2105.2023.8.1 [in Ukrainian].

2. Hulai, O. I. (2017). Struktura ta osoblyvosti formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv [Structure and features of the formation of professional competence of future engineers]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, Vol. 49, 27–36. https://doi.org/10.31812/pedag.v49i0.363 [in Ukrainian].

3. Honcharenko, L. O. (2021). Kryterii otsiniuvannia yakosti usnoho perekladu [Criteria for assessing the quality of oral translation]. *Nova filolohiia*, No. 82, 38–42. https://doi.org/10.26661/2414-1135-2021-82-6 [in Ukrainian].

4. Hrynechko, A. (2012). Rol samootsiniuvannia v protsesi samovyznachennia osobystosti [The role of self-assessment in the process of personal self-determination]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, Issue 3, 227–235. [in Ukrainian].

5. Dlhopolskyi, O. V. (2008). Modernizatsiia systemy otsiniuvannia znan studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy za mizhnarodnymy standartamy yakosti: dosvid Velykobrytanii [Modernization of the student knowledge assessment system in Ukrainian universities according to international quality standards: experience of the UK] (thesis). http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/20003 [in Ukrainian].

6. Dmitrenko, N. Ye., & Budas, Yu. O. (2019). Vplyv otsiniuvannia inshomovnoi kompetentnosti na motyvatsiiu studentiv [The influence of foreign language competence assessment on student motivation]. *Visnyk KNLU. Seriia "Psykholohiia ta pedahohika" / Visnyk KNLU. Series "Pedagogy and Psychology"*, No. 29, 178–189. https://doi.org/10.32589/2412-9283.29.2018.154014 [in Ukrainian].

7. Zhyrytskyi, V. P. (2012). Metody otsiniuvannia nadiinosti testiv u systemi dystantsiinoho navchannia "VITAVA" [Methods for evaluating the reliability of tests in the VITAVA distance learning system]. *Visnyk KNU imeni Tarasa Shevchenka. Seriia "Fizyko-matematychni nauky"*, Issue 3, 159–162. [in Ukrainian].

8. Zakharchenko, N. M., Zakharchenko, N. N., & Zakharchenko, N. M. (2009). Osoblyvosti kontroliu ta otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen studentiv v umovakh kredytno-modulnoho navchannia [Features of monitoring and assessment of students' academic achievements in credit-modular education] (thesis). http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/17949 (accessed: 03.11.2024) [in Ukrainian].

9. Kvasova, O. H. (2012). Suchasni pidkhody do kontroliu ta otsiniuvannia inshomovnoi mizhkulturnoi kompetentnosti [Modern approaches to the control and assessment of foreign language intercultural competence]. *Inozemni movy*, No. 3(71), 50–57. [in Ukrainian].

10. Fetiskin, N., Kozlov, V., & Manuilov, G. (2002). Didactic basis in teacher training: Developing a student's professional competence. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, Vol. LI, 110–120. https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.13 [United Kingdom].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378:37.013.43

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-763-774

Ревенко Ірина Валеріївна кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, тел.: (098) 284-14-36, https://orcid.org/0000-0002-7848-1524.

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЙНО-РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ ВИМІР

Анотація. Статтю присвячено обґрунтуванню особистісно-діяльнісного підходу як ефективної методологічної основи формування емпатійно-рефлексивної культури майбутніх учителів мистецтва. Розкрито сутність цього підходу як інтеграції особистісного розвитку здобувача освіти з набуттям ним досвіду цілеспрямованої діяльності, що має особистісний смисл і професійну значущість. Показано, що застосування особистісно-діяльнісного підходу забезпечує повноцінне засвоєння структурних компонентів емпатійно-рефлексивної культури (мотиваційно-аксіологічного, емоційно-чуттєвого, когнітивно-інформаційного, поведінково-регулятивного, особистісного та рефлексивного) та їх інтеріоризацію у ціннісно-мотиваційну і емоційно-чуттєву сфери особистості майбутнього педагога.

Обґрунтовано роль залучення студентів до різних видів діяльності у межах професійної підготовки (навчально-пізнавальної, художньо-творчої, квазіпрофесійної, самовиховної, науково-дослідної) як чинника формування емпатійного сприймання, рефлексивного аналізу та конструктивного регулювання педагогічної взаємодії. Розкрито значення створення ситуацій реальної та змодельованої педагогічної діяльності, організації рефлексивних практик і діалогічної комунікації для розвитку професійно значущих якостей майбутніх учителів мистецтва. Підкреслено, що результативність реалізації особистісно-діяльнісного підходу зумовлюється індивідуалізацією навчання, гнучким плануванням освітнього процесу, урахуванням професійних інтересів і ціннісних орієнтацій студентів, створенням емоційно підтримувального та діяльнісно насиченого освітнього середовища.

Зроблено висновок, що комплексне впровадження особистісно-діяльнісного підходу у підготовку майбутніх учителів мистецтва сприяє гармонійному розвитку всіх структурних компонентів емпатійно-рефлексивної культури, забезпечує становлення педагога, здатного до гуманістичної, творчої й усвідомленої професійної діяльності, та підвищує якість мистецької освіти загалом.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: особистісно-діяльнісний підхід, емпатійно-рефлексивна культура, майбутні вчителі мистецтва, професійна підготовка, освітнє середовище, діяльність, індивідуалізація навчання.

Revenko Iryna Valeriivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student in the Department of Education and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, tel.: (098) 284-14-36, https://orcid.org/0000-0002-7848-1524.

IMPLEMENTATION OF THE PERSONALITY-ACTIVITY APPROACH IN THE PROCESS OF FORMING AN EMPATHETIC-REFLECTIVE CULTURE OF FUTURE ART TEACHERS: THEORETICAL AND PRACTICAL DIMENSIONS

Abstract. The article is devoted to substantiating the personal-activity approach as an effective methodological basis for forming an empathetic-reflective culture among future art teachers. The essence of this approach is revealed as the integration of the personal development of the student with the acquisition of experience in purposeful activity that has personal meaning and professional significance. It is shown that the application of the personal-activity approach ensures the full assimilation of the structural components of an empathetic-reflective culture (motivational-axiological, emotional-sensory, cognitive-informational, behavioural-regulatory, personal and reflective) and their internalisation into the value-motivational and emotional-sensory spheres of the personality of the future teacher.

The role of involving students in various types of activities within the framework of professional training (educational and cognitive, artistic and creative, quasi-professional, self-educational, scientific and research) as a factor in the formation of empathic perception, reflective analysis and constructive regulation of pedagogical interaction is substantiated. The importance of creating situations of real and simulated pedagogical activity, organising reflective practices and dialogical communication for the development of professionally significant qualities of future art teachers is revealed. It is emphasised that the effectiveness of the implementation of the personal-activity approach is determined by the individualisation of learning, flexible planning of the educational process, consideration of the professional interests and value orientations of students, and the creation of an emotionally supportive and activity-rich educational environment.

It was concluded that the comprehensive implementation of a personal-activity approach in the training of future art teachers contributes to the harmonious development of all structural components of an empathetic-reflective culture, ensures the formation of teachers capable of humanistic, creative and conscious professional activity, and improves the quality of art education in general.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Keywords: personality-activity approach, empathetic-reflective culture, future art teachers, professional training, educational environment, activity, individualisation of learning.

Постановка проблеми. Формування емпатійно-рефлексивної культури майбутнього вчителя мистецтва вимагає такої організації освітнього процесу, за якої професійне зростання студента поєднується з розвитком його індивідуальності, ціннісних орієнтацій і здатності до глибокого емоційно-чуттєвого сприймання. Особистісно-діяльнісний підхід, спрямований на розкриття особистісного потенціалу через активну, творчо й професійно значущу діяльність, створює для цього потужні можливості. Його суть полягає в органічному поєднанні особистісного розвитку з формуванням професійних умінь у процесі розв'язання завдань, що мають практичну й емоційну значущість для майбутнього педагога.

Ефективність цього підходу у формуванні емпатійно-рефлексивної культури зумовлюється необхідністю залучення студентів до різних видів діяльності – навчально-пізнавальної, творчої, виховної, громадської, комунікативної, саморефлексивної. У процесі такої багатовекторної активності майбутні педагоги набувають не лише теоретичних знань, а й особистісно значущого досвіду, що формує готовність до професійної взаємодії в умовах реального освітнього середовища. Особливе значення має органічне поєднання теоретичної підготовки з практичним застосуванням отриманих знань, що відповідає педагогічному принципу зв'язку навчання з життям. Реалізація цього принципу забезпечує формування стійких умінь емпатійного сприйняття, аналізу й оцінювання педагогічних ситуацій, а також здатності приймати обґрунтовані рішення, які враховують потреби та інтереси учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підґрунтям для теоретичного осмислення досліджуваної проблеми слугують праці, в яких відображено різні наукові підходи до розкриття її ключових аспектів. У межах гуманістично орієнтованої педагогіки ідеї цінності особистості та внутрішньої мотивації особистісного розвитку ґрунтовно представлено у працях українських учених: І. Бех акцентує особистісно орієнтоване виховання як цілісну аксіологічну рамку; В. Сухомлинський послідовно обстоює людянісну спрямованість педагогічної взаємодії; І. Зязюн розкриває гуманістичні засади педагогічної майстерності й професійного становлення; Н. Бібік та О. Савченко конкретизують мотиваційно-ціннісний вимір сучасної дидактики, де особистість студента постає активним суб'єктом освітнього процесу.

У науковому дискурсі професійної освіти можливості особистісно-діяльнісного підходу обґрунтовано у працях І. Зязюна, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, О. Пометун, Н. Бібік та інших учених. Зазначені дослідження окреслюють методологічні та технологічні засади підходу: суб'єктність і відповідальність здобувача; аксіологічну спрямованість змісту; діяльнісну

організацію навчання через розв'язання професійних і квазіпрофесійних задач; рефлексивну регуляцію власних дій; інтеграцію теорії з практикою як наскрізний принцип підготовки фахівця; контекстність і міждисциплінарність освітніх ситуацій. У мистецько-педагогічній площині роботи Л. Масол, Г. Падалки, О. Олексюк, М. Ткач демонструють, як діяльнісні форми (творчі проєкти, інтерпретаційні та комунікативні практики, художньо-педагогічні експерименти) стають середовищем набуття емоційно-чуттєвого та рефлексивного досвіду, необхідного для професійної взаємодії вчителя мистецтва.

Синтез наведених підходів дозволяє тлумачити формування емпатійно-рефлексивної культури як процес, що поєднує особистісний розвиток із досвідним навчанням і соціально значущою діяльністю. Водночас у науковому дискурсі бракує систематизованого опису принципів і механізмів упровадження особистісно-діяльнісного підходу саме у формування емпатійно-рефлексивної культури майбутніх учителів мистецтва: від узгодження теоретичних модулів із практичними формами діяльності (навчально-пізнавальної, творчої, виховної, громадської, комунікативної, саморефлексивної) до інструментарію, що забезпечує сталі зв'язки «теорія – практика – життєвий досвід студента». Це окреслює простір для подальшої конкретизації положень і принципів підходу та опису дієвих технологічних рішень його реалізації у досліджуваному процесі.

Мета статті – проаналізувати теоретичні засади особистісно-діяльнісного підходу та визначити організаційно-методичні умови його реалізації в процесі формування емпатійно-рефлексивної культури майбутніх учителів мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Особистісно-діяльнісний підхід належить до провідних методологічних орієнтирів сучасної педагогічної науки. Як методологічна категорія, він відображає специфічний спосіб наукового мислення й пізнання об'єктивної реальності. У загальнонауковому значенні термін «підхід» позначає «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [1, с. 13]

У педагогічній науці особистісно-діяльнісний підхід репрезентує інтеграцію двох взаємозалежних векторів: унікальність суб'єкта навчання та організацію освітнього процесу як цілеспрямованої діяльності, що веде до набуття досвіду, особистісних смислів і саморозвитку. У гуманістичній парадигмі освіти цей підхід спирається на ідеї активного досвіду та демократичної взаємодії Дж. Дьюї (J. Dewey) [2], особистісного зростання в освітньому діалозі К. Роджерса (C. Rogers) [3] та циклічної моделі досвідного (емпіричного) пізнання Д. Колба (D. Kolb), у якій пізнання, рефлексія, абстрактна концептуалізація та активне практичне застосування знань утворюють єдиний процес професійного становлення особистості [4].

В українському науковому дискурсі особистісно-діяльнісний підхід розглядається як одна з провідних методологічних основ розвитку особистості майбутнього педагога. Так, В. Кремень пов'язує цей підхід з формуванням педагогічного світогляду, що поєднує професійну компетентність, моральну

відповідальність і здатність до смислотворення. Учений підкреслює, що в умовах динамічних змін суспільства вчитель має виступати суб'єктом культуротворення, здатним організовувати освітній процес як простір розвитку цінностей і світоглядних орієнтирів [5].

Подібної позиції дотримується В. Андрущенко, визначаючи особистісно-діяльнісний підхід як механізм формування культурної ідентичності та духовного потенціалу вчителя, що реалізується через діалог культур і взаємне збагачення учасників освітнього процесу [6].

Проблема виховання суб'єктності ґрунтовно розкрита у працях І. Беха, який акцентує увагу на морально-ціннісній складовій особистісно-діяльнісного підходу. На переконання вченого, повноцінна реалізація освітнього потенціалу можлива лише за умов визнання гідності кожного учасника процесу та формування відповідальності за власні дії й рішення. Такий акцент безпосередньо корелює з завданням формування емпатійно-рефлексивної культури майбутнього вчителя, що передбачає як здатність до співпереживання, так і критичне осмислення власної діяльності [7].

Н. Бібік розглядає особистісно-діяльнісний підхід крізь призму компетентнісної парадигми, наголошуючи на поєднанні особистісного розвитку з формуванням ключових і фахових компетентностей. Дослідниця підкреслює важливість інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю, що активізує позицію студента як активного суб'єкта навчання [8].

Дидактичні механізми реалізації особистісно-діяльнісного підходу детально висвітлює О. Савченко, пов'язуючи його із впровадженням навчальних стратегій, спрямованих на розвиток пізнавальної активності, творчої ініціативи та готовності до самоосвіти. Позиція авторки відображає ідею, що навчання має стимулювати здатність діяти в нових, непередбачуваних ситуаціях [9].

У наукових працях А. Алексюка [10], О. Пєхоти [11] діяльнісний аспект означеного підходу отримує поглиблене обґрунтування. Концепція А. Алексюка зосереджена на моделюванні навчальних ситуацій, у межах яких здобувачі освіти набувають досвіду самостійного розв'язання професійних завдань, що сприяє формуванню в них умінь приймати обґрунтовані рішення та нести відповідальність за їх наслідки. У наукових розвідках О. Пєхоти акцент зроблено на індивідуалізації навчального процесу як умові забезпечення оптимальної траєкторії розвитку кожного студента з урахуванням його професійних інтересів, рівня підготовленості та особистісних можливостей.

Внесок І. Зязюна в осмислення особистісно-діяльнісного підходу пов'язаний із концепцією педагогічної майстерності, у якій знання, уміння та цінності інтегруються у діяльності, що має особистісний смисл для майбутнього вчителя [12]. С. Сисоєва доповнює цю позицію акцентом на дослідницькій та творчій активності як засобі забезпечення безперервного професійного розвитку. [13].

У мистецькій педагогіці ідеї особистісно-діяльнісного підходу отримали розвиток у працях Л. Масол [14], Г. Падалки [15], О. Олексюк і М. Ткач [16] та

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

інших учених. Дослідники розглядають художньо-творчу діяльність не лише як засіб формування естетичних компетентностей, а й як чинник розвитку емоційної чутливості, креативного мислення та здатності до рефлексії. Такий інтегрований вплив створює сприятливі умови для формування емпатійно-рефлексивної культури майбутнього вчителя мистецтва.

Будь-яка діяльність вирізняється певною структурою та набором специфічних дій. Її сутнісними ознаками виступають упорядкованість, логічність і спрямованість на досягнення визначеної мети. У межах професійної підготовки майбутніх учителів провідною формою діяльності є пізнавальна, що передбачає засвоєння соціокультурного й фахового досвіду. Педагогічна діяльність, своєю чергою, характеризується багатофункціональністю, варіативністю, здатністю до прогнозування та інтеграції різних видів впливу, що зумовлює специфіку професійної підготовки майбутнього вчителя [17].

Особистісно-діяльнісний підхід у системі професійної підготовки майбутнього вчителя розглядається як педагогічна концепція, спрямована на розвиток його особистості шляхом залучення до різних видів діяльності. У контексті цієї методології акцент робиться на формуванні вчителя як активного суб'єкта освітнього процесу, здатного планувати, організовувати, здійснювати та оцінювати навчальну взаємодію. Визначальним положенням підходу є опора на практичний досвід, який дає можливість безпосередньо застосовувати набуті знання й уміння в реальних умовах шкільної практики. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу передбачає органічне поєднання теоретичної, практичної та рефлексивної складових, що забезпечує комплексний розвиток професійних компетентностей майбутнього педагога [18].

Значущість активності суб'єкту навчання підкреслює В. Лозова, яка розглядає активність як ключову характеристику особистості, що проявляється у позитивному ставленні до діяльності та її результатів, внутрішній готовності й прагненні до самостійних дій, умінні вдосконалювати способи їх виконання та обирати найбільш ефективні шляхи досягнення поставленої мети. Дослідниця наголошує, що розвиток активності передбачає формування в особистості комплексу якостей і рис, які відображають її суб'єктивне ставлення до виконуваної роботи, здатність свідомо обирати стратегію діяльності. Активність як ставлення суб'єкта до діяльності слугує показником, що дає можливість виявити та охарактеризувати особливості інтелектуальної, вольової й емоційної сфер особистості, а також визначити внутрішню потребу у самій діяльності. Зазначається, що доцільно розрізняти потенційну активність, яка відображає стан прагнення та психологічну готовність до дій, і реальну активність, що виявляється у практичному здійсненні намірів та реалізованій готовності, результатом чого є досягнення поставленої мети. Активність передбачає усвідомлений вибір суб'єктом об'єктів, засобів, форм і способів діяльності, а також визначення оптимальних шляхів досягнення результату, що зумовлює необхідність сформованості таких якостей, як самостійність, ініціативність і відповідальність [19].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Звернення до особистісно-діяльнісного підходу в контексті нашого дослідження зумовлено його широкими можливостями щодо забезпечення повноцінного засвоєння студентами змісту структурних компонентів емпатійно-рефлексивної культури та їх інтеріоризації у власну ціннісно-мотиваційну й емоційно-чуттєву сфери. Структура емпатійно-рефлексивної культури вчителя мистецтва охоплює взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-аксіологічний (ціннісні орієнтири та професійна мотивація), емоційно-чуттєвий (здатність до співпереживання, емоційна відкритість), когнітивно-інформаційний (система знань про емоційно-ціннісні та рефлексивні процеси), поведінково-регулятивний (уміння будувати конструктивну взаємодію), особистісний (професійно значущі риси характеру) та рефлексивний (здатність до самоаналізу й самокорекції). Взаємодія цих компонентів забезпечує цілісність і результативність педагогічної діяльності вчителя мистецтва, орієнтованої на розвиток особистості учня.

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу в процесі формування емпатійно-рефлексивної культури майбутнього вчителя мистецтва передбачає цілеспрямоване поєднання педагогічних умов, методів і форм організації освітньої взаємодії, які одночасно стимулюють особистісний розвиток і активну, творчо забарвлену діяльність здобувачів освіти. Ключовим завданням є утвердження суб'єктної позиції студента, коли він виступає не об'єктом педагогічного впливу, а активним учасником конструювання власної освітньої траєкторії.

Важливим напрямом застосування цього підходу є *індивідуалізація навчання*, що реалізується через гнучке планування освітнього процесу, урахування інтересів і здібностей здобувачів, а також їхніх ціннісних орієнтацій. У такому форматі формування емпатійно-рефлексивної культури відбувається на основі особистісно значущих смислів, що посилює мотиваційно-аксіологічний компонент.

Ефективною формою втілення особистісно-діяльнісного підходу є *створення ситуацій реальної або змодельованої професійної діяльності*, коли майбутні вчителі мистецтва виконують завдання, максимально наближені до умов шкільної мистецької практики. Такі ситуації поєднують когнітивно-інформаційний і поведінково-регулятивний компоненти, адже студенти не лише застосовують знання, але й відпрацьовують моделі педагогічної взаємодії, орієнтовані на емоційний стан та потреби учнів.

Упровадження особистісно-діяльнісного підходу передбачає й *організацію рефлексивного освітнього процесу*, що реалізується шляхом запровадження завдань і методик, які стимулюють самоаналіз і самооцінку професійних дій: ведення рефлексивних щоденників, створення портфоліо досягнень, групові обговорення педагогічних кейсів тощо. Такі методи сприяють усвідомленню власних емоційних реакцій, корекції поведінки та прогнозуванню результатів педагогічної взаємодії, формуючи рефлексивний компонент культури.

Застосування цього підходу також ефективне у форматі *діалогічної комунікації* – дискусій, творчих обговорень, спільних проєктів, що створюють

умови для обміну емоційно-ціннісними смислами, розвитку навичок емпатійного слухання й конструктивного вирішення конфліктів. У цьому полі взаємодіють емоційно-чуттєвий і поведінково-регулятивний компоненти досліджуваної культури.

Результативність реалізації особистісно-діяльнісного підходу підсилює *поєднання індивідуальної та колективної творчої діяльності*. Індивідуальні завдання сприяють самопізнанню та розвитку внутрішньої мотивації, тоді як групові проєкти формують здатність до співпраці, взаємопідтримки та врахування різних точок зору.

Отже, застосування особистісно-діяльнісного підходу в процесі формування емпатійно-рефлексивної культури майбутнього вчителя мистецтва ґрунтується на створенні індивідуалізованого, діяльнісно насиченого, емоційно підтримувального та рефлексивно зорієнтованого освітнього середовища. Таке поєднання умов забезпечує гармонійний розвиток усіх структурних компонентів культури та сприяє становленню педагога, здатного до гуманістичної, творчої й усвідомленої професійної діяльності.

Ідея особистісно-діяльнісного підходу виходить із розуміння того, що професійне становлення майбутнього педагога відбувається не лише у процесі засвоєння теоретичних знань, а передусім через особистісно значущу діяльність, яка має емоційно-ціннісний зміст і сприяє самореалізації здобувача освіти. З цієї позиції важливим є залучення студентів до різних видів діяльності, що охоплюють як навчальну, так і творчу, квазіпрофесійну, самовиховну, науково-дослідну, громадську діяльність. Таке залучення дозволяє не лише накопичувати досвід, але й формувати комплекс структурних компонентів емпатійно-рефлексивної культури.

У структурі діяльнісного простору підготовки майбутнього вчителя мистецтва ключову роль відіграє *навчально-пізнавальна діяльність*, що у межах особистісно-діяльнісного підходу набуває інтерактивного, дослідницького й проблемно-пошукового характеру. Використання методів проєктного навчання, дискусійних платформ, аналізу педагогічних ситуацій і роботи з кейсами сприяє не лише кращому засвоєнню змісту мистецьких дисциплін, а й розвиває вміння критично оцінювати інформацію, аргументовано відстоювати власну точку зору, робити узагальнення та формулювати висновки. У результаті формується когнітивно-інформаційний компонент емпатійно-рефлексивної культури, що поєднує глибину знань із готовністю до їх творчого використання, а також посилюється мотиваційно-аксіологічний складник, адже зміст навчання набуває для студента особистісної значущості.

Особливе місце займає *художньо-естетична діяльність*, що забезпечує безпосередній досвід емоційно-ціннісного переживання та інтерпретації мистецьких творів. Участь у театральних постановках, музичних і художніх проєктах, конкурсах, виставках і творчих майстернях формує в майбутніх педагогів здатність до емпатійного сприймання художніх образів, що є важливим

елементом емоційно-чуттєвого компоненту їхньої професійної культури. Водночас така діяльність сприяє розвитку поведінково-регулятивних умінь – налагодженню командної роботи, вирішенню творчих конфліктів, дотриманню етичних норм у колективі. Тут особистісно-діяльнісний підхід реалізується через створення ситуацій, де студенти можуть поєднати індивідуальний творчий пошук із колективною художньою взаємодією, що наближає їх до умов майбутньої професійної практики.

Не менш значущою є *квазіпрофесійна діяльність*, у якій моделюються реальні умови роботи вчителя мистецтва. Вона охоплює проведення фрагментів уроків, підготовку та реалізацію інтегрованих занять, створення навчально-методичних матеріалів, а також розробку авторських педагогічних технологій. Виконання таких завдань вимагає від студентів не лише методичної грамотності, а й уміння оперативно реагувати на зміну освітньої ситуації, враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, що прямо корелює з розвитком поведінково-регулятивного та рефлексивного компонентів емпатійно-рефлексивної культури. Важливим є і те, що моделювання педагогічної діяльності в умовах навчання знімає психологічний бар'єр перед майбутньою роботою, формує впевненість і готовність діяти у складних ситуаціях.

Як зазначає С. Сисоєва, такий вид діяльності дає можливість не лише відпрацювати організаційні та комунікативні вміння, але й розвинути здатність до оперативного прийняття рішень, адаптації методів до вікових і індивідуальних особливостей учнів. Саме в квазіпрофесійних ситуаціях відпрацьовуються поведінково-регулятивні механізми, що становлять основу ефективної емпатійної взаємодії у реальному педагогічному процесі [13].

Системність формування емпатійно-рефлексивної культури неможлива без *самовиховної діяльності*, що є внутрішнім регулятором особистісного зростання майбутнього педагога. У межах особистісно-діяльнісного підходу самовиховання передбачає свідоме планування індивідуальної траєкторії розвитку, аналіз власних успіхів і труднощів у процесі навчання та педагогічної практики. Такі форми роботи формують здатність до самоспостереження, самокритики та самооцінки, забезпечують гнучкість у корекції власних дій. Важливо, що цей процес безпосередньо пов'язаний із розвитком мотиваційно-аксіологічного компоненту, адже стимулює внутрішню потребу в професійному та особистісному вдосконаленні.

І. Зязюн наголошує, що саме самовиховання забезпечує внутрішню мотивацію до професійного зростання та формує здатність до самоаналізу, що є ключовим чинником рефлексивного компонента культури вчителя. В умовах особистісно-діяльнісного підходу самовиховна діяльність набуває системного характеру, поєднуючи ціннісні орієнтації, емоційний досвід і цілеспрямовану роботу над собою [12].

Не менш вагомою складовою діяльнісного простору підготовки майбутнього вчителя мистецтва є науково-дослідна діяльність, яка розвиває в

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

студентів здатність до аналітичного мислення, методологічної культури та пошуку інноваційних рішень у педагогічній практиці. Підготовка наукових доповідей, участь у конференціях, робота над курсовими й магістерськими дослідженнями дають змогу інтегрувати теоретичні знання з практичним досвідом, виявляти проблеми освітнього процесу та пропонувати шляхи їх вирішення. У такий спосіб формується когнітивно-інформаційний і рефлексивний компоненти емпатійно-рефлексивної культури, а також закладається основа для здатності майбутнього вчителя бути не лише виконавцем, а й активним суб'єктом педагогічних інновацій.

Висновки. Доцільність застосування особистісно-діяльнісного підходу як методологічної основи формування емпатійно-рефлексивної культури майбутніх учителів мистецтва полягає в тому, зазначений підхід, орієнтований на інтеграцію особистісного розвитку здобувача освіти з набуттям ним різнопланового досвіду цілеспрямованої діяльності, забезпечує ефективну інтеріоризацію змісту структурних компонентів емпатійно-рефлексивної культури в ціннісно-мотиваційну, емоційно-чуттєву та когнітивну сфери особистості.

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів мистецької освітньої галузі передбачає цілеспрямоване залучення студентів до різних видів діяльності (навчально-пізнавальної, художньо-творчої, квазіпрофесійної, самовиховної), у межах яких відбувається набуття досвіду емпатійного сприймання, рефлексивного аналізу та свідомого регулювання педагогічної взаємодії. Саме таке поєднання діяльнісних і особистісних аспектів створює умови для гармонійного розвитку професійно значущих якостей педагога, зокрема емоційної чутливості, здатності до діалогу, рефлексивної саморегуляції та творчого підходу до вирішення педагогічних завдань.

Ефективність формування емпатійно-рефлексивної культури у межах особистісно-діяльнісного підходу значною мірою залежить від цілеспрямованої організації освітнього середовища, методичного забезпечення та педагогічної взаємодії, яка ґрунтується на принципах гуманізму, суб'єктності та партнерства.

Перспективи подальших досліджень убачаються у розробленні моделі інтеграції особистісно-діяльнісного підходу з іншими сучасними методологічними орієнтирами, а також в емпіричній перевірці його впливу на рівень сформованості емпатійно-рефлексивної культури майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Література:

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 401 с.

2. Дьюї Д. Досвід і освіта. (пер. Марії Василечко). Львів: Кальварія, 2003. 84 с.

3. Rogers C. R. On Becoming a Person, A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin; 1961.

4. Lu, Hong, Jia, Lei, Gong, Shu-hong, Clark, Bruce. The Relationship of Kolb Learning Styles, Online Learning Behaviors and Learning Outcomes. *Educational Technology & Society*. 2007. Vol. 10. P. 187-196.

5. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). К. : Грамота, 2003. 214 с.

6. Губерський Л. В., Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. К. : Знання України, 2002. 580 с.

7. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. К. : ІЗМН. 1998. 204 с.

8. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського*: зб. наук. пр. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця: Планер, 2011. Вип. 34. С. 220-224.

9. Савченко О. Я. Особистісно орієнтоване навчання. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 626-627.

10. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. для студ., аспірантів та молодих викл. вузів. Київ : Либідь, 1998. 557 с.

11. Пєхота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: навчальний посібник. Миколаїв : Іліон, 2011. 272 с.

12. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

13. Сисоєва С.О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно-орієнтованого навчання. *Гуманітарні науки*. 2001. № 1. С. 110-118.

14. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб.. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.

15. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К: Освіта України, 2008. 274 с.

16. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навчальний посібник. Київ : Знання України. 2004. 264 с.

17. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа. 1989.

18. Дубасенюк О. А. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2024. 366 с.

19. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник. Харків : ОВС, 2002. 400 с.

References:

1. Vitvytska, S. S. (2006). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly: pidruchnyk za modulno-reitynhovoiu systemoiu navchannia* [Fundamentals of Higher School Pedagogy: Textbook Based on the Modular-Rating Learning System]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. [in Ukrainian].

2. Dewey, J. (2003). *Dosvid i osvita* [Experience and Education] (M. Vasylechko, Trans.). Lviv: Kalvariia. [in Ukrainian].

3. Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin. [in English].

4. Lu, H., Jia, L., Gong, S., & Clark, B. (2007). The relationship of Kolb learning styles, online learning behaviors and learning outcomes. *Educational Technology & Society*, 10, 187–196. [in English].

5. Kremen, V. H. (2003). *Osvita i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii (fakty, rozdumy, perspektyvy)* [Education and Science of Ukraine: Ways of Modernization (Facts, Reflections, Prospects)]. Kyiv: Hramota. [in Ukrainian].

6. Huberskyi, L. V., Andrushchenko, V. P., & Mykhalchenko, M. I. (2002). *Kultura. Ideolohiia. Osobystist: metodoloho-svitohliadnyi analiz* [Culture. Ideology. Personality: Methodological and Worldview Analysis]. Kyiv: Znannia Ukrainy. [in Ukrainian].

7. Bekh, I. D. (1998). *Osobystisno zoriientovane vykhovannia: naukovo-metodychnyi posibnyk* [Personality-Oriented Education: Scientific and Methodological Guide]. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian].

8. Bibik, N. M. (2011). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competency-based approach: Reflexive analysis of application]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho – Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Seriia: Pedahohika i psykholohiia – Series: Pedagogy and Psychology*, 34, 220–224. [in Ukrainian].

9. Savchenko, O. Ya. (2008). Osobystisno oriientovane navchannia [Personality-Oriented Learning]. In *Entsyklopediia osvity – Encyclopedia of Education* (pp. 626–627). Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian].

10. Aleksiuk, A. M. (1998). *Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy. Istoriia. Teoriia: pidruchnyk dlia studentiv, aspirantiv ta molodykh vykladachiv vuziv* [Pedagogy of Higher Education of Ukraine. History. Theory: Textbook for Students, Postgraduates, and Young University Teachers]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

11. Piekhota, O. M. (2011). *Indyvidualnist uchytelia: teoriia i praktyka: navchalnyi posibnyk* [Teacher's Individuality: Theory and Practice: Textbook]. Mykolaiv: Ilion. [in Ukrainian].

12. Ziaziun, I. A. (2008). *Filosofiia pedahohichnoi dii: monohrafiia* [Philosophy of Pedagogical Action: Monograph]. Cherkasy: Vydavnychyi viddil ChNU imeni B. Khmelnytskoho. [in Ukrainian].

13. Sysoieva, S. O. (2001). Tvorchyi rozvytok uchniv u konteksti osobystisno-oriientovanoho navchannia [Creative development of students in the context of personality-oriented learning]. *Humanitarni nauky – Humanities Sciences*, 1, 110–118. [in Ukrainian].

14. Masol, L. M. (2015). *Khudozhno-pedahohichni tekhnolohii v osnovnii shkoli: yednist navchannia i vykhovannia: metod. posibnyk* [Artistic and Pedagogical Technologies in Primary School: Unity of Education and Upbringing: Methodological Manual]. Kharkiv: Drukarnia Madryd. [in Ukrainian].

15. Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin)* [Art Pedagogy (Theory and Methods of Teaching Art Disciplines)]. Kyiv: Osvita Ukrainy. [in Ukrainian].

16. Oleksiuk, O. M., & Tkach, M. M. (2004). *Pedahohika dukhovnoho potentsialu osobystosti: sfera muzychnoho mystetstva: navchalnyi posibnyk* [Pedagogy of the Spiritual Potential of Personality: The Sphere of Musical Art: Textbook]. Kyiv: Znannia Ukrainy. [in Ukrainian].

17. Kostiuk, H. S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichnyi rozvytok osobystosti* [The Educational Process and the Mental Development of Personality]. Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].

18. Dubaseniuk, O. A. (2024). *Diialnisni zasady pidhotovky maibutnikh kompetentnykh fakhivtsiv v umovakh suchasnykh vyklykiv: monohrafiia* [Activity-Based Principles of Preparing Future Competent Specialists in the Context of Modern Challenges: Monograph]. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU imeni I. Franka. [in Ukrainian].

19. Lozova, V. I., & Trotsko, H. V. (2002). *Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia: navchalnyi posibnyk* [Theoretical Foundations of Education and Training: Textbook]. Kharkiv: OVS. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.147:796.012.1:615.825-057.36

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-775-783

Рефель Вадим Іванович старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький**,** https//orcid.org/ 0000-0001-7887-3707

Кардаш Альбіна Валентинівна курсант Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https//orcid.org/ 0009-0004-9240-6303

ПЛАВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПОРАНЕНИХ ВІЙСЬКОВИХ

Анотація. Коли в країні йдуть військові дії, то з’являється батаго поранених та травмованих військових. В таких умовах гостро постає питання реабілітації військовослужбовців, повернення їх до активного соціального життя. Після початку російської збройної агресії проти України у 2014 році, яка переросла у повномасштабну війну у 2022 році, питання реабілітації учасників бойових дій є надзвичайно актуальним. Серед різних видів реабілітації важливе міце посідає фізична реабілітація, адже рухова активність – беззаперечна умова формування здорового життя. Сьогодні фізична реабілітація володіє потужним арсеналом засобів: лікувальна фізкультура, фізіотерапія, масаж та інші. Все це сприяє відновленню та зміцненню як фізичного, так і психічного здоров’я військовослужбовців після поранення. Плавання займає особливе місце серед методів фізкультурно-спортивної реабілітації, оскільки поєднує у собі щадний вплив на опорно-руховий апарат та високу ефективність у відновленні функцій організму після травм. Гідродинамічні властивості води включають зниження вагового навантаження, рівномірний тиск та підтримка тіла створюють умови, за яких навіть поранені з обмеженими можливостями руху можуть виконувати широкий спектр вправ. Це особливо важливо у випадках травм кінцівок, хребта або після тривалого перебування в іммобілізації. Крім фізичних переваг, плавання має виражений психотерапевтичний ефект: вода знижує рівень стресу, сприяє релаксації та відновленню нервової системи, що є критично важливим для військових, які зазнали бойового стресу або ПТСР

У статті досліджено та обґрунтовано вплив занять плаванням на покращення фізичної працездатності, координації рухів, зменшення м’язової напруги та формування впевненості у власних силах у поранених військовослужбовців у процесі відновлення. Розроблена модель фізкультурно-спортивної реабілітаційної програми з плавання для поранених військовослужбовців. Особливу увагу приділено важливості індивідуального підходу при розробці реабілітаційної

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

програми, поступовому підвищенню інтенсивності навантажень, використанню адаптованого обладнання та впровадженню мотиваційно-ігрових елементів у тренувальний процес.

Ключові слова: спорт, плавання, реабілітація, фізична реабілітація, психічна реабілітація, воєнний стан, військовослужбовці

Refel Vadym Ivanovych senior lecturer, Department of Physical Education and Sports, The Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https//orcid.org/ 0000-0001-7887-3707

Kardash Albina Valentynivna cadet of the Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytsky**,** https//orcid.org/ 0009-0004-9240-6303

SWIMMING AS A MEANS OF PHYSICAL AND SPORTS REHABILITATION OF WOUNDED MILITARY

Abstract. When there are military operations in the country, a wave of wounded and injured soldiers appears. In such conditions, the issue of rehabilitation of servicemen and their return to active social life becomes acute. After the beginning of the Russian armed aggression against Ukraine in 2014, which escalated into a full-scale war in 2022, the issue of rehabilitation of combatants is extremely relevant. Among the various types of rehabilitation, physical rehabilitation occupies an important place, because physical activity is an indisputable condition for the formation of a healthy life. Today, physical rehabilitation has a powerful arsenal of means: therapeutic exercise, physiotherapy, massage, and others. All this contributes to the restoration and strengthening of both the physical and mental health of servicemen after injury. Swimming occupies a special place among the methods of physical education and sports rehabilitation, as it combines a gentle effect on the musculoskeletal system and high efficiency in restoring body functions after injuries. The hydrodynamic properties of water include a reduction in weight load, uniform pressure and body support, creating conditions under which even wounded people with limited mobility can perform a wide range of exercises. This is especially important in cases of limb injuries, spine or after a long stay in immobilization. In addition to physical benefits, swimming has a pronounced psychotherapeutic effect: water reduces stress levels, promotes relaxation and restoration of the nervous system, which is critically important for military personnel who have experienced combat stress or PTSD. The article investigates and substantiates the beneficial effects of swimming on the human body, including the use of physical exercises in water, as well as additional means: recovery tools, breathing exercises, hardening, and also develops a model of a physical education and sports rehabilitation program in swimming for wounded military personnel.

Keywords: sport, swimming, rehabilitation, physical rehabilitation, mental rehabilitation, martial law, military personnel.

Постановка проблеми. Після початку російської збройної агресії проти України у 2014 році, яка переросла у повномасштабну війну у 2022 році, питання реабілітації учасників бойових дій є надзвичайно актуальним. Серед різних видів реабілітації важливе міце посідає фізична реабілітація, адже рухова активність – беззаперечна умова формування здорового життя. Сьогодні фізична реабілітація володіє потужним арсеналом засобів: лікувальна фізкультура, фізіотерапія, масаж та інші. Все це сприяє відновленню та зміцненню як фізичного, так і психічного здоров'я військовослужбовців після поранення. Реабілітація після поранення відіграє ключову роль у відновленні функцій та покращенні якості життя.

Плавання посідає особливе місце серед методів фізкультурно-спортивної реабілітації, оскільки поєднує у собі щадний вплив на опорно-руховий апарат та високу ефективність у відновленні функцій організму після травм. Гідродинамічні властивості води, а саме зниження вагового навантаження, рівномірний тиск та підтримка тіла створюють умови, за яких навіть поранені військовослужбовці з обмеженими можливостями руху можуть виконувати широкий спектр вправ. Це особливо важливо у випадках травм кінцівок, хребта або після тривалого перебування в іммобілізації. Крім фізичних переваг, плавання має виражений психотерапевтичний ефект: вода знижує рівень стресу, сприяє релаксації та відновленню нервової системи, що є критично важливим для військових, які зазнали бойового стресу або ПТСР. Регулярні тренування у воді допомагають відновити координацію, баланс, м'язовий тонус та витривалість, водночас зменшуючи ризик повторних травм.

У світовій та українській практиці відзначено, що комплексні програми реабілітації, які включають плавання, значно прискорюють повернення військовослужбовців до активного життя та служби, підвищують рівень самооцінки та мотивацію до подальшого фізичного вдосконалення. Плавання є ефективним методом реабілітації, оскільки забезпечує навантаження на м'язово-скелетну систему при низькому впливі на суглоби. Це сприяє покращенню силових та рухових можливостей, а також підтримує кардіоваскулярну систему. Плавання також допомагає підвищити гнучкість, покращити координацію та зменшити біль. Усе це сприяє швидшому і повному відновленню після травми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми реабілітації військовослужбовців в українській науці досліджували такі вчені як О. Блінов, О. Буковська, Л. Вольнова. Особливості організації діяльності реабілітаційних закладів в Україні описані в статті О. Бісмак (2009) [1]. Можливість реабілітації за допомогою спорту описана у наукових розвідках Н. Мельник, А. Саїнчук. Позитивний вплив занять плаванням під час травм хребта описують у своїй роботі М. Долиніна і С. Коляденко[2]. Плавання, як інструмент відновлення та реабілітації розглядали такі вчені, як О.Антонова,

Г. Горяна, Н. Івасик, Є. Качур, І. Когут, В. Кашуба, та ін. У своїх розвідках науковці підкреслюють важливість реабілітації та доводять позитивний вплив плавання на організм для відновлення після травм.

Мета статті полягає в аналізі характеристик оздоровчо-реабілітаційного плавання, обґрунтуванні доцільності використання плавання як ефективного засобу фізкультурно-спортивної реабілітації поранених військовослужбовців та розробка моделі фізкультурно-спортивної реабілітаційної програми з плавання для поранених військовослужбовців з метою покращення їх фізичного та психоемоційного стану.

Виклад основного матеріалу. На війні в Україні багато її учасників отримують поранення різного ступеня важкості. Їм надається перша медична допомога та лікування у військових госпіталях та спеціалізованих медичних закладах, але дуже важливе значення має також і наступна реабілітація військовослужбовців.

За визначенням ВОЗ реабілітація – це комплексне та скоординоване використання медичних, соціальних, освітніх та професійних заходів для відновлення здоров'я, тренування або перепідготовки неповноспроможної особи до нових умов життя в суспільстві [3, с. 4]. Головне завдання реабілітації – це найбільш повноцінне відновлення функціональних можливостей різних систем організма. Після лікування в госпіталі військовослужбовці стикаються з проблемою відновлення своєї функціональності. Фізична реабілітація військовослужбовців після поранень потребує тривалого часу, який може тривати від 1-2 до 5-6 місяців і більше. Таке реабілітаційне лікування спрямоване на відновлення організму після завершення гострого періоду та часто дозволяє уникнути первинної інвалідності чи перешкодити подальшому погіршенню стану, адже наслідки поранень та тривала прикутість до ліжка з обмеженням рухливості призводять до атрофії та ослаблення м'язів. Це дуже важливе завдання, без якого неможливе повноцінне повернення військовослужбовця до мирного життя.

Плавання, як вид фізичної активності, здебільшого вважається ефективним засобом реабілітації для осіб, які мають різноманітні травми та поранення. Плавання, аквааеробіка та інші вправи на водній основі чудово підходять для лікування багатьох травм і фізичних станів. Реабілітація під час плавання є ідеальним тренуванням для тих, хто має проблеми з суглобами. Водна реабілітація не дає сильного навантаження, існує дуже малий ризик травми. Плавання може зміцнити ваші м'язи, покращити гнучкість і покращити здоров'я серцево-судинної системи. М. Долиніна зазначає, що плавання дозволяє усунути больові відчуття навіть при яскраво вираженому больовому синдромі, поліпшити кровообіг, нормалізувати обмін речовин, зміцнити каркас м'язів за рахунок рівномірного розподілу навантажень при лікуванні хребетних гриж та реабілітації після лікування [2, с. 96] Плавучість води зменшує навантаження на суглоби. Вода забезпечує опір, тому пацієнти можуть покращити м'язову силу без використання обважнювачів.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У порівнянні з традиційними наземними методиками (стандартна лікувальна гімнастика, тренування на тренажерах) плавання має кілька практичних переваг. По-перше, воно дозволяє раннє залучення до активних рухів при нижчому ризику больових загострень і травм, що скорочує «пасивний» постіммобілізаційний період і знижує втрату функціонального резерву. По-друге, водне середовище забезпечує одночасну роботу великої кількості сенсорних каналів, що потенціює відновлення координації й балансу. По-третє, психологічний ефект води (зниження тривожності, підвищення задоволеності від занять) підвищує прихильність до програми, що у медико-педагогічному контексті часто виявляється вирішальним чинником успіху. Водночас слід враховувати обмеження: для окремих категорій пацієнтів (активні інфекції, кровотеча, деякі кардіальні стани) плавання може бути протипоказане, отже програма повинна інтегруватись у єдиний медичний маршрут реабілітації.

Розроблена фізкультурно-спортивна реабілітаційна програма з плавання для поранених військовослужбовців ґрунтується на принципах індивідуалізації, поступовості, безпечності та комплексності впливу, враховуючи медичні показання, рівень функціональної готовності та психологічний стан учасників. Її структура передбачає три послідовні етапи, кожен з яких виконує власну функцію у процесі відновлення. На початковому адаптаційно-відновлювальному етапі основна увага приділяється зняттю м’язової напруги, покращенню дихальної функції та відновленню базової рухової активності. Використовуються дихальні вправи у воді, розслаблюючі рухи та плавальні елементи з підтримкою спеціального обладнання, що дозволяє сформувати у військовослужбовців відчуття безпеки та впевненості у власних силах. Наступний, розвивально-тренувальний етап спрямований на розвиток сили, гнучкості, витривалості та координації. Він включає вправи у мілкій та глибокій воді, початкову техніку плавання з індивідуальною корекцією, а також елементи командної роботи та ігрових завдань, які підтримують мотивацію. Завершальний функціонально-стабілізаційний етап орієнтований на підвищення функціональної витривалості, закріплення плавальних навичок та формування психоемоційної стабільності. Тут застосовуються інтервальні тренування у воді, вправи з опором, елементи аквафітнесу, а за умови медичного допуску застосовуються тренування у відкритій воді, що сприяє підготовці до інтеграції у звичайну фізичну активність.

Виконання вправ у воді та плавання позитивно впливає на скелет людини, тому часто включаються до занять спеціальних медичних груп. При включенні плавання до змісту занять спеціальних медичних груп необхідне початкове навчання плаванню. Якщо навичка ще не освоєна, то в процесі плавання можуть використовуватися різноманітні підтримки та допоміжні засоби. Сприятливий температурний режим води басейну сприяє покращенню трофіки м'язів тіла. Під час занять плаванням широко використовуються різні вправи у воді. Під час плавання здійснюється розвантаження хребта. Вага тіла людини у воді зменшується, тому руховий апарат звільняється від значних зусиль. При плаванні

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

добре розвиваються м'язи вдиху та м'язи видиху. Найбільш раціональним способом плавання визнається брас, при якому робота м'язів симетрична [5, с. 78].

Плавання допомагає вилікувати такі хвороби, як неврози, неврастенії, пошкодження хребта, наслідки травм та хвороби опорно-рухового апарату (сколіоз, плоскостопість) [6, с. 60]. Плавання – найменш травматичний вид фізичних вправ. Ефект «гідроневагомості», що виникає у воді, звільняє міжхребцеві хрящові диски від постійного здавлювання їх хребцями. У такому стані дисках краще відбувається обмін речовин, відновлювальні процеси. Л. Шульга підкреслює, що регулярні тренування у воді допомагають сформувати і закріпити правильне положення спинно-плечового відділу хребта, а у випадках наявності деформацій здійснюють корекцію хребетного стовпа. Під час плавання м’язи спини розслабляються, що забезпечує механізм розвантаження м’язового корсету і усунення його асиметрії. Водне середовище знижує природний тиск на хребет, збільшуючи відстань між хребцями та знімаючи утиск нервових корінців, що призводить до зменшення больового синдрому [7, с.148].

Оскільки вода має щільність у 769 разів більшу, ніж повітря, щоб утриматися на поверхні води треба виконувати специфічні рухи, схожих на які немає в жодному іншому виді спорту [4, с. 10]. Пристосування до виконання складних фізичних дій у цих ускладнених умовах вимагає від людини максимального прояву фізичних сил, координації рухів та швидкості. Все це, в свою чергу, забезпечує більш різнобічний і швидкий розвиток необхідних якостей, а також сприяє відновленню організма швидше та ефективніше ніж при зайняттях фізичними вправами лише на суші. Тиск води на грудну клітину викликає посилену діяльність дихальної мускулатури. Ритмічне та глибоке дихання при плаванні сприяє підвищенню рухливості грудної клітки та збільшенню життєвої ємності легень. Систематичні заняття плаванням надають гартуючу дію, сприяють розвитку м'язової системи, рухливості зв'язково-суглобового апарату, вдосконаленню координації рухів, позитивно впливають на нервову систему, покращують обмін речовин, роботу серцево-судинної та дихальної систем [5, с. 17]. Плавання дозволяє давати адекватне фізичне навантаження, що забезпечує комплексну профілактику розвитку патологій опорно-рухового апарату та поверне рухливість до суглобів. Крім того, за рахунок посилення роботи дихальної та серцево-судинної систем створюються сприятливі умови для посилення обміну речовин у всьому організмі, у тому числі й у міжхребцевих дисках. Перебування у воді сприятливо впливає на організм людини. Проте, у перші дні навчання плаванню, поки що відбувається умовно-рефлекторного включення механізму терморегуляції, досягнення загартовування температурою води басейну у своїй спостерігається зазвичай до 7-8 занять.

Ефективність програми забезпечується системним моніторингом, який поєднує медичний контроль фізичного стану, педагогічну оцінку розвитку рухових якостей та психологічний аналіз рівня тривожності, стресостійкості й соціальної адаптації. Очікуваними результатами впровадження програми є

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

поліпшення фізичних показників, зменшення м'язового болю та спастичності, відновлення рухових навичок, підвищення психологічної стійкості та стійкої мотивації до подальшої фізичної активності.

При показаннях до лікувального застосування фізичних вправ у воді питання вибору тієї чи іншої методики та допустимого рівня навантаження вирішують індивідуально, з урахуванням характеру поранення або захворювання, віку, загального стану, рівня фізичної підготовленості, зокрема, уміння триматися води.

Заняття лікувальним плаванням мають здійснюватися відповідно до певних дидактичних принципів, які забезпечують ефективність та безпеку процесу реабілітації. Важливо дотримуватися послідовності, що полягає у тому, що освоєння простих плавальних рухів слугує основою для поступового вивчення більш складних вправ у воді. Поступовість передбачає обґрунтоване дозування навантажень з поступовим їх збільшенням, що дає змогу організму адаптуватися до фізичних навантажень без ризику перевантаження. Систематичність занять є обов'язковою умовою, оскільки регулярність тренувань сприяє закріпленню навичок і стабільному покращенню фізичного стану. Вправи повинні бути доступними, тобто легкими у виконанні і не вимагати складної координації рухів, що дозволяє залучати до занять людей з різним рівнем фізичної підготовленості. Наочність забезпечується демонстрацією правильної техніки виконання вправ викладачем, а також використанням методів оповідання і показу, що допомагає учням краще розуміти і відтворювати рухи. Індивідуалізація занять передбачає врахування особливостей патології, фізичного стану та рівня плавальної підготовленості кожного учасника, що дозволяє адаптувати програму під конкретні потреби. Нарешті, всебічність полягає у комплексному впливі лікувального плавання на різні м'язові групи та функціональні системи організму, що сприяє загальному оздоровленню і реабілітації. Таким чином, дотримання цих принципів є ключовим для успішної реалізації лікувальної функції плавання у процесі відновлення здоров'я.

Педагогічна модель реалізації передбачає також інтеграцію мультидисциплінарної команди (інструктор-педагог, реабілітолог, лікар-фізіотерапевт, психолог), що дозволяє оперативно модифікувати завдання заняття у відповідь на медичну інформацію і емоційний стан пацієнта. Така організаційна схема гарантує не лише фізичну безпеку, але й адекватну навчальну підтримку: інструктор виступає фасилітатором навчання, а реабілітаційний цикл вимірюється педагогічними й медичними індикаторами. Контроль ефективності здійснюється через комплексну систему показників (функціональні тести, психометричні шкали, показники якості життя, індекси прихильності до програми), що дозволяє верифікувати як короткотермінові, так і відтерміновані ефекти.

Застосування плавання як засобу реабілітації поранених військовослужбовців потребує врахування низки важливих аспектів, які забезпечують безпеку та ефективність реабілітаційного процесу. Передусім, програма занять повинна

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

бути індивідуалізованою, з урахуванням унікальних потреб, фізичних можливостей та особливостей стану кожного пацієнта. Такий підхід сприяє максимальному відновленню та мінімізує ризики ускладнень. Вкрай важливо, щоб процес реабілітації проходив під постійним контролем кваліфікованих фахівців — інструкторів із плавання чи медичних працівників, здатних своєчасно реагувати на зміни в стані здоров'я та коригувати навантаження. Початкові етапи тренувань мають включати легкі вправи з поступовим збільшенням інтенсивності, що дозволяє організму адаптуватися до фізичного навантаження без перевантажень. Систематичний моніторинг реакції організму на заняття є невід'ємною складовою ефективної реабілітації, оскільки дає змогу своєчасно вносити необхідні зміни у програму відповідно до поточного стану та прогресу пацієнта. Крім того, плавання має розглядатися як частина комплексного підходу, який передбачає поєднання з іншими методами відновлення (фізіотерапією, масажем, медикаментозним лікуванням та іншими реабілітаційними заходами). Такий інтегрований підхід дозволяє значно підвищити якість відновлення поранених військових, враховуючи як фізіологічні, так і психоемоційні аспекти їхнього стану.

Висновки.

Плавання як засіб фізкультурно-спортивної реабілітації поранених військовослужбовців демонструє високу ефективність завдяки синергії фізіологічних, нейропсихологічних та педагогічних чинників. Водне середовище та спеціалізовані вправи сприяють нормалізації функцій центральної нервової системи, зменшенню надмірної збудливості та дратівливості, підвищенню впевненості у власних силах, що є ключовими аспектами психологічного відновлення. Водночас плавання покращує роботу серцево-судинної та дихальної систем, полегшує навантаження на опорно-рухову систему, сприяє зменшенню болю, зміцненню м'язів та покращенню координації рухів без додаткового ризику травматизації суглобів.

Педагогічно обґрунтована програма плавальної реабілітації, що враховує індивідуальні особливості пацієнтів, мотивацію та поступовість навантажень, забезпечує більш високу прихильність до реабілітації та кращі функціональні результати порівняно з традиційними методами. Застосування модульного підходу і педагогічних стратегій навчання сприяє оптимальному засвоєнню рухових навичок і формуванню самостійності у фізичній активності.

Для подальшого розвитку даного напряму доцільним є проведення масштабних контрольованих експериментів із застосуванням статистичних методів оцінки результатів та аналізом економічної ефективності впровадження програм. Перспективним є також розширення досліджень з метою вивчення біологічних і фізіологічних механізмів впливу плавання на відновлення м'язової функції, зменшення болю і покращення когнітивних показників. Важливо удосконалювати програми тренувань, визначаючи оптимальні параметри інтенсивності, тривалості та виду вправ для різних категорій поранених. Сучасні технології, такі як віртуальна реальність та датчики руху, можуть суттєво

підвищити ефективність реабілітаційних програм на основі плавання, що відкриває нові можливості для комплексного відновлення фізичного та психічного здоров'я військовослужбовців. Таким чином, подальші дослідження у цьому напрямі сприятимуть підвищенню якості реабілітації, розробці інноваційних педагогічних моделей та підвищенню рівня життя поранених військових.

Література:

1. Бісмак О. В. Особливості організації діяльності реабілітаційних закладів в Україні. *Освітологічний дискурс.* 2015 (4) С. 1-12.

2. Долиніна М. М. Коляденко С. А. Позитивний вплив плавання при захворюваннях хребта. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Євразії.* Матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав, 2023. С. 96–97

3. Методичні рекомендації з дисципліни «Основи фізичної терапії» /Укладач: Філак Я. Ф. Ужгород, 2020. 36 с.

4. Шульга Л. М. Оздоровче плавання. Київ : Олімп. літ., 2008. 232 с.

5. Грибан Г.П. Плавання: Прикладні аспекти. Навчально-методичний посібник. Житомир: «Рута», 2009. 157 с.

6. Бісмак, Н.Г. Мельнік. О.В. Основи фізичної реабілітації: навч. посіб. Харків: Вид-во Бровін О.В., 2010. 120 с.

References:

1. Bismak O. V. (2015) Osoblyvosti orhanizatsii diialnosti reabilitatsiinykh zakladiv v Ukraini. [Peculiarities of the organization of activities of rehabilitation institutions in Ukraine.] Osvitolohichnyi dyskurs. (4) pp. 1-12. [in Ukrainian].

2. Dolynina M. M. Koliadenko S. A. (2023) Pozytyvnyi vplyv plavannia pry zakhvoriuvanniax khrebta. [The positive effect of swimming in diseases of the spine.] *Problems and prospects of the development of modern science in Eurasian countries.* Materials of the III International science and practice Internet Conf. Pereyaslav, pp. 96–97 [in Ukrainian].

3. Filak Y.F. (2020) Metodychni rekomendatsii z dystsypliny «Osnovy fizychnoi terapii» [Methodological recommendations for the discipline "Fundamentals of physical therapy"], Uzhhorod, 36 p.

4. Shulha, L. M. (2008). Ozdorovche plavannia [Health-improving swimming]. Kyiv: Olimp. lit.232 p. [in Ukrainian]

5. Hryban H.P. (2009) Plavannia: Prykladni aspekty. Navchalno-metodychnyi posibnyk. [Swimming: Applied aspects. Educational and methodological manual.] Zhytomyr: «Ruta», 157 p.

6. Bismak, N.H. Melnik. O.V. (2010) Osnovy fizychnoi reabilitatsii. [Basics of physical rehabilitation: education] Kharkiv: Vyd-vo Brovin O.V.,120 p.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 656.2:330.341.1(477)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-784-793

Саркісов Ігор Радикович аспірант кафедри соціально-гуманітарних наук, Науково-навчального Інституту публічної служби та управління Національний університет «Одеська політехника», м. Одеса, тел.: (050) 391-13-54, https://orcid.org/0009-0007-5660-8372

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ УКРАЇНИ

Анотація. У статті досліджено проблеми розвитку інноваційної діяльності у сфері залізничного транспорту України в умовах інтеграції до європейського транспортного простору та зростаючих вимог до ефективності, безпеки й екологічності перевезень. Визначено, що інноваційна діяльність є ключовим чинником підвищення конкурентоспроможності галузі, забезпечення її технологічної модернізації та стійкого економічного зростання. Розглянуто наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до удосконалення організаційно-правових механізмів інноваційної активності у сфері залізничного транспорту. Проаналізовано основні бар'єри, що стримують впровадження інновацій, серед яких – застаріла інфраструктура, недостатній рівень фінансування, обмежена взаємодія між науковими установами, бізнесом та державними органами, а також відсутність належної нормативно-правової бази, гармонізованої з міжнародними стандартами.

Особливу увагу приділено питанням створення ефективної організаційно-правової моделі інноваційного розвитку, яка передбачає впровадження сучасних технологій, таких як інтелектуальні системи управління рухом, цифрові платформи моніторингу та прогнозного технічного обслуговування, екологічні тягові засоби, автоматизація процесів логістики та обслуговування. Обґрунтовано необхідність формування державної політики стимулювання інновацій через механізми державно-приватного партнерства, податкові пільги, інвестиційні програми та підтримку науково-дослідних проєктів.

Запропоновано шляхи вдосконалення інституційного забезпечення інноваційної діяльності, зокрема створення незалежного регулятора цифрових і технологічних процесів у залізничному транспорті, розробку стандартів інтероперабельності та кібербезпеки, а також формування єдиного інформаційно-аналітичного простору для управління інноваціями. Результати дослідження можуть бути використані для підготовки стратегічних документів розвитку залізничної галузі, розробки галузевих програм цифровізації та підвищення інноваційної спроможності підприємств.

Ключові слова: інновації, інноваційна діяльність, залізничний транспорт, органи публічної влади, організаційно-правова модель, публічне управління, цифровізація.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Sarkisov Ihor Radykovych Postgraduate student of the Department of Social and Humanitarian Sciences, ESI of Public Service and Administration Odesa Polytechnic National University, of the Department of Social and Humanitarian Sciences, Odesa, tel.: (050) 391-13-54, https://orcid.org/0009-0007-5660-8372

PROBLEMS OF INNOVATION DEVELOPMENT IN THE RAILWAY TRANSPORT SECTOR OF UKRAINE

Abstract. The article examines the problems of developing innovation activities in Ukraine's railway transport sector in the context of integration into the European transport space and increasing demands for efficiency, safety, and environmental sustainability of transportation. It is determined that innovation activity is a key factor in enhancing the industry's competitiveness, ensuring its technological modernization, and fostering sustainable economic growth. The paper reviews scientific approaches of domestic and foreign researchers aimed at improving the organizational and legal mechanisms for innovation activity in the railway transport sector. The main barriers to innovation implementation are analyzed, including outdated infrastructure, insufficient funding, limited cooperation between research institutions, businesses, and public authorities, as well as the absence of an adequate legal framework harmonized with international standards.

Special attention is paid to the creation of an effective organizational and legal model for innovation development, which involves the implementation of advanced technologies such as intelligent traffic management systems, digital platforms for monitoring and predictive maintenance, environmentally friendly traction units, and the automation of logistics and service processes. The necessity of forming a state policy to stimulate innovations through mechanisms of public-private partnership, tax incentives, investment programs, and support for research projects is substantiated.

The article proposes ways to improve institutional support for innovation activity, in particular the establishment of an independent regulator for digital and technological processes in railway transport, the development of interoperability and cybersecurity standards, and the creation of a unified information and analytical space for innovation management. The research results can be applied in preparing strategic documents for the development of the railway sector, designing industry digitalization programs, and increasing the innovation capacity of enterprises.

Keywords: innovations, innovation activity, railway transport, public authorities, organizational and legal model, public administration, digitalization.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку залізничного транспорту України характеризується зростаючою конкуренцією на транспортному ринку, посиленням вимог до безпеки перевезень, енергоефективності та якості послуг, а також необхідністю інтеграції в європейський та світовий транспортні простори. Водночас інноваційна діяльність, яка могла б стати ключовим чинником

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

підвищення ефективності функціонування галузі, залишається недостатньо розвиненою через низку системних проблем.

До основних бар'єрів належать: застаріла матеріально-технічна база та низький рівень технологічного оновлення; обмежене фінансування науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт; недосконала нормативно-правова база, що не забезпечує належної підтримки інноваційних процесів; низький рівень комерціалізації наукових розробок та слабка взаємодія між науковими установами, виробниками й операторами залізничних перевезень; відсутність ефективних механізмів державно-приватного партнерства та залучення інвестицій у високотехнологічні проєкти [1].

Зважаючи на зростання ролі цифрових технологій, автоматизації та екологічно чистого транспорту, відсутність системної політики щодо стимулювання інновацій у сфері залізничного транспорту створює загрозу технологічному відставанню України, зниженню конкурентоспроможності галузі та уповільненню її інтеграції у міжнародні транспортні коридори [5].

Отже, виникає потреба у комплексному науковому дослідженні проблем розвитку інноваційної діяльності у сфері залізничного транспорту України, спрямованому на виявлення бар'єрів, формування ефективних організаційно-правових та економічних механізмів, а також створення сприятливих умов для впровадження інноваційних технологій і рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання трансформації структури управління інноваційною діяльністю у сфері залізничного транспорту є об'єктом активних наукових досліджень. Значний інтерес для теорії та практики становлять напрацювання В.Л. Дикана, М.В. Корінь, Г.В. Обруч, В.О. Овчинникової, Г.В. Озерської, І.В. Соломнікової, І. Токмакової, А.В. Толстової та інших учених, які розробляють та пропонують організаційні інструменти підвищення результативності інноваційної діяльності у сфері залізничного транспорту та стимулювання її інноваційної активності.

Мета статті – дослідження проблем розвитку інноваційної діяльності у сфері залізничного транспорту та обґрунтування напрямів удосконалення розвитку інноваційної діяльності у сфері залізничного транспорту України.

Виклад основного матеріалу. Транспортна система України є базовим елементом економічної стабільності та національної безпеки держави. Через значну територіальну протяжність, нерівномірність розміщення ресурсної та виробничої бази, а також географічні й кліматичні відмінності між регіонами, вона виконує ключову функцію – забезпечує територіальну цілісність і зв'язність держави шляхом безперебійного переміщення вантажних і пасажирських потоків. Збої у функціонуванні транспортного сектору можуть спричинити розрив виробничо-логістичних ланцюгів, порушення зовнішньоекономічних зв'язків та загрозу стабільності систем життєзабезпечення окремих регіонів.

Серед усіх видів транспорту залізничний займає провідне місце в економічній та соціальній інфраструктурі країни, забезпечуючи значну частку

перевезень і сприяючи інтеграції України в міжнародні транспортні мережі. В умовах глобалізації, загострення конкурентної боротьби та зростання екологічних викликів розвиток інноваційної діяльності у цій сфері набуває стратегічного значення [5].

Модернізація інфраструктури, впровадження нових технологій і вдосконалення управлінських процесів є передумовами підвищення конкурентоспроможності залізничного транспорту. Проте цей процес ускладнюють низка системних проблем: обмежене фінансування, високий рівень зношеності основних фондів, недосконаліть нормативно-правової бази, кадровий дефіцит, а також недостатній рівень цифровізації.

Інноваційна діяльність у сфері залізничного транспорту являє собою багатокомпонентний процес створення нових або вдосконалення наявних транспортних послуг (продукції) шляхом розроблення та впровадження прогресивних техніко-технологічних, організаційно-економічних і управлінських рішень, а також комерціалізації сучасних форм обслуговування споживачів. Вона охоплює всі етапи життєвого циклу продукції чи послуг — від зародження ідеї до впровадження інновацій у виробництво [3].

Специфіка інноваційної діяльності на залізничному транспорті зумовлена особливостями галузі: високою капіталомісткістю, інерційністю процесів та тривалим терміном окупності інвестицій. Оскільки на залізничний транспорт припадає понад половину загального вантажообігу країни, його розвиток безпосередньо впливає на функціонування інших секторів економіки. Крім того, залізничний транспорт характеризується значною матеріаломісткістю та високими енерговитратами, що робить впровадження інновацій, спрямованих на оптимізацію витрат, особливо важливим для досягнення відчутного економічного ефекту в масштабах держави [2].

Серед найголовніших завдань сьогодення є створення інноваційних систем розвитку сфери залізничного транспорту, які відповідатимуть вимогам і викликам часу. Зазначені завдання актуалізуються з огляду на активну участь вітчизняних компаній в загально цивілізаційних процесах, що вимагають поглибленого осмислення власної ідентичності, з метою знаходження свого унікального місця в умовах швидкого розвитку інновацій сучасної інтелектуальної платформи.

Тому, фундаментом забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку вітчизняного залізничного транспорту є ефективна і стратегічно орієнтована інноваційно-інвестиційна діяльність підприємств галузі, ключовими напрямками якої мають стати такі:

– впровадження перспективних видів діяльності з урахуванням тенденцій розвитку світової транспортно-логістичної системи;

– комплексна модернізація матеріально-технічної бази, у тому числі направлена на зміну структури парку транспортних засобів - збільшення в парку частки сучасних високоефективних вантажних локомотивів, вантажних вагонів з підвищеною вантажопідйомністю і надійністю (у тому числі для спеціалізова-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

них перевезень); збільшення частки швидкісного пасажирського рухомого складу; розширення парку пасажирських вагонів, приміських і міжобласних електропоїздів підвищеної комфортності;

– розвиток залізничної інфраструктури, який має здійснюватися у таких напрямках: створення виділених ліній для організації високошвидкісного руху пасажирських і прискореного руху вантажних контейнерних потягів (високошвидкісних магістралей); формування цілісної залізничної інфраструктури міжнародних транспортних коридорів шляхом забезпечення збалансованого розвитку національних ділянок даних коридорів і пунктів стикування залізничних систем різної ширини колії; розвиток логістичної інфраструктури, у тому числі мультимодальних термінальних комплексів у ключових транспортних вузлах (у пунктах взаємодії різних видів транспорту);

– впровадження інтелектуальних технологій;

– розвиток перспективних видів стратегічного партнерства, у тому числі державно-приватного партнерства для залучення інвестицій;

– впровадження ефективного маркетингу та гнучкого ціноутворення;

– впровадження адаптивних технологій управління;

– розвиток компетенцій персоналу;

– впровадження ресурсозберігаючих технологій [6].

Поряд із технічними інноваціями у світовій залізничній галузі активно впроваджуються й численні організаційно-управлінські інновації, зокрема у сфері формування системи управління перевізним процесом та транспортною логістикою. Перспективними напрямами в цьому контексті є:

– запровадження технологій доставки вантажів за принципами «від дверей до дверей» та «точно в строк», що ґрунтуються на наданні комерційних транспортних послуг, інтеграції з іншими видами транспорту та використанні логістичних методів управління;

– підвищення результативності перевізного процесу шляхом застосування інформаційно-управлінських технологій;

– інтеграція у світовий транспортний комплекс на основі логістичних принципів управління;

– оптимізація та спрощення процедур оформлення документації й проведення розрахунків [7].

Одним із пріоритетних напрямів формування нових економічних відносин в Україні є створення сприятливих умов для підвищення конкурентоспроможності національних підприємств. Досвід країн із розвиненою ринковою економікою свідчить, що досягти цього можливо шляхом упровадження інноваційної моделі розвитку. Це зумовлено тим, що інтенсивність і результативність інноваційних процесів виступають ключовими індикаторами економічного зростання як окремих підприємств, так і держави в цілому. Відтак особливого значення набувають питання, пов’язані з активізацією інноваційної діяльності. Водночас її розвиток гальмують низка проблем і чинників, які стримують ефективну реалізацію інноваційних ініціатив.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Вони обумовлені впливом зовнішніх та внутрішніх факторів. До числа зовнішніх факторів слід віднести:

- економічні (системна криза в державі, інфляція, великі норми оподаткування, розрив економічних зв'язків, відсутність державного фінансування);
- політичні (нестабільність, несвоєчасність, а інколи і нездатність уряду проводити реформи й приймати відповідні нормативні акти);
- юридичні (недосконалість законодавчої бази, відсутність необхідних і дійових правових і нормативних актів стосовно регулювання інноваційної діяльності);
- науково-технічні (недосконалість науково-технічної політики держави, недостатність досвіду з питання купівлі-продажу ліцензій, несприятливий інноваційно-інвестиційний клімат, відсутність ефективної системи заохочення вітчизняних науковців та винахідників);
- соціальні (низький рівень життя, тенденція до зниження чисельності населення, відтік кадрів, старіння нації, зниження рівня кваліфікації через еміграцію фахівців до інших країн та перехід до більш перспективних сфер) [7].

До внутрішніх факторів, які впливають на інноваційну діяльність, належать: скорочення показників зняття з виробництва застарілих видів техніки, введення в дію механізованих та автоматизованих ліній, недостатній обсяг проведених маркетингових досліджень, відсутність належного заохочення винахідника і раціоналізатора, низький рівень інноваційної культури тощо.

За даними АТ «Укрзалізниця», знос магістральних вантажних тепловозів сягає 100%, при нормативному терміні експлуатації до 20 років значна їх частина не підлягає відновленню. Подібна ситуація і з електропоїздами приміського сполучення, рівень зносу яких становить 85–97%. Оновлення рухомого складу та ремонт здійснюються в недостатніх обсягах через обмежені фінансові ресурси [1].

Національна транспортна стратегія України до 2030 року визначає залізничний транспорт ключовим елементом економічного розвитку, однак констатує невідповідність його якісних характеристик сучасним вимогам. Поточний стан галузі не забезпечує належного рівня якості перевезень, що обмежує її можливості в контексті європейської інтеграції.

До основних проблем інноваційного розвитку залізничного транспорту належать:

- старіння основних фондів і технологічне відставання від європейських стандартів;
- недостатній рівень транспортного обслуговування;
- скорочення обсягів зовнішньоторговельних перевезень;
- повільний розвиток інтермодальних технологій, контейнеризації та логістичних систем управління вантажопотоками;
- низький рівень використання транзитного потенціалу;
- зростання загроз безпеці перевезень та впливу терористичних ризиків;
- значний екологічний тиск на довкілля [4].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аналіз чинників, що стримують інноваційний розвиток галузі, свідчить про комплексність проблеми. Зношена інфраструктура та рухомий склад, незавершеність адміністративної реформи, низька фінансова прозорість і обмежена інвестиційна привабливість створюють бар'єри для залучення приватного капіталу. Крім того, бракує ефективних механізмів координації між державою, бізнесом і науково-дослідними установами.

Ситуацію ускладнюють макроекономічна нестабільність, бюрократичні процедури, невідповідність технічних стандартів міжнародним вимогам, слабка цифровізація, дефіцит кваліфікованих кадрів та недостатній рівень співпраці з міжнародними партнерами у сфері обміну технологіями.

Військові дії, розпочаті внаслідок агресії Російської Федерації, практично зупинили реалізацію багатьох проєктів модернізації, знизивши рівень виконання інвестиційних планів до 50–60%. Фінансові ресурси спрямовуються переважно на ліквідацію критичних проблем, а не на стратегічний розвиток та впровадження цифрових інновацій, які могли б зменшити витрати, підвищити продуктивність і поліпшити якість транспортних послуг.

Додатковими викликами залишаються опір змінам з боку окремих управлінських структур, низький рівень готовності до ризикових проєктів, відсутність ефективної інноваційної політики та стратегії цифрової трансформації галузі.

Підсумовуючи, можна виокремити такі ключові аспекти:

1. Галузь відхилилася від інноваційної траєкторії розвитку, зосередившись на відновлювальних процесах замість впровадження нововведень.
2. Порушено зв'язок між освітою, наукою та виробництвом, що деформує інноваційний цикл.
3. Відсутня цілісна інноваційна політика та механізм ресурсного забезпечення пріоритетних проєктів.
4. Недостатньо розвивається науково-дослідний сектор та інноваційна інфраструктура.
5. Освітній потенціал вищих навчальних закладів використовується неповною мірою.
6. Хронічне недофінансування промислових підприємств залізничного транспорту гальмує оновлення виробничих потужностей [5].

Сьогодні інноваційний шлях розвитку залізничного транспорту є безальтернативним, що висуває нові вимоги до змісту, організації, форм і методів оцінювання економічного та технічного рівня виробництва, а також рівня організації й управління підприємством в конкретних економічних умовах. Визначення результативності інноваційної діяльності на основі оцінки технічного та організаційного рівня виробництва забезпечує ухвалення обґрунтованих управлінських рішень під час розроблення та реалізації інноваційних проєктів, а також дає змогу виявляти чинники й резерви підвищення ефективності роботи підприємства.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Комплексна оцінка інноваційної діяльності за системою показників, що відображають організаційно-технічний рівень виробництва, інтелектуальний потенціал персоналу та складність економічних умов виконання робіт, створює підґрунтя для стратегічного планування інноваційної діяльності. Це дозволяє усувати технічну відсталість, підвищувати фондоозброєність виробництва, удосконалювати управління, зміцнювати конкурентоспроможність продукції й послуг та досягати запланованих економічних і ринкових показників.

Для органів влади впровадження інновацій в діяльність залізничного транспорту забезпечить:

1. Підвищення ефективності використання бюджетних ресурсів та зростання прозорості витрат.
2. Реалізацію соціально орієнтованих проєктів розвитку інфраструктури регіону, що стимулюватиме зростання обсягів промислового виробництва та сприятиме досягненню стабільного соціально-економічного розвитку.
3. Збільшення кількості робочих місць, підвищення рівня зайнятості та доходів населення.
4. Зростання інвестиційної привабливості регіону, покращення його інвестиційного рейтингу та підвищення конкурентоспроможності на національному та міжнародному рівнях [3].

Для підприємств залізничного транспорту залучення інвестиційних ресурсів відкриває можливості для:

1. Розширення ринків збуту та збільшення обсягів реалізації продукції.
2. Техніко-технологічної модернізації виробничих потужностей та впровадження новітніх технологічних процесів.
3. Створення та впровадження інноваційної продукції, виготовленої із застосуванням сучасних технологій.
4. Диверсифікації діяльності шляхом розширення асортименту та номенклатури продукції.
5. Активізації інноваційних процесів та зниження рівня інноваційних ризиків.
6. Покращення фінансово-економічних результатів і забезпечення прозорості господарської діяльності.
7. Зростання ділової активності та конкурентоспроможності на світовому ринку продукції залізничного призначення [7].

Таким чином, подолання окреслених проблем потребує системного підходу, інтеграції наукового, технічного та управлінського потенціалу, а також формування дієвої політики інноваційного розвитку, здатної забезпечити галузі конкурентоспроможність у довгостроковій перспективі.

Висновки. Інноваційна діяльність у сфері залізничного транспорту України є ключовим чинником підвищення ефективності галузі, її інтеграції у європейський та світовий транспортний простір, а також забезпечення сталого економічного зростання. У сучасних умовах глобалізації та посилення конку-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ренції інноваційний шлях розвитку залізниць не має альтернативи, адже саме впровадження технічних, технологічних, організаційно-економічних та управлінських новацій здатне забезпечити якісні зміни у функціонуванні галузі.

Тому, розвиток інноваційної діяльності стримується низкою чинників, серед яких — висока капіталомісткість проєктів, інерційність виробничих процесів, тривала окупність інвестицій, недосконаліть організаційно-правових механізмів та обмеженість фінансових ресурсів. Подолання цих бар'єрів потребує системного підходу, який включає вдосконалення законодавчої бази, створення сприятливого інноваційного середовища, залучення приватних інвестицій, розвиток державно-приватного партнерства та активізацію міжнародного співробітництва.

Таким чином, підвищення ефективності інноваційної діяльності на залізничному транспорті можливе завдяки впровадженню сучасних методів оцінки технічного, технологічного й організаційного рівня виробництва, розвитку цифрових платформ управління перевізним процесом, оптимізації логістичних рішень та використанню екологічно чистих і енергоефективних технологій. Це дозволить не лише підвищити конкурентоспроможність українських залізниць, а й забезпечити їх відповідність міжнародним стандартам, сприяти інтеграції у світовий транспортний простір та посилити роль галузі як драйвера економічного розвитку держави.

Література:

1. Акціонерне товариство «Українська залізниця». URL: https://www.uz.gov.ua/about/general_information/

2. Корінь М.В., Сендюк В.Е., Муквіч О.С. Теоретичні засади модернізації підприємств залізничного транспорту. Вісник економіки транспорту і промисловості. 2018. № 64. С. 231–240.

3. Марценюк Л. В., Запорожець В. М. Парадигма інноваційного розвитку залізничних компаній. *Економіка та держава*. 2020. № 2. С. 32–38.

4. Матусевич О.О. Інноваційні зміни в роботі пасажирських залізничних перевезень та організаційній структурі управління ними. Управління розвитком економічного середовища в умовах глобальних трансформацій : кол. моногр. Харків : Видавництво Іванченка І.С., 2023. Розд. 2. 4. С. 127-151.

5. Рудченко О.Ю., Поліщук О.М. Механізм державного регулювання транспортної інфраструктури мегаполісів. Університетські наукові записки. 2017. № 6. С. 93—100.

6. Токмакова І.В., Овчиннікова В.О., Корінь М.В., Обруч Г.В. Управління інноваційною діяльністю підприємств залізничного транспорту як інструмент забезпечення їх збалансованого розвитку. Інвестиційна та інноваційна діяльність. 2022. № 78-79. С. 131-140.

7. Фіщук В., Матюшко В., Чернєв Є., Юрчак О., Лаврик Я., Амелін А. Україна 2030 Е-країна з розвинутою цифровою економікою. Український інститут майбутнього. URL: https://strategy.uifuture.org/kraina-z-rozvinutoyu-cifrovoyu-ekonomikoyu.html

References:

1. Akcionerne tovaristvo «Ukraïns'ka zaliznicja» []Joint-Stock Company "Ukrainian Railways". *www.uz.gov.ua* Retrieved from https://www.uz.gov.ua/about/general_information/ [in Ukrainian].

2. Korin', M.V., Sendjuk, V.E., Mukvich, O.S. (2018). Teoretichni zasadi modernizacii pidprięmstv zaliznichnogo transport [Theoretical principles of modernization of railway transport enterprises]. *Visnik ekonomiki transportu i promislovosti - Bulletin of the Economy of Transport and Industry*, 64, 231–240 [in Ukrainian].

3. Marcenjuk, L. V., Zaporozhec', V. M. (2020). Paradigma innovacijnogo rozvitku zaliznichnih kompanij [Paradigm of innovative development of railway companies]. *Ekonomika ta derzhava - Economy and State*, 2, 32–38 [in Ukrainian].

4. Matusevich, O.O. (2023). *Innovacijni zmini v roboti pasazhirs'kih zaliznichnih perevezen' ta organizacijnij strukturi upravlinnja nimi. Upravlinnja rozvitkom ekonomichnogo seredovishha v umovah global'nih transformacij [Innovative changes in the work of passenger railway transportation and the organizational structure of their management. Management of the development of the economic environment in the context of global transformations]*. Harkiv : Vidavnictvo Ivanchenka I.S. [in Ukrainian].

5. Rudchenko, O.Ju., Polishhuk, O.M. (2017). Mehanizm derzhavnogo reguljuvannja transportnoї infrastrukturi megapolisiv [Mechanism of state regulation of transport infrastructure of megacities]. *Universitets'ki naukovi zapiski - University scientific notes*, 6, 93—100 [in Ukrainian].

6. Tokmakova, I.V., Ovchinnikova, V.O., Korin', M.V., Obruch, G.V. (2022). Upravlinnja innovacijnoju dijal'nistju pidpriєmstv zaliznichnogo transportu jak instrument zabezpechennja їh zbalansovanogo rozvitku [Management of innovative activities of railway transport enterprises as a tool for ensuring their balanced development]. *Investicijna ta innovacijna dijal'nist' - Investment and innovation activities*, 78-79, 131-140 [in Ukrainian].

7. Fishhuk, V., Matjushko ,V., Chernєv, Є., Jurchak, O., Lavrik, Ja., Amelin, A. Ukraïna 2030 E-kraïna z rozvinutoju cifrovoju ekonomikoju [Ukraine 2030 E-country with a developed digital economy. Ukrainian Institute of the Future]. *strategy.uifuture.org* Retrieved from https://strategy. uifuture.org/kraina-z-rozvinutoyu-cifrovoyu-ekonomikoyu.html [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37.091.3: 004.8:004.946

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-794-803

Семенюк Роман Анатолійович здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти навчально-наукового інституту педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, тел.: (096) 325-25-99, https://orcid.org/0009-0004-0040-7473

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ВІРТУАЛЬНИХ РЕПЕТИТОРАХ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ

Анотація. У статті досліджується сучасний стан та перспективи впровадження віртуальних репетиторів у систему освіти, що набувають дедалі більшої актуальності в умовах цифрової трансформації. Розглядаються основні технологічні основи цих платформ – штучний інтелект, машинне навчання та адаптивні алгоритми, які забезпечують можливість створення персоналізованих навчальних траєкторій, точну діагностику рівня знань та підбір індивідуального навчального контенту відповідно до потреб учнів. Проаналізовано міжнародний досвід, зокрема функціонування платформ Squirrel AI, Carnegie Learning, Knewton та Querium, які демонструють високий рівень ефективності та здатність адаптувати навчання до індивідуальних особливостей користувачів.

Окрему увагу приділено розвитку віртуальних репетиторів в Україні, де активізуються освітні технології та розробляються локалізовані рішення, такі як Bytelearn, TutorAI, AI Tutor Pro, AntiSchool.online та інші. Визначено основні переваги використання віртуальних репетиторів: гнучкість навчального процесу, доступність освітніх ресурсів у будь-який час, зниження вартості індивідуального навчання, інтерактивність, мотивація учнів, а також масштабованість освітніх послуг. Водночас окреслено низку проблем і викликів, серед яких недостатній рівень цифрової інфраструктури в окремих регіонах України, обмежена цифрова компетентність педагогів, потреба в адаптації навчального контенту до національних стандартів та питання етики і безпеки персональних даних. Наголошено на важливості комплексного підходу до впровадження таких технологій, що включає розвиток інфраструктури, підвищення кваліфікації викладачів, методичний супровід та створення адаптованого контенту. Підкреслено, що віртуальні репетитори, враховуючи їхні можливості, є одним із ключових інструментів модернізації освітньої системи та підвищення якості навчання в умовах цифрової доби.

Ключові слова: віртуальні репетитори, штучний інтелект, персоналізоване навчання, адаптивні технології, цифрова трансформація освіти, EdTech, українська освіта, цифрова грамотність, інтерактивне навчання, дистанційна освіта.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Semeniuk Roman Anatoliiovych PhD student at the Educational and Scientific Institute of Pedagogy, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, tel.: (096) 325-25-99, https://orcid.org/0009-0004-0040-7473

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN VIRTUAL TUTORS: PROSPECTS AND CHALLENGES OF IMPLEMENTATION

Abstract. The article examines the current state and prospects of introducing virtual tutors into the education system, which are becoming increasingly relevant in the context of digital transformation. It considers the main technological foundations of these platforms — artificial intelligence, machine learning, and adaptive algorithms, which enable the creation of personalised learning paths, accurate diagnosis of knowledge levels, and selection of individual learning content according to students' needs. International experience is analysed, in particular the functioning of the Squirrel AI, Carnegie Learning, Knewton and Querium platforms, which demonstrate a high level of efficiency and the ability to adapt learning to the individual characteristics of users.

Special attention is paid to the development of virtual tutors in Ukraine, where educational technologies are being activated and localised solutions are being developed, such as Bytelearn, TutorAI, AI Tutor Pro, AntiSchool.online and others. The main advantages of using virtual tutors have been identified: flexibility of the learning process, availability of educational resources at any time, reduction in the cost of individual learning, interactivity, student motivation, and scalability of educational services. At the same time, a number of problems and challenges have been identified, including insufficient digital infrastructure in certain regions of Ukraine, limited digital competence of teachers, the need to adapt educational content to national standards, and issues of ethics and personal data security. The importance of a comprehensive approach to the implementation of such technologies is emphasised, including infrastructure development, teacher training, methodological support, and the creation of adapted content. It is emphasised that virtual tutors, given their capabilities, are one of the key tools for modernising the education system and improving the quality of education in the digital age.

Keywords: virtual tutors, artificial intelligence, personalised learning, adaptive technologies, digital transformation of education, EdTech, Ukrainian education, digital literacy, interactive learning, distance education.

Постановка проблеми. Віртуальні репетитори, які слугують варіацією штучного інтелекту, відкривають нові можливості для персоналізації навчання та підвищення його ефективності. Проте їхнє впровадження стикається з низкою викликів, серед яких недостатньо розроблені педагогічні моделі, ризики алгоритмічної упередженості та помилок у діагностиці знань, а також питання етики і конфіденційності персональних даних учнів [10]. Це зумовлює

необхідність комплексного дослідження перспектив і проблем застосування віртуальних репетиторів у сучасній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження та розвитку віртуальних репетиторів на основі штучного інтелекту досліджуються низкою українських науковців, зокрема Підгорний О.В. [6], Глушко О.З. [2], Приступа Б. В [7], Вараксіна Н.В. [1], Недашківська Т.Є. [3], які аналізують потенціал цифрових освітніх технологій для персоналізації навчання та інтеграції ШІ у національну систему освіти. Проте вітчизняні дослідження поки що не охоплюють повністю виклики адаптації таких систем до культурно-мовних особливостей та практичних аспектів їх використання у школах та вищих навчальних закладах.

Мета статті – дослідити особливості й механізми впровадження віртуальних репетиторів на основі штучного інтелекту в освітній процес в Україні в умовах цифрової трансформації та зростання попиту на персоналізоване навчання.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах освітній процес не слід розглядати виключно як механічну передачу знань чи формування окремих умінь, адже актуальним є акцент на особистісно орієнтованому та активному підходах до навчання. У цьому контексті особливої уваги набуває інтеграція новітніх технологій в освітню діяльність, що сприяє гармонійному й всебічному розвитку учнівської особистості. Цифрова трансформація освіти зумовлює необхідність ухвалення рішень, спрямованих на модернізацію освітнього середовища та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Інноваційні цифрові інструменти мають використовуватися на всіх рівнях освіти та в різних її галузях. Перспективним є впровадження широкого спектру засобів електронного навчання, серед яких – електронні енциклопедії та підручники, комп’ютерні освітні системи, а також різноманітні цифрові ресурси, що забезпечують ефективність викладання та засвоєння навчального матеріалу.

На сьогодні віртуальні репетитори – це не просто допоміжні цифрові інструменти, а цілісні освітні платформи або програмні рішення, які активно інтегруються в освітнє середовище та виконують комплекс функцій, притаманних традиційному навчанню [2]. Вони базуються на використанні штучного інтелекту, що забезпечує можливість створення персоналізованих траєкторій навчання з урахуванням індивідуальних особливостей, потреб і рівня підготовки кожного учня. Завдяки алгоритмам машинного навчання та аналізу великих обсягів даних, такі системи здатні здійснювати точну діагностику знань, виявляти прогалини у засвоєнні матеріалу та формувати адаптивні рекомендації, які сприяють більш ефективному навчанню. Крім того, віртуальні репетитори можуть включати інтерактивні завдання, мультимедійний контент, автоматизовану перевірку результатів та зворотний зв’язок у реальному часі, що забезпечує високий рівень залучення учнів до навчального процесу. Їх використання

дозволяє оптимізувати освітню взаємодію, підвищити мотивацію до навчання та зробити освітній процес більш гнучким, доступним і орієнтованим на потреби сучасного користувача [4].

Серед найвідоміших міжнародних прикладів віртуальних репетиторських систем варто відзначити такі платформи, як Squirrel AI (Китай), Carnegie Learning (США), Knewton, Querium та інші. Ці освітні рішення поєднують у собі технології машинного навчання, когнітивної науки та педагогічної аналітики, що дозволяє їм виступати у ролі умовного «віртуального вчителя», здатного виявляти прогалини у знаннях учня та автоматично добирати відповідний навчальний контент. Такі системи не лише адаптують навчальні матеріали під рівень і темп засвоєння конкретного учня, але й забезпечують безперервний моніторинг його успішності, формуючи індивідуальні траєкторії навчання [21].

Зокрема, Squirrel AI функціонує на основі концепції мікронавчання, поділяючи навчальні теми на тисячі знаннєвих одиниць, кожна з яких оцінюється окремо. Це дозволяє забезпечити високу точність діагностики знань і надавати максимально персоналізовані рекомендації. Дослідження показали, що учні, які використовували цю систему, демонстрували кращі результати у порівнянні як з традиційним навчанням, так і з іншими платформами, зокрема BOXFiSH [14].

Carnegie Learning, у свою чергу, інтегрує когнітивну науку в платформу MATHia, яка не лише перевіряє правильність відповідей, а й аналізує стратегії мислення учня, надаючи адаптивний зворотний зв’язок у реальному часі [11]. Аналогічно, Knewton використовує аналітику великих даних для постійної оцінки сильних і слабких сторін студента, що дозволяє оперативно підбирати оптимальний освітній контент. Платформа Querium спеціалізується на підготовці до стандартизованих тестів з математики, використовуючи ШІ для аналізу відповідей і формування адаптивних рекомендацій [18].

В Україні активно розвивається сегмент віртуальних репетиторів та освітніх платформ із використанням штучного інтелекту, спрямованих на персоналізацію навчального процесу та підвищення його ефективності. До найбільш відомих рішень належать Bytelearn, яка спеціалізується на AI-обробці математичних задач з покроковими поясненнями і можливістю консультацій із живими викладачами; TutorAI, що формує індивідуальні курси на основі текстових і голосових запитів із адаптивним підбором навчальних ресурсів; а також AI Tutor Pro, що адаптує навчання під стиль користувача й охоплює широкий спектр тем [19]. Платформа Ягода.ai орієнтована на допомогу з домашніми завданнями з різних шкільних предметів, пропонуючи пояснення й корекцію завдань відповідно до навчальної програми.

Освітні платформи YouLearn AI та StudyBlaze забезпечують генерацію флеш-карток, тестів і інтерактивних завдань із персоналізованими порадами на основі аналізу відповідей учнів, при цьому StudyBlaze використовує таксономію Блума для розвитку критичного мислення. У мовній сфері активно функціонують сервіси Promova та Eli, які сприяють практиці розмовної мови,

розпізнаванню вимови та адаптивному формуванню уроків англійської мови. Також варто виділити AITalkTutor – платформу для інтерактивного мовного навчання з аналізом усних відповідей і детальним персоналізованим зворотним зв'язком [8].

Особливе місце посідає AntiSchool.online – освітня платформа, що поєднує живі уроки з викладачами й AI-підтримку для адаптації навчальних маршрутів, часткової автоматизації перевірки домашніх завдань і надання рекомендацій. Хоча ця платформа поки що не є повністю автономним віртуальним репетитором, вона створює гібридний освітній досвід, що інтегрує інтелектуальні технології у навчальний процес, підвищуючи персоналізацію та мотивацію учнів [9].

Додатково, відомі українські освітні продукти, такі як EdEra, На Урок, Всеосвіта, а також платформи MyMentor та ClassTime, поступово впроваджують елементи адаптивного навчання і цифрових технологій. Наприклад, ClassTime дозволяє створювати динамічні тести, які автоматично підлаштовуються під рівень підготовки учня [12], а MyMentor поєднує автоматичний підбір навчальних матеріалів із системою наставництва, проте жодна з них поки що не досягла рівня автономного ШІ-репетитора [17].

Таким чином, український ринок віртуальних репетиторів характеризується широким спектром гібридних і автоматизованих рішень, які активно розвиваються. Однак для досягнення повноцінних автономних систем, що забезпечують комплексний цикл навчання з діагностикою, адаптацією та зворотним зв'язком, необхідні подальші інвестиції в розробку інтелектуальних алгоритмів, розширення навчальних баз даних і посилення педагогічного супроводу.

У сучасних умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та їх інтеграції в освітній процес віртуальні репетитори набувають все більшого значення як інструменти, що забезпечують персоналізоване, гнучке та доступне навчання. Вони відкривають нові можливості для оптимізації освітніх практик шляхом застосування штучного інтелекту, адаптивних алгоритмів і аналітики даних, що дозволяє більш ефективно враховувати індивідуальні особливості кожного учня. Водночас впровадження таких технологій супроводжується низкою викликів, зокрема, щодо якості алгоритмів, забезпечення емоційної підтримки користувачів та захисту персональних даних, що потребує комплексного наукового аналізу їх переваг і ризиків. Оцінка цих аспектів є необхідною передумовою для подальшого розвитку і впровадження віртуальних репетиторів як ефективного засобу модернізації системи освіти.

Віртуальні репетитори мають низку суттєвих переваг, які сприяють підвищенню якості та доступності освітнього процесу. Гнучкість навчання, що полягає у можливості самостійно обирати час, місце та темп опанування матеріалу, забезпечує індивідуалізований підхід до учня і є важливою умовою для ефективного засвоєння знань [20]. Безперервний доступ до навчальних ресурсів у режимі 24/7 сприяє повторному опрацюванню складних тем та поглибленню розуміння, що підвищує рівень навчальних досягнень [16]. Значне

зниження вартості індивідуального навчання, що досягається за рахунок автоматизації процесів та відсутності потреби у фізичній присутності викладача, робить персоналізоване навчання більш доступним широким верствам населення [5].

Завдяки використанню адаптивних алгоритмів штучного інтелекту, віртуальні репетитори здатні формувати персоналізовані навчальні траєкторії, які враховують індивідуальні потреби, рівень підготовки та стиль навчання учня, що значно підвищує ефективність засвоєння матеріалу та розвиток критичного мислення [20]. Інтерактивність освітніх платформ – включно з адаптивними тестами, флеш-картками, іграми та миттєвим зворотним зв'язком – стимулює мотивацію і активне залучення учнів у навчальний процес [16]. Крім того, автоматизовані системи забезпечують постійну діагностику прогалин у знаннях, що дозволяє своєчасно коригувати навчальні плани і запобігати накопиченню освітніх пробілів [15]. Масштабованість таких платформ також дає змогу одночасно обслуговувати велику кількість користувачів, що є особливо актуальним для масових онлайн-курсів та дистанційного навчання.

Отже, впровадження віртуальних репетиторів є перспективним напрямом модернізації системи освіти, що забезпечує більш гнучкий, персоналізований та доступний освітній процес із високою ефективністю навчання.

Використання віртуальних репетиторів у контексті української системи освіти стикається з низкою значущих *проблем*, які впливають на їхню ефективність та масштабованість. Передусім, це недостатній рівень цифрової інфраструктури в окремих навчальних закладах, особливо у сільських регіонах, обмежує доступ учнів та педагогів до сучасних освітніх технологій [4]. Відсутність стабільного інтернет-з'єднання, застаріле обладнання та брак відповідних технічних засобів створюють серйозні бар'єри для інтеграції віртуальних репетиторів у повсякденний навчальний процес [16].

Крім технічних обмежень, важливим викликом є недостатній рівень цифрової грамотності серед педагогів, що ускладнює їхню здатність ефективно використовувати інноваційні платформи. Недостатня професійна підготовка та брак методичних рекомендацій щодо застосування штучного інтелекту в навчанні часто призводять до формального або неефективного використання таких інструментів [14]. Це, у свою чергу, знижує потенційну користь від впровадження віртуальних репетиторів та гальмує їх широке розповсюдження.

Також слід звернути увагу на необхідність адаптації контенту віртуальних репетиторів до національних освітніх стандартів, мовних особливостей і культурного контексту. Іноземні освітні платформи часто не враховують специфіку української освітньої системи, що може призводити до неузгодженості навчальних матеріалів і методів з державними вимогами та педагогічною практикою [13]. Розробка локалізованого контенту потребує значних зусиль, інвестицій та міждисциплінарної співпраці.

Важливим є й те, що впровадження віртуальних репетиторів пов'язане з питаннями етичного характеру, такими як захист персональних даних, конфіден-

ційність інформації та прозорість алгоритмів штучного інтелекту. Недосконалість цих аспектів може викликати недовіру з боку користувачів та призвести до обмеження використання подібних систем [15].

Попри існуючі виклики, в Україні спостерігається зростаючий інтерес до EdTech-рішень, що створює сприятливі умови для поступового подолання наявних перешкод. Збільшення інвестицій у цифрову освіту, розвиток професійної підготовки педагогів та посилення інноваційної культури в навчальних закладах сприяють активнішому впровадженню віртуальних репетиторів як ефективного інструменту модернізації навчального процесу [5]. Отже, врахування зазначених недоліків і системна робота над їх усуненням є ключовими факторами для максимального використання потенціалу цифрових технологій у вітчизняній освіті.

Висновки. У контексті сучасних освітніх трансформацій суттєво змінюється роль традиційного навчання, що перестає бути простою передачею знань і переходить до моделі, орієнтованої на активне залучення учня та розвиток його особистісного потенціалу. Такий підхід передбачає глибоку інтеграцію цифрових технологій, які не лише розширюють освітній простір, але й забезпечують інструментарій для індивідуалізації навчального процесу. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у різних формах є необхідною передумовою якісної модернізації освітньої системи.

Віртуальні репетитори, що базуються на штучному інтелекті та машинному навчанні, сьогодні виступають як ключові інноваційні інструменти, що сприяють формуванню персоналізованих траєкторій навчання. Вони дають змогу виявляти конкретні прогалини у знаннях учнів і адаптувати навчальні матеріали відповідно до їхніх індивідуальних потреб, що значно підвищує ефективність засвоєння навчального контенту. Особливу роль відіграють інтерактивні елементи, які підтримують мотивацію учнів і роблять процес навчання більш динамічним та залученим.

Міжнародний досвід демонструє значний потенціал таких систем: платформам Squirrel AI, Carnegie Learning, Knewton, Querium притаманні високі показники покращення якості навчання за рахунок використання складних алгоритмів, аналітики даних та когнітивної науки. Водночас український освітній сектор поступово інтегрує подібні рішення, розробляючи і впроваджуючи локалізовані платформи, які відповідають національним стандартам та специфіці учнівської аудиторії. Однак повноцінна автономність і комплексність віртуальних репетиторів у вітчизняному контексті поки що залишаються викликом.

Однією з ключових проблем є нерівномірний розвиток цифрової інфраструктури в країні, що обмежує рівний доступ до якісних освітніх технологій. Водночас недостатня цифрова компетентність педагогів та відсутність системної методичної підтримки призводять до субоптимального використання навіть наявних інструментів, що негативно впливає на результати впровадження

цифрових рішень. Адаптація контенту з урахуванням національних освітніх стандартів, мовних особливостей і культурних чинників вимагає комплексної міждисциплінарної роботи, що потребує додаткових ресурсів і часу. Також слід враховувати етичні й правові аспекти застосування віртуальних репетиторів, особливо у питаннях захисту персональних даних і прозорості алгоритмів. Це є критично важливим для формування довіри користувачів та забезпечення широкого прийняття технологій у суспільстві.

Незважаючи на виявлені проблеми, зростаючий інтерес до EdTech-рішень у національному освітньому середовищі створює сприятливі умови для подальшого розвитку і впровадження віртуальних репетиторів. Важливо, щоб подальші зусилля були спрямовані на покращення цифрової інфраструктури, підвищення кваліфікації педагогів, а також науково-методичний супровід інноваційних технологій. Тільки за умови комплексного підходу можливо максимально розкрити потенціал віртуальних репетиторів, які здатні значно покращити якість і доступність освіти.

Отже, інтеграція віртуальних репетиторів у систему освіти є перспективним напрямом, що відповідає викликам цифрової епохи, забезпечуючи персоналізацію, гнучкість і масштабованість навчання. Реалізація цього потенціалу залежить від подолання технічних, педагогічних та етичних бар'єрів, що є ключовим завданням для подальших досліджень і практичних кроків у сфері цифрової освіти.

Література:

1.Вараксіна Н. Використання технологій змішаної реальності в освіті. Науково-педагогічні студії. 2024. Т. 6. С. 168–180. URL: https://dnpb.gov.ua/ojs/npstudies/article/view/47/37 (дата звернення: 09.07.2025).

2.Глушко О. Інновації в освіті та розвиток навичок в учнів загальноосвітніх шкіл європейських країн. Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності : Зб. матеріалів IV Міжнар. науково-практ. конф., м. Тернопіль, 15–16 квіт. 2021 р. С. 115–117. URL: https://lib.iitta.gov.ua/725374/ (дата звернення: 09.07.2025).

3.Недашківська Т., Шепа Н., Лещенко А. Перспективи використання віртуальних асистентів та інших інтелектуальних систем у процесі вивчення філологічних дисциплін. Вісник науки та освіти. 2023. Т. 11, № 17. С. 965–977. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/7842/7886 (дата звернення: 09.07.2025).

4.Освіторія. Інтеграція ШІ в навчальний процес України. https://osvitoria.media (дата звернення: 13.07.2025).

5.Освіторія. Цифровізація освіти в Україні: сучасний стан і перспективи. URL: https://osvitoria.media (дата звернення: 16.07.2025).

6.Підгорний О. Віртуальні платформи для проведення лабораторних робіт з фізики в умовах дистанційного навчання. Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи : Зб. тез доп. III Міжнар. науково-практ. конф., 26–27 трав. 2022 р. С. 257–259. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/25809/1/77_Pidhornyy.pdf (дата звернення: 09.07.2025).

7.Приступа Б. Огляд додатків зі штучним інтелектом для організації учбового процесу. Актуальні питання педагогіки вищої медичної освіти : Зб. матеріалів Міжнар. конф., м. Харків, 21 берез. 2025 р. С. 180–182. URL: https://repo.odmu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/17599/Pristupa.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 09.07.2025).

8.AITalkTutor. Інтерактивний AI-репетитор для мовного навчання. https://aitalktutor.com (дата звернення: 13.07.2025).

9.AntiSchool.online. Гібридна платформа з AI-підтримкою. https://antischool.online (дата звернення: 13.07.2025).

10.Batsaikhan B., Correia A. The effects of Generative Artificial Intelligence on Intelligent Tutoring Systems in higher education: A systematic review. Studies in Technology Enhanced Learning. 2024. Vol. 4, no. 1. URL: https://doi.org/10.21428/8c225f6e.33570bb1 (дата звернення: 09.07.2025).

11.Carnegie Learning. MATHia Overview. URL: https://www.carnegielearning.com (дата звернення: 14.07.2025).

12.Classtime. Інструменти для динамічних тестів і адаптивного оцінювання. https://www.classtime.com (дата звернення: 13.07.2025).

13.Graesser A. Guru: A Computer Tutor That Models Expert Human Tutors. Intelligent Tutoring Systems : 11th International Conference, 14–18 June 2012. 2012. P. 256–261. URL: https://hal-lirmm.ccsd.cnrs.fr/lirmm-00799116/file/Springer_LNCS_7315.pdf (дата звернення: 15.07.2025).

14.Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education. Promise and Implications for Teaching and Learning. Boston : The Center for Curriculum Redesign, 2019. 228 p.

15.Kulik J. A., Fletcher J. Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems: A Meta-Analytic Review. Review of Educational Research. 2016. Vol. 86, no. 1. P. 42–78.

16.Luckin R. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. London : Pearson, 2016. 61 p.

17.MyMentor. Автоматичний підбір навчальних матеріалів і система наставництва. https://mymentor.ua (дата звернення: 13.07.2025).

18.Querium Corporation. Smart Learning for STEM Success. URL: https://www.querium.com (дата звернення: 14.07.2025).

19.TutorAI. Інтелектуальні курси на основі тексту і голосу. https://tutorai.ua (дата звернення: 13.07.2025).

20.VanLehn K. The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems. Educational Psychologist. 2011. Vol. 46, no. 4. P. 197–221. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2011.611369?scroll=top&needAccess=true (дата звернення: 15.07.2025).

21.Xue Z., Cui W., Thai K.-P. erformance Comparison of an AI-based Adaptive Learning System in China. Computers and Society. 2019. URL: https://arxiv.org/abs/1901.10268 (дата звернення: 12.07.2025).

References:

1.Varaksina N. Vykorystannia tekhnolohii zmishanoi realnosti v osviti. Naukovo-pedahohichni studii. 2024. T. 6. S. 168–180. URL: https://dnpb.gov.ua/ojs/npstudies/article/view/47/37 (date of access: 09.07.2025).

2.Hlushko O. Innovatsii v osviti ta rozvytok navychok v uchniv zahalnoosvitnikh shkil yevropeiskykh krain. Rozvytok profesiinoi maisternosti pedahoha v umovakh novoi sotsialno-kulturnoi realnosti : Zb. materialiv IV Mizhnar. naukovo-prakt. konf., m. Ternopil, 15–16 kvit. 2021 r. S. 115–117. URL: https://lib.iitta.gov.ua/725374/ (date of access: 09.07.2025).

3.Nedashkivska T., Shepa N., Leshchenko A. Perspektyvy vykorystannia virtualnykh asystentiv ta inshykh intelektualnykh system u protsesi vyvchennia filolohichnykh dystsyplin. Visnyk nauky ta osvity. 2023. T. 11, № 17. S. 965–977. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/7842/7886 (date of access: 09.07.2025).

4.Osvitoriia. Intehratsiia SHI v navchalnyi protses Ukrainy. https://osvitoria.media (date of access: 13.07.2025).

5.Osvitoriia. Tsyfrovizatsiia osvity v Ukraini: suchasnyi stan i perspektyvy. URL: https://osvitoria.media (date of access: 16.07.2025).

6.Pidhornyi O. Virtualni platformy dlia provedennia laboratornykh robit z fizyky v umovakh dystantsiinoho navchannia. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky, khimii, biolohii ta pryrodnychykh nauk v konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly : Zb. tez dop. III Mizhnar. naukovo-prakt. konf., 26–27 trav. 2022 r. S. 257–259. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/25809/1/77_Pidhornyy.pdf (date of access: 09.07.2025).

7.Prystupa B. Ohliad dodatkiv zi shtuchnym intelektom dlia orhanizatsii uchbovoho protsesu. Aktualni pytannia pedahohiky vyshchoi medychnoi osvity : Zb. materialiv Mizhnar. konf., m. Kharkiv, 21 berez. 2025 r. S. 180–182. URL: https://repo.odmu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/17599/Pristupa.pdf?sequence=1&isAllowed=y (date of access: 09.07.2025)

8.AITalkTutor. Interaktyvnyi AI-repetytor dlia movnoho navchannia. https://aitalktutor.com (date of access: 13.07.2025).

9.AntiSchool.online. Hibrydna platforma z AI-pidtrymkoiu. https://antischool.online (date of access: 13.07.2025).

10.Batsaikhan B., Correia A. The effects of Generative Artificial Intelligence on Intelligent Tutoring Systems in higher education: A systematic review. Studies in Technology Enhanced Learning. 2024. Vol. 4, no. 1. URL: https://doi.org/10.21428/8c225f6e.33570bb1 (date of access: 09.07.2025).

11.Carnegie Learning. MATHia Overview. URL: https://www.carnegielearning.com (date of access: 14.07.2025).

12.Classtime. Instrumenty dlia dynamichnykh testiv i adaptvnoho otsiniuvannia. https://www.classtime.com (date of access: 13.07.2025).

13.Graesser A. Guru: A Computer Tutor That Models Expert Human Tutors. Intelligent Tutoring Systems : 11th International Conference, 14–18 June 2012. 2012. P. 256–261. URL: https://hal-lirmm.ccsd.cnrs.fr/lirmm-00799116/file/Springer_LNCS_7315.pdf (date of access: 15.07.2025).

14.Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education. Promise and Implications for Teaching and Learning. Boston : The Center for Curriculum Redesign, 2019. 228 p.

15.Kulik J. A., Fletcher J. Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems: A Meta-Analytic Review. Review of Educational Research. 2016. Vol. 86, no. 1. P. 42–78.

16.Luckin R. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. London : Pearson, 2016. 61 p.

17.MyMentor. Avtomatychnyi pidbir navchalnykh materialiv i systema nastavnytstva. https://mymentor.ua (date of access: 13.07.2025).

18.Querium Corporation. Smart Learning for STEM Success. URL: https://www.querium.com (date of access: 14.07.2025).

19.TutorAI. Intelektualni kursy na osnovi tekstu i holosu. https://tutorai.ua (date of access: 13.07.2025).

20.VanLehn K. The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems. Educational Psychologist. 2011. Vol. 46, no. 4. P. 197–221. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2011.611369?scroll=top&needAccess=true (date of access: 15.07.2025).

21.Xue Z., Cui W., Thai K.-P. erformance Comparison of an AI-based Adaptive Learning System in China. Computers and Society. 2019. URL: https://arxiv.org/abs/1901.10268 (date of access: 12.07.2025).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.3-051:378.046-021.68

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-804-816

Синишина Вікторія Михайлівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, тел. (095)540-06-13, https:// orcid.org/0000-0002-7993-1638

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЗА ЕКОЛОГІЧНУ БЕЗПЕКУ ЯК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА

Анотація. У статті висвітлюється актуальна проблема формування екологічної відповідальності у вій ськових закладах вишої освіти як складової психологічної зрілості майбутніх офіцерів Збройних Сил України в умовах зростаючого екологічного навантаження, спричиненого військовими подіями.

Акцентується увага на тому, що екологічна відповідальність є не лише проявом моральної та психологічної зрілості особистості, а й важливим компонентом професійної підготовки майбутнього офіцера ЗСУ, який покликаний діяти в умовах екстремальних ситуацій та забезпечувати екологічну безпеку держави.

У статті обґрунтовано необхідність інтеграції екологічної компоненти у систему військової освіти через розвиток психологічної зрілості, яка включає емоційну стабільність, моральну автономію, рефлексивність, здатність до саморегуляції та прийняття етичних рішень.

Зазначено, що традиційна військова підготовка недостатньо охоплює аспекти екологічної свідомості, що створює ризики у сучасних умовах гібридної війни.

Окрема увага приділяється аналізу наукових джерел, які дозволяють розглядати екологічну відповідальність як компонент психологічної зрілості. Визначено основні напрями та педагогічні умови інтеграції екологічних цінностей у систему підготовки офіцерських кадрів: включення екологічних модулів у навчальні програми, практичні заняття з моделювання рішень в умовах екологічних ризиків, участь у природоохоронних проєктах, виховна робота та особистий приклад командирів.

Зроблено висновок, що формування екологічної відповідальності як інтегрованої якості майбутнього офіцера сприятиме не лише професійному, а й особистісному зростанню, зміцненню гуманістичних засад військової служби та посиленню національної безпеки через збереження довкілля. Визначено, що екологічна підготовка майбутніх офіцерів може робити неоціненний внесок не тільки у екологічну безпеку населення, але й стати необхідною стратегію існування самих військових при виконанні професійної діяльності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: підготовка майбутніх офіцерів ЗСУ, вій ськові заклади вищої освіти, відповідальність за екологічну безпеку, педагогічні умови, психологічна зрілість майбутнього офіцера, екологічна безпека, екологічна підготовка, організаційно-педагогічні умови.

Synyshyna Viktoriia Mykhailivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology of the State institution of higher education «Uzhhorod National University», Uzhhorod, tel. (095) 540-06-13, https://orcid.org/0000-0002-7993-1638

RESPONSIBILITY FOR ENVIRONMENTAL SAFETY AS A COMPONENT OF THE PSYCHOLOGICAL MATURITY OF A FUTURE OFFICER

Abstract. The article highlights the urgent issue of forming environmental responsibility within military institutions of higher education as an essential component of the psychological maturity of future officers of the Armed Forces of Ukraine, especially under the growing environmental burden caused by military actions.

It emphasizes that environmental responsibility is not only a manifestation of moral and psychological maturity but also a crucial element of the professional training of future officers who are expected to operate in extreme conditions and ensure the country's environmental safety.

The article substantiates the need to integrate the environmental component into the military education system through the development of psychological maturity, which includes emotional stability, moral autonomy, reflectivity, self-regulation, and the ability to make ethical decisions.

It is noted that traditional military training does not sufficiently cover aspects of environmental awareness, which poses risks in the context of modern hybrid warfare. Particular attention is paid to the analysis of scientific sources that allow environmental responsibility to be considered a component of psychological maturity.

The main directions and pedagogical conditions for integrating environmental values into officer training are identified, including the incorporation of environmental modules into curricula, practical exercises simulating decision-making under environmental risk conditions, participation in environmental protection projects, educational work, and the personal example set by commanders.

It is concluded that forming environmental responsibility as an integrated quality of future officers will contribute not only to professional but also to personal development, reinforce the humanistic principles of military service, and strengthen national security through environmental preservation.

It is emphasized that environmental training for future officers can make an invaluable contribution not only to the ecological safety of the population but also serve

as a vital survival strategy for the military during the performance of their professional duties.

Keywords: training of future Armed Forces officers, military higher education institutions, environmental safety responsibility, pedagogical conditions, psychological maturity of a future officer, environmental safety, environmental training, organizational and pedagogical conditions.

Постановка проблеми. У сучасних умовах, коли зростає навантаження на довкілля через військові події проблема формування екологічної відповідальності майбутніх офіцерів ЗСУ набуває особливої актуальності.

Екологічна відповідальність майбутніх офіцерів є важливою складовою не лише в аспекті особистісних та загальнолюдських цінностей, але є й важливим аспектом професійної підготовки майбутніх офіцерів, покликаних забезпечувати безпеку не тільки у мирний час, а й в умовах надзвичайних ситуацій.

В умовах військової агресії виникло безліч екологічних викликів та локальних техногенних загроз, які часто перетинаються із завданнями оборони і безпеки, відтак особлива увага має бути приділена розвитку екологічної відповідальності у майбутніх військових фахівців.

Збереження екологічної безпеки стає важливою складовою національної безпеки, а відповідальність за її забезпечення лягає на плечі військовослужбовців. Майбутні офіцери, як лідери та командири, повинні мати глибокі знання з екології, розуміти принципи природокористування та бути готовими до прийняття рішень, що мінімізують негативний вплив на довкілля [9].

Відповідно, військові заклади вищої освіти мають забезпечувати не лише набуття фахової компетентності, професійних знань та навичок, а й всебічний розвиток особистості офіцера, здатного приймати виважені рішення з урахуванням екологічної відповідальності. У сучасних умовах особистісна зрілість майбутніх офіцерів Збройних Сил України передбачає моральну стійкість та професіоналізм, усвідомлення своєї ролі у забезпеченні екологічної безпеки.

Психологічно зріла особистість, яка здатна приймати професійні рішення та нести за них відповідальність з урахуванням екологічних наслідків, сприяти екологічній безпеці, по великому рахунку, це – ціль вищої військової освіти, а формування такої відповідальності повинно стати невіддільним компонентом сучасної системи військової освіти.

До складу психологічної зрілості майбутнього офіцера як інтегративної характеристики його особистості можемо віднести декілька важливих компонентів, серед яких екологічна відповідальність виступає індикатором його моральних та ціннісних орієнтацій, тому високий рівень особистісної зрілості майбутніх офіцерів ЗСУ, що включає усвідомлення екологічних обов'язків – важлива умова сучасної військової освіти, яка повинна ґрунтуватися не лише на формуванні їх професійної компетентності, а й на вихованні, зокрема, відповідальності за екологічну безпеку.

Проблема полягає в тому, що традиційна підготовка майбутніх офіцерів у військових вищих навчальних закладах переважно зосереджена на технічних, тактичних та фізичних аспектах майбутньої професійної діяльності, при цьому психологічні та етичні складові, зокрема екологічна свідомість і відповідальність за екологічну безпеку, залишаються недостатньо інтегрованими в освітній процес. Це може призводити до несформованої готовності майбутніх офіцерів до відповідального ставлення до екологічної безпеки та сприяти формальному ставленню до питань екологічної безпеки, що в умовах сучасної гібридної війни та загроз є небезпечним та недопустимим.

Екологічна відповідальність, як компонент психологічної зрілості особистості, включає в себе не лише знання про навколишнє середовище, а й здатність до моральної оцінки дій, передбачення наслідків власної поведінки для природи та суспільства, готовність до відповідального вибору в умовах професійної діяльності. Саме тому постає необхідність ґрунтовного наукового осмислення процесу формування екологічної відповідальності як інтегрованої якості, що поєднує психологічні риси (зрілість, емпатія, рефлексія) та педагогічні впливи (виховання, освіта, приклад командира).

Вчені зазначають, що в сучасному суспільстві виникає гостра необхідність створення нової форми суспільної свідомості – екологічної – на рівні з політичною, правовою, моральною, естетичною, ідеологічною свідомостями). При цьому вивчати екологічну свідомість слід на певному конкретному рівні – теоретичному, буденному, масовому тощо. Так, в сучасному теоретичному світогляді виникає свого роду «екологізація» більшості проблем – їх аналіз здійснюється крізь призму стосунків «людина-природа». В буденному світогляді екологічні проблеми міцно зайняли провідне місце серед інших глобальних проблем, які стоять перед людством [8].

Однак, незважаючи на важливість цього аспекту, питання інтеграції екологічної відповідальності у структуру психологічної зрілості майбутнього офіцера залишається недостатньо дослідженим. Це створює потребу у науковому осмисленні даного феномену, визначенні його ролі в системі військової підготовки та розробці ефективних педагогічних стратегій формування відповідних якостей.

У зв’язку з цим, дослідження екологічної відповідальності майбутнього офіцера як складової його психологічної зрілості є актуальним напрямом міждисциплінарного аналізу, що поєднує педагогіку, психологію та екологію у межах військової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи наукові дослідження щодо екологічної відповідальності майбутнього офіцера як складової його психологічної зрілості, ми прийшли до висновку, що дана проблематика не знайшла широкого освітлення у дослідженнях, але її можна пов’язати з такими аспектами психологічної зрілості як саморегуляція, відповідальність, які розкриваються у роботах Мітченко К.В.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Вчений наголошує, що «фахівець повинен мати сформовані soft-skill-ли особистості, які характеризують їх психологічну зрілість. А саме — відповідальність, самостійність, цілісність,… сформованість ціннісних орієнтацій» [6].

У дослідженні Мітченко К. В. відсутній прямий аналіз екологічної відповідальності, але підхід автора до психологічної зрілості майбутніх фахівців, які виконують професійну діяльність в особливих умовах, дає нам змогу інтерпретувати екологічну відповідальність як окремий прояв професійної та психологічної зрілості особистості, що базується на внутрішньо прийнятих цінностях, моральних установках та усвідомленій поведінці, готовності до вчинків, що спрямовані на збереження екологічної безпеки суспільства.

Таким чином, екологічна відповідальність може розглядатись як складова ціннісного ядра психологічної зрілості майбутнього офіцера.

У межах проблематики нашої статті важливою буде думка Гришиної Т. А., яка наголошує, що сучасні екологічні проблеми потребують радикальних змін у ставленні людини до природи, а формування екологічної свідомості майбутніх фахівців є важливою умовою прогнозування наслідків втручань людини у довкілля.

У власному науковому доробку авторка обґрунтовує сформульовану дефініцію: «масштабність проблеми дозволяє розглядати формування соціального замовлення на екологічну освіту і виховання майбутнього спеціаліста як багатофакторний процес державного рівня» [3].

Таким чином, сформована екологічна свідомість розглядається **Гришиною Т. А.** у науковому контексті як центральний компонент стійкої соціально-психологічної готовності майбутнього фахівця до відповідальної поведінки. Відповідно, екологічна свідомість як прояв ціннісної орієнтації та екологічної відповідальності має інтегруватися в структуру психологічної зрілості майбутніх офіцерів, оскільки саме ціннісно-мотивований підхід здатен сформувати професійно відповідальну особистість.

Кобець О. В та **Лантух В. В.** в статті «Психологічні особливості розвитку еколого-правової свідомості особистості» визначають структуру екологічної свідомості як механізм, що формує поведінкові норми щодо природи. Це безпосередньо є дотичним до психологічної зрілості як структури, що включає моральні норми і відповідальність. У своєму дослідженні психологічну зрілість майбутніх офіцерів автори розглядають через призму ціннісних і нормативних компонентів.

Еколого-правова свідомість, за Кобцем **О. В** та Лантухом **В.В.,** уособлює внутрішню систему норм, яка формує екологічну відповідальність, тобто автоматичні норми поведінки й моральну мотивацію до збереження довкілля. Включення такого аспекту до структури психологічної зрілості підсилює аргументи на користь інтеграції екологічної відповідальності як професійної та моральної компоненти особистості офіцера [4].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Вважаємо за доцільне у науковій дискусії з психологічної зрілості майбутнього офіцера виділити **екологічну відповідальність (відповідальність за екологічну безпеку)** як структурний компонент відповідальної поведінки, відтак і особистісної (психологічної) зрілості.

Максименко С. Д. акцентує увагу на тому, що «формування екологічних цінностей – необхідна складова екологічного виховання» та додає, що «екологічна відповідальність та система екологічних цінностей… забезпечує моральні установки особистості щодо зовнішнього природного середовища».

Крім того, в дослідженні **Максименком С. Д.** трьохкомпонентної моделі екологічної свідомості підкреслено, що поєднання знань, емоцій та мотивацій створює стійку основу для поведінки, яка базується на внутрішніх цінностях, тобто мова йде про прояв психологічної зрілості [5].

Мета статті – метою статті є теоретично обґрунтувати екологічну відповідальність як складову психологічної зрілості особистості майбутнього офіцера ЗСУ, виявити психологічні та педагогічні умови, що сприяють формуванню відповідального ставлення до природного середовища як компонента психологічної зрілості майбутнього офіцера.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в умовах війни загрози екологічного характеру дедалі частіше стають реальним викликом для безпеки не тільки нашої держави, але й всього світу, тому екологічна відповідальність набуває особливого значення як складова психологічної зрілості майбутнього офіцера.

Професійна діяльність військовослужбовця передбачає високий рівень відповідальності не лише за виконання службових обов'язків, а й за дотримання норм екологічної безпеки у зоні його професійної діяльності. Екологічна відповідальність у цьому контексті виступає проявом усвідомленого ставлення до природи, готовності зберігати довкілля в умовах як мирного часу, так і бойових дій.

Резюмуючи проаналізований нами матеріал щодо змісту екологічної відповідальності майбутніх фахівців військової справи, можемо узагальнити таким чином, що включення екологічної компоненти до структури психологічної зрілості дає змогу розширити уявлення про професійні якості майбутнього офіцера, а відповідно психологічна зрілість особистості є утворенням, що охоплює низку компонентів, серед яких виділяємо емоційно-вольову сферу, здатність до саморегуляції, сформовану ціннісну орієнтацію та відповідальну поведінку.

За С. Д. Максименком, формування екологічних цінностей – необхідна складова екологічного виховання, що водночас є елементом моральної зрілості та громадянської позиції особистості [5].

Вважаємо за доцільне на початковому етапі у вивченні екологічної відповідальності як компонента психологічної зрілості визначити категорію психологічної зрілості. У психологічній науці це поняття розглядається як

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

складна інтегративна характеристика особистості, яка включає когнітивну, емоційно-вольову та моральну сфери.

На думку С. Д. Максименка, психологічна зрілість це здатність особистості до усвідомленого саморозвитку, саморегуляції, ціннісного вибору та відповідального ставлення до дійсності. За визначенням С. Д. Максименка, вона «виражається в автономності мислення, емоційній стабільності, високій самооцінці, відповідальному ставленні до себе та суспільства» [5].

Інакше кажучи, особистісна зрілість також може визначатися як сформований моральний розвиток високого рівня. Вона проявляється через відповідальність, в тому числі, за екологічну безпеку, активність, незалежність, емоційну стабільність та здатність приймати самостійні рішення.

Окрему увагу у царині проблематики даної статті заслуговують дослідження Фефелової В.В. та Тимошенко Т.С. Тож, узагальнюючи теоретичні основи їх дослідження, доцільно виокремити компоненти, які визначають ознаки психологічно зрілої особистості, посеред яких:

1. Здорова емоційність, яка визначається як здатність розуміти, приймати, виражати та за необхідності регулювати свої емоції таким чином, щоб взаємодіяти як із собою, так і з іншими людьми здоровим і конструктивним способом. Важливо не блокувати емоції, а вміти переживати їх - як позитивні, так і негативні - зберігаючи психологічну рівновагу.

2. Розвинута моральність – це властивість особистості, яка проявляється в дотриманні принципів правди, добра та прозорості у вчинках і висловлюваннях. Моральність – це система переконань і поведінки, що вважаються суспільно прийнятними та добрими. Відмова від обману, зокрема перед самим собою, сприяє відчуттю легкості та психологічного здоров’я, що є ознакою зрілої особистості. Моральність характеризується високим рівнем етичних принципів і норм, якими людина керується як у повсякденному житті, так і в складних ситуаціях. Сюди також включено відповідальність, яка полягає в усвідомленні того, що дії мають свій вплив на власне життя та життя навколишніх людей.

3. Самосвідомість та автономія як розуміння власних сильних і слабких сторін, а також своїх думок, поведінки та емоційних реакцій. Незалежність від думки інших, водночас здатність враховувати позицію іншого, дозволяє бути соціально адекватною особистістю, яка не обмежує себе рамками усталених уявлень, і відкриває шляхи до нових ідей та змін. Здатність відчувати себе безпечно та комфортно в самотності є також важливим аспектом психологічної зрілості.

4. Позитивна соціальність, яка включає повагу до соціальних цінностей; емпатія – здатність розуміти та співпереживати іншим. В умовах позитивної соціальності формуються глибокі та значущі міжособистісні стосунки [10].

Аналізуючи даний компонент особистісної зрілості варто зупинитися на дослідженні Мунасипова-Мотяш І. А., яка зазначає, що у період професійного становлення потрібно акцентуватись на «почутті співпереживання та співчуття

природі; незалежності в екологічних судженнях; переконаності у необхідності щоденно дотримуватися міри, норм і правил природокористування, бережливого відношення до природного середовища у повсякденному житті та професійній діяльності» [7].

5.Наступний важливий п’ятий компонент особистісної зрілості - це любов до себе, який виражається у почутті безпеки, розуміння та прийняття себе, самовдосконаленні як прагненні розширювати й розвивати свої навички, індивідуальні якості та прагнути до змін на краще.

6. Мудрість та інтелектуальність. Здатність бачити зв'язки між подіями та явищами, розуміючи їхні варіативні причини та наслідки. Адекватність логічних зв'язків і справедливість у прийнятті рішень або оцінюванні ситуацій. Розуміння життєвих істин та вміння використовувати їх на практиці. Важливою здатністю є вміння визнавати свої помилки та сприймати їх як можливість для розвитку [10].

У науковій літературі особистісна зрілість розглядається як один із ключових аспектів професійного становлення, оскільки саме вона відображає рівень готовності індивіда до усвідомленого, відповідального та самостійного виконання професійних обов’язків. Цей феномен виступає інтегральною характеристикою особистості, що поєднує в собі емоційну стабільність, здатність до рефлексії, відповідальність, автономність, наявність внутрішньо сформованої системи цінностей і уміння приймати обґрунтовані рішення [2].

Згідно з підходом Бабчук О. Г. Косташ Л. М., психологічно зрілою вважається така особистість, яка здатна діяти автономно, спираючись на власні усвідомлені цілі, а не підпорядковуючись зовнішньому мікросоціальному впливу. Така людина має сформовану життєву позицію, демонструє здатність до самостійного вибору та прийняття рішень. Особистісна зрілість також передбачає розвинене рефлексивне мислення – уміння оцінити себе з боку, усвідомлення власних переваг і недоліків, емоційну врівноваженість, самоприйняття, а також реалістичне уявлення про себе та навколишній світ. Зріла особистість зазвичай має стійку систему цінностей, цілісну життєву філософію, здатна до самопізнання й володіє почуттям гумору. На рівні поведінки така зрілість виявляється у вмінні здійснювати самоконтроль і демонструвати адекватні реакції в різноманітних життєвих ситуаціях [1, С.1126].

Нам імпонує підхід вищезгаданих науковців Бабчук О. Г. Косташ Л. М., оскільки вважаємо, що одним із значущих чинників у становленні екологічної свідомості майбутнього офіцера є соціально-психологічне середовище військового колективу, яке може як сприяти, так і перешкоджати формуванню екологічної свідомості. За наявності підтримки з боку керівництва, викладачів та товаришів по службі, курсант швидше адаптується до ідеї необхідності екологічної відповідальності, приймає її як невід’ємну частину своєї професійної діяльності. Проте, якщо у керівництва є певні розбіжності з моральними установками майбутніх офіцерів щодо екологічної безпеки, виховання у курсантів здатності діяти автономно, спираючись на власні усвідомлені цілі, а не

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

підпорядковуючись зовнішньому мікросоціальному впливу, є важливою умовою формування психологічної зрілості, відтак, й підґрунтям для екологічної відповідальності.

Аналізуючи вищесказане, приходимо до висновку, що психологічно зріла особистість здатна приймати відповідальні рішення на основі внутрішніх переконань і цінностей, що особливо важливо у військовій сфері, де професійна діяльність часто пов'язана з високим ступенем ризику, морального вибору та відповідальності за наслідки своїх дій.

На підставі вищесказаного робимо висновок, що для офіцера психологічна зрілість означає не лише емоційно-вольову стійкість, а й здатність до морального вибору, критичного мислення, прийняття рішень в умовах невизначеності та збереження людяності у ситуаціях стресу чи загрози життю. Зрілість особистості – це не лише вік чи досвід, а передусім здатність приймати відповідальні рішення, керуючись моральними та етичними принципами. Майбутні офіцери, як лідери та приклад для інших, мають демонструвати високий рівень внутрішньої культури, що включає в себе й відповідальність за екологічну безпеку. Моральний вибір – це не абстрактна категорія, а щоденна реальність, яка проявляється у відповідальному ставленні до навколишнього середовища, до себе та людей навіть у межах суворого військового обов'язку.

Зрозуміло, що військова діяльність, за своєю природою, часто супроводжується значним впливом на природу: використання важкої техніки, боєприпасів, утилізація відходів, навчання на полігонах. У таких умовах моральна зрілість офіцера виявляється у прагненні мінімізувати негативний вплив на екологію. Це може бути проявом лідерства – коли командир вимагає дотримання екологічних норм, контролює безпечне зберігання матеріалів, забезпечує належну утилізацію тощо.

Важливо, що вміння приймати майбутніми офіцерами відповідальні рішення, керуючись моральними та етичними принципами. може робити внесок не тільки у екологічну безпеку населення, але й стати необхідною стратегію існування самих військових при виконанні професійної діяльності.

Принцип **"не нашкодити"** у військовій сфері стосується не лише людей, а й природи. Це ціннісна позиція, яка свідчить про зрілість, далекоглядність і гуманізм офіцера. Такий вибір формує довіру суспільства до Збройних Сил, підвищує етичну складову самої професії. Моральність, яка ґрунтується на етичних нормах, прямо пов'язана з відповідальним ставленням до навколишнього середовища. Усвідомлення цінності природи, її збереження для наступних поколінь – це прояв громадянської зрілості. Офіцер не може бути морально зрілим, ігноруючи екологічні проблеми, адже захист Вітчизни включає не лише охорону кордонів, а й турботу про її природні ресурси.

Таким чином, екологічна відповідальність повинна стати невід'ємною частиною морального кодексу офіцера, а освітній процес у військових закладах вищої освіти – створювати умови для формування цієї внутрішньої позиції.

Лише такий підхід дозволить готувати лідерів нового покоління, здатних не лише захищати державу, але й зберігати її природне середовище. Моральність, яка ґрунтується на етичних нормах, прямо пов'язана з відповідальним ставленням до навколишнього середовища. Усвідомлення цінності природи, її збереження для наступних поколінь – це прояв громадянської зрілості. Офіцер не може бути морально зрілим, ігноруючи екологічні проблеми, адже захист Вітчизни включає не лише охорону кордонів, а й турботу про її природні ресурси.

Важливо відзначити, що у сучасному суспільстві особливої актуальності набуває проблема формування психологічної зрілості майбутніх офіцерів, адже саме ця якість є фундаментом їхньої професійної компетентності, моральної відповідальності та ефективної діяльності в екстремальних умовах.

Психологічна зрілість є результатом тривалого і багатофакторного процесу, що включає не лише засвоєння знань з психології, але й інтеграцію правознавства, соціології, а також елементів спеціальної професійної підготовки – вогневої, тактико-спеціальної тощо. Щоб забезпечити всебічний розвиток майбутніх офіцерів ЗСУ і підвищити їхню здатність діяти ефективно задля збереження екології в умовах підвищеної складності, необхідно вийти за межі традиційних освітніх моделей.

Таким чином, виховання психологічної зрілості майбутнього офіцера, що включає і моральну зрілість, повинне включати розвиток відповідальності за екологію. Це означає:

1. Формування стійких етичних переконань щодо захисту довкілля.
2. Активне впровадження екологічних практик у навчальну діяльність.
3. Особистий приклад у побуті та професійній сфері.
4. Готовність приймати рішення, що узгоджуються з принципами сталого розвитку.

Формування екологічної відповідальності як компонента психологічної зрілості варто розглядати як міждисциплінарне завдання, що має охоплювати психологічну підготовку, етичне виховання, правову просвіту та соціально орієнтовану діяльність. Ефективними інструментами тут виступають інтеграція екологічної тематики в навчальні курси, участь у природоохоронних заходах, волонтерських ініціативах та соціальних проєктах, що сприяють усвідомленню взаємозв'язку між особистими діями та станом навколишнього світу.

Таким чином, екологічна відповідальність – це невід'ємна складова психологічної зрілості, що формує підґрунтя для прийняття етичних рішень майбутніми офіцерами ЗСУ у складних професійних ситуаціях і сприяє гармонійному розвитку його особистості.

Відповідно, екологічна відповідальність розглядатися нами не як додаткова риса, а як органічна складова психологічної зрілості майбутнього офіцера. Її формування потребує як освітніх інтервенцій, так і цілеспрямованого впливу виховної роботи у військових закладах вищої освіти.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Вважаємо, що інтеграція екологічної компоненти у підготовку майбутніх офіцерів повинна відбуватись за певних організаційно-педагогічних умов та на кількох рівнях, серед яких:

1. Включення у зміст освітніх компонентів модулів з екологічної безпеки, екологічного права, основ сталого розвитку та взаємозв'язку між військовими операціями й екологічними наслідками. Це допоможе курсантам розуміти, як їхні рішення можуть впливати на довкілля під час бойових дій та в мирний час.

2. Моделювання на практичних заняттях квазіпрофесійних ситуацій, де курсантам потрібно приймати рішення з урахуванням екологічних ризиків.

3. Заохочення курсантів до участі в проєктах, пов'язаних з темами військової екології, захисту довкілля під час бойових операцій, реабілітації територій після збройного конфлікту, що формує аналітичне мислення та відповідальне ставлення до навколишнього середовища.

4. **Проведення виховної роботи та психологічної підготовки** під час волонтерської роботи з населенням у зонах екологічного лиха, що сприяє формуванню моральної зрілості, емпатії до людей та природи, усвідомлення своєї ролі у збереженні природи та безпеки людей.

5. **Використання прикладу командирів та викладачів.** Виховний потенціал майбутнього офіцера великою мірою залежить від авторитету його наставників, адже демонстрація особистого прикладу дбайливого ставлення до довкілля – ефективний інструмент формування цінностей курсантів.

Висновки. Таким чином, екологічна відповідальність – це невід'ємна складова психологічної зрілості, що формує підґрунтя для прийняття етичних рішень майбутніми офіцерами ЗСУ у складних професійних ситуаціях і сприяє гармонійному розвитку його особистості.

Формування зрілої особистості офіцера — це стратегічне завдання у військових закладах вищої освіти, яке охоплює не лише професійну підготовку, але й розвиток моральних, етичних та соціально-психологічних якостей. Однією з ключових складових цієї зрілості є екологічна відповідальність — здатність усвідомлювати вплив військової діяльності на довкілля та прагнення до збереження природного балансу.

Зрілість особистості передбачає здатність приймати виважені рішення, оцінювати довгострокові наслідки власних дій та нести відповідальність не лише за себе, а й за суспільство та навколишнє середовище. Така особистість здатна інтегрувати екологічні цінності у свою професійну діяльність, демонструючи приклад відповідального ставлення до природи.

Впровадження екологічної складової у процес підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ не лише підвищує рівень їхньої професійної компетентності, а й формує психологічно зрілу особистість, здатну діяти відповідально, з урахуванням гуманітарних аспектів військової служби.

Література:

1. Бабчук О. Г. Косташ Л. М. Специфіка особистісної зрілості осіб з різним рівнем професійного становлення. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 7(53). С.1123-1132.
2. Білозерська С.І. Особистісна зрілість як умова професійного зростання майбутнього педагога. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. № 5. Т. 2. С. 20-24.
3. ГришинаТ. А. Особистісні прояви екосвідомості та етапи формування екологічної спрямованості у контексті особистісних станів і властивостей особистості.*Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 3. С. 500–505.
4. Кобець, О. В., Лантух В. Психологічні особливості розвитку еколого-правової свідомості особистості. *Психологічний журнал***.** 2022. № 8. С. 28–38.
5. Максименко С. Д. Формування екологічних цінностей – необхідна складова екологічного виховання**.** *Актуальні проблеми психології*. Київ: Міленіум. 2004. Т. 7, вип. 2.
6. Мітченко К.В. Психологічна зрілість майбутніх поліцейських: траєкторії розвитку протягом навчання. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*. 2024.1(4).10. С. 92-100.
7. Мунасипова-Мотяш І. А. Особливості екологічної компетентності та екологічних установок студентів різних спеціальностей *Актуальні проблеми психології. 2016. 7(42). С.148-155*
8. Набочук О. Ю. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників засобами інформаційних технологій.. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Рівне. 2015. 359 с.
9. Сьома Б.Б. Екологічна компетентність як основа Формування відповідальності майбутніх офіцерів за екологічну безпеку. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Випуск 68. Том 2. С.199-202.
10. Фефелова В.В. Тимошенко Т.С. Психологічна зрілість особистості: теоретичний аналіз та компонентна структура. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. 2024. Том 35 (74). № 6. с.65-69.

References:

1. Babchuk O. H., Kostash L. M. (2025). Spetsyfika osobystisnoi zrilosti osib z riznym rivnem profesiinoho stanovlennia. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 7(53), S. 1123–1132. [Specifics of personal maturity of individuals with different levels of professional formation] [in Ukrainian].
2. Bilozerka S. I. (2019). Osobystisna zrilist yak umova profesiinoho zrostannia maibutnoho pedahoha. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 5(2), S. 20–24. [Personal maturity as a condition for the professional growth of a future teacher] [in Ukrainian].
3. Hryshyna T. A. (2015). Osobystisni proiavy ekosvidomosti ta etapy formuvannia ekolohichnoi spriamovanosti u konteksti osobystisnykh staniv i vlastyvostei osobystosti. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii*, 3, S. 500–505. [Personal manifestations of eco-consciousness and stages of formation of ecological orientation in the context of personality states and traits] [in Ukrainian].
4. Kobets O. V., Lantukh V. (2022). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku ekoloho-pravovoi svidomosti osobystosti. *Psykholohichnyi zhurnal*, 8, S. 28–38. [Psychological features of the development of ecological and legal consciousness of the individual] [in Ukrainian].
5. Maksymenko S. D. (2004). Formuvannia ekolohichnykh tsinnostei – neobkhidna skladova ekolohichnoho vykhovannia. *Aktualni problemy psykholohii*, T. 7, Vyp. 2. Kyiv: Milenium. [Formation of ecological values as a necessary component of ecological education] [in Ukrainian].
6. Mitchenko K. V. (2024). Psykholohichna zrilist maibutnikh politseiskykh: traiektorii rozvytku protiagom navchannia. *Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylya Stusa. Seriia Psykholohichni nauky*, 1(4)10, S. 92–100. [Psychological maturity of future police officers: development trajectories during training] [in Ukrainian].

7. Munasypova-Motiash I. A. (2016). Osoblyvosti ekolohichnoi kompetentnosti ta ekolohichnykh ustanovok studentiv riznykh spetsialnostei. *Aktualni problemy psykholohii*, 7(42), S. 148–155. [Features of ecological competence and environmental attitudes of students of different specialties] [in Ukrainian].

8. Nabochuk O. Yu. (2015). Psykholohichni umovy rozvytku ekolohichnoi svidomosti starshoklasnykiv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii. Dys. … kand. psyhol. nauk: 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia». Rivne. 359 s. [Psychological conditions for the development of environmental consciousness of high school students through information technologies] [in Ukrainian].

9. Sioma B. B. (2024). Ekolohichna kompetentnist yak osnova formuvannia vidpovidalnosti maibutnikh ofitseriv za ekolohichnu bezpeku. *Innovatsiina pedahohika*, Vyp. 68, T. 2, S. 199–202. [Environmental competence as a basis for the formation of responsibility of future officers for environmental safety] [in Ukrainian].

10. Fefelova V. V., Tymoshenko T. S. (2024). Psykholohichna zrilist osobystosti: teoretychnyi analiz ta komponentna struktura. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho*, 35(74)(6), S. 65–69. [Psychological maturity of personality: theoretical analysis and component structure] [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378(045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-817-828

Синявська Лариса Іванівна доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії України, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси,.: (067) 885-29-45, https://orcid.org/0000-0001-5575-5775

Сіпко Людмила Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, тел.: (067) 769-05-57, https://orcid.org/0000-0003-3884-3217

РОЛЬ ВИРОБНИЧОЇ ВИКЛАДАЦЬКОЇ ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У сучасних умовах модернізації системи вищої освіти України, що орієнтується на європейські стандарти якості, особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки педагогічних кадрів нового покоління. Однією з ключових складових цього процесу є виробнича викладацька практика, що забезпечує майбутнім викладачам можливість перевірки й удосконалення здобутих теоретичних знань на практиці, формування власного педагогічного стилю та професійного мислення.

Обґрунтовано, що виробнича викладацька практика виконує низку важливих функцій, а саме: формувальну, адаптаційну, навчальну, дослідницьку, діагностичну, виховну, мотиваційну та інтегративну. Визначено мету, завдання, зміст виробничої викладацької практики. Здійснено аналіз організації процесу проходження практики. Визначено роль виробничої викладацької практики у формуванні професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Особливу увагу приділено формуванню готовності майбутніх викладачів до педагогічної взаємодії зі здобувачами освіти та академічною спільнотою, розвитку навичок професійної комунікації, рефлексії, самоаналізу і самоконтролю. Зазначено, що саме в умовах практики магістрант може усвідомити власну мотивацію до викладацької діяльності, співвіднести індивідуальні особистісні риси з вимогами до професії, визначити зони професійного зростання та самовдосконалення. Наголошено на доцільності впровадження новітніх форм супроводу практики (менторство, тьюторинг, фасилітація), що сприяє зростанню якості фахової підготовки. Виробничу викладацьку практику розглянуто не лише як етап підготовки до професійної діяльності, а як важливий інструмент формування фахової ідентичності, що значною мірою визначає ефективність і результативність майбутньої педагогічної кар’єри.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: виробнича викладацька практика, професійна підготовка, майбутній викладач, заклад вищої освіти, педагогічна діяльність, функції практики, професійна ідентичність, педагогічна компетентність.

Syniavska Larysa Ivanivna Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of Ukrainian History, The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, tel.: (067)885-29-45, https://orcid.org/0000-0001-5575-5775

Sipko Liudmyla Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor Department of Pedagogy and Psychology, The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, tel.: (067) 769-05-57, https://orcid.org/0000-0003-3884-3217

THE ROLE OF PRODUCTIVE TEACHING PRACTICE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. In the current context of modernization of Ukraine's higher education system, which is oriented toward European quality standards, the issue of professional training for a new generation of teaching staff is becoming particularly relevant. One of the key components of this process is teaching practice, which provides future teachers with the opportunity to test and improve their theoretical knowledge in practice, develop their own teaching style and professional thinking.

It is substantiated that teaching practice performs a number of important functions, namely: formative, adaptive, educational, research, diagnostic, educational, motivational, and integrative. The purpose, objectives, and content of teaching practice are defined. An analysis of the organization of the practice process is carried out. The role of industrial teaching practice in the formation of professional competence of future teachers of higher education institutions has been determined.

Particular attention is paid to preparing future teachers for pedagogical interaction with students and the academic community, developing professional communication skills, reflection, self-analysis, and self-control. It is noted that it is precisely in the context of practical training that master's students can realize their own motivation for teaching, correlate their individual personality traits with the requirements of the profession, and identify areas for professional growth and self-improvement. The expediency of introducing new forms of practice support (mentoring, tutoring, facilitation) is emphasized, which contributes to the improvement of the quality of professional training. Teaching practice is considered not only as a stage of preparation for professional activity, but also as an important tool for the formation of professional identity, which largely determines the effectiveness and efficiency of a future teaching career.

Keywords: teaching practice, professional training, future teacher, higher education institution, pedagogical activity, functions of practice, professional identity, pedagogical competence.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти України зорієнтована на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно реалізовувати свої професійні функції в умовах динамічного розвитку освітнього середовища. Особливої уваги потребує проблема формування професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, ключовим елементом якої є виробнича викладацька практика. Адже практична діяльність дозволяє магістрантам інтегрувати теоретичні знання з реальним педагогічним досвідом, формує готовність до викладацької діяльності, сприяє розвитку професійно важливих якостей [1; 2].

Виробнича викладацька практика є невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю. Її актуальність зумовлена необхідністю не лише формування в магістрантів сукупності професійних знань, умінь і навичок, а й створення умов для реального професійного самоствердження в педагогічній діяльності.

На думку сучасних дослідників Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Т. Семенової, важливим аспектом виробничої практики є її здатність забезпечувати цілісне засвоєння навчального матеріалу в умовах, наближених до реального освітнього процесу. Саме під час практики магістранти мають змогу застосувати різні форми організації навчання – лекції, семінари, практичні заняття – в умовах реальної аудиторної роботи, що сприяє розвитку професійної майстерності, педагогічного такту, комунікативних навичок, відповідальності за результати навчання [1; 3; 4].

Виробнича викладацька практика забезпечує зв'язок між теоретичним навчанням і практичною педагогічною діяльністю, дозволяє реалізувати компетентнісний підхід у підготовці майбутніх викладачів, що визначено одним із ключових завдань сучасної вищої освіти (Сидоренко, 2019). Завдяки цьому майбутні фахівці вчаться будувати освітній процес з урахуванням індивідуальних потреб магістрантів, застосовувати сучасні технології навчання, інтерактивні методи, упроваджувати новітні засоби педагогічної діяльності [2].

Окрім того, практика виступає важливим етапом розвитку рефлексивної культури майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Вона стимулює здатність до самоаналізу результатів педагогічної діяльності, оцінювання власних сильних і слабких сторін, сприяє формуванню установки на безперервне професійне зростання та самоосвіту [5].

Таким чином, виробнича викладацька практика є важливою не лише з погляду професійного становлення особистості майбутнього викладача, але й необхідною умовою підготовки конкурентоздатного фахівця, готового до

ефективної професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки викладачів вищої школи знайшли відображення у працях таких дослідників, як Н. Ничкало, О. Пєхота, В. Сидоренко. Вивчення особливостей педагогічної практики представлено у працях Н. Примакової, Т. Семенової, С. Сисоєвої, які підкреслюють її значення у становленні професійної ідентичності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Дослідники наголошують, що педагогічна практика є інтегративним компонентом фахової підготовки, оскільки забезпечує формування професійно значущих якостей і практичних навичок. Водночас, недостатньо дослідженими залишаються питання організації та ефективності саме виробничої викладацької практики як складника цілісного процесу професійної підготовки.

Мета статті – визначити роль виробничої викладацької практики у формуванні професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти і обґрунтувати її значення в системі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Виробнича викладацька практика виступає важливим етапом професійного становлення майбутнього викладача. Вона дає змогу здобувачам вищої освіти закріпити і поглибити набуті теоретичні знання, набути досвід розроблення і проведення навчальних занять, сформувати вміння планувати освітній процес, аналізувати результати освітньої діяльності.

Виробнича викладацька практика сприяє розвитку ключових компетентностей майбутнього викладача закладу вищої освіти: дидактичної, методичної, комунікативної, організаційної. У ході її організації майбутні викладачі усвідомлюють особливості професійної ролі, розвивають педагогічну майстерність, учаться ефективно комунікувати зі студентами, застосовують сучасні методи і технології навчання. Значна увага під час виробничої викладацької практики приділяється також самоаналізу педагогічної діяльності, що сприяє формуванню рефлексивної культури майбутнього фахівця [5].

Ефективність виробничої викладацької практики залежить від цілеспрямованої організації її проходження, наявності кваліфікованого наставника, належного методичного забезпечення і систематичного аналізу досягнутих результатів. Як слушно зазначає С. Сисоєва, практика повинна бути інтегрована в освітній процес і сприяти формуванню мотивації до безперервного професійного розвитку. Успішне проходження виробничої викладацької практики також формує в магістрантів установку на самостійне професійне вдосконалення і підвищення педагогічної кваліфікації [4].

Основою організації виробничої викладацької практики є особистісно-діяльнісний підхід до процесу професійного становлення майбутнього викладача закладу вищої освіти. Цей підхід орієнтує практичну підготовку на активне залучення магістрантів до різноманітних видів педагогічної діяльності, що передбачає не лише засвоєння знань, а й вироблення професійно значущих умінь

і навичок. Практична діяльність майбутніх викладачів набуває особливого значення, коли вона організована відповідно до чітко визначених цілей, завдань і очікуваних результатів. Саме тоді активна позиція магістранта-практиканта сприяє розвитку його професійно важливих якостей: самостійності, відповідальності, педагогічної ініціативи, критичності мислення, здатності до саморефлексії.

Виробнича викладацька практика розглядається як форма професійного навчання, що базується на здобутих фахових знаннях і водночас сприяє їх поглибленню та практичному застосуванню. Вона дає змогу осягнути закономірності й принципи педагогічної діяльності, засвоїти основні способи її організації, набути навичок організації освітнього процесу, міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі. Важливо, що виробнича викладацька практика не обмежується лише формуванням окремих умінь, а сприяє становленню цілісної педагогічної особистості майбутнього фахівця.

У процесі проходження виробничої викладацької практики відбувається не лише професійне зростання, а й особистісне перетворення магістранта. Він здобуває досвід самостійного прийняття педагогічних рішень, формує професійну відповідальність, учиться будувати партнерські взаємини зі студентами і викладачами. Водночас змінюється його внутрішній світ, професійні переконання, моделі поведінки. Саме на цьому етапі закладаються основи індивідуального стилю педагогічної діяльності, що ґрунтується на усвідомленні особистої ролі в освітньому процесі, педагогічній рефлексії та прагненні до самовдосконалення.

Виробнича викладацька практика є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Вона виконує низку важливих функцій, що забезпечують як практичне закріплення знань, так і формування професійної ідентичності здобувача вищої освіти. У структурі педагогічної освіти виробнича викладацька практика не лише інтегрує теоретичні й методичні засади навчання, а й створює умови для поступового входження магістранта у професійну діяльність.

Однією з провідних є ***формувальна функція***, що полягає в розвитку фахових компетентностей, зокрема, методичних, комунікативних, аналітичних і дидактичних. Магістрант учиться планувати освітній процес, добирати адекватні форми і методи навчання, адаптувати навчальний матеріал до потреб студентської аудиторії, здійснювати контроль і оцінювання результатів навчання, що формує його готовність до самостійної педагогічної діяльності.

Діагностична функція виробничої викладацької практики спрямована на виявлення реального рівня фахової підготовки здобувача вищої освіти, його сильних і слабких сторін, уміння застосовувати теоретичні знання на практиці, що дає змогу як магістранту, так і керівнику практики здійснити об'єктивне оцінювання професійного становлення. Ця функція тісно пов'язана з процесом професійної рефлексії, що є важливим етапом самопізнання й усвідомлення студентом власного педагогічного потенціалу.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Адаптаційна функція полягає в ознайомленні магістрантів із різними типами закладів освіти, з організацією роботи в них, вивченні та пристосовуванні до освітнього середовища конкретного закладу освіти, особливостей його роботи, адаптації до умов і ритму педагогічної праці, до комунікації зі здобувачами освіти, пізнанні труднощів і можливостей самореалізації в педагогічній діяльності.

Навчальна функція передбачає перевірку на практиці та вдосконалення знань, здобутих під час теоретичної підготовки. Вона спрямована на формування базових педагогічних умінь і навичок, розвиток педагогічної свідомості та засвоєння ключових професійних цінностей.

Виховна функція полягає в формуванні у студентів потреби в самовихованні та самоосвіті, усвідомленні значущості професійно важливих якостей педагога та їхньому розвиткові. У межах цієї функції відбувається становлення інтересу до здобувачів освіти, розуміння їхніх потреб і труднощів, прагнення підтримати їхній особистісний розвиток і самореалізацію. Також формується почуття обов'язку, відповідальності, терпимості, витримки та емпатії.

Дослідницька функція забезпечує розвиток умінь і навичок науково-дослідницької діяльності, сприяє формуванню здатності до пошуку, аналізу і критичного осмислення наукової інформації. Вона передбачає опанування методів дослідження та сучасних інформаційних технологій, а також здатність застосовувати наявні знання для вирішення конкретних педагогічних завдань і вдосконалення освітньої практики.

Мотиваційна функція реалізується через включення магістранта в реальне педагогічне середовище, що сприяє формуванню стійкого інтересу до викладацької діяльності, підвищенню мотивації до професійного самовдосконалення, розвитку внутрішньої потреби в самореалізації у сфері вищої освіти.

Інтегративна функція забезпечує узгодження та гармонізацію знань із різних галузей – педагогіки, психології, фахових дисциплін, методики викладання – у єдину систему професійних умінь. У ході виробничої викладацької практики відбувається синтез теоретичного і практичного досвіду, що є запорукою ефективного входження магістранта у професійну діяльність.

Корекційна функція дозволяє скоригувати зміст індивідуальної траєкторії професійного розвитку магістранта на основі аналізу успішності виконання практичних завдань, труднощів, що виникають у педагогічній діяльності, а також отриманого зворотного зв'язку від студентів, викладачів і керівників практики.

Отже, виробнича викладацька практика виконує комплексну роль у підготовці майбутніх викладачів вищої школи. Вона не лише сприяє набуттю необхідних фахових умінь і навичок, а й формує педагогічну позицію, розвиває здатність до рефлексії, творчого мислення та професійної самореалізації. Ефективне функціонування цієї складової педагогічної підготовки є запорукою формування компетентного, відповідального і мотивованого викладача сучасного закладу вищої освіти.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Організація виробничої викладацької практики на другому (магістерському) рівні вищої освіти має низку специфічних характеристик, що зумовлені метою підготовки висококваліфікованого фахівця, здатного до викладацької та науково-дослідницької діяльності у сфері вищої освіти. Центральним завданням є поступова адаптація магістрантів до професійної педагогічної діяльності у закладах вищої освіти. У процесі проходження практики відбувається не лише їхнє ознайомлення з особливостями функціонування освітнього середовища, але й активне включення в реальні педагогічні процеси.

Ключовими аспектами виробничої викладацької практики є формування в майбутніх викладачів здатності до самостійної педагогічної діяльності, оволодіння сучасними методами, формами і технологіями викладання, а також набуття досвіду професійної комунікації в академічному середовищі. Важливою складовою є опрацювання магістрантами прикладних алгоритмів розв'язання конкретних завдань, які виникають у ході викладацької роботи, що сприяє підвищенню їхньої професійної мобільності та готовності до прийняття ефективних рішень в умовах освітніх змін [6].

Особливу увагу приділяють розвитку дослідницьких умінь, зокрема, планування, організації та реалізації наукових досліджень з актуальних проблем педагогіки і методики викладання. Магістранти долучаються до розроблення й упровадження новітніх форм і методів навчання, аналізу педагогічних ситуацій, оцінювання ефективності освітнього процесу, що дозволяє інтегрувати наукову складову в практичну діяльність.

Практика на цьому етапі є не лише формою професійного становлення, але й важливою умовою формування педагогічної рефлексії, критичного мислення та здатності до безперервного самовдосконалення. Її науково-дослідницьке спрямування забезпечує синтез теоретичних знань із практичним досвідом, що виявляється в пошуку ефективних підходів до вдосконалення власної педагогічної діяльності. Ознайомлення з новітніми досягненнями психолого-педагогічної науки, сучасними освітніми технологіями, методами викладання фахових дисциплін, а також активне залучення до науково-пошукової роботи створюють підґрунтя для формування конкурентоспроможного, інноваційно мислячого фахівця в галузі освіти [7].

Виробнича викладацька практика в закладах вищої освіти виступає невід'ємним і важливим компонентом навчально-виховного процесу, що забезпечує цілісність професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі освітніх, педагогічних наук. Вона створює можливості для безпосереднього поєднання теоретичних знань, здобутих у процесі аудиторного навчання, з практичним досвідом педагогічної діяльності, що реалізується в умовах реального освітнього середовища. Такий інтегрований підхід дозволяє магістрантам не лише глибше усвідомити сутність професійних знань, а й активно формувати необхідні практичні вміння та професійні компетентності, які є базою для подальшого успішного здійснення педагогічної діяльності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Крім того, виробнича викладацька практика сприяє розвитку самостійності, відповідальності, комунікативних і організаторських здібностей здобувачів, а також формуванню індивідуального стилю педагогічної взаємодії.

Місцем організації практичної підготовки можна обирати структурні підрозділи закладу вищої освіти, а також інші заклади вищої освіти, які повинні відповідати стандартам і вимогам освітньо-професійної програми. Вибір місця проходження виробничої викладацької практики ґрунтується на спроможності забезпечити магістрантам належні умови для реалізації завдань практики, спостереження та аналізу педагогічних процесів, а також набуття практичного досвіду відповідно до фаху.

Завдання виробничої викладацької практики в закладах вищої освіти для магістрантів охоплюють комплекс заходів, спрямованих на забезпечення цілісного поєднання теоретичної підготовки з практичною педагогічною діяльністю. Основна мета практики – сформувати всебічно підготовленого, професійно компетентного, мотивованого до викладацької роботи фахівця.

Серед ключових завдань виробничої викладацької практики можна виділити такі:

– ***поглиблення та розширення теоретичних знань***, здобутих у процесі вивчення профільних і педагогічних дисциплін, а також установлення чітких міждисциплінарних зв'язків між теорією та педагогічною практикою в реальних умовах освітнього середовища;

– ***формування особистісних якостей,*** що є необхідними для ефективної професійної діяльності викладача закладу вищої освіти, зокрема, відповідальності, самостійності, емпатії, гнучкості мислення, толерантності та педагогічної етики;

– ***розвиток професійно значущих умінь і навичок***, зокрема, психолого-педагогічних, методичних і комунікативних компетентностей, що охоплюють вміння організовувати, діагностувати, аналізувати, проєктувати, адаптувати навчальні матеріали та ефективно взаємодіяти з аудиторією;

– ***опанування основними формами освітньої діяльності в закладах вищої освіти***, як-от: лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття, із застосуванням сучасних освітніх технологій, інтерактивних методик, цифрових засобів навчання, що стимулюють пізнавальну активність здобувачів вищої освіти;

– ***створення умов для особистісного і професійного самовираження,*** формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, розвиток здатності до саморефлексії, творчого самовираження і професійного самовдосконалення;

– ***формування дослідницьких умінь і наукового підходу*** до розв'язання професійних завдань, зокрема, під час підготовки і реалізації індивідуальних або колективних навчальних проєктів, виконання кваліфікаційних і науково-дослідницьких робіт;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

– ***розвиток сталого професійного інтересу до викладацької діяльності***, формування позитивної мотивації до педагогічної праці, виховання індивідуального творчого стилю, моральних норм педагогічної взаємодії, а також готовності до безперервного професійного розвитку, самоосвіти і самореалізації.

У результаті проходження виробничої викладацької практики в закладах вищої освіти здобувач вищої освіти має опанувати комплекс знань, умінь і навичок, що є необхідними для ефективного здійснення професійної викладацької діяльності у сфері професійної освіти. Зокрема, магістрант повинен: уміти планувати й організовувати освітньо-виховний процес, чітко визначати етапи педагогічної діяльності відповідно до поставлених освітніх цілей, формулювати очікувані результати навчання та здійснювати рефлексію власної педагогічної практики; аналізувати й узагальнювати професійний досвід викладачів вищої школи, критично оцінювати ефективність методологічних підходів, рефлексувати власну діяльність із метою її вдосконалення; виявляти і діагностувати проблеми в освітньому процесі, знаходити оптимальні шляхи їх подолання з урахуванням особливостей студентської аудиторії, специфіки навчального предмета і освітнього середовища. Також майбутній викладач закладу вищої освіти має коректно використовувати основні поняття та терміни, що пов’язані з профільними і педагогічними науками у процесі викладання, наукової діяльності та педагогічного спілкування, ефективно застосовувати різноманітні форми організації освітньо-виховної роботи, а саме: індивідуальні, групові та колективні з урахуванням принципів дидактики, психології навчання та потреб здобувачів вищої освіти; організовувати і реалізовувати навчальну, методичну, науково-дослідну і виховну роботу, здійснювати моніторинг освітніх досягнень студентів, аналізувати їх результати і надавати зворотний зв’язок.

Також є важливим уміння науково осмислювати результати власної педагогічної діяльності, узагальнювати отриманий досвід і на цій основі вдосконалювати зміст, форми, методи і засоби викладання навчальних дисциплін; використовувати сучасні педагогічні інновації та цифрові технології для підвищення ефективності освітнього процесу, стимулювання пізнавального інтересу здобувачів вищої освіти і формування ключових компетентностей.

Виробнича викладацька практика у закладах вищої освіти виконує важливу функцію у структурі професійної підготовки майбутніх викладачів, слугуючи дієвим механізмом формування професійної спрямованості, педагогічної рефлексії та творчого ставлення до освітньої діяльності. У процесі проходження виробничої викладацької практики магістранти мають змогу здійснити первинне оцінювання власної професійної готовності, а також осмислити правильність обраного фаху через призму безпосередньої взаємодії з освітнім середовищем.

Значущість виробничої викладацької практики полягає, зокрема, у тому, що вона дає можливість виявити рівень співвідношення особистісних якостей магістранта з вимогами професії викладача вищої школи. Виробнича викладацька практика сприяє формуванню усвідомлення важливості інтеграції

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

теоретичних знань і практичних умінь, забезпечує умови для розвитку педагогічного мислення, аналітичних здібностей, методичної гнучкості, а також сприяє становленню індивідуального стилю професійної діяльності.

Виробнича викладацька практика виступає важливим етапом професійного становлення магістрантів, забезпечуючи не лише перевірку рівня професійної підготовки, а й сприяючи глибшому розумінню специфіки сучасної освітньої діяльності, яка вимагає від викладача високого рівня теоретичної обґрунтованості, методичної культури і педагогічної рефлексії.

У процесі проходження виробничої викладацької практики в закладі вищої освіти магістрант-практикант має глибоко ознайомитися зі змістом і структурою освітньої програми зі спеціальності. Він повинен чітко розуміти логіку взаємозв'язку її основних складових – обов'язкових і вибіркових освітніх компонентів, їх педагогічне і методологічне призначення, а також роль у формуванні професійної компетентності здобувача освіти. Майбутній викладач має оволодіти основними формами організації освітнього процесу в закладах вищої освіти (лекції, семінари, лабораторні і практичні заняття тощо), сучасною методикою їх проведення з урахуванням принципів академічної доброчесності, інноваційності, міждисциплінарності та орієнтації на студентоцентризм. Також оволодіти навичками супроводу самостійної освітньої та наукової роботи здобувачів вищої освіти**,** орієнтуючись на розвиток їхнього критичного мислення, аналітичних і творчих здібностей.

Під час проходження виробничої викладацької практики майбутній педагог повинен навчитися ефективно реалізовувати набуті теоретичні знання в умовах реального педагогічного процесу в закладах вищої освіти. Він має не лише засвоїти, а й уміти застосовувати у викладацькій діяльності терміни і поняття з профільних дисциплін, знання з основ педагогіки, психології, дидактики вищої школи, а також володіти методикою викладання. У ході виробничої викладацької практики здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти засвоює форми і методи організації контролю знань, формувального і підсумкового оцінювання програмних результатів навчання; розвиває вміння керувати самостійною роботою студентів, здійснювати її методичне супроводження, а також залучати студентів до науково-дослідницької діяльності; формує навички ефективної педагогічної комунікації, як з учасниками освітнього процесу, так і з викладацьким колективом; дотримується принципів професійної етики, академічної доброчесності, демонструє толерантність, відповідальність, педагогічний такт.

Таким чином, виробнича викладацька практика не лише поглиблює знання й професійні компетентності майбутнього викладача закладів вищої освіти, а й сприяє становленню його як педагога, готового до свідомого і відповідального виконання своїх професійних обов'язків у системі вищої освіти. Виробнича викладацька практика має забезпечити інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, сприяти усвідомленню майбутньої професійної ролі викладача

закладу вищої освіти, формуванню готовності до викладацької, методичної та наукової діяльності у сфері вищої освіти.

Висновки. Виробнича викладацька практика є важливою складовою професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти, сприяє набуттю практичних навичок, розвитку педагогічної компетентності, формуванню професійної рефлексії. Вона забезпечує інтеграцію теоретичної і практичної підготовки, сприяє розвитку критичного мислення, здатності до саморефлексії та професійного самовдосконалення.

Перспективними напрямами подальших досліджень є розроблення моделей організації виробничої викладацької практики, методичного забезпечення її проходження та оцінювання ефективності впливу практики на формування професійної компетентності.

Література:

1. Ничкало Н. Г. Професійна підготовка викладачів : сучасні підходи. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 3. С. 10–17.

2. Сидоренко В. Підготовка майбутніх викладачів до професійної діяльності в умовах змін. *Вища освіта України*. 2019. № 4. С. 22–28.

3. Семенова Т. Виробнича практика у професійному становленні майбутніх викладачів. *Педагогічний альманах*. 2021. № 2. С. 35–41.

4. Сисоєва С. О. Педагогічна практика в системі підготовки педагогічних кадрів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 7. С. 102–108.

5. Примакова Н. Педагогічна майстерність та професійне зростання викладача. *Освітній дискурс*. 2022. № 1. С. 50–56.

6. Вовк М. П., Соломаха С. О., Грищенко Ю. В. Сучасні виклики в практичній підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*. 2022. № 1 (17). С. 40–53.

7. Вовк М. П., Грищенко Ю. В., Соломаха С. О., Філіпчук Н. О. Теоретичні і методичні засади організації практики у закладах вищої педагогічної освіти : аналітичні матеріали. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. URL: https://lib.iitta.gov.ua/731924/ (дата звернення: 28.07.2025)

References:

1. Nychkalo, N. G. (2020). Profesiina pidhotovka vykladachiv: suchasni pidkhody [Professional training of teachers: modern approaches]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 3, 10–17 [in Ukrainian].

2. Sydorenko, V. (2019). Pidhotovka maibutnikh vykladachiv do profesiinoi diialnosti v umovakh zmin [Training future teachers for professional activity in conditions of change]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, 4, 22–28 [in Ukrainian].

3. Semenova, T. (2021). Vyrobnycha praktyka u profesiinomu stanovlenni maibutnikh vykladachiv [Industrial practice in the professional development of future teachers]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical almanac*, 2, 35–41 [in Ukrainian].

4. Sysoieva, S. O. (2018). Pedahohichna praktyka v systemi pidhotovky pedahohichnykh kadriv [Pedagogical practice in the system of training pedagogical personnel]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov*, Issue 7, 102–108 [in Ukrainian].

5. Primakova, N. (2022). Pedahohichna maisternist ta profesiine zrostannia vykladacha [Pedagogical skills and professional growth of teachers]. *Osvitnii dyskurs – Educational discourse*, 1, 50–56 [in Ukrainian].

7. Vovk, M. P., Solomakha, S. O., & Gryshchenko, Y. V. (2022). Suchasni vyklyky v praktychnii pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity [Current challenges in the practical training of future teachers in higher education institutions]. *Osvitnia analityka Ukrainy – Educational Analytics of Ukraine*, 1 (17), 40–53 [in Ukrainian].

8. Vovk, M. P., Gryshchenko, Yu. V., Solomakha, S. O., & Filipchuk, N. O. (2022). Teoretychni i metodychni zasady orhanizatsii praktyky u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity : analitychni materialy [Theoretical and methodological foundations of organizing practical training in higher pedagogical education institutions: analytical materials]. Kyiv: Ivan Ziazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. URL: https://lib.iitta.gov.ua/731924/ [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37.018.43

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-829-847

Сільченко Марина Валеріївна кандидат економічних наук, доцент, проректорка з науково-педагогічної роботи та цифрової трансформації, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, тел.: (044) 458-00-73, https://orcid.org/0000-0003-4929-2561

Красюк Юлія Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформатики та системології, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, тел.: (044) 503-86-00, https://orcid.org/0000-0003-4349-3119

Кучерява Тетяна Олексіївна кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики та системології, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, тел.: (044) 503-86-00, https://orcid.org/0000-0001-8833-9153

Ніколенко Лариса Анатоліївна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики та системології, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, тел.: (044) 503-86-00, https://orcid.org/0000-0003-2721-9646

Петренко Людмила Миколаївна кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики та системології, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, тел.: (044) 503-86-00, https://orcid.org/0000-0002-4797-2566

ДИСТАНЦІЙНА ТА ЗАОЧНА ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ

Анотація. Протягом останніх років на ринку освітніх послуг відбулись трансформації як структурного характеру в контексті попиту і пропозицій в різних сегментах (денна, заочна та дистанційна освіта), так і трансформації в форматах навчальної комунікації (очний, віддалений та змішаний) і застосовуваних технологіях (традиційні, цифрові та гібридні). В зоні ризику опинилась заочна форма здобуття освіти, ліквідацію якої активно обговорювали у 2023 році, однак яка все ще залишається популярною серед вступників. В останні роки з тотальним переходом до формату віддаленого навчання спочатку за пандемії COVID-19, а згодом і під час повномасштабного воєнного вторгнення

в зону розвитку потрапила дистанційна форма здобуття освіти, питома вага якої на ринку стабільно зростає, але яка залишається все ще недооціненою. Авторами був проведений всебічний аналіз вступних кампаній до українських закладів вищої освіти за останні п’ять років на підставі відкритих даних Єдиної державної бази з питань освіти, структури конкурсних пропозицій закладів вищої освіти та заяв вступників на різні форми здобуття вищої освіти, у тому числі і аналіз вступних кампаній в КНЕУ імені Вадима Гетьмана. Це дозволило зробити висновки щодо тенденцій розвитку ринку освітніх послуг України. Набутий авторами позитивний довід впровадження освітнього процесу за дистанційною формою здобуття вищої освіти в КНЕУ імені Вадима Гетьмана, та вивчення кращих практик дистанційної освіти в Україні і ЄС в рамках участі в грантовому проєкті DEFEP, дозволило авторам сформувати ґрунтовну порівняльну характеристику заочної та дистанційної форм і сформулювати пропозиції щодо подальшого їхнього сталого розвитку задля забезпечення якості освіти в цілому та її адаптації до сучасних викликів.

Ключові слова: дистанційна форма здобуття вищої освіти, заочна форма здобуття вищої освіти, онлайнове навчання, система управління навчанням, Moodle, дистанційний курс, дистанційна освіта.

Silchenko Maryna Valeriivna PhD of Science in Economics, Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs and Digital Transformation, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, tel.: (044) 458-00-73, https://orcid.org/0000-0003-4929-2561

Krasiuk Iuliia Mykolayivna PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Informatics and systemology, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, tel.: (044) 503-86-00, https://orcid.org/0000-0003-4349-3119

Kucheriava Tetiana Oleksiivna, PhD of Science in Economics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics and systemology, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, tel.: (044) 503-86-00, https://orcid.org/0000-0001-8833-9153

Nikolenko Larysa Anatoliivna, PhD of Science in Economics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics and systemology, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, tel.: (044) 503-86-00, https://orcid.org/0000-0003-2721-9646

Petrenko Liudmyla Mykolayivna PhD of Science in Economics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics and systemology, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, tel.: (044) 503-86-00, https://orcid.org/0000-0002-4797-2566

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

DISTANCE AND PART-TIME EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS IN THE CONTEXT OF ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION

Abstract. In recent years, the educational services market has undergone transformations of both structural nature in the context of demand and supply in various segments (full-time, part-time and distance education), as well as transformations in educational communication formats (off line, distance and mixed) and applied technologies (traditional, digital and hybrid). The distance learning form of education, whose elimination was actively discussed in 2023, but which still remains popular among entrants, is at risk. In recent years, with the total transition to the distance learning format, first during the COVID-19 pandemic, and later during a full-scale military invasion, the distance learning form of education has entered the development zone, the share of which in the market is steadily growing, but which still remains underestimated. The authors conducted a comprehensive analysis of admission campaigns to Ukrainian higher education institutions over the past five years based on open data from the Unified State Database on Education, the structure of competitive offers from higher education institutions, and applications from applicants for various forms of higher education, including an analysis of admission campaigns at KNEU named after V. Hetman. This allowed us to draw conclusions about the trends in the development of the educational services market in Ukraine. The positive evidence obtained by the authors of the implementation of the educational process in the distance form of obtaining higher education at KNEU named after V. Hetman, and the study of the best practices of distance education in Ukraine and the EU within the framework of participation in the DEFEP grant project, allowed the authors to form a thorough comparative characteristic of the correspondence and distance forms and to formulate proposals for their further sustainable development in order to ensure the quality of education in general and its adaptation to modern challenges.

Keywords: distance higher education, part-time higher education, online learning, LMS Moodle, distance course, distance learning.

Постановка проблеми. Сучасні запити цифрового суспільства щодо забезпечення якості освітнього процесу, загострені викликами воєнного стану в Україні, спонукають заклади вищої освіти (ЗВО) до зміни / перерозподілу кількості конкурсних пропозицій для вступників на заочну форму здобуття вищої освіти (заочна форма) та дистанційну форму здобуття вищої освіти (дистанційна форма). Досить часто ЗВО, формуючи конкурсні пропозиції для вступників на певні освітні програми, включають крім денної форми здобуття вищої освіти або заочну, або дистанційну форму, або обидві форми одночасно. І тоді як у ЗВО (рівень пропозиції), так і у абітурієнтів (рівень попиту) виникає стратегічне питання: «Якій з цих форм здобуття вищої освіти віддати перевагу, враховуючи особливості організації освітнього процесу?»

Аналіз попиту (кількості заяв вступників) та пропозицій (кількості конкурсних заяв ЗВО) на ринку освітніх послуг протягом останніх п'яти років виявив тенденцію сталого зростання як попиту, так і пропозицій щодо дистанційної освіти на фоні нестабільного зменшення сегменту заочної освіти та дисбалансу попиту та пропозицій щодо неї. Виявлена тенденція спонукає до вивчення актуальних проблем в організації освітнього процесу на заочній та дистанційній формах, проведення порівняльного аналізу основних переваг та недоліків кожної з форм та визначення шляхів їхнього сталого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Провадження заочної форми здобуття вищої освіти реалізується не в усіх світових університетах. У класичному вигляді заочна освіта зустрічається у деяких країнах Європи та університетах Азії. Так британський університет The Open University має «part-time» навчання, що схоже на заочне. У Польщі діє система «studia niestacjonarne», де студенти навчаються один раз на два тижні (п'ятниця, субота та неділя) та відвідують університет на сесію (лютий та червень). У Німеччині загально відомий Гаґенський заочний університет (Fernuniversität in Hagen), який спеціалізується на дистанційно-заочній освіті.

Заочна освіта у світі не настільки поширена, як в Україні та країнах пострадянського простору. У багатьох країнах її замінюють дистанційні або гібридні програми (Рис. 1), які активно почали запроваджуватися протягом останніх десятиліть, що стало логічною відповіддю на інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій.

Теоретичні та практично-орієнтовані дослідження питань організації дистанційного навчання в закордонних університетах та перспективи їх впровадження в українських ЗВО були проведені В. Биковим, О. Гриценчук, Ю. Жуком [1], П. Стефаненком [2], Б. Шуневичем [3], Ю. Москалем [4] та ін.

Багато науковців досліджували можливості використання технологій дистанційного навчання для підвищення якості заочної освіти Р. Гуревич, В. Кобися, Л. Коношевський, О. Коношевський, Н. Опушко, М. Драчук [5], О. Глущенко [6], М. Мокрієв [7] та ін.

Водночас окремі науковці, зокрема Ю. Цвєткова в [8], прогнозують занепад заочної освіти та окреслюють перспективи розвитку дистанційної освіти, розглядаючи дане питання з точки зору правового забезпечення та нових можливостей для університетів середнього рівня в Україні та Європі. Також в освітньому середовищі у 2023 році активно обговорювали можливість скасування з 2024 року заочної та вечірньої форм здобуття вищої освіти взагалі, що знайшло відображення у Проєкті Закону про внесення змін до деяких законів України щодо державної підсумкової атестації та вступної кампанії 2024 року. Однак в подальшому згадана норма була вилучена із відповідного законопроєкту.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

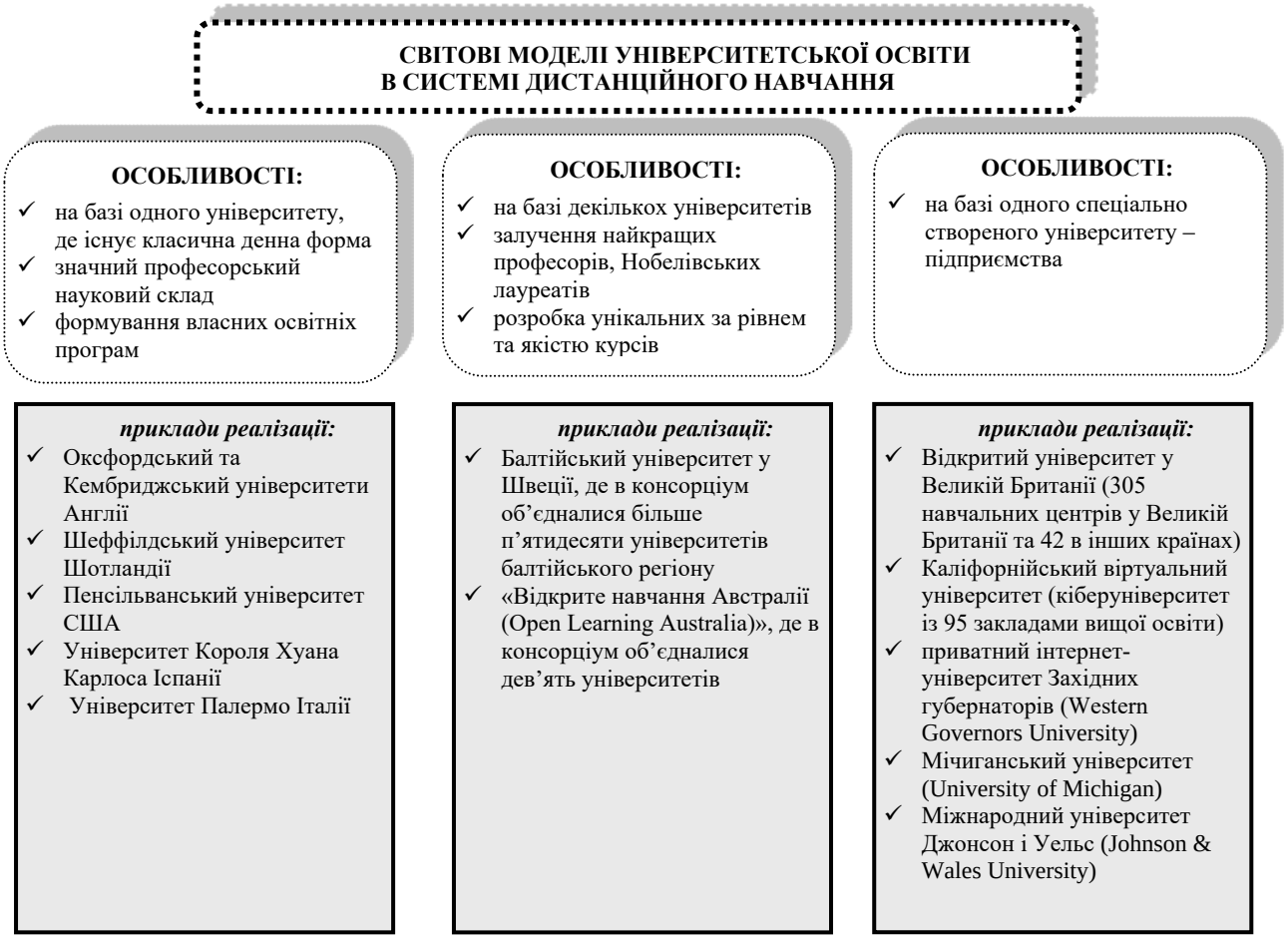


Рис. 1. Особливості світових моделей університетської освіти в системі дистанційного навчання, які відрізняються організаційними структурами та способами їхньої реалізації

Джерело: розроблено авторами на основі [1, 9]

Сучасні теоретичні та практичні аспекти реалізації дистанційного навчання в закладах вищої та передвищої освіти досліджували В. Кухаренко, В. Бондаренко [10], Е. Ященко, І. Левандовська [11], Н. Яремчук, В. Марусовою [12], Ю. Арбузовою, Т. Багмет [13], Ю. Кліпа [14], А. Сіленко, Н. Крук [15], М. Мазур, Ю. Зубань, В. Любчак, С. Іванець [16] та ін. Дистанційна освіта в Україні визначається авторами як гнучкий інструмент, що дозволяє забезпечити доступ до навчання в умовах надзвичайних ситуацій, а також як частина модернізації освіти в напрямку європейських стандартів. Основні переваги та виклики інтеграції дистанційної форми в систему вищої та передвищої освіти України представлені на Рис. 2.

Метою статті є проведення порівняльного аналізу основних переваг та недоліків заочної та дистанційної форм здобуття вищої освіти та визначення перспективних завдань для підвищення ефективності організації освітнього процесу.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

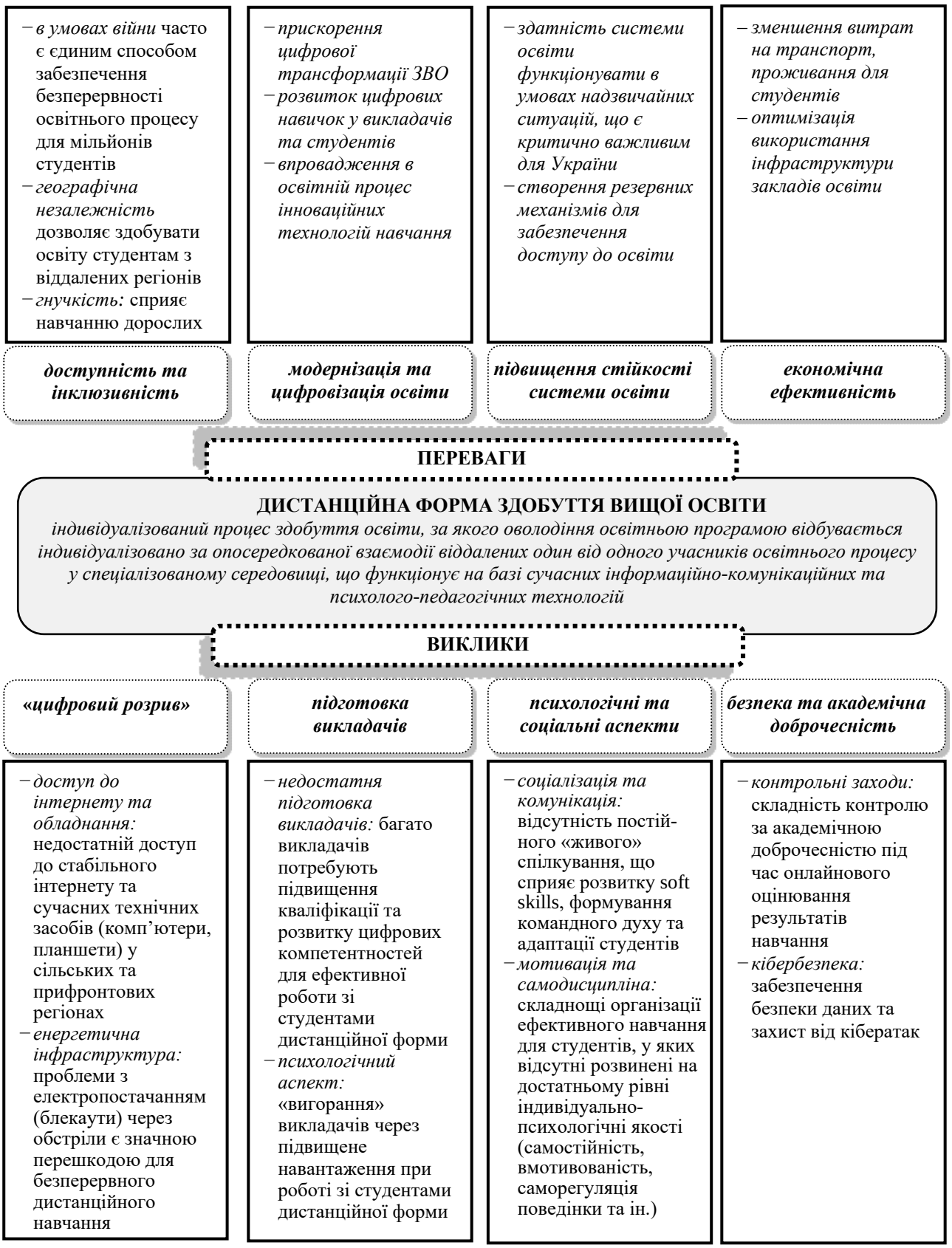


Рис. 2 Основні переваги та виклики провадження дистанційної форми в системі вищої та передвищої освіти України
Джерело: розроблено авторами на основі [10-16]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Виклад основного матеріалу.

Аналіз пропозицій на ринку освітніх послуг.

Аналізуючи статистичні дані, наведені на офіційному сайті Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО) щодо вступних кампаній в Україні за останні п'ять років [17], можна побачити, що кількість ЗВО, які надають освітні послуги за дистанційною формою на бакалаврському та / або магістерському рівнях вищої освіти за усіма спеціальностями усіх галузей, має тенденцію до зростання (відносне зростання за 2021—2025 роки становить +48%), а за заочною — до зменшення (відносне зменшення за 2021—2025 роки становить –13%; за ці роки 103 ЗВО відмовились від заочної форми або ж такі ЗВО були ліквідовані) (Рис. 3).

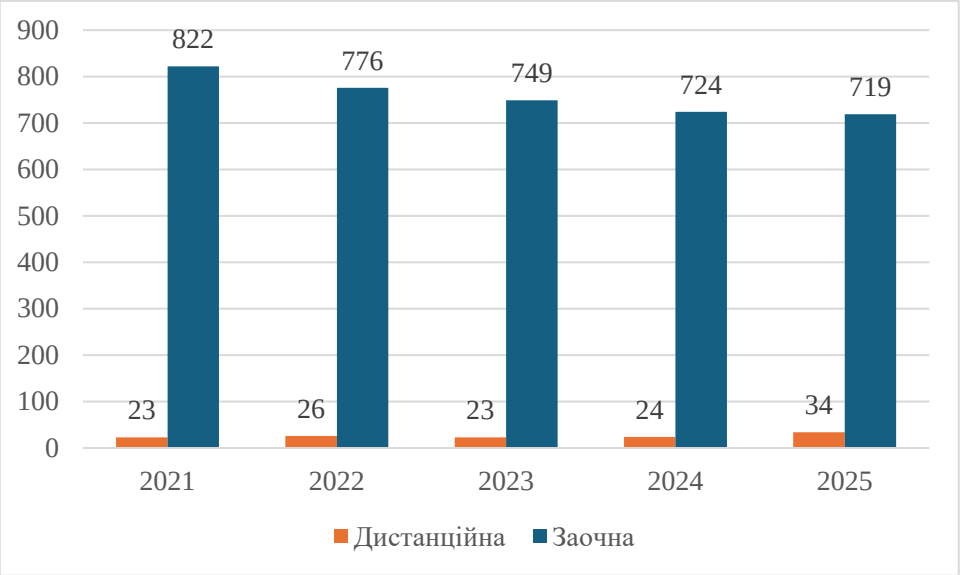


Рис. 3. Динаміка кількості ЗВО, що мають конкурсні пропозиції на заочну та / або дистанційну форми на бакалаврському та магістерському рівнях разом у 2021—2025 роках

Джерело: розроблено авторами на основі [17]

Однак більш цікавим для нашого дослідження стало вивчення структури конкурсних пропозицій українських ЗВО за формами здобуття вищої освіти тих спеціальностей, за якими відбувався набір до КНЕУ ім. В. Гетьмана (у поточному році — це «Економіка та міжнародні економічні відносини», «Маркетинг», «Фінанси, банківська справа, страхування та фондовий ринок», «Комп'ютерні науки», «Право» тощо). У табл. 1 наведені та на рис. 4 проілюстровані відповідні статистичні дані вступних кампаній 2023—2025 років щодо унікальних конкурсних пропозицій. Зауважимо, що датою спостережень був кінець липня у зазначених роках (в інші періоди ці дані нами не збирались). В подальшому під час вступної кампанії ЗВО додавали в ЄДЕБО додаткові (дублюючі) конкурсні пропозиції, що викривляло загальну статистику.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1

Кількість конкурсних пропозицій українських ЗВО на бакалаврському та магістерському рівнях (для спеціальностей, за якими відбувається набір в КНЕУ ім. В. Гетьмана) у 2023–2025 роках

Рік	Бакалаврський рівень вищої освіти				Магістерський рівень вищої освіти			
	форми здобуття освіти			*разом*	*форми здобуття освіти*			*разом*
	денна	заочна	*дистанційна*		денна	заочна	*дистанційна*	
2023	3196	2362	*102*	**5660**	2438	2155	*64*	**4657**
2024	2931	2057	*83*	**5071**	2428	1975	*66*	**4469**
2025	2890	2018	*143*	**5051**	2424	2006	*85*	**4515**

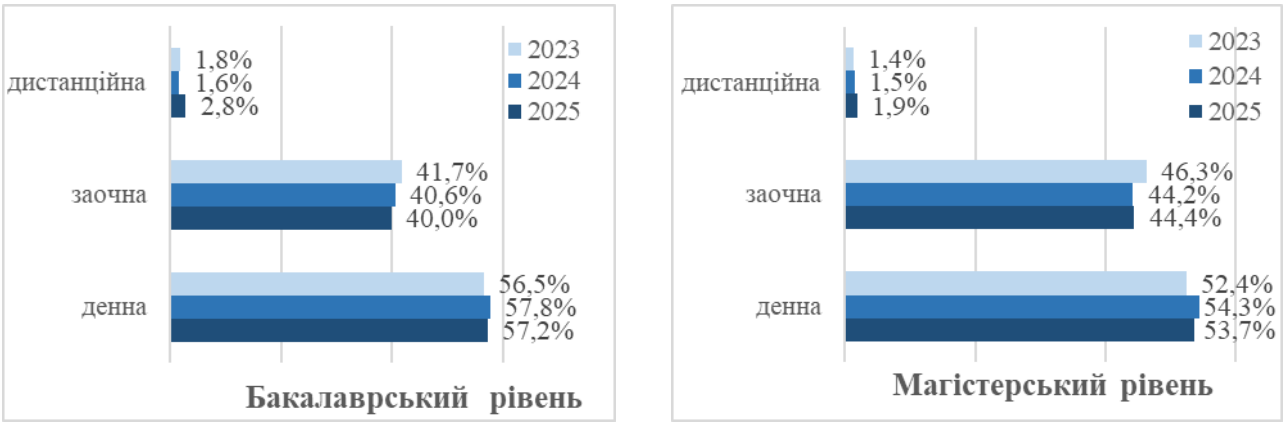


Рис. 4 Структура конкурсних пропозицій українських ЗВО на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти (для спеціальностей, за якими відбувається набір в КНЕУ ім. В. Гетьмана) у 2023—2025 роках (станом на кінець липня кожного року)

Джерело: розроблено авторами на основі [17]

Аналізуючи зміни у співвідношенні кількості пропозицій за формами здобуття вищої освіти та досвід участі авторів у формуванні таких пропозицій у КНЕУ ім. В. Гетьмана, можна зробити висновок, що пропозиції заочної форми традиційно практично дублювали частину пропозицій денної, а збільшення останнім часом пропозицій дистанційної форми відбулось за рахунок зменшення пропозицій заочної форми. Це підтверджують і дані щодо загальної кількості ЗВО (разом по бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти та на усі спеціальності), які мають заочну та дистанційні форми (Рис. 3).

Очевидно, що кількість пропозицій дистанційної форми зростає, не зважаючи на зниження конкурсних пропозицій загалом. Разом з тим, питома вага пропозицій дистанційної форми залишається незначною, що викликає питання, чому саме більшість ЗВО віддають перевагу традиційній заочній формі, а не інноваційній дистанційній.

Аналіз попиту на ринку освітніх послуг.

Проведений на базі офіційного сайту ЄДЕБО [17] кількісний аналіз поданих заяв вступників до українських ЗВО на заочну та дистанційну форми за

усіма спеціальностями у 2021—2025 роках засвідчує стале зростання кількості заяв на дистанційну форму та відсутність такого зростання на заочну форму (Рис. 5, Табл. 2) на фоні загальної тенденції щодо зниження кількості заяв для усіх форм здобуття вищої освіти.

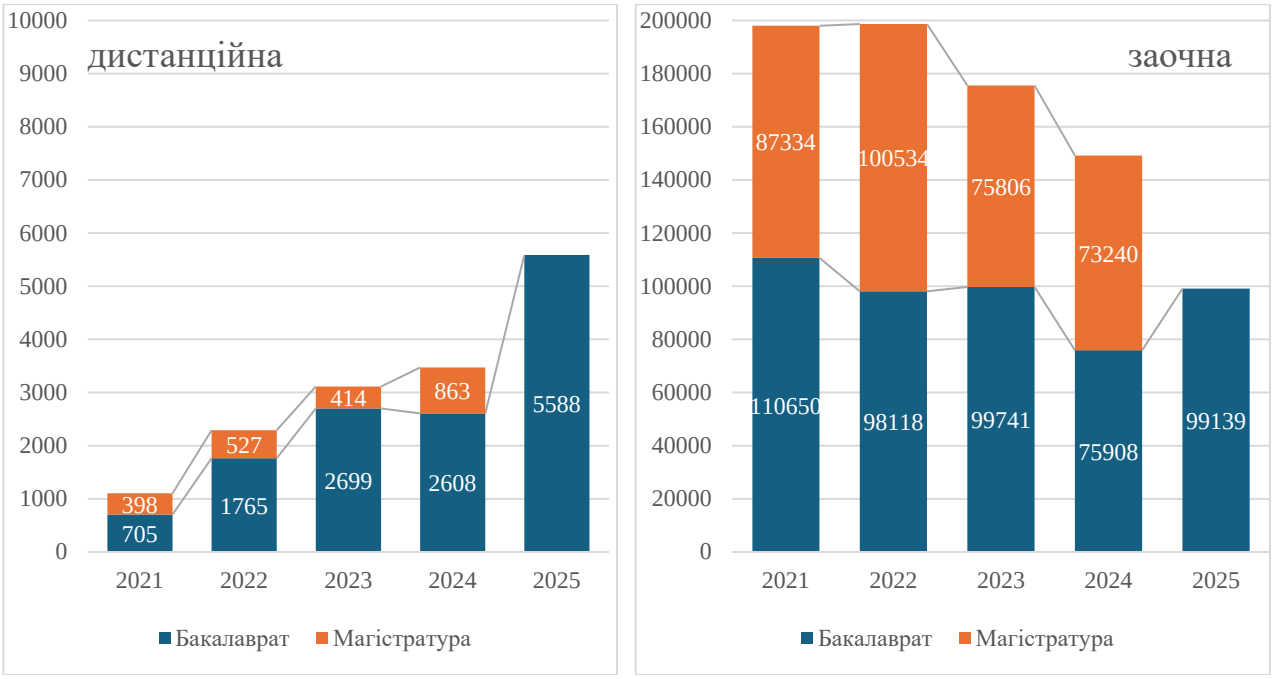


Рис. 5 Кількість поданих заяв вступників до українських ЗВО на дистанційну та заочну форми здобуття вищої освіти на бакалаврському та магістерському рівнях у 2021—2025 роках
Джерело: розроблено авторами на основі [17] станом на 06.08.2025

Зауважимо, що на момент написання статті (станом на 06.08.2025) прийом заяв на магістратуру не розпочався, тому відповідні дані за 2025 рік відсутні.

Таблиця 2

Кількість заяв вступників до українських ЗВО на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти у 2021—2025 роках

Рік	Бакалаврський рівень вищої освіти				Магістерський рівень вищої освіти			
	форми здобуття освіти			*разом*	*форми здобуття освіти*			*разом*
	денна	заочна	*дистанційна*		денна	заочна	*дистанційна*	
2021	1 063 885	110 650	*705*	**1 175 240**	125 497	70 838	*309*	**196 644**
2022	625 038	98 118	*1 765*	**724 921**	222 721	93 050	*524*	**316 295**
2023	754 107	99 741	*2 699*	**856 547**	208 259	73 786	*414*	**282 459**
2024	642 728	75 908	*2 608*	**721 244**	201 576	72 077	*863*	**274 516**
2025	756 558	99 139	*5 588*	**861 285**	—	—	—	—

Цікавою виявилась структура попиту (контингент вступників, Рис. 6) відносно структури пропозицій (конкурсні пропозиції, Рис. 4). Якщо пропозиції

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

щодо заочної форми є співвідносними з пропозиціями щодо денної форми, то попит на заочну форму значно нижчий за попит на денну, а ось відсоток і пропозиції на дистанційну форму, і відсоток осіб, що планують на неї вступати, є врівноваженими.

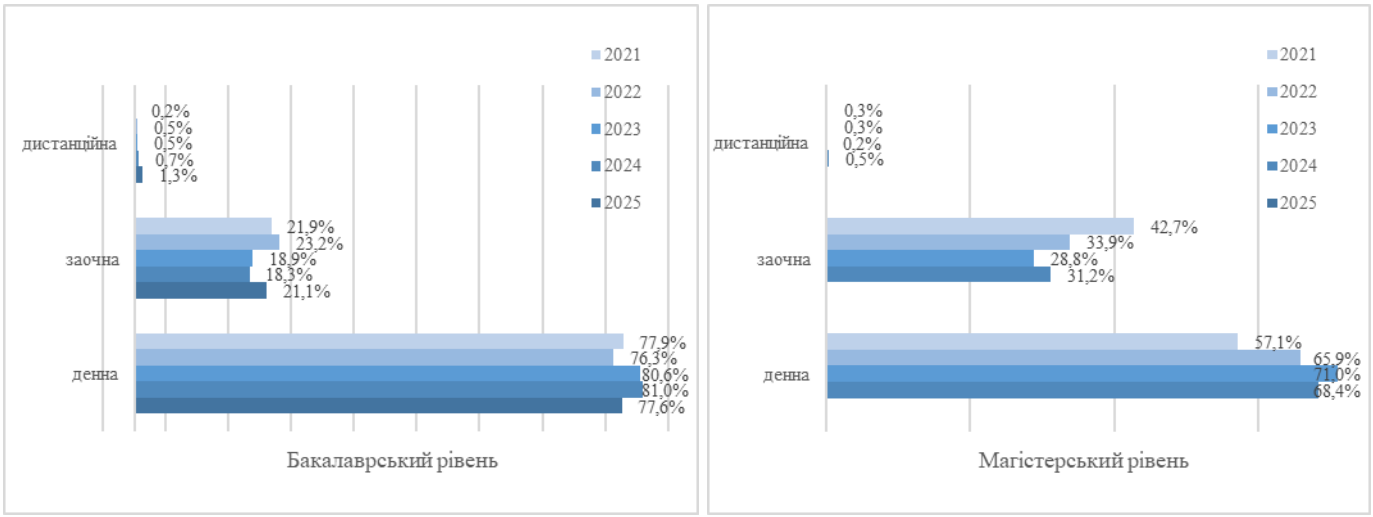


Рис. 6 Структура контингенту вступників до українських ЗВО на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти (для усіх спеціальностей усіх галузей) у 2021—2025 роках
Джерело: розроблено авторами на основі [17] станом на 06.08.2025

Дана закономірність щодо зростання попиту на дистанційну форму підтвердилася й під час аналізу кількості заяв вступників на бакалаврський рівень вищої освіти за останні п’ять років до КНЕУ ім. В. Гетьмана (Рис. 7)

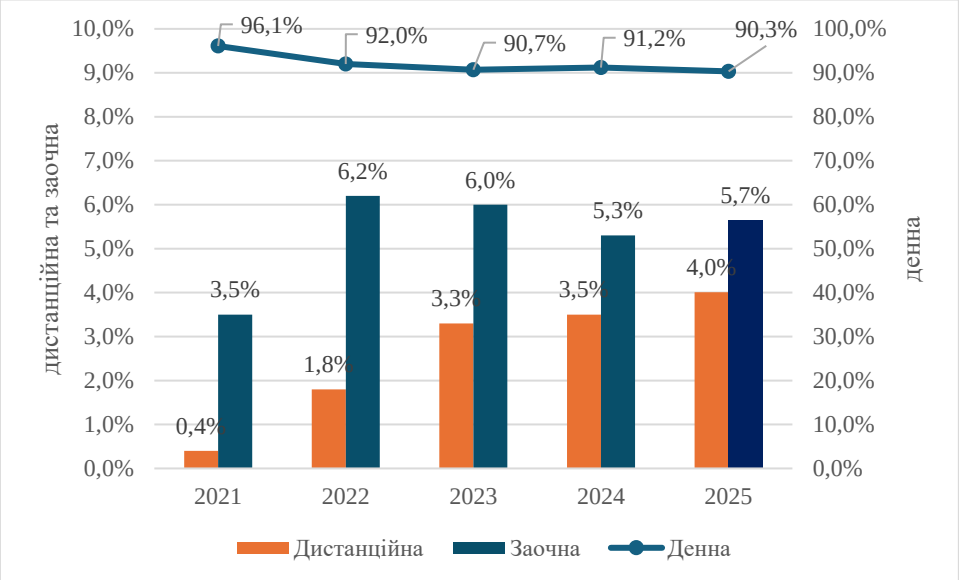


Рис. 7. Структура контингенту вступників до КНЕУ ім. В. Гетьмана на бакалаврському рівні вищої освіти у 2021—2025 роках
Джерело: розроблено авторами на основі [17]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Водночас, абсолютні дані свідчать про суттєве зростання кількості поданих заяв в КНЕУ ім. В. Гетьмана (Рис. 8).

Це обумовлено на думку авторів як збільшенням запитів стейкхолдерів щодо цифрової трансформації освіти з можливістю здобувачів навчатися у будь-якому місці та у будь-який зручний час, так і кризовими умовами в Україні, що пов'язані з військовою агресією та безпековими ризиками.

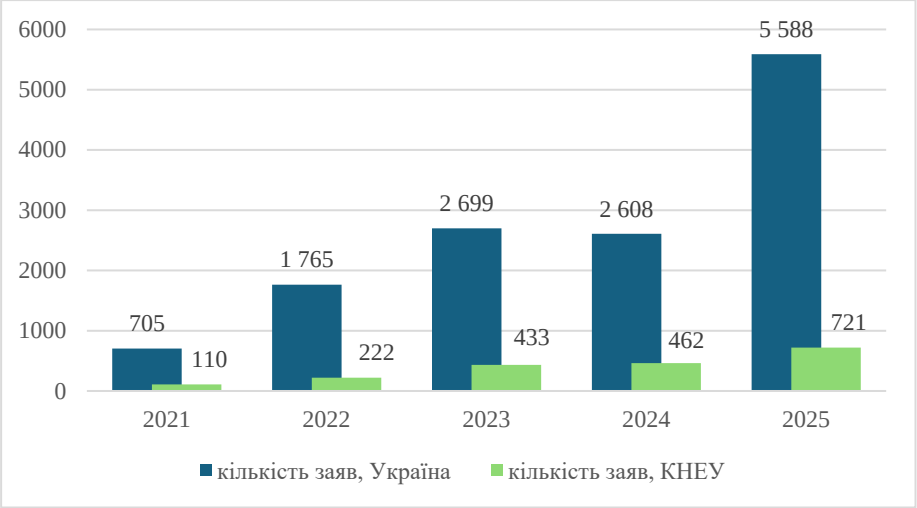


Рис. 8. Динаміка кількості заяв вступників на дистанційну форму бакалаврського рівня вищої освіти в Україні та в КНЕУ ім. В. Гетьмана у 2021—2025 роках

Джерело: розроблено авторами на основі [17]

Досвід КНЕУ на ринку освітніх послуг в сегменті дистанційної та заочної освіти.

КНЕУ ім. В. Гетьмана має понад семидесятирічний досвід підготовки фахівців на традиційній заочній формі здобуття вищої освіти за переважною більшістю освітніх програм та десятирічний досвід підготовки фахівців за інноваційною дистанційною формою.

Починаючи з 2015 року, комплексно вирішуючи завдання щодо формування технічного, нормативного, кадрового, навчально-методичного та фінансового забезпечення щодо якісної реалізації освітньої програми за дистанційною формою, в університеті розпочали набір першокурсників дистанційної форми за окремими освітніми програмами бакалаврського рівня вищої освіти. З 2019 року розпочався набір на дистанційну форму магістратури. У 2024/2025 н.р. на восьми освітніх програмах бакалаврського рівня вищої освіти навчалося 409 студентів, на восьми освітніх програмах магістерського рівня вищої освіти— 45 студентів.

Протягом десяти років (з 2015 по 2025) питання забезпечення ефективної організації освітнього процесу за дистанційною формою та використання технологій електронного навчання на інших формах досліджувалося авторами на таких рівнях:

– *міжнародний рівень* — автори (Марина Сільченко, Юлія Красюк та Тетяна Кучерява) як учасники команди КНЕУ ім. В. Гетьмана з січня 2023 року співпрацюють в рамках грантового проєкту 101083143 — DEFEP «Distance Education for Future: best EU practices in response to the requests of modern higher education seekers and labor market» (Дистанційна освіта для майбутнього: кращі практики ЄС у відповідь на запити здобувачів сучасної вищої освіти та ринку праці) в рамках програми Еразмус+ за напрямком ERASMUS-EDU-2022-CBHE-STRAND-2 – Capacity Building in the field of Higher Education: Strand 2 – Partnerships for transformation in higher education [18, 19], вивчали досвід європейських університетів (зокрема, Університету Саарланд (Universitat des Saarlandes), м. Саарбрюкен (Німеччина), Університету Короля Хуана Карлоса (Universidad Rey Juan Carlos), м. Мадрид (Іспанія), Університету Палермо (Università degli Studi di Palermo (UNIPA), м. Палермо (Італія)) щодо використання дистанційний технологій для організації онлайнового навчання за кризових умов, організації навчального процесу на дистанційній формі, створення мікрокредитних онлайнових програм, масових онлайнових курсів, віртуальної академічної мобільності;

– *рівень Університету* — автор (Марина Сільченко) як проректор з науково-педагогічної роботи та цифрової трансформації формувала стратегічне бачення розвитку дистанційної освіти і як окремої форми, і як способу підтримки освітнього процесу на інших формах, у тому числі за кризових обставин, що знайшло відображення у Стратегії розвитку КНЕУ ім. В. Гетьмана, відповідних Положеннях, наказах та розпорядженнях;

– *рівень Інституту дистанційної освіти (ІДО)* — автори (Юлія Красюк, Тетяна Кучерява, Лариса Ніколенко, Людмила Петренко) як керівник та працівники ІДО організовували та забезпечували навчально-наукову, методичну, організаційну та інформаційну підтримку використання технологій дистанційного та електронного навчання на базі загальноуніверситетської платформи Moodle в освітньому та цифровому просторі університету у форматі «365/24/7». Марина Сільченко, Юлія Красюк є авторами-розробниками відкритого дистанційного курсу «Створюємо дистанційний курс крок за кроком», який з червня 2020 року усі викладачі університету можуть використовувати для самостійного опанування технології розробки дистанційних курсів на платформі Moodle;

– *рівень тренера курсів підвищення кваліфікації* — автори (Юлія Красюк, Людмила Петренко та Тетяна Кучерява) як тренери курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників університету «Дистанційні технології в освітньому просторі університету» забезпечували розвиток цифрових компетентностей викладачів університету щодо використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

– *рівень науково-педагогічного працівника* — автори (Юлія Красюк, Тетяна Кучерява, Лариса Ніколенко та Людмила Петренко) як викладачі обов'язкових та вибіркових навчальних дисциплін організовували навчальний процес для студентів дистанційної та заочної форм через використання дистанційних курсів навчальних дисциплін (ДК), розміщених на платформі Moodle;

Порівняльний аналіз дистанційної та заочної освіти.

В результаті проведеного якісного та кількісного аналізу, застосування технологій SWOT-аналізу, аналізу результатів опитувань студентів різних форм здобуття вищої освіти, у тому числі проведеного в рамках грантового проєкту DEFEP, нами були систематизовані переваги, недоліки та виклики дистанційної та заочної форм здобуття вищої освіти на трьох рівнях: організаційно-педагогічному, інформаційно-технологічному та психологічному (Табл. 3).

Таблиця 3

Основні переваги, недоліки та виклики дистанційної та заочної форм здобуття освіти на організаційно-педагогічному, інформаційно-технологічному та психологічному рівнях

		ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
		ДИСТАНЦІЙНА	**ЗАОЧНА**
організаційно-педагогічні	**ПЕРЕВАГИ**	▪ за графіком організації навчального процесу та структурою навчального плану максимально наближена до очної форми ▪ доступність навчання у зручний час та у будь-якому місці ▪ регулярна та систематична робота студентів протягом всього семестру, що забезпечує якість засвоєння навчального матеріалу	▪ наявність можливості «живого» (синхронного) спілкування з викладачами та одногрупниками під час сесії ▪ наявність у викладачів навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін за рахунок багаторічного досвіду провадження освітнього процесу на заочній формі
	НЕДОЛІКИ	▪ відсутність бюджетних місць для навчання ▪ ускладнений «живий» зв'язок між викладачами та студентами, які проживають в інших часових поясах, зокрема в Західній півкулі, для повноцінного вирішення поточних педагогічних ситуацій ▪ не для всіх освітніх програм доцільно запроваджувати дистанційну форму, зокрема медичні спеціальності	▪ неможливість навчатися в ЗВО, які знаходяться далеко від місця проживання, без потреби переїзду ▪ переважно епізодичний характер навчальної діяльності більшості студентів «від сесії до сесії», що знижує засвоєння навчального матеріалу ▪ немає системного контакту з викладачем в міжсесійний період
	ВИКЛИКИ	▪ складність врахування у навчальному навантаженні викладачів обсягів їх роботи зі студентами дистанційної форми ▪ на початку провадження потреба в одночасній розробці значної кількості повнофункціональних дистанційних курсів навчальних дисциплін, які передбачені освітньою програмою	▪ для студентів непросте узгодження з роботодавцями періоду відпустки на час сесії (складно «відпроситись» на сесію на роботі) ▪ ускладнене переведення на іншу форму здобуття вищої освіти із-за різниці в навчальних планах

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Продовження Таблиці 3

		ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
		ДИСТАНЦІЙНА	**ЗАОЧНА**
інформаційно-технологічні	**ПЕРЕВАГИ**	▪ можливість використання в ДК різного типу навчального контенту ▪ можливість оперативної асинхронної комунікації між учасниками освітнього процесу ▪ масштабне збереження історії навчальної діяльності студентів та навчаючої діяльності викладачів ▪ можливість участі у роботі віртуальних груп та професійних спільнот для обміну досвідом	▪ чітка/легка ідентифікація студентів під час проведення контрольних заходів ▪ незалежність від технічних засобів
	НЕДОЛІКИ	▪ залежність від наявності у студентів та викладачів належного технічного забезпечення та доступу до мережі Інтернет зі стійким сигналом ▪ високі вимоги до матеріально-технічного забезпечення ЗВО	▪ використання технологій дистанційного навчання для підвищення ефективності організації освітнього процесу зазвичай залежить від конкретного викладача
	ВИКЛИКИ	▪ створення окремого структурного підрозділу ЗВО для забезпечення технічної, організаційної та навчально-методичної підтримки організації освітнього процесу ▪ на початку провадження потреба в професійному розвитку значної кількості викладачів (розвиток цифрових компетентностей) ▪ ідентифікація особи студента під час проведення контрольних заходів	▪ розгортання платформи дистанційного навчання, підготовка допоміжного персоналу до підтримки цієї платформи ▪ на початку провадження потреба в професійному розвитку зацікавлених викладачів (розвиток цифрових компетентностей)
психологічні	**ПЕРЕВАГИ**	▪ можливість формування ефективної віддаленої комунікації ▪ розвиток у студентів внутрішньої мотивації до навчання, цілеспрямованості, самоорганізації, індивідуального стилю навчальної діяльності	▪ можливість формування у студентів гнучких навичок (soft skills)
	НЕДОЛІКИ	▪ складнощі організації ефективного навчання для студентів, у яких відсутні розвинені на достатньому рівні індивідуально-психологічні якості (самостійність, вмотивованість, саморегуляція поведінки та ін.)	
	ВИКЛИКИ	▪ забезпечення формування у студентів гнучких навичок (soft skills)	▪ вимагає високої самодисципліни та мотивації, оскільки, обсяг самостійної роботи студентів є набагато більшим у порівнянні з денною та дистанційною формами

Зауважимо, що наведена порівняльна характеристика дистанційної та заочної форм стосується організації освітнього процесу за звичайних умов. З початком карантинних обмежень у 2020 році, а згодом — за умов повномасштабного воєнного вторгнення у 2022 році заочна форма в КНЕУ

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ім. В. Гетьмана по суті перейшла в дистанційний формат з нерівномірним графіком навчального процесу, за якого періоди самостійного асинхронного навчання (міжсесійний період) чергуються з періодами синхронного онлайнового навчання та контрольних заходів (сесій, раз на семестр). За таких умов кожна навчальна дисципліна повинна бути забезпечена дистанційним курсом Moodle, який би забезпечував підтримку навчання в міжсесійний період та проведення контрольних заходів і відповідав би рамковим вимогам, визначеним у Положенні про дистанційні курси та їх сертифікацію в КНЕУ ім. В. Гетьмана.

Також в КНЕУ в рамках участі в грантовому проєкті DEFEP відбулись зміни і в організації освітнього процесу на дистанційній формі [20]. В результаті даної трансформації регулярне асинхронне навчання студентів доповнилось регулярними дистанційними заняттями в синхронному режимі (раз на місяць з кожної навчальної дисципліни). При цьому для забезпечення вивчення кожної навчальної дисципліни освітньої програми студентами дистанційної форми, повинен бути розроблений повнофункціональний ДК Moodle, який відповідає уніфікованим вимогам, визначеним у Положенні про дистанційні курси та їх сертифікацію в КНЕУ ім. В. Гетьмана.

Отже, наразі КНЕУ ім. В. Гетьмана, як і інші українські ЗВО, що надають освітні послуги за денною, заочною та дистанційною формами здобуття вищої освіти, з 2020 року мають унікальний досвід організації дистанційного навчання у трьох форматах:

- рівномірний онлайновий синхронний або змішаний формат (денна форма);
- модульний онлайновий асинхронний / синхронний формат (заочна форма);
- рівномірний онлайновий синхронно-асинхронний (дистанційна форма).

Отриманий досвід дає нам підстави стверджувати, що за особливих обставин організація освітнього процесу у форматі регулярного синхронно-асинхронного навчання (на дистанційній формі) у порівнянні з форматом модульного асинхронного / синхронного навчання (на заочній формі) забезпечує кращі результати навчання, є більш ефективною для навчання будь-де і будь-коли, більш технологічною та інноваційною. Водночас, традиційність заочної форми не вимагає від викладачів наявності цифрових навичок високого рівня, більших зусиль та часу для створення інтерактивного цифрового контенту, а від студентів — регулярного навчання. При цьому якість навчання є меншою у порівнянні з дистанційною формою.

Також переваги тієї чи іншої форми залежать від конкретної галузі знань. Так, якщо освітня програма вимагає формування особливих практичних навичок (наприклад, галузі «Охорона здоров’я та соціальне забезпечення» або «Транспорт та послуги»), то заочна освіта з очними (не онлайновими) сесіями

безумовно краще за дистанційну. Однак, освітні програми галузей «Соціальні науки, журналістика та інформація» або ж «Бізнес, адміністрування та право» можуть краще опановуватись студентами у дистанційній формі, яка з використанням можливостей доповненої та віртуальної реальності, штучного інтелекту та інших цифрових технологій дозволяє досягати максимального ефекту.

Отже, на нашу думку, закладам вищої освіти варто визначатись, яка з форм — заочна чи дистанційна — для кожної конкретної освітньої програми буде більш ефективною за актуальних обставин, і вже виходячи з цього розбудовувати її далі, враховуючи досвід використання сучасних технологій електронного навчання.

Висновки.

1. Дистанційна форма здобуття вищої освіти є «наймолодшою» формою, виокремленою у Законах України про освіту та про вищу освіту лише у 2021 році; попит та пропозиції на цю форму є ще незначними, однак спостерігається стала тенденція щодо розвитку ринку дистанційної освіти на фоні протилежної тенденції щодо заочної освіти.
2. Основними перевагами дистанційної освіти є регулярність навчання та використання інноваційних технологій, а заочної — живе спілкування з викладачами та формування soft-skills. Недоліками дистанційної форми є складність налагодження зворотного зв’язку зі здобувачами і високі вимоги щодо цифрових навичок, заочної — не системність навчання та відсутність оперативного зворотного зв’язку з викладачами.
3. Для популяризації дистанційної освіти та її сталого розвитку варто розширювати спектр інтерактивних методів навчання, зокрема, використовувати віртуальні бізнес-симулятори та лабораторії, технології штучного інтелекту тощо. Також перспективним напрямом є розширення віртуальної академічної мобільності викладачів і студентів.
4. Запровадження в дистанційній освіті систем прокторингу та використання комплексного оцінювання знань сприятиме підвищенню об’єктивності оцінювання та дозволить забезпечити дотримання студентами норм академічної доброчесності.
5. Створення системи наставництва в дистанційній освіті (менторства і тьюторства), за якої студенти зможуть отримувати поради від викладачів та практиків у відповідній галузі, допоможе покращити рівень навчання та адаптацію до реальних умов майбутньої роботи.
6. Використання на заочній формі кращих практик дистанційної форми та залучення цифрових технологій дозволило б сформувати гібридну модель «неочної» освіти, яка б підсилювала переваги кожної з цих форм та мінімізувала б їх недоліки.

Література:

1. Биков В.Ю., Гриценчук О.О., Жук Ю.О. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології:* монографія. Київ: Атіка, 2005. С. 11-178.

2. Стефаненко П.В. Теоретичні та методичні основи дистанційного навчання у вищій школі: дис… д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 478 с.

3. Шуневич Б.І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 509 с.

4. Москаль Ю. Світові тенденції розвитку заочної та дистанційної вищої освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. № 3. С. 116-122. URL: https://surli.cc/gqwnsx (дата звернення: 07.08.2025).

5. Гуревич Р.С., Кобися В.М., Коношевський Л.Л., Коношевський О.Л., Опушко Н.Р., Драчук М.І. Електронна (дистанційна) освіта і заочне навчання: точки дотику, проблеми, перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. (66), С. 14-30.

6. Глушаченко О. Перспективи впровадження дистанційних методів навчання для студентів заочної форми навчання фармацевтичного факультету Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка*. 2015. 1 (33). С. 12-18.

7. Мокрієв М.В. Структура електронного навчального курсу для заочної (дистанційної) форми навчання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. 3. С. 320-329. URL: https://surli.cc/sndnqt (дата звернення: 07.08.2025).

8. Цвєткова Ю.В. Занепад заочної та перспективи розвитку дистанційної освіти: правове забезпечення та нові можливості для університетів середнього рівня в Україні та Європі. *Правничий часопис*. 2021. С. 115-119. URL: https://surli.cc/yuftxy (дата звернення: 07.08.2025).

9. Лузік, Е. В., Демченко, Н. І., Проскурка, Н. М. Світові моделі університетської освіти в системі дистанційного навчання. *Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2020, № 17. С. 41-47.

10. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія. Харків, 2020. 409 с.

11. Ященко Е, Левандовська І. Дистанційна освіта в освітній діяльності вищої школи: виклики часу. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2021. № 1. С. 124-134.

12. Яремчук Н, Марусова В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання в університеті. *Молодий вчений*. 2021. № 11 (99). С.205-210.

13. Arbuzova Y.V., Bahmet T.Y. Сучасні теоретичні та практичні аспекти дистанційного навчання в закладах фахової передвищої освіти. *Scientific notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*. 2020. 1 (17). С. 29-40.

14. Кліпа Ю.В. Підвищення ефективності дистанційної освіти студентів: міжнародний і вітчизняний досвід. *Вісник Університету банківської справи*. 2017. №2. С. 92-96.

15. Сіленко А.О., Крук Н.В. Дистанційна освіта: альтернатива чи додаткові можливості для традиційної освіти? *Актуальні проблеми політики*. 2022. Вип. 69.С. 94-100.

16. Мазур М.П., Зубань Ю.О., Любчак В.О., & Іванець С.А. Інформаційне, методичне та організаційне забезпечення дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України: монографія. Суми : СумДУ, 2013. – 152 с.

17. Єдина державна електронна база з питань освіти. URL: https:vstup.edbo.gov.ua/offers/. (дата звернення: 21.07.2025).

18. DEFEP Дистанційна освіта майбутнього: найкращі практики ЄС URL: https://surl.lu/ctxvda (дата звернення: 07.08.2025).

19. Проєкт Erasmus «DEFEP-Distance Education for Future. URL: https://surl.lt/xnbhbw (дата звернення: 07.08.2025).

20. Красюк Ю.М., Сільченко М.В., Кучерява Т.О., Ніколенко Л.А., Петренко Л.М. Дистанційна форма здобуття вищої освіти: досвід провадження та необхідність у трансформації. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Педагогіка»).* 2024. 7 (35). С. 839-854.

References:

1. Bykov, V.Iu., Hrytsenchuk, O.O., & Zhuk, Yu.O. (2005). Dystantsiine navchannia v krainakh Yevropy ta SShA i perspektyvy dlia Ukrainy. [Distance training in Europe and the USA and prospects for Ukraine]. *Informatsiine zabezpechennia navchalno-vykhovnoho protsesu: innovatsiini zasoby i tekhnolohii: monohrafiia — [Information support of the educational process: innovative tools and technologies]*. Kyiv: Atika, 2005. pp. 11-178. [in Ukrainian].

2. Stefanenko, P.V. (2002). Teoretychni ta metodychni osnovy dystantsiinoho navchannia u vyshchii shkoli [Theoretical and methodological bases of distance learning in higher education]. *Doctor's thesis.* Kyiv. [in Ukrainian].

3. Shunevych, B.I. (2008). Rozvytok dystantsiinoho navchannia u vyshchii shkoli krain Yevropy ta Pivnichnoi Ameryky [Development of distance learning in the Higher School of Europe and North America]. *Doctor's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

4. Moskal, Yu. (2008). Svitovi tendentsii rozvytku zaochnoi ta dystantsiinoi vyshchoi osvity [World Trends in Correspondence and Distance Higher Education Development]. *Psykholohiia i suspilstvo — Psychology and society*, *3*, 116-122. Retrieved from URL: https://surli.cc/gqwnsx [in Ukrainian].

5. Hurevych, R.S., Kobysia, V.M., Konoshevskyi, L.L., Konoshevskyi, O.L., Opushko, N. R., & Drachuk, M.I. (2022). Elektronna (dystantsiina) osvita i zaochne navchannia: tochky dotyku, problemy, perspektyvy [Electronic (distance) education and correspondence training: touch points, problems, prospects]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy — Modern information technologies and innovative teaching methods in specialists training: methodology, theory, experience, problems*, (66), 14-30 [in Ukrainian].

6. Hlushachenko, O. (2015). Perspektyvy vprovadzhennia dystantsiinykh metodiv navchannia dlia studentiv zaochnoi formy navchannia farmatsevtychnoho fakultetu Natsionalnoho medychnoho universytetu imeni OO Bohomoltsia [Prospects for the introduction of remote teaching methods for students of correspondence form of training of the Faculty of Pharmaceutical Faculty of National Medical University named after Bogomolets]. *Liudynoznavchi studii. Seriia: Pedahohika — Human studies. Series: Pedagogy, 1 (33),* 12-18 [in Ukrainian].

7. Mokriiev, M.V. (2017). Struktura elektronnoho navchalnoho kursu dlia zaochnoi (dystantsiinoi) formy navchannia [Structure of an e -training course for correspondence (remote) form of training]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu — Open educational e-environment of modern university*, *3,* 320-329 Retrieved from URL: https://surli.cc/sndnqt [in Ukrainian].

8. Tsvietkova, Yu.V. (2021). Zanepad zaochnoi ta perspektyvy rozvytku dystantsiinoi osvity: pravove zabezpechennia ta novi mozhlyvosti dlia universytetiv serednoho rivnia v Ukraini ta Yevropi [The decline of inocational and prospects for distance education: legal support and new opportunities for middle -level universities in Ukraine and Europe]. *Pravnychyi chasopys — Law Journal*, 115-119. Retrieved from URL: https://surli.cc/yuftxy [in Ukrainian].

9. Luzik, E.V., Demchenko, N. I., & Proskurka, N. M. (2020). Svitovi modeli universytetskoi osvity v systemi dystantsiinoho navchannia [World University Education Models in Distance Learning*]. Pratsi Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: pedahohika, psykholohiia — Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology,* 17, 41-47 [in Ukrainian].

10. Kukharenko, V.M., & Bondarenko, V.V. (2020) *Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini [Emergency distance learning in Ukraine]*. Kharkiv [in Ukrainian].

11. Iashchenko, E., & Levandovska, I. (2021). Dystantsiina osvita v osvitnii diialnosti vyshchoi shkoly: vyklyky chasu [Distance education in higher education educational activities: time challenges]. *Humanitarni studii: istoriia ta pedahohika — Humanities: History and Pedagogy, 1*, 124-134 [in Ukrainian].

12. Iaremchuk, N., & Marusova, V. (2021). Pedahohichni umovy orhanizatsii dystantsiinoho navchannia v universyteti [Pedagogical conditions for the organization of distance learning at the university]. *Molodyi vchenyi — Young scientist, 11 (99)*, 205-210 [in Ukrainian].

13. Arbuzova, Y.V., & Bahmet, T.Y. (2020). Suchasni teoretychni ta praktychni aspekty dystantsiinoho navchannia v zakladakh fakhovoi peredvyshchoi osvity [Modern theoretical and practical aspects of distance learning in professional higher education institutions]. *Naukovi zapysky maloi akademii nauk ukrainy — Scientific notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine, 1 (17)*, 29-40 [in Ukrainian].

14. Klipa, Yu.V. (2017). Pidvyshchennia efektyvnosti dystantsiinoi osvity studentiv: mizhnarodnyi i vitchyznianyi dosvid [Improving the effectiveness of students' distance education: international and domestic experience]. *Visnyk Universytetu bankivskoi spravy — Bulletin of the University of Banking, 2*, 92-96 [in Ukrainian].

15. Silenko, A.O., & Kruk, N.V. (2022) Dystantsiina osvita: alternatyva chy dodatkovi mozhlyvosti dlia tradytsiinoi osvity? [Distance education: an alternative or additional opportunities for traditional education?] *Aktualni problemy polityky — Actual problems of policy, 69*, 94-100 [in Ukrainian].

16. Mazur, M.P., Zuban, Yu.O., Liubchak, V.O., & Ivanets, S.A. (2013). *Informatsiine, metodychne ta orhanizatsiine zabezpechennia dystantsiinoho navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Information, methodological and organizational support of distance learning in higher educational establishments of Ukraine]*. Sumy: SumDU [in Ukrainian].

17. Yedyna derzhavna elektronna baza z pytan osvity [The unified state electronic database on education]. (n.d). *vstup.edbo.gov.ua/offers.* Retrieved from https://vstup.edbo.gov.ua/offers/ [in Ukrainian].

18. DEFEP Dystantsiina osvita maibutnoho: naikrashchi praktyky YeS [DEFEP Distance education of the future: EU best practices]. (n.d). *defep.chmnu.edu.ua/uk/summary-ua.* Retrieved from https://surl.lu/ctxvda [in Ukrainian].

19. Proiekt Erasmus «DEFEP-Distance Education for Future» [Erasmus project «DEFEP-Distance Education for Future»]. (n.d). *kneu.edu.ua/ua/University_en/international_connections/defep.* Retrieved from https://surl.lt/xnbhbw [in Ukrainian].

20. Krasiuk, I.M., Silchenko, M.V., Kucheriava, T.O., Nikolenko, L.A., & Petrenko, L.M. (2024) *Dystantsiina forma zdobuttia vyshchoi osvity: dosvid provadzhennia ta neobkhidnist u transformatsii. Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii (Seriia «Pedahohika»). 7 (35).* 839–854.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37.013.31:51

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-848-855

Стойка Мирослав Вікторович кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики та інформатики, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, заступник завідуючого кафедри математики та інформатики, м. Берегове, тел.: (099) 75-76-2-77, https://orcid.org/0000-0002-0840-1496.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ НАВИЧОК ЧЕРЕЗ ЗАДАЧІ З МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Анотація. У статті розглядається методика формування дослідницьких навичок студентів закладів вищої освіти шляхом використання спеціально підібраних задач з курсу математичного аналізу. Обґрунтовано актуальність розвитку дослідницької компетентності в умовах сучасної математичної освіти, що вимагає від майбутніх фахівців уміння формулювати та перевіряти гіпотези, критично оцінювати результати, узагальнювати здобуті знання та застосовувати їх у нових ситуаціях. Здійснено аналіз психолого-педагогічних підходів до розвитку дослідницьких умінь, зокрема елементів проблемного та евристичного навчання, а також методів навчання на основі дослідження (inquiry-based learning), які сприяють активному залученню студентів у процес пізнання.

Запропоновано класифікацію задач з математичного аналізу за рівнем дослідницької складності: репродуктивні, напівдослідницькі та дослідницькі. Для кожного типу наведено приклади завдань, що охоплюють теми збіжності числових та функціональних рядів, обчислення визначених інтегралів, аналіз параметричних залежностей, розв’язування крайових задач для диференціальних рівнянь та дослідження нетипових функцій із цікавими аналітичними властивостями. Розроблена методика передбачає поетапну роботу студентів: постановка проблеми, аналіз можливих методів, висування гіпотези, її перевірка та формулювання узагальнень. Окрему увагу приділено використанню комп’ютерних математичних систем (GeoGebra, Wolfram Alpha, Maple) для візуалізації процесу дослідження, перевірки результатів та моделювання складних залежностей.

Ефективність методики підтверджується результатами впровадження у навчальний процес, що засвідчили підвищення рівня самостійності, критичного мислення, креативності та мотивації студентів до подальших досліджень. Запропонований підхід може бути адаптований для інших курсів вищої математики, інтегрований у міждисциплінарні проєкти та використаний у підготовці майбутніх учителів математики, інженерів і фахівців прикладних спеціальностей.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: математичний аналіз, дослідницькі навички, задачний підхід, проблемне навчання, навчання на основі дослідження, компетентнісний підхід.

Stoika Myroslav Viktorovych PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics and Informatics at the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Deputy Head of the Department of Mathematics and Informatics, Berehove, tel.: (099) 75-76-2-77, https://orcid.org/0000-0002-0840-1496.

METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS THROUGH MATHEMATICAL ANALYSIS PROBLEMS

Abstract. This paper presents a methodology for cultivating research skills among higher education students through the use of carefully selected problems in mathematical analysis. The significance of developing research competence within contemporary mathematical education is substantiated, highlighting the necessity for future professionals to formulate and test hypotheses, critically evaluate outcomes, generalize acquired knowledge, and apply it to novel contexts. The study reviews psychological and pedagogical approaches to enhancing research skills, including elements of problem-based and heuristic learning, as well as inquiry-based learning strategies, all of which foster active engagement in the learning process.

A classification of mathematical analysis problems by their level of research complexity is proposed: reproductive, semi-research, and research-oriented problems. Representative examples for each category address topics such as the convergence of numerical and functional series, evaluation of definite integrals, analysis of parametric dependencies, solving boundary value problems for differential equations, and exploring atypical functions with notable analytical properties. The proposed methodology employs a step-by-step learning process comprising problem formulation, analysis of possible solution methods, hypothesis development, verification, and synthesis of generalizations. The integration of computer algebra systems (GeoGebra, Wolfram Alpha, Maple) is emphasized as a tool for visualizing research processes, validating results, and modeling complex relationships.

The effectiveness of the methodology is supported by its successful implementation in the educational process, which demonstrated improvements in students' independence, critical thinking, creativity, and motivation for further research activities. The approach is adaptable for other advanced mathematics courses, suitable for integration into interdisciplinary projects, and applicable in the training of future mathematics teachers, engineers, and applied science specialists.

Keywords: mathematical analysis, research skills, problem-based approach, problem-based learning, inquiry-based learning, competence-based approach.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Постановка проблеми. учасна математична освіта вимагає від студентів не лише знань теоретичних положень та вміння застосовувати стандартні методи розв'язання задач, а й здатності до самостійного дослідження, критичного аналізу та формулювання власних гіпотез. Проте, за результатами численних досліджень, у більшості студентів закладів вищої освіти дослідницькі навички розвинуті недостатньо, що обмежує їхню здатність до вирішення нестандартних завдань, аналізу параметричних залежностей та творчого застосування математичного аналізу у практичних і міждисциплінарних ситуаціях.

Задача формування дослідницьких навичок у навчальному процесі ускладнюється тим, що більшість традиційних підходів до викладання математичного аналізу базуються на репродуктивному засвоєнні знань і відтворенні алгоритмів, що не стимулює студентів до самостійного пошуку рішень та глибокого розуміння процесів. Виникає потреба у впровадженні методик, які поєднують теоретичну підготовку з дослідницькою діяльністю та проблемно-орієнтованим підходом до навчання.

Таким чином, актуальним є питання розробки та обґрунтування ефективної методики формування дослідницьких навичок через спеціально підібрані задачі з математичного аналізу, яка б забезпечувала розвиток критичного мислення, самостійності та здатності до узагальнення та застосування знань у нових ситуаціях. Розв'язання цієї проблеми дозволить підвищити якість підготовки майбутніх фахівців у галузі математики, інженерії та прикладних наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній міжнародній науковій літературі активно обговорюються підходи до розвитку дослідницьких і критичних навичок студентів у сфері вищої математики. Фріман С. та інші [1] довели, що активне навчання суттєво підвищує академічні результати студентів у галузях науки, інженерії та математики, що підтверджує ефективність інтерактивних методів навчання. AIMS STEM·E Editorial [2] підкреслює необхідність впровадження навчання на основі дослідження (inquiry-based learning, IBL) у вищих навчальних закладах для забезпечення більш глибокого розуміння математичних концепцій. У публікації Національної ради вчителів математики [3] представлені практики викладання, які сприяють розвитку дослідницької діяльності студентів та формуванню високого рівня математичної компетентності.

Гетті Й. у своїй роботі [4] підкреслює ефективність активних методів навчання та проблемного підходу, наводячи узагальнені ефекти різних педагогічних практик. Метаналітичне дослідження ERIC [5] демонструє позитивний вплив IBL на розвиток мислення високого рівня, а наступне дослідження ERIC [6] підтверджує, що проблемно-орієнтоване навчання (PBL) стимулює креативне математичне мислення студентів

В Україні питання розвитку дослідницьких навичок у майбутніх учителів математики набуває актуальності в умовах реформування вищої освіти та

впровадження компетентнісного підходу. Одним із важливих напрямів є використання задач з математичного аналізу, зокрема теорії рядів, для формування цих навичок.

Дослідження Гаран І. [7] розглядає особливості формування дослідницьких математичних умінь у процесі вивчення теорії рядів. Автор підкреслює важливість розвитку вмінь аналізувати, формулювати гіпотези та доводити теореми, що є основою дослідницької діяльності.

Гавриленко О. [8] акцентує увагу на застосуванні хмарних технологій для формування дослідницької компетентності майбутніх учителів математики. Він зазначає, що інтеграція сучасних технологій у навчальний процес сприяє розвитку критичного мислення та самостійної дослідницької діяльності студентів.

У монографії Годованюк Т. [9] розглядається система методичної підготовки майбутніх учителів математики у закладах вищої освіти. Автор аналізує структуру та зміст навчальних дисциплін, зокрема математичного аналізу, та їх роль у формуванні професійних компетентностей студентів.

У роботах Стрільця С. та Запорожченко Т. [10] досліджується формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій. Хоча дослідження орієнтоване на початкову освіту, воно підкреслює важливість інтеграції сучасних технологій у навчальний процес для розвитку дослідницьких навичок. Ці дослідження свідчать про важливість інтеграції математичного аналізу, зокрема теорії рядів, у процес формування дослідницьких навичок майбутніх учителів математики в Україні. Використання сучасних технологій та методичних підходів сприяє розвитку критичного мислення, самостійності та готовності до науково-дослідницької діяльності студентів.

Метою статті є розробка та обґрунтування методики формування дослідницьких навичок студентів закладів вищої освіти через спеціально підібрані задачі з курсу математичного аналізу. Зокрема, стаття спрямована на визначення підходів до класифікації задач за рівнем дослідницької складності, інтеграцію проблемного та евристичного навчання, а також використання методів навчання на основі дослідження (inquiry-based learning) для розвитку критичного мислення, самостійності та здатності студентів до формулювання гіпотез, перевірки результатів та узагальнення знань у нових ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. Формування дослідницьких навичок у студентів закладів вищої освіти є однією з ключових задач сучасної математичної освіти. Сучасні підходи до навчання у сфері вищої математики акцентують увагу на активному та проблемно-орієнтованому навчанні, що стимулює студентів до самостійного мислення та аналітичної діяльності. Дослідження Фріман С. та інших [1] показують, що застосування активних методів навчання суттєво підвищує академічні результати студентів у інженерії та математиці, зокрема через залучення до інтерактивних вправ та проблемних завдань.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Впровадження навчання на основі дослідження (inquiry-based learning, IBL) у курс математичного аналізу сприяє розвитку у студентів здатності формулювати гіпотези, критично оцінювати результати та узагальнювати набуті знання [2-4]. Університетські курси, що застосовують IBL, показують підвищену зацікавленість студентів у математичних дослідженнях та більш високий рівень засвоєння матеріалу. Дослідження демонструє, що впровадження IBL у навчальний процес покращує результати студентів з математики.

Одним із ключових компонентів методики формування дослідницьких навичок є класифікація задач за рівнем дослідницької складності. У роботах українських дослідників, зокрема Гарана І. [7], пропонується поділ задач на репродуктивні, напівдослідницькі та дослідницькі. Репродуктивні завдання спрямовані на засвоєння базових методів і алгоритмів; напівдослідницькі – на застосування знань у нових умовах із частковою опорою на інструкції; дослідницькі завдання стимулюють студентів до самостійного пошуку рішень, формулювання і перевірки гіпотез, а також до узагальнення результатів.

У рамках курсу математичного аналізу особлива увага приділяється таким темам, як збіжність числових та функціональних рядів, обчислення визначених інтегралів, дослідження параметричних залежностей та крайові задачі для диференціальних рівнянь. Для кожного типу завдань пропонуються приклади, що поєднують теоретичний аналіз та практичне застосування, що дозволяє студентам відпрацьовувати методи дослідження на конкретних математичних об’єктах.

Інтеграція комп’ютерних математичних систем (GeoGebra, Wolfram Alpha, Maple) є важливою складовою методики. Такі інструменти дозволяють візуалізувати процес дослідження, перевіряти результати та моделювати складні залежності. Дослідження Гавриленка О. [8] підтверджують, що використання цифрових технологій сприяє розвитку критичного мислення та самостійності студентів, дозволяючи їм ефективно виконувати дослідницькі завдання навіть у складних аналітичних ситуаціях.

Отже, у процесі формування дослідницьких навичок у студентів курс математичного аналізу можна структурувати через класифікацію задач за рівнем дослідницької складності. Відповідно до підходів Гарана І. [8] та міжнародних рекомендацій щодо навчання на основі дослідження [1-4], задачі поділяються на три типи:

1. Репродуктивні задачі – орієнтовані на засвоєння базових методів і алгоритмів. Вони передбачають застосування відомих формул та стандартних процедур для розв’язання завдань. Прикладами є обчислення визначених інтегралів за стандартними методами, перевірка збіжності простих числових рядів, а також виконання класичних вправ з диференціальних рівнянь. Репродуктивні завдання формують початковий рівень аналітичних навичок, необхідних для переходу до більш складних досліджень.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

2. Напівдослідницькі задачі – передбачають частково самостійне дослідження студентами. Тут вже необхідно обирати методи розв'язання, аналізувати параметричні залежності функцій або робити висновки на основі частково заданих умов. Наприклад, студентам пропонується дослідити збіжність функціональних рядів або визначити вплив параметра на розв'язок крайової задачі для диференціального рівняння, опираючись на базові знання, але обираючи конкретну стратегію самостійно.

3. Дослідницькі задачі – спрямовані на розвиток навичок самостійного формулювання та перевірки гіпотез, критичного аналізу та узагальнення результатів. До цього типу відносяться завдання з дослідження нетипових функцій із цікавими аналітичними властивостями, побудови умов для збіжності функціональних рядів у складних випадках, розв'язання крайових задач у нестандартних ситуаціях або виявлення закономірностей у параметричних системах.

Розроблена методика передбачає поетапну роботу студентів:

- Постановка проблеми – студентам пропонується визначити, яка задача перед ними стоїть, які умови відомі, а які потрібно виявити.
- Аналіз можливих методів – досліджується декілька підходів до розв'язання, оцінюється їх ефективність і доцільність.
- Висування гіпотези – студенти формулюють припущення щодо результатів або закономірностей, що спостерігаються у задачі.
- Перевірка гіпотези – проводиться аналітичне або числове підтвердження, використовуючи методи математичного аналізу та комп'ютерні математичні системи (GeoGebra, Wolfram Alpha, Maple).
- Формулювання узагальнень – підсумовуються результати дослідження, формуються висновки та пропозиції щодо застосування отриманих знань у нових задачах чи теоретичних контекстах.

Такий поетапний підхід дозволяє систематично розвивати у студентів критичне мислення, навички формулювання і перевірки гіпотез та здатність узагальнювати знання, що є ключовими складовими дослідницької компетентності у вищій математичній освіті.

Таким чином, запропонована методика поєднує традиційне засвоєння теоретичного матеріалу з проблемно-орієнтованим підходом та активними методами навчання, забезпечуючи формування у студентів навичок самостійного дослідження, критичного аналізу та застосування знань у нових ситуаціях. Цей підхід може бути адаптований для інших курсів вищої математики, інтегрований у міждисциплінарні проєкти та використаний у підготовці майбутніх учителів математики та фахівців прикладних спеціальностей.

Висновки.

У статті обґрунтовано методику формування дослідницьких навичок студентів закладів вищої освіти через спеціально підібрані задачі з курсу математичного аналізу. Запропонований підхід поєднує традиційне засвоєння теоретичного матеріалу з активними методами навчання та навчанням на основі дослідження (inquiry-based learning), що стимулює самостійне мислення та

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

аналітичну діяльність студентів. Розроблено класифікацію задач за рівнем дослідницької складності: репродуктивні, напівдослідницькі та дослідницькі. Для кожного типу наведено приклади завдань, які охоплюють теми збіжності числових та функціональних рядів, обчислення визначених інтегралів, аналіз параметричних залежностей, розв'язування крайових задач для диференціальних рівнянь та дослідження нетипових функцій із цікавими аналітичними властивостями. Методика передбачає поетапну роботу студентів: постановку проблеми, аналіз можливих методів, висування гіпотези, її перевірку та формулювання узагальнень. Використання комп'ютерних математичних систем (GeoGebra, Wolfram Alpha, Maple) дозволяє візуалізувати процес дослідження, перевіряти результати та моделювати складні залежності, що підвищує ефективність навчального процесу. Впровадження запропонованої методики сприяє розвитку у студентів критичного мислення, самостійності, креативності та мотивації до подальших досліджень. Результати практичних впроваджень свідчать про підвищення рівня дослідницької компетентності та готовності студентів застосовувати набуті знання у нових ситуаціях. Запропонований підхід є універсальним і може бути адаптований для інших курсів вищої математики, інтегрований у міждисциплінарні проєкти та використаний у підготовці майбутніх учителів математики, інженерів та фахівців прикладних спеціальностей.

Література:

1. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415.

2. AIMS STEM·E Editorial. (2022). Inquiry-based mathematics education: a call for reform in tertiary education. *STEM Education*. Режим доступу: https://aimsciences.org

3. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2014). *Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All*. Reston, VA: NCTM. Режим доступу: https://www.nctm.org

4. Hattie, J. (2008/2017). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

5. ERIC Meta-analysis. (2023). Effects of inquiry-based approaches on students' higher-order thinking skills. Режим доступу: https://eric.ed.gov

6. ERIC Study. (2024). Examining the effect of problem-based learning on students' mathematical creative thinking. Режим доступу: https://eric.ed.gov

7. Гаран, І. О. (2023). Формування дослідницьких математичних умінь майбутніх учителів (на матеріалі теорії рядів). Електронний архів Київського педагогічного університету. Режим доступу: https://ekhsuir.kspu.edu

8. Гавриленко, О. (2017). Використання хмарних технологій для формування дослідницької компетентності майбутніх учителів математики. Педагогічний журнал. Режим доступу: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua

9. Годованюк, Т. Л. (2019). Методична підготовка майбутніх учителів математики у закладах вищої освіти: теорія і практика. Монографія.

10. Стрілець, С. І., & Запорожченко, Т. П. (2019). Формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій. Електронне видання Чернівецького національного університету. Режим доступу: https://epub.chnpu.edu.ua

References:

1. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111(23), 8410–8415. [in English]

2. AIMS STEM·E Editorial. (2022). Inquiry-based mathematics education: a call for reform in tertiary education. STEM Education. Available at: https://aimsciences.org [in English]

3. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2014). Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All. Reston, VA: NCTM. Available at: https://www.nctm.org [in English]

4. Hattie, J. (2008/2017). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge. [in English]

5. ERIC Meta-analysis. (2023). Effects of inquiry-based approaches on students' higher-order thinking skills. Available at: https://eric.ed.gov [in English]

6. ERIC Study. (2024). Examining the effect of problem-based learning on students' mathematical creative thinking. Available at: https://eric.ed.gov [in English]

7. Haran, I. O. (2023). Formuvannia doslidnytskykh matematychnykh umin′ maibutnikh uchyteliv (na materiali teorii riadiv) [Formation of research mathematical skills of future teachers (on the material of series theory)]. Elektronnyi arkhiv Kyivskoho pedahohichnoho universytetu. Available at: https://ekhsuir.kspu.edu [in Ukrainian]

8. Havrylenko, O. (2017). Vykorystannia khmarnykh tekhnolohii dlia formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky [Using cloud technologies to develop research competence of future mathematics teachers]. Pedahohichnyi zhurnal. Available at: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua [in Ukrainian]

9. Hodovanyuk, T. L. (2019). Metodychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv matematyky u zakladakh vyshchoi osvity: teoriia i praktyka [Methodical training of future mathematics teachers in higher education institutions: theory and practice]. Monografiia. [in Ukrainian]

10. Strilets, S. I., & Zaporozhenko, T. P. (2019). Formuvannia matematychnoyi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii [Formation of mathematical competence of future primary school teachers by means of innovative technologies]. Elektronne vydannia Chernivetskoho natsionalnoho universytetu. Available at: https://epub.chnpu.edu.ua [in Ukrainian]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 004.383.3:37.091.33-027.22:796]:378.018.8:373.5.011.3-051](045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-856-865

Ткачук Галина Володимирівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, тел.: (04744) 3-45-82, https://orcid.org/0000-0002-6926-1589

Жмуд Оксана Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, тел.: (04744) 4-04-38, https://orcid.org/0000-0002-9978-1921

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ОСВІТНЬОЇ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Анотація. У статті досліджено потенціал цифрових інструментів освітньої гейміфікації у професійній підготовці майбутніх учителів в умовах цифрової трансформації освіти. Здійснено аналіз сучасних наукових підходів до визначення поняття «гейміфікація», її відмінностей від повноцінних ігор та особливостей застосування в освітньому середовищі. Розкрито значення гейміфікації для формування у майбутніх педагогів професійних компетентностей, зокрема критичного мислення, креативності, комунікації, цифрової грамотності та здатності до управління освітнім процесом.

Виокремлено п’ять основних категорій цифрових засобів освітньої гейміфікації: інструменти для гейміфікованого оцінювання знань (Kahoot!, Wayground, Classtime тощо), конструктори інтерактивних вправ і мініігор (LearningApps, Wordwall, Educaplay), ігрові симулятори (Minecraft Education Edition, PC Building Simulator, CodeCombat), платформи для проведення освітніх квестів та марафонів (Actionbound, Genially, Padlet), адаптивні цифрові інструменти з елементами гейміфікації (Duolingo, Quizalize, Moodle з гейміфікаційними плагінами). Визначено дидактичний потенціал кожної категорії, їхні функціональні можливості та роль у створенні інтерактивного, мотивуючого освітнього середовища, що моделює реальні педагогічні ситуації та сприяє індивідуалізації навчання.

Проаналізовано переваги впровадження гейміфікації у підготовку вчителів, серед яких підвищення навчальної мотивації, залученості та пізнавальної активності, розвиток командної взаємодії та проєктного мислення. Окреслено основні виклики, що супроводжують застосування цифрових гейміфікованих інструментів: недостатній рівень цифрової компетентності окремих викладачів і студентів, мовні бар’єри, пов’язані з англомовним інтерфейсом платформ,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

зниження ефективності за відсутності оновлення ігрового контенту та методичної підтримки. Окреслено перспективні напрями подальших досліджень, зокрема розроблення методичних моделей інтеграції гейміфікованих сервісів у структуру освітніх компонентів, адаптацію цифрових платформ до національного контексту та пошук ефективних сценаріїв їх використання у змішаному й дистанційному навчанні.

Ключові слова: гейміфікація, цифрові інструменти, підготовка майбутніх учителів, інтерактивні платформи, ігрові симулятори, освітні квести, адаптивні системи.

Tkachuk Halyna Volodymyryvna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, tel.: (04744) 3-45-82, https://orcid.org/0000-0002-6926-1589

Zhmud Oksana Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova St., 2, Uman, tel.: (04744) 4-04-38, https://orcid.org/0000-0002-9978-1921

DIGITAL TOOLS FOR EDUCATIONAL GAMIFICATION IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract. The article explores the potential of digital educational gamification tools in the professional training of future teachers in the context of the digital transformation of education. It analyzes contemporary scientific approaches to defining the concept of “gamification”, its differences from full-fledged games, and its specific applications in the educational environment. The significance of gamification for the formation of professional competencies in future teachers, in particular critical thinking, creativity, communication, digital literacy, and the ability to manage the educational process, is revealed.

Five main categories of digital tools for educational gamification are identified: tools for gamified knowledge assessment (Kahoot!, Wayground, Classtime, etc.), interactive exercise and mini-game builders (LearningApps, Wordwall, Educaplay), game simulators (Minecraft Education Edition, PC Building Simulator, CodeCombat), platforms for educational quests and marathons (Actionbound, Genially, Padlet), and adaptive digital tools with gamification elements (Duolingo, Quizalize, Moodle with gamification plugins). The didactic potential of each category, their functional capabilities, and their role in creating an interactive, motivating educational environment that simulates real pedagogical situations and promotes the individualization of learning have been determined.

The advantages of introducing gamification into teacher training are analyzed, including increased learning motivation, engagement, and cognitive activity, as well as

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

the development of teamwork and project-based thinking. The main challenges associated with the use of digital gamified tools are outlined: insufficient digital competence of individual teachers and students, language barriers associated with the English-language interface of platforms, and reduced effectiveness in the absence of game content updates and methodological support. Promising areas for further research are outlined, in particular the development of methodological models for integrating gamified services into the structure of educational components, the adaptation of digital platforms to the national context, and the search for effective scenarios for their use in blended and distance learning.

Keywords: gamification, digital tools, training of future teachers, interactive platforms, game simulators, educational quests, adaptive systems.

Постановка проблеми. Сучасна освіта перебуває на перехресті глобальних трансформацій, де цифрові технології стають не лише допоміжним інструментом, а й визначальним чинником переосмислення педагогічних практик. У цьому контексті підготовка майбутніх учителів набуває нових обрисів, вимагаючи від них не тільки глибоких знань предметної галузі, а й здатності адаптуватися до динамічних викликів цифрової епохи. Одним із найперспективніших напрямів у цьому процесі, на нашу думку, є освітня гейміфікація – підхід, який органічно поєднує ігрові елементи з навчальними цілями, створюючи інтерактивне середовище для розвитку професійних компетентностей. Цифрові інструменти гейміфікації, такі як інтерактивні платформи, симуляції, віртуальні квести та адаптивні освітні системи, відкривають нові можливості для формування у майбутніх педагогів навичок критичного мислення, креативності, комунікації та управління освітнім процесом.

Гейміфікація в освіті – це не просто додавання ігрових елементів до традиційних методик, а й створення цілісного середовища, де майбутній учитель може експериментувати, вчитися на помилках і розвивати емпатію до потреб учнів. Ці інструменти дозволяють моделювати реальні педагогічні ситуації, пропонуючи безпечний простір для професійного зростання. Наприклад, використання гейміфікованих платформ у підготовці вчителів сприяє розвитку їхньої здатності до проєктного мислення, аналізу даних і адаптації до індивідуальних особливостей та потреб учнів. Водночас гейміфікація сприяє формуванню цифрової грамотності педагогів як невід'ємної складової професійної підготовки сучасного вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема застосування технології гейміфікації в освітньому процесі не є принципово новою, але її актуальність зростає в умовах цифровізації та трансформації освітніх парадигм. Сучасні дослідження підкреслюють потенціал гейміфікації у підвищенні мотивації та залученості здобувачів освіти. Важливим внеском у розуміння поняття «гейміфікації» є праця [5], яка визначає гейміфікацію як «використання елементів дизайну ігор у неігрових контекстах». Автори підкреслюють, що

гейміфікація відрізняється від повноцінних ігор (serious games) тим, що використовує окремі ігрові елементи, такі як бали, рейтинги чи завдання, для створення «гейміфікованого» досвіду (gamefulness), на відміну від «грайливості» (playfulness), яка асоціюється з вільною, неструктурованою грою [5].

Досить вагомим у розрізі поняття «гейміфікація» є дослідження К. Каппа (K. Kapp) «The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education», а якому увагу зосереджено на тому, що гейміфікація може трансформувати освітній процес, використовуючи ігрові елементи, такі як системи нагород, квести та симуляції, для підвищення залученості та мотивації здобувачів освіти [6].

Сутнісні засади гейміфікації в освітньому середовищі розкрито у праці С. Ніколсона (S. Nicholson), де автором запропоновано концепцію «значущої гейміфікації» (meaningful gamification), яка відходить від традиційних систем нагород BLAP – Badges, Levels, Achievements, Points (Значки, Рівні, Досягнення, Бали) і зосереджується на створенні внутрішньої мотивації через шість ключових елементів, об'єднаних у мнемонічну формулу RECIPE: Reflection, Exposition, Choice, Information, Play, Engagement (Рефлексія, Експозиція, Вибір, Інформація, Гра, Залучення). Ніколсон підкреслює, що значуща гейміфікація уникає надмірної залежності від зовнішніх нагород, які можуть підривати внутрішню мотивацію, і пропонує створювати системи, що поступово переводять учасників до прямої взаємодії з реальним контекстом, наприклад, через зв'язок із професійними чи соціальними спільнотами. Цей підхід є універсальним і може бути адаптований до різних сфер, включаючи освіту та забезпечуючи довгостроковий ефект [8].

У межах означеної поблеми варто звернути увагу на дослідження С. Переяславської та О. Смагіної, у якому гейміфікація розглядається як один із актуальних напрямів розвитку освітніх технологій у вітчизняній педагогічній практиці. Дослідниці подають чітке визначення поняття «гейміфікація» як інтеграції елементів гри та ігрового мислення в неігрову діяльність, зокрема освітню. У публікації акцентовано увагу на мотиваційному та когнітивному потенціалі гейміфікації, зокрема на таких ефектах, як підвищення пізнавальної активності, інтересу до навчання, залученості та ініціативності здобувачів освіти. Крім того, дослідниці також підкреслюють, що в українському освітньому середовищі наявні бар'єри впровадження гейміфікації – зокрема, низький рівень технічного оснащення, недостатній рівень цифрової компетентності викладачів, а також мовний бар'єр, що пов'язаний з англомовним інтерфейсом великої кількості доступних гейміфікованих платформ. Це ще раз підкреслює важливість системної професійної підготовки майбутніх учителів до використання цифрових гейміфікованих інструментів [2].

Попри значну кількість наукових праць, присвячених концептуалізації гейміфікації, її сутнісним ознакам і педагогічному потенціалу, питання аналізу конкретних цифрових інструментів, що використовуються у підготовці

майбутніх учителів, залишається недостатньо висвітленим. Цей аспект є динамічним, адже цифрові платформи постійно оновлюються, з'являються нові інструменти з різним функціоналом та дидактичним спрямуванням. Саме тому систематизація та оцінка можливостей сучасних гейміфікованих сервісів набуває особливої актуальності.

Мета статті – аналіз цифрових інструментів освітньої гейміфікації та визначення їхнього потенціалу в професійній підготовці майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. У контексті проблеми та означеної мети нашого дослідження варто згадати напрацювання вітчизняних учених, які розкривають методичні, технологічні та психолого-педагогічні аспекти застосування технології гейміфікації у навчанні.

Актуальні аспекти впровадження гейміфікації у закладах вищої освіти проаналізовано у дослідженні К. Мехед, яка розглядає її як ефективний інструмент реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі. Авторка підкреслює, що гейміфікація сприяє не лише підвищенню навчальної мотивації, а й формуванню ціннісного ставлення до навчання, розвитку комунікативних, цифрових та соціальних компетентностей. Дослідниця обґрунтовує доцільність використання гейміфікованих елементів у закладах вищої освіти, адже саме ці засоби активізують когнітивну діяльність, забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу та стимулюють самооцінку власного поступу. Водночас дослідниця наголошує на необхідності врахування гендерних особливостей, а також особистої думки здобувачів вищої освіти. Крім того, важливо враховувати «ефект новизни» гейміфікації, який на початку впровадження сприяє високій мотивації здобувачів освіти, але з часом інтерес може знижуватися, якщо не оновлювати ігрові елементи, хоча, в той же час, тривале використання знижує психологічний тиск [1].

У контексті дослідження потенціалу гейміфікації як чинника професійного становлення майбутніх педагогів заслуговує на увагу дослідження Т. Чернової, А. Ольшевського та В. Іванова [4]. Науковці підкреслюють, що впровадження гейміфікованих елементів (зокрема, балів, квестів, рейтингів) сприяє створенню навчального середовища, яке стимулює розвиток автономії, креативності та комунікативних навичок здобувачів вищої освіти. Водночас актуальними залишаються проблеми недостатнього рівня цифрової компетентності викладачів, а також обмеженої доступності локалізованих (україномовних) версій популярних платформ, на кшталт Kahoot! чи Spongelab. На думку дослідників, підвищення ефективності гейміфікації в педагогічній освіті можливе за умови оновлення ігрових сценаріїв, адаптації цифрових інструментів до національного контексту, а також цілеспрямованого розвитку цифрових компетентностей викладачів, з урахуванням індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти.

Вагомий внесок у вивчення цифрових інструментів гейміфікації зроблено у праці Л. Тітової та І. Криворучко, в якій досліджено потенціал хмарних сервісів

(Kahoot!, LearningApps, Wordwall, Educaplay, Classtime) у професійній підготовці майбутніх учителів. Авторки акцентують увагу на функціональних можливостях платформ, наявності ігрових елементів (бали, таблиці лідерів, естетика, мотиваційні повідомлення), а також їхній здатності формувати інтерактивне та мотивуюче освітнє середовище. Особливої уваги заслуговує емпірична складова дослідження. В ході проведеного опитування було встановлено, що, на думку здобувачів освіти, найбільш ефективними інструментами є LearningApps та Kahoot!, що пояснюється відповідно широким функціоналом і привабливою інтерактивною взаємодією. Дослідниці підкреслюють, що гейміфіковані хмарні сервіси підвищують мотивацію до навчання, активізують пізнавальну діяльність та сприяють формуванню ключових компетентностей майбутнього педагога, а тому можуть стати органічною складовою освітнього процесу [9].

Аналіз праць дослідників дав змогу виокремити основні категорії цифрових інструментів, що використовуються для освітньої гейміфікації у підготовці майбутніх учителів. З огляду на функціональне призначення, тип ігрової активності та педагогічний потенціал, цифрові інструменти освітньої гейміфікації можна класифікувати за п’ятьма основними категоріями:

– інструменти для гейміфікованого оцінювання знань;
– конструктори інтерактивних вправ і мініігор;
– ігрові симулятори;
– платформи для освітніх квестів та марафонів;
– адаптивні гейміфіковані системи.
–



Рис. 1. Категорії цифрових інструментів для освітньої гейміфікації

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Розглянемо кожну з категорій та наведемо приклади найпоширеніших плафторм.

Інструменти для гейміфікованого оцінювання знань є однією із найпоширеніших категорій, яка поєднує гейміфікацію з контролем знань здобувачів освіти. Сюди можна віднести платформи Kahoot!, Wayground (Quizizz), Mentimeter, Classtime. Вони дають змогу створювати гейміфіковані тести з миттєвим зворотним зв'язком, таблицями лідерів, балами та візуальними ефектами, що забезпечують мотиваційний аспект навчання. Ці інструменти можна ефективно використовувати як на етапі закріплення знань, рефлексії, так і під час підсумкового контролю.

Крім того, інтерактивні платформи сприяють розвитку навичок швидкого прийняття рішень, критичного мислення та командної роботи, особливо за умови проведення вікторин у форматі навчальних батлів чи групових змагань. Значною перевагою таких сервісів є також їхня доступність для різних категорій здобувачів освіти, включно з учасниками інклюзивного навчання, завдяки адаптивному інтерфейсу, простоті використання та можливості працювати з будь-якого пристрою. Більшість платформ містять вбудовану аналітику результатів, що дозволяє викладачам оперативно виявляти прогалини в знаннях і диференціювати подальшу роботу з окремими студентами або групами.

Наступна категорія – це ***конструктори інтерактивних вправ і мініігор***. До цих засобів можна віднести платформи LearningApps, Wordwall, Educaplay, Baamboozle. Вони надають широкі можливості для створення різноманітних інтерактивних завдань, зокрема: вправ на відповідність, класифікацію, встановлення послідовності; інтерактивних пазлів, анаграм, мозаїк; кросвордів, хмар слів, тестів з вибором правильної відповіді; ігрових лотерей, вікторин у форматі телешоу; відкритих запитань, вправ на заповнення пропусків у тексті; часових і змагальних активностей, які можна використовувати як для індивідуальної, так і для командної роботи. Вони використовуються для розвитку логіки, уваги, закріплення понять, тренування пам'яті. Ці платформи часто застосовуються у підготовці майбутніх учителів до розроблення власних гейміфікованих дидактичних матеріалів.

Наступна категорія – ***ігрові симулятори***. Серед них відмітимо Minecraft Education Edition, PC Building Simulator, CodeCombat, CodeMonkey. Вони дають змогу будувати навчання у форматі рольових тематичних симуляцій, у яких здобувачі освіти опиняються в умовах, наближених до реальних професійних або навчальних ситуацій. Наприклад, PC Building Simulator може використовуватись для формування базових уявлень про комп'ютерну техніку, що важливо для майбутніх учителів інформатики, оскільки забезпечує візуалізацію процесів складання, налаштування й діагностики комп'ютера. Такий досвід сприяє кращому розумінню апаратної складової, розвитку технічної грамотності, а також формуванню практично орієнтованих умінь, алгоритмічного мислення, цифрової компетентності та здатності ефективно діяти у змодельованих

навчальних і професійних ситуаціях, зокрема під час викладання відповідних тем у школі [7].

Все більшої популярності набувають ***платформи для проведення освітніх квестів та марафонів***. Онлайн-інструменти типу Actionbound, Genially або Learning Battle Cards надають можливості для створення динамічних маршрутів, змагань, послідовностей завдань, які інтегрують різні типи активностей (пошук інформації, розв'язання кейсів, робота з візуалізацією). При цьому навіть загальнодоступні інструменти, як-от Padlet, можуть успішно використовуватись для реалізації освітніх квестів. Наприклад, за допомогою віртуальної дошки Padlet можна створити вебквест із візуальною навігацією, інтегрувавши сервіси Google та LearningApps для розміщення інтерактивних завдань [3]. Такі платформи є ефективними у формуванні навичок проєктної діяльності, тайм-менеджменту та креативного мислення.

Окрему групу становлять ***адаптивні цифрові інструменти з елементами гейміфікації***. Інструменти Duolingo, Quizalize, Moodle з гейміфікаційними плагінами реалізують підхід до індивідуалізованого навчання із використанням ігрових механік. Вони дозволяють здобувачам освіти навчатись у власному темпі, отримувати персоналізовані завдання, проходити рівні, отримувати нагороди, що мотивує до самонавчання. Крім того, ці платформи забезпечують постійний зворотний зв'язок, допомагають відстежувати власний прогрес і досягнення, формують відчуття успіху та сприяють розвитку внутрішньої мотивації.

Адаптивність таких інструментів дозволяє враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти – рівень підготовки, темп засвоєння матеріалу, сильні й слабкі сторони – що особливо важливо в умовах змішаного та дистанційного навчання. Застосування гейміфікованих платформ не лише підвищує залученість, а й створює позитивний емоційний фон, який сприяє глибшому та стійкішому засвоєнню знань.

Висновки. Проведений аналіз підтверджує, що цифрові гейміфіковані інструменти відіграють важливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів. Вони сприяють підвищенню мотивації до навчання, розвитку когнітивних, соціальних і цифрових компетентностей, створенню інтерактивного освітнього середовища, яке моделює реальні педагогічні ситуації.

Гейміфіковані платформи, інтерактивні тренажери, освітні квести, адаптивні системи навчання надають широкі можливості для реалізації компетентнісного підходу, забезпечуючи персоналізацію навчального процесу, стимулювання рефлексії, розвиток креативного мислення та командної взаємодії. Особливо цінними є інструменти, що дозволяють створювати сценарії навчання, наближені до реальних професійних викликів, тим самим формуючи практико-орієнтовану складову підготовки вчителя.

Разом з тим, результати аналізу свідчать про наявність низки викликів, що потребують подальшого осмислення. Зокрема, йдеться про недостатній рівень

цифрової компетентності окремих викладачів і здобувачів освіти; складнощі локалізації інструментів та бар'єри англомовного інтерфейсу; зниження ефективності гейміфікації у разі відсутності оновлення змісту та ігрових механік; обмежену методичну готовність до інтеграції гейміфікованих сервісів у різні освітні компоненти.

У контексті проведеного аналітичного огляду перспективними напрямами подальших досліджень вбачаємо у розробці методичних моделей впровадження цифрових гейміфікованих інструментів у структуру освітніх компонентів бакалаврського рівня; виявленні ефективних сценаріїв використання гейміфікованих платформ у змішаному та дистанційному форматах; вивченні міжпредметного потенціалу цифрових ігрових технологій у педагогічній освіті.

Таким чином, освітня гейміфікація в умовах цифрової трансформації не лише розширює дидактичні можливості, а й потребує цілеспрямованого методичного супроводу, педагогічної рефлексії та інституційної підтримки для її ефективної реалізації в системі підготовки майбутніх педагогів.

Література:

1. Мехед К. М. Гейміфікація навчання як інноваційний засіб реалізації компетентнісного підходу у закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія Педагогічні науки.* 2020. №7. С. 19–22. DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.3758978.

2. Переяславська С. О., Смагіна О. О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Open educational e-environment of modern University. Special edition.* 2019. С. 250–260. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s24.

3. Ткачук Г. В. Вебквест як інноваційна технологія у роботі вчителя інформатики. *Українські студії в загальноєвропейському контексті.* 2023. №7. С. 365–370. URL: http://obrii.org.ua/usec/storage/conference/zb_vo7_2023.pdf.

4. Чернова Т. Ю., Ольшевський А. О., Іванов В. О. Гейміфікація як інструмент мотивації до самостійного професійного розвитку майбутніх педагогів. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2025. № 18. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15501944.

5. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining «Gamification». *Envisioning Future Media Environments :* Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. 2011. P. 9–15. DOI: https://doi.org/10.1145/2181037.2181040.

6. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. 336 p.

7. Medvedieva M. O., Yamkovenko V. O. Application of PC Building Simulator for visualization and design of computer systems. *Věda a perspektivy.* 2024. № 4(35). P. 200–208. DOI: https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-4(35)-200-208.

8. Nicholson S. A RECIPE for Meaningful Gamification. *Gamification in Education and Business.* Cham, 2014. P. 1–20. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1.

9. Titova L. O., Kryvoruchko I. I. Cloud services as a means of gamification in the training of future teachers. *Збірник наукових праць «Information Technologies in Education» (ITE).* 2024. № 56. С. 6–13. DOI: https://doi.org/10.14308/ite000783.

References:

1. Mekhed, K. M. (2020). Heimifikatsiia navchannia yak innovatsiinyi zasib realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu u zakladakh vyshchoi osvity [Gamification of learning as an innovative means of implementing a competency-based approach in higher education institutions]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Seriia Pedahohichni* nauky – Bulletin of the T. G. Shevchenko National University "Chernihiv Collegium." Series: Pedagogic*al Sciences, 7,* 19–22. Retrieved from http://doi.org/10.5281/zenodo.3758978 [in Ukrainian].

2. Pereiaslavska, S. O., Smahina, O. O. (2019). Heimifikatsiia yak suchasnyi napriam vitchyznianoi osvity [Gamification as a modern trend in domestic education]. *Open educational e-environment of modern University. Special edition*, 250–260. Retrieved from https://doi.org/ 10.28925/2414-0325.2019s24 [in Ukrainian].

3. Tkachuk, H. V. (2023). Vebkvest yak innovatsiina tekhnolohiia u roboti vchytelia informatyky [Webquest as an innovative technology in the work of a computer science teacher]. *Ukrainski studii v zahalnoievropeiskomu konteksti – Ukrainian studies in the European context, 7,* 365–370. Retrieved from http://obrii.org.ua/usec/storage/conference/zb_vo7_2023.pdf [in Ukrainian].

4. Chernova, T. Yu., Olshevskyi, A. O., & Ivanov, V. O. (2025). Heimifikatsiia yak instrument motyvatsii do samostiinoho profesiinoho rozvytku maibutnikh pedahohiv [Gamification as a tool for motivating future teachers to pursue independent professional development]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes, 18*. Retrieved from https://doi.org/10.5281/zenodo.15501944 [in Ukrainian].

5. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. Proceedings from: *15th International Academic MindTrek Conference* "*Envisioning Future Media Environments*". (pp. 9–15). ACM Press. Retrieved from https://doi.org/10.1145/ 2181037.2181040.

6. Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education.* Pfeiffer.

7. Medvedieva, M. O., & Yamkovenko, V. O. (2024). Application of PC Building Simulator for visualization and design of computer systems. *Věda a perspektivy, 4(35),* 200–208. Retrieved from https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-4(35)-200-208.

8. Nicholson, S. (2014). A RECIPE for Meaningful Gamification. *Gamification in Education and Business.* Cham, 1–20. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1.

9. Titova, L. O., & Kryvoruchko, I. I. (2024). Cloud services as a means of gamification in the training of future teachers. *Zbirnyk naukovykh prats «Information Technologies in Education» (ITE) – Collection of scientific papers "Information Technologies in Education" (ITE), 56,* 6–13. Retrieved from https://doi.org/10.14308/ite000783.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 81'32:37.013.3

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-866-873

Форостюк Тетяна Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0002-9716-3265

Форостюк Віталій Олександрович викладач кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0001-8511-0986

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Анотація. У статті розглядається проблема формування культури професійного мовлення майбутніх менеджерів, учителів початкової школи, фахівців мистецької та дошкільної освіти, психологів, соціальних працівників і фахівців захисту України під час вивчення української мови (за професійним спрямуванням), а також майбутніх фахівців початкової школи під час вивчення сучасного українського наукового мовлення з методикою наукових досліджень.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел дослідити особливості формування культури професійного мовлення майбутніх фахівців початкової, мистецької, дошкільної освіти, фахівців захисту України, менеджерів, психологів, соціальних працівників, а також виділити ефективні шляхи формування культури професійного мовлення майбутніх фахівців.

Методи дослідження: аналіз літератури, синтез інформації. *Результати дослідження*: виділити ефективні шляхи формування культури професійного мовлення у майбутніх спеціалістів за профілем професійної діяльності.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що результати можна використовувати в освітньому процесі та професійній діяльності.

У статті розглядається проблема формування культури професійного мовлення майбутніх фахівців різних галузей, зокрема менеджерів, учителів початкової школи, працівників мистецької та дошкільної освіти, психологів, соціальних працівників і фахівців захисту України. Автори підкреслюють, що культура професійного мовлення є невід'ємною складовою їх професійної компетентності і суттєвим чинником успішної комунікації у професійному середовищі.

Важливим аспектом дослідження є акцент на цілеспрямованому використанні сучасних педагогічних технологій у процесі мовної підготовки. Зокрема, інтерактивні методи навчання, проєктна діяльність, застосування мультимедійних засобів і рольових ігор дозволяють розвивати комунікативну компетент-

ність і критичне мислення, а також формують індивідуальний стиль професійного мовлення, що відповідає специфіці майбутньої діяльності. Ці підходи стимулюють активну участь здобувачів освіти в навчальному процесі та підвищують його ефективність.

Результати дослідження підтверджують, що мовна підготовка за професійним спрямуванням є ключовим елементом підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно комунікувати у різних професійних контекстах. Це особливо важливо з огляду на сучасні соціокультурні трансформації в Україні, де зростають вимоги до професійної мовної культури.

Особливу увагу приділено оновленню змісту навчальних дисциплін з урахуванням норм сучасної української літературної мови, змінами в чинному правописі, а також застосуванню інноваційних освітніх технологій.

Таким чином, дослідження підтверджує, що формування культури професійного мовлення майбутніх спеціалістів — це комплексний та системний процес, що включає розвиток мовленнєвих, комунікативних, професійних компетентностей. Для забезпечення високої якості професійної підготовки необхідно впроваджувати інновації, різні види вправ та завдань, які сприятимуть формуванню культури професійного мовлення майбутніх фахівців.

Ключові слова: культура професійного мовлення, інновації, мовна підготовка, українська мова за професійним спрямуванням, сучасне українське наукове мовлення з методикою наукових досліджень, майбутні фахівці початкової, мистецької, дошкільної освіти, захисту України, менеджери, психологи, соціальні працівники.

Forostiuk Tetiana Viktorivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy Theory and Methodology of Elementary Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0002-9716-3265

Forostyuk VItaly Oleksandrovich Lecturer of the Department of Pedagogy Theory and Methodology of Elementary Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0001-8511-0986

FORMING A CULTURE OF PROFESSIONAL SPEECH AMONG FUTURE SPECIALISTS IN THEIR PROFESSIONAL FIELDS

Abstract. The article discusses the problem of forming a culture of professional speech among future managers, primary school teachers, specialists in art and preschool education, psychologists, social workers, and specialists in the defence of Ukraine while studying the Ukrainian language (for professional purposes), as well as future primary school specialists while studying modern Ukrainian scientific speech.

The purpose of the article is to study the peculiarities of the formation of a culture of professional speech among future specialists in primary, art and preschool

education, specialists in the defence of Ukraine, managers, psychologists and social workers, based on an analysis of scientific sources, and to identify effective ways of forming a culture of professional speech among future specialists.

Research methods: literature analysis, information synthesis. Research results: to identify effective ways of forming a culture of professional speech in future specialists according to their professional activity profile.

The practical significance of the research lies in the fact that the results can be used in the educational process and professional activity.

The article discusses the problem of forming a culture of professional speech among future specialists in various fields, in particular managers, primary school teachers, art and preschool education workers, psychologists, social workers and specialists in the defence of Ukraine. The authors emphasise that professional speech culture is an integral part of their professional competence and an essential factor for successful communication in a professional environment.

An important aspect of the study is the emphasis on the targeted use of modern pedagogical technologies in the process of language training. In particular, interactive teaching methods, project activities, the use of multimedia tools and role-playing games allow for the development of communicative competence and critical thinking, as well as the formation of an individual style of professional speech that corresponds to the specifics of future activities. These approaches stimulate the active participation of students in the learning process and increase its effectiveness.

The results of the study confirm that language training for professional purposes is a key element in the training of competitive specialists who are able to communicate effectively in various professional contexts. This is especially important in view of the current socio-cultural transformations in Ukraine, where the requirements for professional language culture are growing.

Particular attention is paid to updating the content of academic disciplines, taking into account the norms of modern Ukrainian literary language, changes in the current spelling rules, and the application of innovative educational technologies.

Thus, the study confirms that the formation of a culture of professional speech among future specialists is a complex and systematic process that includes the development of speech, communication, and professional competencies. To ensure high-quality professional training, it is necessary to introduce innovations, various types of exercises and tasks that will contribute to the formation of a culture of professional speech among future specialists.

Keywords: professional speech culture, innovation, language training, Ukrainian language for professional purposes, modern Ukrainian scientific speech with scientific research methodology, future specialists in primary, art, and preschool education, defence of Ukraine, managers, psychologists, social workers.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку українського суспільства потребує нових підходів до підготовки фахівців, зокрема, які відзначаються

сформованою культурою професійного мовлення, які досконало володіють українською мовою, активно та майстерно використовують усі мовні засоби під час професійної комунікації. Адже високий рівень розвитку культури професійного мовлення менеджерів, майбутніх фахівців початкової, мистецької, дошкільної освіти, психологів, соціальних працівників і фахівців захисту України є потребою часу, важливим компонентом професіограми фахівців, важливим та обов'язковим компонентом їх професійної майстерності, умовою та складовою успішної професійної діяльності.

А тому зростання запитів на високий рівень професійної компетентності, зокрема сформованої культури професійного мовлення, потребує суттєвої модернізації освітньої системи, а також оновлення підходів до вирішення цієї проблеми. Сучасний спеціаліст, зокрема майбутній фахівець початкової, мистецької, дошкільної освіти, психолог, соціальний працівник, менеджер і фахівець захисту України мають майстерно володіти словом як засобом спілкування, а також потребують сформованої культури професійного монологічного та діалогічного мовлення, що сприятиме забезпеченню продуктивного спілкування під час професійної діяльності, продуктивній взаємодії та організації фахової діяльності. Важливість формування культури професійного мовлення у здобувачів вищої освіти за профілем професійної діяльності пояснюється актуальністю та потребами сфери їх майбутнього фаху, а також є важливим аспектом їх професійної підготовки.

Курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» дає змогу розвивати загальні та фахові компетентності, сприяє розширенню мовних та професійних можливостей майбутніх фахівців початкової, мистецької, дошкільної освіти, психологів, соціальних працівників, менеджерів і фахівців захисту України, що є важливою умовою для продуктивної роботи в майбутній професії. Курс «Сучасне українське наукове мовлення з методикою наукових досліджень» теж дає змогу формувати культуру мовлення майбутніх учителів початкової школи, зокрема формує здатність спілкуватися українською мовою в усній та письмовій формах, здатність до взаєморозуміння та міжособистісної взаємодії.

Вища освіта сьогодні потребує впровадження інноваційних методів підготовки конкурентоспроможних спеціалістів, які під час навчання здобувають не лише теоретичні знання, а й вміють ефективно застосовувати їх у своїй професійній діяльності. Майбутній фахівець повинен бути здатним до безперервного розвитку та самовдосконалення. На сучасному етапі система вищої освіти потребує оновлення змісту мовної підготовки майбутніх фахівців. Цьому сприятимуть інновації, зокрема, впровадження інноваційних методів, технологій, форм організації освітнього процесу.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблема формування культури професійного мовлення фахівців була і залишається актуальною, а тому була в полі зору багатьох науковців. Її досліджували Л. Мацько, Н. Бабич,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Б. Антоненко-Давидович, О. Пономарів, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, М. Пентилюк, В. Мельничайко, Т. Симоненко, С. Шевчук, А. Коваль, Л. Скуратівський, Г. Шелехова, Я. Радевич-Винницький та ін.

Мета статті. На основі аналізу наукових джерел дослідити особливості формування культури професійного мовлення майбутніх фахівців початкової, мистецької, дошкільної освіти, фахівців захисту України, менеджерів, психологів, соціальних працівників, а також виділити ефективні шляхи формування культури професійного мовлення майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку освіти неабияке значення має підготовка фахівців із високим рівнем культури професійного мовлення. Адже формування культури професійного мовлення у здобувачів вищої освіти за профілем професійної діяльності пояснюється актуальністю та потребами реалізації їх у майбутньому. Культура фахової мови реалізується в повсякденній мовній практиці та мовній підготовці кожного фахівця [3, с. 5]. Про сформованість культури мовлення свідчить дотримання норм літературної мови, володіння мовою, уміння висловлюватися правильно та виразно, використовуючи доречно різні стилістичні засоби української мови [3, с. 5]. Формування культури мовлення – це уміння володіти мовою, вправно та доцільно застосовувати мовні засоби [3, с. 7]. На формування культури професійного мовлення впливає те, чи володіє майбутній фахівець системою норм української мови, чи має достатній рівень мовної підготовки [3, с. 8]. Становлення мовної особистості фахівців відбувається завдяки мовній підготовці, у процесі якої вивчається мова, мовні засоби, що є критерієм освіченості, сприяє інтелектуальному зростанню особистості, виробленню вмінь користуватися всіма мовними засобами в процесі спілкування. А рівень мовної освіти – це готовність особистості до мовленнєвої діяльності в писемній та усній формах [3, с. 9].

Культура професійного мовлення – це володіння нормами писемної й усної літературної мови (морфологія, орфоепія, слововживання, наголос, синтаксис), а також уміння використовувати різноманітні виражальні можливості мови відповідно до мети висловлювання, комунікативної цілеспрямованості, умов спілкування.

Крім того, будь-яка професійна діяльність потребує певних мовно-комунікативних умінь. Наприклад, на етапі працевлаштування треба вміти написати заяву чи резюме, а також здійснювати телефонну розмову, заповнювати бланки, оформляти ділову документацію, а пізніше виступати з доповіддю, укладати угоди, надавати й отримувати інформацію, здійснювати усне ділове мовлення. Усі ці вміння формуються у процесі вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Важливу роль у процесі формування культури професійного мовлення відіграє мовна підготовка, зокрема під час вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Адже на заняттях студенти мають змогу

поглибити знання та вдосконалити вміння з української мови, здобуті раніше в закладі загальної середньої освіти, мають змогу розвивати вміння та навички доречно та вміло користуватися словниковим запасом, оволодівають нормами української літературної мови. Активно проводиться робота над піднесенням професійної культури їхнього мовлення, приділяється увага виробленню навичок та грамотності письма. Приділяється увага ознайомленню з різними видами ділових документів. Здобувачі вищої освіти працюють з різними видами документів. Курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» сприяє формуванню комунікативної компетентності, оволодінню лексичними, орфоепічними, орфографічними, граматичними, пунктуаційними, стилістичними нормами, а також формуванню вміння складати ділові папери, правильно їх оформляти, сприяє піднесенню загальної мовної культури студентів та формуванню культури професійного мовлення.

У процесі вивчення курсу «Сучасне українське наукове мовлення з методикою наукових досліджень» звертаємо увагу майбутніх учителів початкової школи на норми української мови, на значення мови, на культуру мовлення в професійній діяльності вчителя, на професійну мовно-комунікативну компетенцію, на культуру професійної монологічної та діалогічної мови, на орфографічні норми в текстах, на здатність спілкуватися українською мовою в різних формах, здійснювати міжособистісну взаємодію.

Формування культури професійного мовлення здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх фахівців початкової, мистецької, дошкільної освіти, фахівців захисту України, менеджерів, психологів, соціальних працівників відбувається у процесі використання методів навчання, зокрема інтерактивних. Як свідчить досвід, використання рольових ігор та моделювання різних професійних ситуацій дозволяє здійснювати мовлення в контексті професійних ситуацій, формується вміння проводити на заняттях дискусії. Застосування мультимедійних технологій, зокрема, відео-лекцій, презентацій, електронних словників, проєктів теж сприяють створенню сприятливої атмосфери для успішного формування культури професійного мовлення.

Формування культури професійного мовлення вчителя на заняттях із української мови (за професійним спрямуванням) є важливою складовою педагогічної майстерності та професійної компетентності. Культура професійного мовлення відображає рівень інтелігентності, освіченості та загальної культури майбутнього фахівця, сприяє ефективності професійної діяльності та забезпечує якісну комунікацію з іншими людьми. Крім того, формування професійного мовлення майбутнього вчителя, на думку науковців, є складником його загальної професійної підготовки [2, с. 62]. До того ж професійне мовлення вчителя та інших фахівців є важливим під час формування педагогічної майстерності, а також є інструментом педагогічної діяльності, є показником педагогічної культури, засобом самовираження та самоутвердження, а також запорукою успішного формування мовлення учнів [2, с. 63].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Науковці вважають, що поняття «професійне мовлення вчителя» та «мовна особистість учителя» є взаємозв'язаними. Мовна особистість учителя є високоосвіченою та вихованою людиною, яка досконало володіє мовою як засобом спілкування, самоствердження та самореалізації (знаннєвий компонент), яка поважає рідну мову та виявляє мовну стійкість (діяльнісний компонент), а також прищеплює любов і повагу іншим, зокрема учням (ціннісний компонент) [4]. Ці компоненти мовної особистості є важливими під час професійної діяльності. Також, на думку науковців, основою професійного мовлення є сформована професійна мовно-комунікативна компетентність [4].

Професійне мовлення майбутніх фахівців початкової, мистецької, дошкільної освіти, фахівців захисту України, менеджерів, психологів, соціальних працівників формується як невід'ємна частина їх професійної культури і має відповідати мовним нормам української літературної мови, зокрема, орфоепічним, лексичним, граматичним і стилістичним. Мовлення є не лише засобом передачі знань, але й засобом педагогічного впливу, виховання та розвитку учнів. Висока культура мовлення фахівця підвищує рівень довіри до нього та сприяє формуванню позитивного іміджу.

Аналіз літератури дав змогу з'ясувати, що основними комунікативними ознаками культури мовлення є: правильність мовлення (уміння підібрати в конкретній ситуації спілкування найбільш доречний варіант літературного слововживання), точність мовлення (точним є таке мовлення, коли слова відповідають існуючим у мові мовним значенням), логічність мовлення, багатство мовлення (розвиток і збагачення мовлення залежить від опанування мовним багатством), чистота мовлення (чистота пов'язана з правильністю та нормативністю), доречність мовлення (правильне, точне, чисте) [1].

Формування професійної мовної культури у майбутніх фахівців здійснюється комплексно й системно, враховуючи лінгвістичний аспект: оволодіння нормами української літературної мови, розвиток орфоепічних, лексичних, граматичних і стилістичних навичок. Це досягається через спеціальні вправи, тексти, аналіз помилок і роботу зі словниками. Зокрема, на заняттях із курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та із курсу «Сучасне українське наукове мовлення з методикою наукових досліджень» звертаємо увагу здобувачів вищої освіти на важливість дотримання мовних норм в українській мові. Також звертаємо увагу на зміни в правописі, ухвалені 22 травня 2019 року Кабінетом Міністрів України. На заняттях проводиться продуктивна робота, яка сприятиме виробленню правописних навичок.

Для формування у студентів культури професійного мовлення на заняттях використовуємо інновації, які роблять навчання більш інтерактивним, особистісно орієнтованим і практично спрямованим. Зокрема, інтерактивні методи навчання сприяють продуктивній роботі. Застосовуємо під час заняття мозковий штурм, «акваріум», прийом незакінчених речень, рольові та ділові ігри. Такі підходи залучають студентів до активної роботи, розвивають уміння

дискутувати, аргументувати власну точку зору, що безпосередньо впливає на культуру мовлення, на мовну підготовку, а також впевненість у професійній комунікації.

Крім того, як свідчить досвід, виконання проєктів передбачає самостійний пошук інформації, підготовку презентацій, публічних виступів і роботу в групах. Це розвиває навички академічної комунікації, сприяє вдосконаленню самостійної роботи з текстами, формує мотивацію до вивчення мови.

Використання мультимедійних засобів: застосування відео, аудіоматеріалів, онлайн-платформ, інтерактивних дошок дозволяє модернізувати заняття, робить їх динамічними та візуально насиченими. Студенти краще запам'ятовують інформацію, тренують вимову й інтонацію, навчаються працювати з текстовою та візуальною інформацією. Тобто, впровадження інновацій в освітній процес підвищує мотивацію студентів, покращує якість засвоєння матеріалу, тренує навички публічних виступів, ведення ділового письма й комунікації, що є основою культури професійного мовлення сучасного спеціаліста.

Висновки. Формування культури професійного мовлення менеджерів, майбутніх учителів початкової школи, фахівців мистецької та дошкільної освіти, психологів, соціальних працівників, бакалаврів захисту України є важливим, сприяє формуванню комунікативно спроможного фахівця, готового до викликів сучасного суспільства.

Література:

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення: навч. посіб. / Н.Д. Бабич. – Л.: Світ, 1990. – 232 с.

2. Друженко Р. *Професійне мовлення сучасного вчителя-філолога: аналіз нормативності та шляхи формування.* Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія», Вип. 7, 2025. С. 62-67. URL: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.09

3. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови: Навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 360 с.

4. Симоненко Т.В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.02. / Симоненко Тетяна Володимирівна. – Київ. 2007. 40 с.

References

1. Babich, N. D. (1990). Osnovy kultury movlennia: navch. posib. [Basics of Speech Culture: Textbook]. Lviv: Svit. – 232 s. [in Ukrainian].

2. Druzhenenko, R. (2025). Profesijne movlennia suchasnogo vchytelia-filohoha: analiz normatyvnosti ta shliakhy formuvannia [Professional Speech of the Modern Philologist Teacher: Analysis of Normativity and Ways of Formation]. Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperservnoi osvity. Seriia "Pedahohika. Psykholohiia", Vyp. 7, pp. 62–67. URL: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.09 [in Ukrainian].

3. Matsko, L. I., Kravets, L. V. (2007). Kultura ukrainskoi fakhovoi movy: Navch. posib. [Culture of Ukrainian Professional Language: Textbook]. Kyiv: VTs "Akademiia". – 360 s. [in Ukrainian].

4. Symonenko, T. V. (2007). Formuvannia profesiinoi movnokomuNIKatyvnoi kompetentsii studentiv filolohichnykh fakultetiv: avtor. dys. … dokt. ped. nauk: 13.00.02 [Formation of Professional Linguistic and Communicative Competence of Students of Philological Faculties: Doctoral Dissertation]. Kyiv. – 40 s. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.016:78](510):37.013.42

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-874-884

Хун Женьлун здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, тел.: (057) 700-69-09, https://orcid.org/0009-0003-4552-3112

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ

Анотація. У статті розкрито організаційні форми та методи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності в закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки. Висвітлено значення музичної просвітницької діяльності для виховання та розвитку особистості, зокрема: формування відчуття краси музики, активізація пізнавальних процесів особистості, полегшення процесу навчання, розвиток гнучкості мислення, пам’яті, творчих і мовленнєвих здібностей, саморегуляції, самоконтролю тощо. Схарактеризовано організаційні форми навчання, що забезпечують підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності в закладах вищої освіти КНР, а саме: лекції (інтенсивне навчання під керівництвом викладачів, що спрямовується на засвоєння студентами теоретичних знань та формування практичних умінь і навичок); науково-практичні семінари (практична підготовка майбутніх викладачів музичного мистецтва, розвиток і вдосконалення їхніх умінь і навичок); круглі столи (обмін думками стосовно різних актуальних питань); конференції (науково-практичні, прес-конференції тощо); змагання, конкурси; театральні вистави; заходи волонтерської служби (залучення студентів до надання різної допомоги населенню); практика, зокрема в різних закладах освіти; наставництво (керівництво, навчання і професійне спрямування студентів досвідченими викладачами через лекції, спостереження за аудиторними заняттями й самостійною роботою здобувачів); самостійна практична діяльність студентів; наукова робота здобувачів вищої освіти. Визначено методи навчання, що застосовуються в закладах вищої освіти КНР з метою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності, а саме: словесні (лекція, роз’яснення, бесіда, дискусії, диспути, навіювання); наочні (ілюстрація і демонстрація; спостереження, зокрема за діяльністю більш досвідчених педагогів); практичні (вправи); бінарний метод (демонстрація та парне порівняння музичних творів); ігрові методи (ігри з ритмом рук, вокальні ігри, ігри з ритмом стільця, ігри з ритмом пальців, ігри з

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ритмом годинника тощо), методи імітації (інсценізація й ілюстрації музичних творів); методи музичної терапії (інтеграція до процесу навчання різноманітних видів мистецтва, створення малюнків, віршів, розповідей); аналіз конкретних випадків педагогічних проблем; рефлексивне письмо тощо.

Ключові слова: просвітницька діяльність, музика, музичне мистецтво, майбутні вчителі, заклади вищої освіти, форми організації навчання, методи навчання, підготовка, Китайська Народна Республіка.

Hong Renlong PhD student in specialty 011 Educational, pedagogical sciences, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, tel.: (057) 700-69-09, https://orcid.org/0009-0003-4552-3112

FORMS AND METHODS OF TRAINING PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Abstract. The article reveals the organizational forms and methods of training pre-service music teachers for educational activities in higher education institutions of the People's Republic of China. The importance of musical educational activities for person's upbringing and development is highlighted. It includes formation of a sense of the beauty of music, activation of person's cognitive processes, facilitation of the learning process, development of flexibility of thinking, memory, creative, cognitive and speech abilities, self-regulation, self-control, etc. The organizational forms that ensure the training of pre-service music teachers for educational activities in higher education institutions of the People's Republic of China are characterized. They are: lectures (intensive training under the lecturers' guidance, which is aimed at assimilation of theoretical knowledge by students, formation and improvement of their practical skills and abilities); scientific and practical seminars (practical training of pre-service music teachers, development of their skills); round tables (exchange of views on various issues); conferences (scientific and practical, press conferences, etc.); competitions, contests; theatrical performances; volunteer service activities (involving students in providing various assistance to the population); practice, in particular in various educational institutions; mentoring (management, training and professional guidance of students by experienced teachers through lectures, observation of students' class activities and independent work); students' independent practical activities; scientific work. The teaching methods used in higher education institutions of the People's Republic of China to train pre-service music teachers for educational activities are determined. They are: verbal methods (lecture, explanation, talks, discussions, disputes, suggestion); visual methods (illustration and demonstration; observation, in particular, of the activities of more experienced teachers); practical methods (exercises); binary method (demonstration and paired comparison of musical

works); game methods (games with hand rhythm, vocal games, games with chair rhythm, games with finger rhythm, games with clock rhythm etc.), imitation methods (staging and illustration of musical works); music therapy methods (integration of various types of art into the learning process, creation of drawings, poems, stories); analysis of specific cases of pedagogical problems; reflective writing, etc.

Keywords: educational activities, music, musical art, pre-service teachers, higher education institutions, forms of organization of education, learning methods, training, the People's Republic of China.

Постановка проблеми. Діяльність педагога є різновекторної, багатоплановою та передбачає організацію і здійснення виховної, навчальної, методичної, організаційної та інших видів діяльності. Так, одним з важливих напрямів роботи педагогів є просвітницька діяльність, яка спрямовується на охоплення освітньо-інформаційною діяльністю різних суб'єктів освітнього процесу і, загалом, широких верств населення. Просвітницька діяльність має на меті формування і розширення життєво важливих знань населення, надання йому консультативних послуг і потрібної допомоги (зокрема, з питань навчання, працевлаштування тощо).

Варто відмітити, що в Китайській Народній Республіці (далі – КНР) просвітницька діяльність є обов'язковим компонентом освітнього процесу й охоплює громадську, волонтерську, психологічну, медичну, профорієнтаційну й інші види діяльності. Важливість провадження просвітницької діяльності зумовлена спрямованістю системи освіти в Китаї на забезпечення якісної підготовки всім громадянам, її орієнтацією на розвиток талантів та здібностей кожної особистості і водночас – нерівномірним і недостатнім рівнем освіти населення в різних регіонах країни. Відповідно, у закладах вищої освіти здійснюється підготовка студентів – майбутніх педагогів до організації просвітницької діяльності, що доповнює основну викладацьку діяльність учителів і дозволяє залучити до освітнього процесу всіх, хто прагне розширити і поглибити свої знання.

З огляду на це актуальним і доцільним є вивчення досвіду підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності в закладах вищої освіти КНР, що сприятиме виокремленню педагогічно цінних ідей для подальшої адаптації у вітчизняній системі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідно відмітити, що окремі аспекти проблеми форм і методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності, зокрема в закладах вищої освіти КНР, розглядалися сучасними науковцями. Так, П. Яловський, Р. Лоцман, К. Юр'єва, І. Парфент'єва, А. Соколова [1], О. Васильєва, В. Фомін [14] досліджують особливості дистанційного навчання і способи організації дистанційних занять для майбутніх учителів музичного мистецтва. Н. Солонська [18] розкриває специфіку культурно-просвітницької діяльності закладів освіти і культури.

О. Кузнецова [16], О. Рудницька [17] висвітлюють організацію просвітницької діяльності вчителя музичного мистецтва. О. Іонова, С. Лупаренко [15], А. Харківська [19] вивчають особливості професійної підготовки вчителів музики в Китайській Народній Республіці й Україні.

Основними напрямами вивчення вищеозначеної проблеми китайськими вченими є: організація музичної просвіти дітей (Шіяо Йіма [12]); підготовка вчителів музики відповідно до нових стандартів навчальної програми (Чжу Чжицянь [11]); форми та методи підготовки майбутніх вчителів музики до професійної діяльності в закладах вищої освіти КНР (Гао Біньвей [4], Чжан Суцінь [10], Шуруй Фан [13]).

Утім, у вищевказаних роботах недостатньо повно схарактеризовано організаційні форми та методи навчання, що сприяють підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності в закладах вищої освіти КНР.

Мета статті – розкрити форми та методи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності в закладах вищої освіти КНР.

Виклад основного матеріалу. Просвітницька діяльність педагогів у КНР передбачає провадження освітніх заходів задля розширення світогляду населення, надання соціальної, освітньої, інформаційної та іншої підтримки і допомоги через обмежений доступ громадян певних регіонів країни до освітніх послуг і державного забезпечення. З огляду на це педагоги стають своєрідними освітніми волонтерами, які спрямовують зусилля на інформаційну підтримку громадян, надання їм інформації, важливої для їхнього життя, працевлаштування, навчання та розвитку. Просвітницька діяльність педагогів стає особливо важливою у віддалених сільських регіонах Китаю, де система освіти не може повною мірою забезпечити високоякісну освіту і професійну підготовку населення. Зважаючи на це, закладами освіти розробляються плани просвітницької діяльності, до якої залучаються всі педагоги (відповідно до можливостей їхніх навчальних предметів, професійної майстерності вчителів тощо) і які впроваджуються в усіх регіонах країни.

Багато китайських дослідників (Чжу Чжицянь, Шіяо Йіма, Шуруй Фан) [11; 12; 13] зазначають, що музичну просвітницьку діяльність варто розпочинати якомога раніше, оскільки спів, гра на музичних інструментах, відвідування концертів, вистав і навіть вуличних виступів дозволяє відчути красу музики, активізувати пізнавальні процеси учнів, полегшити процес навчання, привносячи в нього захопливі елементи мистецтва. Окрім того, музичне мистецтво сприяє розвитку гнучкості мислення особистості, пам’яті (ритмічна музика допомагає запам’ятовувати слова), творчих і мовленнєвих здібностей (вивчення музики з точки зору ритму, такту, співу, мелодії тощо дозволяє розширити словниковий запас учнів, сформувати основу для подальшого розвитку мовленнєвих навичок і здатності до самовираження), стимулює їхню саморегуляцію та самоконтроль (діти вчаться свідомо й уважно слухати, спостерігати й наслідувати вчителів).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Підготовка вчителів музики в закладах вищої освіти КНР охоплює різноманітні організаційні форми та методи навчання, що спрямовані на підвищення професіоналізму та педагогічних здібностей майбутніх учителів. Так, організаційні форми навчання включають [2; 6; 8; 9; 10; 13]:

● лекції з навчальних предметів і гостьові лекції («Написання китайської історії за допомогою музики», «Основні принципи методу Далькроза: демонстрація та аналіз навчання»), які передбачають інтенсивне навчання під керівництвом викладачів, що спрямовується на засвоєння студентами теоретичних знань (зокрема, з музичного мистецтва, педагогіки, психології, методики навчання тощо) та формування практичних умінь і навичок здобувачів вищої освіти.

До проведення лекцій залучаються як постійні викладача, так і запрошені фахівці. Так, 2 жовтня 2023 р. у концертному залі музичного факультету Східно-Китайського педагогічного університету пройшла лекція під назвою «Основні принципи методу Далькрозу: демонстрація та аналіз навчання» (75-та лекція зі 100-річної академічної серії лекцій). Лекція була проведена Інститутом гуманітарних та соціальних наук Східно-Китайського педагогічного університету спільно з музичним факультетом та Центром розвитку музичної педагогічної освіти Східно-Китайського педагогічного університету за підтримки освітнього проекту «14-й п’ятирічний план» Національного фонду соціальних наук «Дослідження китайської практики». Лекцію прочитав Міхаель Шнак, професор кафедри ритму тіла Віденського університету музики та виконавських мистецтв, а модератором та перекладачем виступив доктор Лі Мо, директор кафедри музичної освіти Східно-Китайського педагогічного університету. Окрім студентів і викладачів університету, захід відвідали учні різних шкіл, дослідники музики та вчителі музики початкових та середніх шкіл із різних районів Шанхаю.

Під час лекції було розкрито філософію системи навчання Далькроза – «навчання через дію», яка використовує тіло як засіб для слухання, переживання, оцінки та створення музики; представлено основні концепції чотирьох ключових компонентів системи: ритміки, сольфеджіо, імпровізації та пластичного аніме; виконано низку практичних вправ для розвитку творчих здібностей учасників, як-от: вправа «Нехай тіло відчуває музику» (спостереження за емоціями та станами учасників, фізичні рухи, зокрема з використанням м’яча й імпровізація під музику, аби відчути її і рухатися відповідно до неї, що дозволяє учасникам навчитися сприймати музику на слух, відчувати взаємозв’язок простору, часу та енергії і спрямовувати їх до вираження через ритм тіла); вправа «Слідуючи і ведучи один одного» (рухи і марширування по колу з поступовою зміною темпу та адаптацією рухів під нього, що спонукало учасників зосередитися на музиці та слідувати їй, зберігати постійну концентрацію, слухати музику та реагувати на її зміни, наочно втілюючи філософію викладання «навчання через дію» та «використання тіла як посередника»); вправа «Реагуйте швидко, щоб змінити інерцію» (швидка фізична реакція учасників на команди, які змінюються із

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ритмом і висотою звуку, що забезпечує розвиток мислення та інерційних рухів, координацію нервової системи); вправа «Структурна імпровізація та особистісний вираз» (рухи по колу відповідно до різного ритму музики, імпровізація в ритмі, вираження власного музичного стилю учасниками лекції, що сприяло розвитку творчості й особистому самовираженню).

Під час лекції слухачі відчули, що цей ігровий підхід до навчання дозволяє швидко перейти від сором'язливості та скутості до активного навчання музичному мистецтву. Це не тільки пробуджувало їх слухове та фізичне сприйняття простору, занурюючи у ритмічний потік музики, а й дозволяло їм зберігати уважність до навколишнього світу та оточуючих людей. Багато учасників лекції зазначали, що вона значно розширила їхні власні прийоми навчання та мислення у викладанні музики, привнісши гнучкість та енергію в освітній процес, переорієнтувавши його з вузької спрямованості на знання та навички на глибший, міждисциплінарний підхід до гуманітарних наук, естетики та творчості [4];

● науково-практичні семінари («Розвиток музичної і художньої освіти»), що зосереджуються на практичній підготовці майбутніх викладачів музичного мистецтва, розвитку та вдосконаленню їхніх практичних умінь і навичок (виконавських, викладацьких тощо);

● круглі столи («Розвиток дисципліни і післядипломної освіти», «Штучний інтелект і розвиток музики», «Нові мистецькі іспити і виховання талантів»), під час яких учасники освітнього процесу можуть обмінятися власними думками і набутим досвідом стосовно різних питань музичного мистецтва і просвітницької діяльності;

● конференції, зокрема науково-практичні, прес-конференції тощо (з музичної терапії, з музики та образотворчого мистецтва: «Дослідження та резонанс китайської музики, що поширюється на заході», «Давні відлуння та нові звуки: Гуцінь у 21 столітті», «Чорнило та звук: конференція з китайської музики та образотворчого мистецтва», «Гармонія та співчуття — музика в буддійських ритуалах», «Традиції та відкриття: викладання китайської музики на Заході», «Гармонія та сила: роль музики в розвитку письменництва Стародавнього Китаю» тощо), під час яких запрошені експерти, викладачі або більш підготовлені студенти можуть виступати, ділитися своїми ідеями і наробками, відповідати на запитання присутніх тощо;

● змагання, конкурси, фестивалі («Квіткове місто»), під час яких здобувачів мають можливість продемонструвати свою виконавську майстерність, творчі досягнення;

● концерти і театральні вистави («Зірковий світ»), у яких студенти можуть виступати як актори або глядачі;

● заходи волонтерської служби, до яких студенти залучаються з метою надання різної допомоги (соціальної, інформаційної, освітньо-культурної тощо) населенню;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

● практика, зокрема в різних закладах освіти, де майбутні педагоги мають можливість покращити свої педагогічні вміння і навички в реальних навчальних ситуаціях;

● наставництво (майбутнім або молодим працюючим педагогам назначаються досвідчені викладачі у якості наставників, які здійснюють керівництво, навчання і професійне спрямування через лекції, спостереження за аудиторними заняттями й самостійною роботою здобувачів);

● самостійна практична діяльність. Так, майбутні і молоді педагоги залучаються до різних освітніх заходів, що проводяться відділом позашкільної освіти задля підвищення професійного рівня педагогів;

● наукова діяльність студентів, що ґрунтується на особистих вподобаннях та інтересах студентів і передбачає самостійне проведення наукових досліджень студентами і представлення їхніх результатів.

Окрім того, з метою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності в закладах вищої освіти КНР застосовуються такі методи навчання [3; 8; 9]:

– словесні (лекція, роз'яснення, бесіда, дискусії, диспути, навіювання), що допомагають студентам отримати теоретичну інформацію з різних питань, ділитися досвідом викладання, навчатися один в одного та спільно розв'язувати педагогічні проблеми через групові дискусії;

– наочні (ілюстрація і демонстрація, що дозволяють студентам спостерігати та навчатися, тим самим опановуючи методи та прийоми просвітницької діяльності і виконавської майстерності; спостереження, зокрема за діяльністю більш досвідчених педагогів задля вивчення найбільш ефективних, доцільних прийомів навчання музичному мистецтву і просвітницької діяльності);

– практичні, зокрема, вправи, що спрямовуються на розвиток виконавської майстерності студентів;

– бінарний метод (демонстрація та парне порівняння музичних творів);

– ігрові методи (ігри з ритмом рук та вокальні ігри, ігри з ритмом стільця, ігри з ритмом пальців, ігри з ритмом годинника, ігри з ритмом підручника), методи імітації (інсценізація й художні ілюстрації музичних творів);

– методи музичної терапії (інтеграція до освітнього процесу різноманітних видів мистецтва, створення малюнків, розповідей, віршів);

– аналіз конкретних випадків педагогічних проблем, що застосовується з метою формування і розширення педагогічного досвіду і майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, розвитку їхньої рефлексії тощо;

– рефлексивне письмо, завдяки якому майбутні вчителі розмірковують над власною освітньою діяльністю через письмо, покращуючи свою здатність до рефлексії.

Варто відмітити, що використання різних організаційних форм та методів навчання спрямовується на забезпечення гнучкості і різноманітності у процесі навчання, задоволення різних потреб суб'єктів освітнього процесу, покращення якості музичної освіти.

Водночас, зараз у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва важливу роль відіграють дистанційне навчання, що передбачає використання онлайн-платформи для онлайн-навчання, отримання учасниками освітнього процесу доступу до освітніх ресурсів та знань у будь-якому місці і в будь-який час, а також змішане навчання – поєднання онлайн- та офлайн-навчання, використання різних освітніх ресурсів для підвищення ефективності навчання [5; 8; 9].

Висновки. Отже, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності в закладах вищої освіти КНР здійснюється через різні форми та методи навчання. Так, основними організаційними формами навчання, що забезпечують підготовку здобувачів вищої освіти до просвітницької діяльності, є: лекції, науково-практичні семінари, круглі столи, конференції, змагання, конкурси, театральні вистави, заходи волонтерської служби, практика, зокрема в різних закладах освіти, наставництво, самостійна практична діяльність студентів, наукова робота здобувачів вищої освіти тощо. Серед методів навчання, що застосовуються в закладах вищої освіти КНР з метою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності, є такі: словесні (лекція, роз'яснення, бесіда, дискусії, диспути, навіювання), наочні (ілюстрація і демонстрація; спостереження, зокрема за діяльністю більш досвідчених педагогів), практичні (вправи), бінарний метод, ігрові методи, методи імітації, методи музичної терапії, аналіз конкретних випадків педагогічних проблем, рефлексивне письмо тощо.

Ця стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним вважаємо детальне вивчення особливостей використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності в закладах вищої освіти КНР.

Література:

1. Yalovskyi P., Lotsman R., Yurieva K., Parfentieva I., Sokolova A. Alternative ways of organizing distance practical classes for future music art teachers. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12(61). Pp. 276-286. URL: https://amazoniainvestiga.info/check/61/28-276-286.pdf (дата звернення: 08.03.2025).

2. 学术会议. 巴德音乐学院美中音乐研习院 (Академічна конференція. Музична консерваторія Барда, Американо-китайський музичний інститут). URL: https://www.barduschinamusic.org/scholarly-conferences (дата звернення: 12.03.2025).

3. 基础音乐教学实践与指导. 2020 (Базова практика і керівництво з викладання музики. 2020). URL: https://www.icourse163.org/course/CNU-1003639010 (дата звернення: 11.03.2025).

4. 高彬玮. 讲座综述：《达尔克罗兹教学法的基本原则——现场教学展示与分析》. 2023 (Гао Біньвей. Короткий зміст лекції: «Основні принципи методу Далькрозу – демонстрація та аналіз навчання дома». 2023). URL: https://music.ecnu.edu.cn/68/88/c808a551048/page.htm (дата звернення: 15.03.2025).

5. 音乐教师培训课程. 茱莉亚学院天津分校. 2025 (Курс підготовки вчителів музики. Джульярдська школа у Тяньцзіні. 2025). URL: https://www.tianjinjuilliard.edu.cn/zh-hans/yinlejiaoshipeixunkecheng (дата звернення: 14.03.2025).

6. 2025年音乐、美术与艺术鉴赏国际会议 (Міжнародна конференція з музики, образотворчого мистецтва та мистецтвознавства 2025 р.). URL: https://www.allconfs.org/list_meeting.asp?id=50452 (дата звернення: 15.03.2025).

7. 音乐学(师范). 广东石油化工学院. 2024 (Музикознавство (педагогічна освіта). Гуандунський університет нафтохімічних технологій. 2024). URL: https://site.gdupt.edu.cn/design/info/1089/4619.htm (дата звернення: 03.04.2025).

8. 音乐教师培训项目。2024年 (Програма підготовки вчителів музики. 2024). URL: https://www.diyifanwen.com/fanwen/peixunfangan/16274251.html (дата звернення: 14.03.2025).

9. 音乐表演专业人才培**养**方案音乐表演（130201). 艺术学院. 长江大学 (Програма розвитку талантів музичного виконавства (130201). Школа мистецтв. Університет Янзці). URL: https://bks.yangtzeu.edu.cn/__local/8/38/D2/B68D0CDE06F0BA0E16A1D47AFBA_4204E4A8_B1A6D.pdf (дата звернення: 05.03.2025).

10. 张素芹. 全国音乐艺术教育发展研讨会广州举行. Guangzhou Daily Ocean Network. 2024-08-12 (Чжан Суцінь. У Гуанчжоу пройшов національний семінар з розвитку музичної та мистецької освіти. Guangzhou Daily Ocean Network. 12 серпня 2024 р.). URL: https://news.dayoo.com/culture/202408/12/159140_54699791.htm (дата звернення: 17.03.2025).

11. 朱芷倩. 新课标下的音乐教师元认知初探. *教育进展*. 2024, 14(4): 859-864 [Чжу Чжицянь. Попереднє дослідження метапізнання вчителів музики відповідно до нових стандартів навчальної програми. *Advances in Education*. 2024. № 14(4). С. 859-864]. DOI: 10.12677/ae.2024.144598

12. 诗遥一妈. 如何为孩子进行音乐启蒙教育？ 2018 (Шіяо Йіма. Як забезпечити музичну просвіту дітей? 2018). URL: https://www.zhihu.com/question/28099746 (дата звернення: 15.03.2025).

13. 书瑞 范. 音乐表演专业舞台实践教学的重要性探究. 2020 教育研究 3(6) (Шуруй Фан. Дослідження важливості викладання сценічної практики для студентів музичного виконавства. *Освітні дослідження*. 2020. № 3(6)). URL: https://www.researchgate.net/publication/342781106_yinlebiaoyanzhuanyewutaishijianjiaoxuedezhongyaoxingtanjiu (дата звернення: 05.03.2025).

14. Васильєва О., Фомін В. Особливості дистанційного навчання на мистецьких спеціальностях (на прикладі факультету мистецтв ХНПУ імені Г.С. Сковороди). *Professional art education*. 2024. Т. 5, № 2. С. 55-63. URL: https://arteducation.pro/index.php/artedu/article/view/62 (дата звернення: 10.03.2025).

15. Іонова О., Лупаренко С. Проблеми та перспективи професійної підготовки вчителів музики в Китайській Народній Республіці. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірн. наук. праць. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 61. Том 1. С. 316-321. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/61_2023/part_1/50.pdf (дата звернення: 09.03.2025).

16. Кузнецова О. А. Просвітницька діяльність вчителя музичного мистецтва. Науковий *часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 15. С. 164-168. URL : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9716/Kuznetsova.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 28.10.2022).

17. Рудницька О. П. Музично-просвітницька діяльність майбутнього вчителя: навч.-метод. посіб. К. : КДПІ, 1993. 74 с.

18. Солонська Н. Імідж і культурно-просвітницька діяльність сучасної бібліотеки. С. 1-11. URL : http://nbuv.gov.ua/sites/default/files/msd/1111sol.pdf (дата звернення: 28.10.2022).

19. Харківська А. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР та Україні. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 10(16). С. 789-798. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/6819/6858 (дата звернення: 16.03.2025).

References:

1. Yalovskyi, P., Lotsman, R., Yurieva, K., Parfentieva, I., & Sokolova, A. (2023). Alternative ways of organizing distance practical classes for future music art teachers. *Amazonia Investiga, 12(61)*, 276-286. Retrieved from https://amazoniainvestiga.info/check/61/28-276-286.pdf

2. 学术会议. 巴德音乐学院美中音乐研习院 (Academic Conference. Bard Conservatory of Music US-China Music Institute). Retrieved from https://www.barduschinamusic.org/scholarly-conferences [in Chinese].

3. 基础音乐教学实践与指导. 2020 (Basic Music Teaching Practice and Guidance. 2020). Retrieved from https://www.icourse163.org/course/CNU-1003639010 [in Chinese].

4. 高彬玮. 讲座综述： 《达尔克罗兹教学法的基本原则——现场教学展示与分析》. 2023 (Gao Binwei. Lecture Summary: "Basic Principles of the Dalcroze Teaching Method: On-site Teaching Demonstration and Analysis" 2023). Retrieved from https://music.ecnu.edu.cn/68/88/c808a551048/page.htm [in Chinese].

5. 音乐教师培训课程. 茱莉亚学院天津分校. 2025 (Music Teacher Training Course. Juilliard School Tianjin. 2025). Retrieved from https://www.tianjinjuilliard.edu.cn/zh-hans/yinlejiaoshipeixunkecheng [in Chinese].

6. 2025年音乐、美术与艺术鉴赏国际会议 (2025 International Conference on Music, Fine Arts and Art Appreciation). Retrieved from https://www.allconfs.org/list_meeting.asp?id=50452 [in Chinese].

7. 音乐学(师范). 广东石油化工学院. (2024). (Musicology (Pedagogical Education). Guangdong University of Petrochemical Technology. (2024)). Retrieved from https://site.gdupt.edu.cn/design/info/1089/4619.htm [in Chinese].

8. 音乐教师培训项目。2024年 (Music teacher training program. 2024). Retrieved from https://www.diyifanwen.com/fanwen/peixunfangan/16274251.html [in Chinese].

9. 音乐表演专业人才培**养**方案音乐表演（130201). 艺术学院. 长江大学 (Musical Performance Talent Development Program (130201). School of Arts. Yangtze University). Retrieved from https://bks.yangtzeu.edu.cn/__local/8/38/D2/B68D0CDE06F0BA0E16A1D47AFBA_4204E4A8_B1A6D.pdf [in Chinese].

10. 张素芹. 全国音乐艺术教育发展研讨会广州举行. Guangzhou Daily Ocean Network. 2024-08-12 (Zhang Suqin. National Music and Arts Education Development Seminar Held in Guangzhou. Guangzhou Daily Ocean Network. August 12, 2024). Retrieved from https://news.dayoo.com/culture/202408/12/159140_54699791.htm [in Chinese].

11. 朱芷倩. (2024). 新课标下的音乐教师元认知初探. *教育进展, 14(4)*, 859-864 [Zhu Zhiqian. (2024). A preliminary study on music teachers' metacognition under the new curriculum standards. *Advances in Education*, 14(4), 859-864]. DOI: 10.12677/ae.2024.144598

12. 诗遥一妈. 如何为孩子进行音乐启蒙教育? 2018 (Shiyao Yima. How to ensure children's musical education? 2018). Retrieved from https://www.zhihu.com/question/28099746 [in Chinese].

13. 书瑞 范. (2020). 音乐表演专业舞台实践教学的重要性探究. 教育研究 3(6) (Shurui Fan. (2020). A study of the importance of teaching stage practice to music performance students. *Educational Research, 3(6)*). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/342781106_yinlebiaoyanzhuanyewutaishijianjiaoxuedezhongyaoxingtanjiu [in Chinese].

14. Vasilyeva, O. & Fomin, V. (2024). Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia na mystetskykh spetsialnostiakh (na prykladi fakultetu mystetstv KhNPU imeni H.S. Skovorody) [Distance learning in art majors of higher education institutions]. *Professional art education, 5(2)*, 55-63. Retrieved from https://arteducation.pro/index.php/artedu/article/view/62 [in Ukrainian].

15. Ionova, S. & Luparenko, S. (2023). Problemy ta perspektyvy profesiinoi pidhotovky vchyteliv muzyky v Kytaiskii Narodnii Respublitsi [Problems and perspectives of professional training of music teachers in the People's Republic of China]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 61(1)*, 316-321. Retrieved from http://www.aphn-journal.in.ua/archive/61_2023/part_1/50.pdf [in Ukrainian].

16. Kuznetsova, O. A. (2013). Prosvitnytska diialnist vchytelia muzychnoho mystetstva [Educational activity of a teacher of musical art]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 14 : Teoriia i metodyka mystetskoi osvity, 15*, 164-168. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9716/Kuznetsova.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].

17. Rudnytska, O. P. (1993). Muzychno-prosvitnytska diialnist maibutnoho vchytelia [Musical and educational activities of the future teacher]. Kyiv: KDPI [in Ukrainian].

18. Solonska, N. Imidzh i kulturno-prosvitnytska diialnist suchasnoi biblioteky [Image and cultural and educational activities of a modern library]. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/sites/default/files/msd/1111sol.pdf [in Ukrainian].

19. Kharkivska, A. (2023). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v KNR ta Ukraini [Features of the professional training of future teachers of music arts in the PRC and Ukraine]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi*, *10(16)*, 789-798. Retrieved from http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/6819/6858 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 792.028.3:378.011.3

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-885-895

Циганська Тетяна Михайлівна Заслужена артистка України, старший викладач кафедри музично-драматичного театру Харківської державної академії культури, м. Харків, тел.: (096) 069-55-44, https://orcid.org/0009-0009-6399-6013

Ігнатьєва Наталія Михайлівна викладач кафедри музично-драматичного театру Харківської державної академії культури, м. Харків, тел.: (099) 658-15-50, https://orcid.org/0000-0001-6023-9767

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ КООРДИНАЦІЇ МОВИ З РУХОМ У МАЙБУТНІХ АКТОРІВ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ СЦЕНІЧНИХ БОЇВ

Анотація. Проблема виховання координації мови з рухом у майбутніх акторів під час виконання сценічних боїв є складним і водночас ключовим компонентом професійної підготовки, оскільки вимагає синхронного функціонування тілесного, мовленнєвого й емоційно-вольового рівнів акторської діяльності. Сценічний бій як елемент сценічної дії включає не лише фізичну взаємодію партнерів у межах постановчого конфлікту, а й потребує точного ритмування дій у поєднанні з текстовим, інтонаційним та дихальним супроводом. У таких умовах координація мови з рухом постає не як другорядний аспект, а як системоутворювальна якість, що визначає достовірність, художню виразність і безпечність сценічної дії. Автори статті висвітлюють основні труднощі, пов’язані з порушенням темпо-ритмічної організації, недосконалою м’язовою пам’яттю, фізичною втомою, дихальною нестабільністю та зниженням мовленнєвої виразності. Встановлено, що порушення координації між голосом і тілом призводить до дезорганізації сценічної дії, втрати драматичної напруги, комунікативної невиразності та зниження естетичного впливу на глядача. Особливо ризикованими є технічно складні елементи бою (удари, падіння, фехтування), під час виконання яких будь-яке порушення взаємодії між партнерами може спричинити травми. Автори окреслюють шляхи подолання зазначених проблем через впровадження цілісної системи професійної підготовки актора, заснованої на інтеграції голосових, дихальних, пластичних і психофізичних тренінгів. Відзначається важливість методик, які поєднують виконання мовного тексту з фізичними вправами, роботу зі зброєю, озвучення руху та парні динамічні етюди. Наголошується на значенні діафрагмального дихання, темпо-ритмічної стабільності, розвитку артикуляційної чіткості та аудіальної саморефлексії. Проблема координації мови з рухом у сценічних боях вимагає системного педагогічного підходу, що поєднує фізичну підготовку, тренування сценічної мови, розвиток психофізичної регуляції та рефлексії акторської дії.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: психофізична інтеграція, витривалість, темпо-ритмічна стабільність, артикуляційна координація, дихальна регуляція, драматургічна виразність.

Tsyhanska Tetiana Mykhailivna Honored Artist of Ukraine, senior lecturer at the Department of Music and Drama Theater of Kharkiv State Academy of Culture, Kharkiv, tel.: (096) 069-55-44, https://orcid.org/0009-0009-6399-6013

Ihnatieva Nataliia Mykhailivna lecturer at the Department of Music and Drama Theater of Kharkiv State Academy of Culture, Kharkiv, tel.: (099) 658-15-50, https://orcid.org/0000-0001-6023-9767

THE PROBLEM OF DEVELOPING SPEECH AND MOVEMENT COORDINATION IN FUTURE ACTORS DURING STAGE COMBAT PERFORMANCE

Abstract. The challenge of developing coordination between speech and movement in future actors during stage combat represents a complex yet central component of professional actor training, as it demands the synchronous functioning of the physical, speech-related, and emotional-volitional dimensions of performative activity. Stage combat, as an element of stagecraft, encompasses not only the physical interplay between partners in a staged fight but also demands a precisely timed rhythmic structure that is inseparable from verbal, intonational, and breath support. Under such conditions, speech-movement coordination emerges not as a secondary aspect but as a system-forming quality that determines the credibility, artistic expressiveness, and safety of the stage performance. The authors of the article highlights the primary difficulties associated with disrupted tempo-rhythmic organization, underdeveloped muscle memory, physical fatigue, unstable breathing patterns, and reduced vocal clarity. It is established that a lack of coordination between voice and body leads to the disorganization of stage action, a loss of dramatic tension, diminished communicative expressiveness, and a decreased aesthetic impact on the audience. Particularly hazardous are technically complex combat elements (such as strikes, falls, or fencing), where any misalignment in partner interaction may result in injury. The article outlines strategies for addressing these issues through the implementation of a holistic system of actor training, based on the integration of voice, breathing, physical, and psychophysical training techniques. The significance of methods combining speech performance with physical exercise, weapon work, movement vocalization, and paired dynamic etudes is emphasized. Particular attention is paid to diaphragmatic breathing, tempo-rhythmic stability, the development of articulatory precision, and auditory self-reflection. Ultimately, the problem of speech-movement coordination in stage combat necessitates a systematic pedagogical approach that unites physical conditioning, stage speech training, and the development of psychophysical regulation and performative reflection.

Keywords: psychophysical integration, endurance, tempo-rhythmic stability, articulatory coordination, breath control, dramaturgical expressiveness.

Постанова проблеми. Проблема виховання координації мови з рухом у майбутніх акторів під час виконання сценічних боїв набуває особливої актуальності в умовах зростання вимог до акторської багатофункціональності, коли виконавець зобов'язаний одночасно володіти тілом, голосом, емоційним станом та просторовою взаємодією у межах сценічної дії. Сценічні бої як специфічна форма театральної виразності є складним актом драматичної взаємодії, що потребує технічної точності, ритмічної стабільності, фізичної витривалості та переконливої мовної реалізації. Водночас, відсутність дублерів і каскадерів у театральній практиці посилює складність виконання бойових епізодів, адже кожен актор несе повну відповідальність за технічну та естетичну якість сцени.

Координація мови з рухом у сценічному бою порушується через низку факторів як рухового, так і мовного характеру. На рівні фізичної дії проблеми безпеки виникають через неточність техніки, порушення дистанції, втрату темпо-ритму, брак витривалості, що зумовлено недостатнім фізичним тренуванням і відсутністю м'язової пам'яті. Надмірна або, навпаки, приглушена емоційність додатково ускладнює взаємодію з партнером та дестабілізує цілісність сцени. У мовному вимірі складнощі виявляються у втраті дихального контролю, нечіткій дикції, зниженій гучності голосу, а також у неможливості природного озвучення фізичних реакцій. Така розсинхронізація між голосовим і тілесним компонентами перешкоджає створенню органічного сценічного образу і порушує принципи правдоподібної акторської дії.

Формування здатності до синхронного функціонування мови й руху під час сценічних боїв потребує цілісної педагогічної системи, в якій голосова та пластична підготовка тісно інтегруються в єдину психофізіологічну платформу. В основі такої системи має бути свідома робота над диханням у русі, дикційними вправами в умовах фізичного навантаження, розвитком темпо-ритмічного чуття, м'язової пам'яті, фізичної витривалості та емоційної регуляції. Особливе значення набуває формування навички озвучення фізичних дій, що передбачає розробку звукової палітри сценічного бою. Ефективність цього процесу підвищується за умови застосування психофізичних тренінгів, акторських систем тілесної усвідомленості та спеціалізованих вправ на координацію голосу й тіла. Таким чином, проблема виховання координації мови з рухом у майбутніх акторів не є лише технічним чи методичним питанням, а виступає як фундаментальний компонент професійної акторської підготовки, що вимагає науково обґрунтованих педагогічних рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасного наукового дискурсу засвідчує зростаючий інтерес дослідників до проблеми професійної підготовки майбутніх акторів, зокрема у контексті гармонізації фізичних,

мовленнєвих та психофізичних складових акторської діяльності. У роботі П. Авраменка, Л. Берелет, В. Берелет, І. Шинкарук і Л. Данчук [1] обґрунтовано доцільність використання мистецько-педагогічних технологій як засобу інтеграції рухових і мовленнєвих навичок у процесі сценічного тренінгу. Дослідження В. Баранюка та О. Сороки [2] висвітлює потенціал вокально-рухового тренінгу в підготовці акторів, наголошуючи на необхідності поєднання голосової і тілесної активності. А. Коленко [3] акцентує увагу на формуванні акторської майстерності через розвиток моторно-комунікативної взаємодії. Ігровий тренінг як ефективний інструмент опанування сценічної дії представлено у праці Г. Локарєвої та О. Кривошеєвої [4], які вказують на важливість ситуативного моделювання. О. Маньковська [5] розглядає технологічний аспект формування сценічної майстерності, зосереджуючись на моніторингу педагогічної ефективності. У дослідженнях К. Сухорукової [6–7] сценічна мова постає як динамічний компонент педагогічної імпровізації, що потребує інноваційних методичних підходів. Праці Я. Топорівської, Н. Лемішки та М. Киреї [8] підтверджують значення тренінгової діяльності у процесі формування сценічної виразності. О. Шлемко [9] розкриває психологічний вимір виховання майбутніх акторів, вказуючи на взаємозалежність психоемоційної регуляції та фізичної дії. У роботі А. Юсупова [10] акцент зроблено на специфіці акторської майстерності в театральному та екранному просторах, що передбачає адаптивність сценічних технік до різних художніх форматів. Усі згадані дослідження створюють міждисциплінарне підґрунтя для подальшого вивчення проблеми координації мови з рухом у межах сценічного бою.

Метою статті є формування комплексного уявлення про проблему виховання координації мови з рухом у майбутніх акторів під час виконання сценічних боїв.

Виклад основного матеріалу. У контексті сучасного сценічного мистецтва сценічний бій постає як особливо складний акторський виклик, що інтегрує в собі драматичну виразність, фізичну вправність, вокально-мовленнєву досконаліть і високий ступінь партнерської взаємодії. На відміну від кінематографа, де виконання бойових епізодів нерідко передається дублерам або професійним каскадерам, у театральному мистецтві відповідальність за втілення сценічної дії повністю покладено на актора. Це зумовлює специфічну складність виконання сценічних боїв у театральному форматі, де необхідно одночасно забезпечити технічну достовірність, художню правдоподібність та естетичну цілісність дії у режимі живого часу, без можливості монтажу чи повтору.

Найбільш суттєвими викликами при виконанні сценічних боїв є труднощі координації мови та руху, які розгортаються на різних рівнях психофізичної діяльності актора і впливають як на безпеку, так і на художню цілісність сценічного образу. У сфері руху проблема безпеки виходить на перший план, оскільки актор виконує дії підвищеної складності без можливості монтажного захисту або дублювання. Неточність у виконанні технічних елементів, зокрема

ударів, ухилів, падінь, фехтувальних дій або імпульсивних тілесних переміщень, може мати фатальні наслідки у вигляді травм для обох учасників сценічного бою. Причини такої неточності, як правило, обумовлені недостатній рівнем технічної виучки, слабко розвинутому відчутті просторової взаємодії та незавершеному формуванні м'язової пам'яті, яка відповідає за точне й автоматизоване виконання рухів у динамічних умовах сценічного процесу. Внаслідок цього часто спостерігається порушення дистанції між партнерами, що не лише руйнує правдоподібність сценічного бою як художньої дії, а й створює безпосередню загрозу фізичному здоров'ю виконавців. Порушення дистанційної логіки одночасно знижує рівень взаємної довіри між акторами, що призводить до скутості, нерішучості або, навпаки, неконтрольованих імпульсивних дій у сценічному просторі.

Особливо деструктивним чинником є відсутність темпо-ритмічної стабільності, яка має не лише організаційну, а й художньо-смислову функцію в структурі сценічного бою. Темпо-ритм забезпечує не лише синхронізацію дій партнерів, а й створює естетичний контур сценічного конфлікту, сприяє виявленню кульмінаційних точок, підтримує динаміку емоційної напруги. Його порушення призводить до хаотичності рухів, випадкового зсуву дії з логічно вибудуваної траєкторії, зменшення візуальної ефективності та втрати стилістичної однорідності сценічної картини. Втрата ритму не лише нівелює художній ефект, а й знижує рівень концентрації виконавців, призводить до спотворення інтонаційного малюнка сценічної дії, а відтак – до розпаду єдиного просторово-часового континууму. У комплексі ці чинники формують стан рухового дисбалансу, який негативно позначається на загальній виразності, безпеці та цілісності сценічного бою як складної драматургічної структури.

Фізична втома, спричинена відсутністю належного рівня загальної та спеціальної витривалості, чинить суттєвий деструктивний вплив на якість виконання сценічного бою, істотно знижуючи здатність актора до усвідомленого контролю над тілом, рухом і просторовою взаємодією. У стані втоми тіло починає функціонувати нерівномірно, втрачається точність моторики, порушується координація, знижується здатність до оперативного реагування на партнера, що є особливо небезпечним у межах чітко структурованої пластичної схеми сценічного бою, де кожен рух повинен бути прорахованим і узгодженим у темпо-ритмічній, просторовій та динамічній площинах. Втома провокує спонтанні або неконтрольовані імпульси, які в реальних сценічних умовах можуть становити ризик як для самого виконавця, так і для його партнера, ускладнюючи збереження цілісної структури сценічної дії та порушуючи її техніко-художню гармонію [3].

Паралельно з руховою дезорганізацією під впливом фізичної втоми спостерігаються і психоемоційні збої, які поглиблюють загальний дисбаланс сценічного виконання. Перенасичення емоційністю, що не підкріплене тілесною дисципліною та внутрішнім самоконтролем, призводить до хаотизації руху,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

порушення композиційної логіки сцени, втрати стилістичної однорідності образу та виходу за межі допустимої акторської експресії. Така надмірна емоційна інтенсивність, як правило, є проявом некерованої афектації, яка дисонує з вимогами органічної акторської дії та руйнує баланс між зовнішнім проявом і внутрішнім переживанням. Водночас, протилежний полюс – емоційна інертність – також небезпечний для сценічного бою, оскільки створює відчуття формалізованості виконання, позбавляє сцену напруги, драматичної сили та переконливості. За таких умов глядач не отримує емоційного залучення, бо сценічна дія втрачає свою смислову насиченість і психологічну правдоподібність. Таким чином, оптимальний рівень емоційної залученості має бути результатом свідомо сформованої здатності актора до емоційної саморегуляції, поєднаної з тілесною усвідомленістю та мовленнєвою контрольованістю, що потребує цілеспрямованої педагогічної роботи та тривалого тренінгового опанування.

З іншого боку, мовний компонент сценічного бою також зазнає значних деформацій унаслідок впливу фізичного навантаження, яке є невід'ємним супроводом будь-якої динамічної бойової сцени й суттєво впливає на якість голосової дії. Складність полягає в тому, що одночасне виконання фізично інтенсивної рухової партитури та вимога до артикуляційної точності мовлення створюють конфлікт між тілесною напругою й необхідністю зберігати дихальну та голосову стабільність.

Підвищена активність м'язів корпусу, рук і ніг порушує загальний тонус дихального апарату, провокуючи несвоєчасні вдихи, надмірно короткі або занадто глибокі видихи, які не співвідносяться з логікою мовленнєвого фразування [5]. Така дискоординація призводить до фрагментації мовлення, втрати інтонаційної плавності, зникнення логічних наголосів та ослаблення емоційної виразності реплік. Крім того, перенавантаження дихального механізму безпосередньо позначається на роботі голосових зв'язок, спричиняючи зниження тембрової насиченості, зникнення резонансного підкріплення та втрачену гучність голосу, що є критично важливим у сценічних умовах, де актор зобов'язаний чітко доносити текстову інформацію до кожного глядача, незалежно від просторової відстані. Внаслідок цього мовлення втрачає не лише технічну якість, а й естетичну глибину, оскільки позбавляється тієї темброво-інтонаційної напруги, яка є необхідною для створення переконливого сценічного образу в умовах бойового конфлікту. Усе це вимагає особливих підходів до тренування координації голосу та дихання в умовах руху, що має стати складовою системної підготовки актора до сценічного бою.

Артикуляційна база, будучи безпосередньо пов'язаною із загальним станом м'язової активності, також істотно страждає під дією втоми. Пониження тонусу артикуляційних м'язів призводить до сповільнення, нечіткості або зміщення артикуляційних позицій, що ускладнює фонаційний процес і робить мовлення розпливчастим. Унаслідок цього репліки актора втрачають смислову точність, стають невиразними або сприймаються як фоновий шум, що

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

суперечить принципу комунікативної спрямованості сценічного мовлення. Дикційна розмитість позбавляє мову внутрішньої енергії, знижує її драматичну потенцію та порушує ритміко-інтонаційний контур реплік, особливо в кульмінаційних моментах сценічного конфлікту. Одночасно відбувається зниження загальної звукової інтенсивності, внаслідок чого голос не «пробиває» простір, не досягає слухача, втрачає свою головну театральну функцію – функцію комунікативного впливу.

Окремого розгляду потребують звукові компоненти, які мають надзвичайно важливе значення в сценах фізичного протистояння, оскільки вони забезпечують емоційно-смислову насиченість дії, створюють звукову динаміку та підсилюють виразність акторського жесту. Вигуки, крики, зойки, стогони та інші голосові прояви тілесної напруги є невід'ємною складовою сценічного бою, оскільки саме вони передають глядачеві не лише змістовне навантаження ситуації, а й її енергетичний резонанс, дозволяючи інтуїтивно відчути біль, страх, агресію або відчай персонажа. Ці звуки мають бути глибоко мотивованими внутрішнім станом героя і виникати як результат емоційної реакції на сценічну ситуацію, а не як штучні, формальні вставки. У випадках, коли озвучення виконується без усвідомленої внутрішньої дії, з'являється інтонаційна неправда, що порушує художню цілісність образу та знижує переконливість акторської гри. Така фальшивість стає очевидною для глядача, який не здатен повірити у справжність зображуваних подій, що свідчить про дефіцит професійної готовності актора до виконання сценічного бою.

Наявність спеціального тренінгу, орієнтованого на розвиток дихальної стійкості, голосової витривалості, інтонаційної пластичності, адаптації до високих фізичних навантажень, є критично необхідною умовою для формування органічної акторської дії [8]. Такий тренінг має спрямовуватися не лише на технічну вправність у відтворенні звуків, а й на їх смислове, емоційне та ритмічне вбудовування у загальну драматургічну партитуру сценічного бою. У результаті саме мовний компонент, виступає рівнозначним елементом акторської дії поряд із руховим, і тому потребує систематичної педагогічної роботи, заснованої на інтеграції голосових, тілесних, дихальних і психофізичних технік у єдину художньо-функціональну структуру сценічного процесу.

Усунення зазначених недоліків можливе лише за умови впровадження цілісної системи професійної підготовки, в основі якої лежить інтеграція міжмовної, пластичної та дихальної компетентності актора як єдиної психофізичної функції. Йдеться не лише про механічне поєднання різнорідних вправ, а про глибоку методологічну взаємодію компонентів, спрямовану на формування внутрішньої динамічної координації між голосом, тілом, емоційним станом і просторово-часовими параметрами дії. Така координація має не бути ситуативною або спонтанною – повинна стати стійкою професійною навичкою, яка автоматизується в умовах підвищеного сценічного навантаження.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Важливим чинником у цьому процесі виступає застосування спеціалізованих тренінгових програм, що розробляються з урахуванням потреб акторського функціонування в екстремальних сценічних умовах, зокрема під час виконання сценічного бою. Одним із ключових принципів таких програм є поєднання фізичних вправ із мовленнєвими завданнями, що дозволяє сформувати здатність до одночасного управління голосом і тілом. Зокрема, виконання тексту на тлі динамічного фізичного навантаження – бігу, стрибків, утримання позицій, роботи зі зброєю – сприяє виробленню навички збереження голосової опори в умовах дихальної нестабільності та тілесного напруження. У цьому контексті особливе значення набуває опанування діафрагмального дихання, що забезпечує стабільну фонацію, незалежно від змін у фізіологічному ритмі, дозволяє зберігати інтонаційну виразність мовлення та підтримувати динаміку голосу навіть у кульмінаційних фазах сценічного бою.

Ефективною є також реалізація тренінгів, які передбачають включення засобів сценічного фехтування як способу розвитку просторово-рухової компетентності. Робота з конкретними видами зброї та пластично фіксованими патернами бою дозволяє структурувати тілесну дію, сформувати м’язову пам’ять, активізувати відчуття ритмічного малюнка взаємодії, що є ключовим чинником у збереженні сценічної цілісності та естетичної організованості бойової сцени. Доповненням до цього виступає ритмопластичний підхід, який орієнтований на формування темпо-ритмічної стабільності в поєднанні з виразною моторикою, з акцентом на узгодження руху з внутрішнім емоційним імпульсом та мовленнєвою структурою. Проведення парних етюдів, у межах яких відпрацьовується взаємодія партнерів у динамічному русі, з урахуванням мови, дихання та погляду, розвиває комунікативну чутливість актора, його здатність адаптувати свої дії до психофізичного стану партнера, що є критично важливим у бойових сценах.

Особливе значення у підготовці майбутнього актора до виконання сценічного бою набуває озвучення руху як засобу інтеграції тілесного жесту з голосовою дією, оскільки саме завдяки цьому компоненту забезпечується нерозривний зв’язок між фізичним зусиллям, внутрішнім емоційним станом та їх зовнішнім виразом. У процесі озвучення руху актор навчається не просто супроводжувати тілесні дії звуками, а формувати цілісну акустичну структуру сценічної події, в якій кожен елемент звукової реакції – від найменшого видиху до потужного крику – є органічною частиною загального ритмічного і смислового малюнка дії. Така практика сприяє поглибленню внутрішнього контакту з роллю, дозволяючи акторові не тільки демонструвати фізичне напруження чи емоційну реакцію, а й передавати їх у переконливій акустичній формі, що підсилює сприйняття сценічного конфлікту.

В умовах сценічного бою, де взаємодія партнерів відбувається в динамічному ритмі з підвищеним навантаженням на тіло й увагу, озвучення руху виконує роль регулятора психофізичної концентрації та джерела внутрішнього

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ритму, що стабілізує сценічну дію. Водночас, за рахунок поєднання дихання, голосу та тілесного жесту створюється розширений простір художнього впливу, де акторська дія сприймається глядачем не лише візуально, а й акустично, набуваючи багатовимірності. Завдяки цьому методові зростає драматична насиченість сценічного бою, посилюється його художня виразність і розширюється комунікативний потенціал актора, який опановує не лише техніку руху, а й здатність перетворювати кожну фізичну дію на емоційно забарвлений звуковий жест.

Робота над дикцією в умовах фізичного навантаження не може обмежуватись класичними вправами у статичних положеннях – вона має здійснюватися в реалістичних тренінгових умовах, наближених до сценічної практики, що передбачає поєднання мовленнєвої дії з рухом, ритмом, м'язовою напругою та дихальними коливаннями. У цьому контексті особливої уваги потребує процес постійного аудіоконтролю, який виступає не лише засобом зовнішньої фіксації, а й інструментом глибокого внутрішнього аналізу власного мовлення. Аудіозапис дозволяє виявити й осмислити навіть незначні зміни у дикційній чіткості, інтонаційній логіці, тембровому забарвленні, артикуляційній свободі та рівні гучності, що виникають у процесі виконання інтенсивної фізичної дії [7].

У результаті актор отримує змогу не лише ідентифікувати порушення, а й свідомо адаптувати голосові параметри до змін у дихальному режимі, кінетичному темпі та емоційному стані, що забезпечує стабільність і виразність мовлення у складних сценічних ситуаціях. Систематичне застосування аудіофіксації сприяє розвитку навичок аудіальної саморефлексії, що набуває особливого значення в умовах сценічного бою, де кожна звукова репліка, вигук чи реакція повинні бути не лише технічно точними, а й емоційно вмотивованими, ритмічно узгодженими з тілесним малюнком дії та відповідати драматургічній логіці сценічного конфлікту. Такий тренінг не лише підвищує технічну майстерність артикуляції, а й розвиває здатність до миттєвої голосової адаптації в умовах зміненої фізичної, просторової та психофізичної динаміки [6].

Фізична підготовка актора, необхідна для якісного виконання сценічних боїв, має розглядатися як фундаментальна складова професійного тренінгу, що виходить далеко за межі базового рівня. Ідеться про системну роботу, яка включає кардіонавантаження, вправи на загальну та локальну витривалість, стретчинг для підтримання гнучкості тіла, а також ізометричні вправи, спрямовані на розвиток сили та стійкості в статичних положеннях. Така комплексна фізична підготовка дозволяє підтримувати високий рівень енергетичної насиченості сцени, зберігати точність у виконанні бойових дій навіть у стані втоми та сприяє зниженню ризику травматизму.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що виконання сценічного бою акторами без залучення дублерів чи каскадерів є надзвичайно складним професійним завданням, яке вимагає високого рівня інтеграції рухових, мовленнєвих, емоційних та психофізичних компонентів. Виявлені проблеми свідчать про

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

системну розбалансованість між технічним володінням тілом і голосом, що проявляється у порушенні техніки безпеки, неточності у виконанні рухів, дезорганізації темпо-ритму, нестачі фізичної витривалості, відсутності динамічної мовної підтримки, спотворенні дихального механізму, дефіциті дикційної чіткості та емоційного звучання. Зазначене свідчить про необхідність оновлення педагогічної парадигми підготовки майбутнього актора, що має базуватися на міждисциплінарному підході, в якому координація мови та руху розглядається як єдиний психофізичний процес. Методологічна платформа має бути спрямована на системну інтеграцію сценічного руху, мовного тренінгу, дихальної гімнастики, тілесно-орієнтованих технік та емоційної регуляції. Такий підхід дозволяє не лише усунути виявлені недоліки, а й сформувати в актора внутрішню здатність до гармонійного функціонування в умовах складної сценічної взаємодії, зокрема під час виконання бойових епізодів. Отже, розроблення цілісної системи виховання координації мови з рухом під час сценічних боїв є пріоритетним напрямом сучасної акторської педагогіки, що вимагає подальшого науково-методичного осмислення та впровадження в освітній процес.

Література

1. Авраменко П. М., Берелет Л. І., Берелет В. І., Шинкарук І. В., Данчук Л. І. Мистецько-педагогічні технології під час професійної підготовки майбутніх акторів. URL: https: // eprints. zu. edu.ua / 32277 / 1 / %D0% A1% D1%82% D0% B0% D1%82% D1%82% D1% 8F% 20% D0% A1% D1%86% D0% B5% D0% BD% D1%96% D1%87% D0% BD% D0% B5. pdf

2. Баранюк В. В., Сорока О. В. Потенціал вокально-рухового тренінгу в підготовці майбутніх акторів фахового коледжу. *Актуальні проблеми освітньої галузі України»: матеріали Регіональної науково-практичної конференції молодих учених (14 лютого 2023 року, м. Херсон).* Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2023. С. 10–12.

3. Коленко А. В. Формування акторської майстерності у фаховій підготовці майбутніх бакалаврів сценічного мистецтва. *Інтеграція науки і освіти: розвиток культурних і креативних індустрій*, 2023. С. 185–186.

4. Локарєва Г. В., Кривошеєва О. В. Ігровий тренінг у професійній підготовці майбутнього актора: від теорії до практики. Запоріжжя: ЗНУ, 2025. 284 с.

5. Маньковська О. Ю. Організаційно-педагогічні умови формування сценічної майстерності майбутніх акторів: моніторинг ефективності технологій та методів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2023. №89. С. 121–126.

6. Сухорукова К. С. Сценічна мова у фокусі педагогічної імпровізації: інноваційні підходи у підготовці акторів. *Вісник Львівського університету. Серія мист-во*, 2025. № 26. С. 166–175

7. Сухорукова К. Сценічна мова в контексті професійної підготовки акторів: сучасні педагогічні виклики. *Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого*, 2025. №36. С. 65–71.

8. Топорівська Я., Лемішка Н., Кирея М. Роль тренінгу в професійній підготовці майбутніх акторів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2025. №83. Т. 3. С. 317–322.

9. Шлемко О. Д. Психологічний аспект виховання майбутніх акторів і режисерів. *Актуальні дискурси мистецтва естради: традиції та європейська інтеграція: матеріали всеукраїнської наукової конференції науково-педагогічних працівників, докторантів, аспірантів, здобувачів, магістрантів та студентів,* 2021. С. 124–129.

10. Юсупов А. Акторська майстерність у театральному та екранному просторах. *Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології: матеріали XV Всеукр. наук. – практ. конф.,* 2023. С. 187–188.

References

1. Avramenko, P. M., Berelet, L. I., Berelet, V. I., Shynkaruk, I. V., & Danchuk, L. I. Mystetsko-pedahohichni tekhnolohii pid chas profesiinoi pidhotovky maibutnikh aktoriv. URL: https: // eprints. zu. edu.ua / 32277 / 1 / %D0% A1% D1%82% D0% B0% D1%82% D1%82% D1%8F% 20% D0% A1% D1%86% D0% B5% D0% BD% D1%96% D1%87% D0% BD% D0% B5. pdf (in Ukrainian)

2. Baraniuk, V. V., & Soroka, O. V. (2023) Potentsial vokalno-rukhovoho treninhu v pidhotovtsi maibutnikh aktoriv fakhovoho koledzhu [The potential of vocal and movement training in the preparation of future actors at a professional college]. *Aktualni problemy osvitnoi haluzi Ukrainy»: materialy Rehionalnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh (14 liutoho 2023 roku, m. Kherson), 10–12.* (in Ukrainian)

3. Kolenko, A. V. (2023) Formuvannia aktorskoi maisternosti u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh bakalavriv stsenichnoho mystetstva [The formation of acting skills in the professional training of future bachelors of performing arts]. *Intehratsiia nauky i osvity: rozvytok kulturnykh i kreatyvnykh industrii, 185–186.* (in Ukrainian)

4. Lokarieva, H. V., & Kryvosheieva, O. V. (2025) Ihrovyi treninh u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho aktora: vid teorii do praktyky [Game training in the professional training of future actors: from theory to practice]. Zaporizhzhia. (in Ukrainian)

5. Mankovska, O. Yu. (2023) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia stsenichnoi maisternosti maibutnikh aktoriv: monitorynh efektyvnosti tekhnolohii ta metodiv [Organisational and pedagogical conditions for the formation of stage skills in future actors: monitoring the effectiveness of technologies and methods]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 89. 121–126.* (in Ukrainian)

6. Sukhorukova, K. S. (2025) Stsenichna mova u fokusi pedahohichnoi improvizatsii: innovatsiini pidkhody u pidhotovtsi aktoriv [Stage speech in the focus of pedagogical improvisation: innovative approaches in the training of actors]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia myst-vo, 26. 166–175.* (in Ukrainian)

7. Sukhorukova, K. (2025) Stsenichna mova v konteksti profesiinoi pidhotovky aktoriv: suchasni pedahohichni vyklyky [Stage speech in the context of professional training of actors: modern pedagogical challenges]. *Naukovyi visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu teatru, kino i telebachennia imeni I. K. Karpenka-Karoho, 36. 65–71.* (in Ukrainian)

8. Toporivska, Ya., Lemishka, N., & Kyreia, M. (2025) Rol treninhu v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh aktoriv [The role of training in the professional training of future actors]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 83. 3. 317–322.* (in Ukrainian)

9. Shlemko, O. D. (2021) Psykholohichnyi aspekt vykhovannia maibutnikh aktoriv i rezhyseriv [The psychological aspect of educating future actors and directors]. *Aktualni dyskursy mystetstva estrady: tradytsii ta yevropeiska intehratsiia: materialy vseukrainskoi naukovoi konferentsii naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv, doktorantiv, aspirantiv, zdobuvachiv, mahistrantiv ta studentiv, 124–129.* (in Ukrainian)

10. Iusupov, A. (2023) Aktorska maisternist u teatralnomu ta ekrannomu prostorakh [Acting skills in theatre and on screen]. *Kulturno-mystetske seredovyshche: tvorchist ta tekhnolohii: materialy XV Vseukr. nauk. – prakt. konf., 187–188.* (in Ukrainian)

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.005:37

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-896-904

Чередник Лідія Миколаївна кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, тел: (099)079-55-84, https://orcid.org/0000-0002-1006-1363

Сироєжко Ольга В'ячеславівна кандидатка педагогічних наук, асистентка кафедри педагогіки, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, тел. (063) 629-69-15, https://orcid.org/0000-0001-9101-6590

Смоляк Павло Орестович доктор PhD, старший викладач кафедри педагогіки, Національний університет природокористування України, м. Київ, тел: (068) 625-71-81, https://orcid.org/0000-0003-0016-5561

ІНТЕГРАЦІЯ ФОРМАЛЬНОЇ Й НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ЗАСАДАХ ТРАНСВЕРСАЛЬНОГО ПІДХОДУ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню теоретико-методологічних засад інтеграції формальної та неформальної освіти майбутніх фахівців на засадах трансверсального підходу. Визначено, що в умовах стрімких змін на ринку праці і викликів, що детерміновані глобалізацією й четвертою промисловою революцією, актуалізується проблема підготовки фахівців, які володіють не лише фаховими, але й універсальними, наскрізними компетентностями. У статті проведено аналіз сутності, ролі та місця неформальної освіти в системі професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальностей «Професійна освіта», «Педагогіка вищої школи» та «Інформаційні технології в освіті», а також досліджено історичні та правові аспекти її становлення в Україні. Авторами підкреслено, що неформальна освіта є не просто доповненням, а інноваційним майданчиком для випробування нових методик та інструментів, що згодом можуть бути інтегровані у формальний освітній процес. Виокремлено та проаналізовано трансверсальний підхід як методологічну основу такої інтеграції. Трансверсальність розглядається як наскрізна лінія, що пронизує різні сфери знань і діяльності, охоплюючи інтелектуальну, комунікаційну, інформаційну, міжособистісну та глобальну сфери. Встановлено, що інтеграція освіти через трансверсальний підхід реалізується шляхом модульних програм, проєктного навчання, індивідуальних траєкторій та визнання результатів неформальної освіти.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

На основі проведеного аналізу обґрунтовано, що така інтеграція є необхідною умовою для гуманізації освітнього процесу, формування у здобувачів вищої освіти толерантності, емпатії, лідерських якостей, що є запорукою їхньої успішної професійної самореалізації. Висновки статті підтверджують, що створення осередків неформальної освіти в закладах вищої освіти та налагодження співпраці з інституціями громадянського суспільства є ключовим для підготовки конкурентоспроможних фахівців, готових до викликів сучасного суспільства.

Ключові слова: заклад вищої освіти, компетентності, трансверсальний підхід, освітній процес, суб'єкти освітнього процесу, неформальна освіта, якість освітніх послуг.

Cherednyk Lidiia Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the Department of Pedagogy of the Faculty of Humanities and Pedagogy National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, tel: +(099) 079-55-84, https://orcid.org/0000-0002-1006-1363

Syroezhko Olga Vyacheslavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Department of Pedagogy, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, tel. (063) 629-69-15 https://orcid.org/0000-0001-9101-6590

Smolyak Pavlo Orestovich PhD, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, National University of Environmental Studies of Ukraine, Kyiv, tel. (068) 625-71-81, https://orcid.org/0000-0003-0016-5561

INTEGRATION OF FORMAL AND INFORMAL EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS BASED ON A TRANSVERSAL APPROACH

Abstract. The article is devoted to the study of theoretical and methodological foundations of integrating formal and informal education of future specialists based on a transversal approach. It has been determined that in the context of rapid changes in the labour market and challenges determined by globalisation and the fourth industrial revolution, the problem of training specialists who possess not only professional but also universal, cross-cutting competences is becoming increasingly relevant. The article analyses the essence, role and place of informal education in the system of professional training of future specialists in the fields of 'Vocational Education', 'Higher Education Pedagogy' and 'Information Technologies in Education', and also examines the historical and legal aspects of its development in Ukraine. The authors emphasise that informal education is not just a supplement, but an innovative platform for testing new methods and tools that can later be integrated into the formal educational process. The transversal approach is highlighted and analysed as the methodological basis for such integration. Transversality is seen as a common thread running through different areas of knowledge and activity, covering intellectual,

communicative, informational, interpersonal and global spheres. It has been established that the integration of education through a transversal approach is implemented through modular programmes, project-based learning, individual trajectories and the recognition of non-formal education outcomes.

Based on the analysis, it is justified that such integration is a necessary condition for humanising the educational process and fostering tolerance, empathy and leadership qualities in higher education students, which are the key to their successful professional self-realisation. The conclusions of the article confirm that the creation of informal education centres in higher education institutions and the establishment of cooperation with civil society institutions are key to training competitive specialists who are ready to face the challenges of modern society.

Keywords: higher education institution, competencies, transversal approach, educational process, subjects of the educational process, informal education, quality of educational services.

Постановка проблеми. У контексті динамічних змін на ринку праці та викликів, що детермінуються глобалізацією й четвертою промисловою революцією, традиційні моделі підготовки фахівців виявляються недостатньо ефективними. Сучасний фахівець, зокрема, здобувач спеціальностей «Професійна освіта», «Педагогіка вищої школи», «Інформаційні технології в освіті» повинен володіти не лише глибокими предметними знаннями (hard skills), а й широким спектром трансверсальних (наскрізних) компетентностей (soft skills), які є універсальними. У зв'язку з цим актуалізується проблема інтеграції формальної та неформальної освіти, що дозволяє забезпечити комплексний розвиток особистості та її професійне становлення. Інтеграція формальної і неформальної освіти є процесом, що ґрунтується на концепції безперервної освіти. Зазначимо, що формальна освіта, що реалізується в закладах вищої освіти, надає здобувачам систематизовані знання, фундаментальну теоретичну базу та верифіковані дипломні документи. Натомість, неформальна освіта (тренінги, семінари, курси, вебінари, стажування), хоч і не завжди підтверджується офіційними документами, забезпечує гнучкість, практичну орієнтованість, швидку адаптацію до інновацій та розвиток саме трансверсальних компетентностей (комунікація, командна робота, критичне мислення, лідерство та інші).

Аналіз наукових джерел [9;7;3;2] дозволяє зробити висновок, що трансверсальний підхід виступає методологічною основою такої інтеграції. Він передбачає, що наскрізні компетентності не є додатковим елементом, а органічно інтегруються в усі освітні процеси, незалежно від їхньої форми. Це означає, що розвиток soft skills відбувається не лише під час спеціалізованих тренінгів, але й у процесі вивчення фахових дисциплін, під час наукової роботи, участі у студентських проєктах, а також у взаємодії з викладачами та однолітками.

Завдання освітнього процесу - не просто надати здобувачам загальні та фахові компетентності, а й сформувати наскрізні навички, необхідні для

вирішення складних, інноваційних проблем в освітньому менеджменті та практиці. Це передбачає розвиток критичного мислення та креативності для пошуку нових рішень, а також комунікативних та міжособистісних навичок, що є важливими для майбутніх педагогів, наставників та бізнес-коучів. Зокрема, здатність ефективно вирішувати завдання освіти, формувати корпоративну культуру та підвищувати кваліфікацію персоналу в аграрній та природоохоронній галузях є прямим підтвердженням імплементації трансверсального підходу.

Мета статті. Аналіз теоретико-методологічних засад імплементації трансверсального підходу для ефективної інтеграції різних видів освіти.

Методологія. У нашому дослідженні ми застосували комплексний, компетентнісний і системний наукові підходи. Ці підходи дозволили нам здійснити всебічний аналіз психолого-педагогічної літератури, зокрема монографій та статей, що стосуються обраної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти неформальної освіти як важливого чинника розвитку людського капіталу є предметом активного дослідження у вітчизняній науковій думці. У роботах таких авторів, як І. Андрощук, С. Закревської, Т. Калюжної, Л. Лук'янової, Г. Нестеренко, О. Тишкової та ін., розглядаються ключові питання, пов'язані із цим феноменом.

Формування трансверсальних компетентностей є предметом інтенсивних наукових досліджень, що знайшло своє відображення у працях низки вітчизняних вчених. Зокрема, значний внесок у цю проблематику зробили такі науковці, як О. Дубасенюк, О. Чубрей, Т. Борова, О. Непша, М. Костолович, Т. Ведь, О. Яроменко, Л. Попова та інші. Їхні роботи закладають ґрунтовні теоретико-методологічні засади для розуміння сутності, структури та механізмів розвитку цих універсальних навичок в освітньому процесі. Аналіз їхніх праць дозволяє виокремити ключові підходи до визначення місця трансверсальних компетентностей у сучасній освітній парадигмі, а також обґрунтувати шляхи їх ефективної інтеграції у зміст підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Професійна освіта».

Виклад основного матеріалу. Аналіз вітчизняних досліджень [4;5;1] свідчить, що в Україні неформальна освіта функціонує несистемно, що підтверджується відсутністю належної нормативно-правової бази та усвідомлення її стратегічного значення в контексті сучасних освітніх трансформацій. Це явище детерміноване історично сформованою освітньою політикою, яка тривалий час надавала пріоритет лише формальній освіті. Одним із актуальних питань сучасної освітньої політики є інтеграція формальної та неформальної освіти, зокрема, в частині визнання результатів неформального навчання. Це питання знайшло своє правове закріплення у статті 8 Закону України «Про освіту», де чітко зазначено, що результати навчання, отримані шляхом неформальної та/або інформальної освіти, повинні визнаватися у системі формальної освіти. Порядок такого визнання регулюється відповідним законодавством, що відкриває шлях до створення гнучких освітніх траєкторій та посилення взаємодоповнювальності різних форм освіти [9].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел та саморефлексії досвіду, встановлено, що неформальна освіта ґрунтується на діалогічних методах взаємодії, що стимулюють активну участь здобувачів освіти. Її методологічна основа включає такі підходи: дискусії та дебати, які сприяють розвитку критичного мислення; кейс-навчання та моделювання проблемних ситуацій, що дозволяють набувати практичного досвіду в умовах, наближених до реальних; різноманітні види ігор (ділові, рольові, навчальні, симуляційні), які забезпечують імітацію професійних і соціокультурних процесів; а також консультації й інноваційні освітні технології. Завдяки такому підходу неформальна освіта не просто передає знання, а й формує ключові трансверсальні компетентності, необхідні для успішної професійної та соціальної адаптації.

На відміну від інституціоналізованої й унормованої формальної освіти, неформальна освіта функціонує як експериментальний майданчик для випробування інноваційних методик та інструментів. Цей циклічний процес забезпечує перехід ефективних практик від спонтанних інновацій до їх подальшої формалізації та інтеграції в державну систему освіти. Це дозволяє гуманізувати освітній процес у закладах вищої освіти України, сприяти формуванню індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти та офіційно визнавати результати їх неформальної діяльності. Для посилення цього взаємовпливу і взаємодоповнення, є доцільним створення осередків неформальної освіти безпосередньо в закладах вищої освіти і налагодження співпраці з інститутами громадянського суспільства.

Проаналізуємо дефініції «трансверсальність».

Термін «трансверсальність» має латинське походження, від слова «*transversus*», що перекладається як «поперечний» або «наскрізний». Його історично використовували в різних наукових галузях. У математиці трансверсальна лінія позначає діагональний перетин системи координат, що є відхиленням від прямолінійної траєкторії. У геології цей термін описує лінію прогинання горизонтальних шарів порід або зиґзаґ, що перериває монотонну послідовність, вказуючи на геологічні розломи. У сучасних джерелах, зокрема, у педагогіці, цей термін набув метафоричного значення, позначаючи наскрізні компетентності, які пронизують різні сфери знань і діяльності, виходячи за межі традиційних дисциплінарних кордонів.

У науковому дискурсі трансверсальний підхід до освіти є відносно новим явищем. Аналіз наукової літератури свідчить, що хоча окремі його ідеї були закладені в програмних документах, таких як «ERI-Net’s framework on transversal competences» ЮНЕСКО та Проєкт VISKA, ще наприкінці 20-х років, їх концептуальне осмислення та поширення почалося значно пізніше. Лише з 2020 року цей підхід набув значної аналітичної уваги з боку фахівців, а у вітчизняному освітньому просторі його імплементація та обговорення розпочалися ще пізніше. Це підкреслює актуальність і новизну теми для українського контексту, що потребує поглиблених досліджень і розробки власних методологічних засад [9].

На основі аналізу нормативно-правових актів та наукової аналітики, зокрема «Рамки трансверсальних компетентностей» ЮНЕСКО, можна виділити ключові аспекти трансверсального підходу. Цей підхід спрямований на формування наскрізних компетентностей, що виходять за межі традиційних дисциплінарних кордонів та охоплюють п'ять основних сфер: інтелектуальну, комунікаційну, інформаційну, міжособистісну та глобальну [2]. До них, зокрема, належать: критичне та інноваційне мислення, що є основою для вирішення складних проблем; міжособистісні та внутрішньоособистісні навички, що сприяють ефективній взаємодії та саморегуляції; глобальне громадянство, яке передбачає усвідомлення себе як частини світової спільноти; а також медіа й інформаційна грамотність, що є важливими в умовах цифрового суспільства. Крім того, рамка передбачає можливість для кожної країни або освітньої системи додавати інші компетентності, що відповідають її унікальним потребам.

Сфери розвитку педагогічної майстерності, формування лідерських та м'яких соціальних навичок, толерантності і емпатії, які зазначені в освітньо-професійній програмі «Педагогіка вищої школи» зі спеціальності А1 «Освітні науки», тісно пов'язані з трансверсальними компетентностями, оскільки вони є їх основними складовими. Трансверсальний підхід передбачає, що ці вміння не є додатковими, а наскрізними, тобто вони пронизують усі сфери професійної діяльності, виходячи за межі вузькоспеціалізованих знань. Педагогічна майстерність як комплексна навичка вимагає адаптації та інноваційного мислення; лідерство є ключовою трансверсальною навичкою для ефективного управління; а soft skills, толерантність й емпатія є основою для побудови гармонійних соціальних контактів і успішної професійної самореалізації, що є запорукою ефективної взаємодії та вирішення конфліктів у будь-якому професійному середовищі.

Узагальнюючи вищезазначене, приходимо до висновку, що в умовах стрімких змін в освіті, де домінує потреба в інноваційних підходах і технологіях, виникає гостра потреба в розвитку трансверсальних компетентностей для майбутніх фахівців-випускників спеціальностей «Професійна освіта», «Педагогіка вищої школи» та «Інформаційні технології в освіті». Ці навички, що є універсальними й виходять за межі традиційних дисциплін, є ключовими для успішної педагогічної діяльності. Вони охоплюють критичне мислення, креативність, комунікацію та емоційний інтелект, і саме неформальна освіта стає ідеальним майданчиком для їх формування. Вона, завдяки своїй гнучкості і практичній орієнтованості, дозволяє педагогам і здобувачам опанувати ці навички, що є критично важливими для ефективної взаємодії в сучасному освітньому просторі. У контексті трансверсального підходу, неформальна освіта є потужним інструментом, що характеризується високою внутрішньою мотивацією здобувачів. Її відмінна риса - це усвідомлена потреба в опануванні «самоспрямованих знань та вмінь», що відображає активну позицію особистості у власному розвитку. Реалізація неформальної освіти відбувається через

цілеспрямовані та часово регламентовані програми, що охоплюють широкий спектр завдань: від підвищення професійної кваліфікації та рівня грамотності до розвитку soft skills, формування громадянських компетентностей та виховання демократичних цінностей. Таким чином, вона стає ключовим елементом у підготовці майбутніх фахівців, здатних до гнучкої адаптації та ефективної діяльності в сучасному суспільстві.

Ефективна інтеграція формальної та неформальної освіти може бути реалізована через розробку комплексної моделі, що включає такі компоненти:

1. Модульне структурування навчальних програм. Освітні програми повинні містити модулі, які дозволяють майбутнім фахівцям спеціальностей «Професійна освіта», «Педагогіка вищої школи» та «Інформаційні технології в освіті» обирати не лише фахові, а й міждисциплінарні курси, спрямовані на розвиток трансверсальних компетентностей.
2. Інтеграція практичної діяльності. Освітній процес має бути тісно пов’язаний з реальними професійними завданнями. Це досягається через стажування, проєктну діяльність, кейс-стаді та співпрацю з підприємствами.
3. Формування індивідуальної освітньої траєкторії. Здобувачам має бути надана можливість самостійно формувати свою траєкторію, поєднуючи обов'язкові курси з вибірними елементами неформальної освіти, що відповідають їхнім професійним та особистісним цілям.
4. Система верифікації неформальної освіти. Розробка механізмів, які дозволяють визнавати та оцінювати результати неформальної освіти (наприклад, через систему кредитів ECTS або портфоліо компетентностей). Це підвищує мотивацію здобувачів до саморозвитку.

Вищевикладене дозволяє зробити висновок, що для майбутніх педагогів вищої школи та фахівців, що працюватимуть з інноваційними технологіями, розвиток наскрізних компетентностей є важливим. У межах педагогіки вищої школи трансверсальний підхід дозволяє вийти за межі традиційної дидактики, зосереджуючись на формуванні у студентів-майбутніх викладачів таких навичок, як критичне мислення для аналізу педагогічних ситуацій, комунікативну компетентність для ефективної взаємодії з аудиторією та емоційний інтелект для управління освітнім процесом. У контексті інноваційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті трансверсальний підхід розглядає ІКТ не просто як інструмент, а як середовище для розвитку наскрізних компетентностей. Наприклад, робота з цифровими проєктами формує медіа- та інформаційну грамотність, а командна робота над віртуальними завданнями розвиває навички співпраці і лідерства. Таким чином, інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах трансверсального підходу забезпечує підготовку фахівців, здатних не лише використовувати інноваційні технології, а й гнучко адаптуватися до постійних змін в освітньому середовищі.

Висновки. Інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах трансверсального підходу є необхідною умовою для підготовки конкурентоспроможних фахівців, зокрема спеціальностей «Професійна освіта», «Педагогіка вищої школи» та «Інформаційні технології в освіті». Цей процес вимагає трансформації освітніх програм, створення гнучких моделей навчання та розробки механізмів верифікації знань, здобутих поза межами формальної освіти. Такий підхід дозволяє гармонійно поєднувати фундаментальні знання з практичними навичками, що є ключовим для успішної професійної самореалізації в умовах сучасного суспільства.

Література

1. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б., Прийма С.М. Неформальна освіта дорослих – освітній тренд XXI століття. *Рідна школа*. No 11–12.2017. С. 2–7.

2. Борова Т. А., Ведь, Т. М. Теоретичні основи сутності поняття «трансверсальні компетентності» в постмодерністській освіті. *Інноваційна педагогіка*. 21(3). 2020. С.154–158.

3. Ведь Т. М. Теоретичні засади формування трансверсальних компетентностей на сучасному етапі розвитку суспільства. *Педагогічні науки : зб. наук. праць.* Вип. 27. 2020. С. 138−142.

4. Лук'янова Л. Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя. 2012. URL: http://www.uaod.org.ua/data/PRO_ OSVITU_DOROSLYH/unformal_OD.PDF (дата звернення 11.08.2025)

5. Ніколенко Л.Т. Науково-методичний супровід формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. 2016. URL: http://umo.edu.ua/i mages/content/nashi_vydanya/ pislya_dyplom_osvina/1_2016/НИКОЛЕНКО. pdf(дата звернення 11.08.2025)

6. Одарченко В.І., Кузнєцова О.В., Акімова О.М. Сучасні підходи організації неформальної освіти в процесі підготовки майбутніх вчителів у ЗВО. *Danish Scientific Journal*. No 43. 2020. С. 25–29

7. Петренко В.О. Формування трансверсальних компетентностей в умовах закладу вищої освіти. Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: матер. міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 29–30 бер. 2018 р. – Х.: Вид-во "НТМТ", 2018. С. 290–293

8. Про освіту : Закон України No2145-VIII від 05.09.2017 (зі змінами 2023 рік). URL: https://urst.com.ua/pro_osvitu/st-8 (дата звернення: 09.08.2025)

9. Якимчук О. Трансверсальний підхід в освіті України: перспектива подолання нестабільності. *Науково-теоретичний альманах Грані*. 28(2). 2025. С.50-55. https://doi.org/10.15421/ 172538

References

1. Anishchenko O.V., Lukianova L.B., Pryima S.M. (2017). Neformalna osvita doroslykh – osvitnii trend KhKhI stolittia [Informal adult education – an educational trend of the 21st century]. *Ridna shkola*. No 11–12. S. 2–7. [in Ukrainian]

2. Borova T. A., Ved, T. M. (2020).Teoretychni osnovy sutnosti poniattia «transversalni kompetentnosti» v postmodernistskii osviti [Theoretical foundations of the concept of 'transversal competences' in postmodern education]. *Innovatsiina pedahohika*. 21(3). S.154–158. [in Ukrainian]

3. Ved T. M. (2020). Teoretychni zasady formuvannia transversalnykh kompetentnostei na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [Theoretical foundations of the formation of transversal competences at the present stage of society's development]. *Pedahohichni nauky : zb. nauk. prats.* Vyp. 27. S. 138−142. [in Ukrainian]

4. Lukianova L. (2012). Neformalna osvita doroslykh yak nevidiemna skladova osvity vprodovzh zhyttia [Informal adult education as an integral part of lifelong learning]. URL: http://www.uaod.org.ua/data/PRO_ OSVITU_DOROSLYH/unformal_OD.PDF (data zvernennia 11.08.2025) [in Ukrainian]

5. Nikolenko L.T. (2016). Naukovo-metodychnyi suprovid formalnoi, neformalnoi ta informalnoi osvity doroslykh [Scientific and methodological support for formal, non-formal and informal adult education]. URL: http://umo.edu.ua/i mages/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_ osvina/1_2016/NYKOLENKO. pdf(data zvernennia 11.08.2025) [in Ukrainian]

6. Odarchenko V.I., Kuznietsova O.V., Akimova O.M. (2020). Suchasni pidkhody orhanizatsii neformalnoi osvity v protsesi pidhotovky maibutnikh vchyteliv u ZVO [Modern approaches to the organisation of non-formal education in the process of training future teachers in higher education institutions]. *Danish Scientific Journal.* No 43. S. 25–29[in Ukrainian]

7. Petrenko V.O. (2018). Formuvannia transversalnykh kompetentnostei v umovakh zakladu vyshchoi osvity [Formation of transversal competences in higher education institutions.]. Suchasni problemy upravlinnia pidpryiemstvamy: teoriia ta praktyka: mater. mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kharkiv, 29–30 ber. 2018 r. – Kh.: Vyd-vo “NTMT”. S. 290–293[in Ukrainian]

8. Pro osvitu : Zakon Ukrainy No2145-VIII vid 05.09.2017 [On Education: Law of Ukraine No. 2145-VIII of 05.09.2017] (zi zminamy 2023 rik). URL: https://urst.com.ua/pro_osvitu/st-8 (data zvernennia: 09.08.2025) [in Ukrainian]

9. Yakymchuk O. (2025). Transversalnyi pidkhid v osviti Ukrainy: perspektyva podolannia nestabilnosti [Transversal approach in Ukrainian education: prospects for overcoming instability]. *Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani*. 28(2). S.50-55. https://doi.org/10.15421/172538 [in Ukrainian]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.147.91(07).

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-905-912

Чубрей Олександра Степанівна докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри економічної географії та екологічного менеджменту Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кафедри економічної географії та екологічного менеджменту, м.Чернівці, тел: (099) 649-34-24, https://0000-0003-4276-1396

Добинда Ірина Петрівна кандидатка географічних наук, асистентка кафедри фізичної географії, геоморфології та палеогеографії, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, тел.: (099) 406-97-63, https://orcid.org/0000-0001-5242-7637

Ковбінька Галина Дмитрівна кандидатка географічних наук, кафедра фізичної географії, геоморфології та палеогеографії, географічний факультет, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці. тел.: (050) 912-90-28, https://orcid.org/0000-0002-4368-5754

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню проблеми формування трансверсальних компетентностей у майбутніх вчителів географії в умовах інтеграції інноваційних технологій в освітній процес. Авторами обґрунтовується, що сучасний педагог має володіти не лише предметними знаннями, а й універсальними навичками, такими як критичне мислення, креативність, комунікація, співпраця та цифрова грамотність. З'ясовано, що впровадження інновацій в освітній процес є цілеспрямованою діяльністю, що характеризується постійним пошуком та адаптацією нового змісту освіти і прогресивних форм навчання. Це дозволяє не лише модернізувати педагогічні практики, а й створювати ефективні освітні моделі, що відповідають потребам сучасного суспільства та забезпечують всебічний розвиток здобувачів. У статті визначено сутність та структуру поняття «трансверсальна компетентність» у контексті географічної освіти. Аналізується вплив інноваційних технологій, зокрема геоінформаційних систем, цифрових атласів та віртуальної реальності (VR/AR), на розвиток зазначених компетентностей. Доведено, що ці технології є не лише інструментом, а й каталізатором для створення інтерактивного освітнього середовища, що сприяє активній взаємодії здобувачів з навчальним матеріалом, моделюванню реальних професійних ситуацій. Зазначено, що у сучасному

освітньому процесі, де інноваційні технології відіграють ключову роль, розробка заняття (семінару чи лекції) з географії трансформується, вимагаючи від майбутніх вчителів нових компетентностей. Використання технологій стає не просто доповненням, а основою для проєктування ефективного й інтерактивного навчання.

Обґрунтовано комплекс педагогічних умов, необхідних для ефективного формування трансверсальних компетентностей, включаючи проєктну діяльність, дослідницьку роботу та використання технологій для колективної роботи. Результати дослідження підтверджують, що цілеспрямоване впровадження інноваційних технологій дозволяє суттєво підвищити рівень професійної компетентності майбутніх вчителів географії, готуючи їх до викликів сучасної освітньої практики.

Ключові слова: освітній процес, компетентності, трансверсальні компетентності, майбутні вчителі географії, інновації.

Chubrei Oleksandra Stepanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Economic Geography and Environmental Management, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Department of Economic Geography and Environmental Management, tel: (099) 649-34-24, https://0000-0003-4276-1396

Dobynda Iryna Petrivna PhD in Geography, Assistant at the Department of Physical Geography, Geomorphology and Paleogeography, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, tel.: (099) 406-97-63. https://orcid.org/0000-0001-5242-7637

Kovbinka Halyna Dmytrivna PhD, Department of Physical Geography, Geomorphology and Paleogeography, Geographical Faculty, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, tel.: (050) 912-90-28, https://orcid.org/0000-0002-4368-5754

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN THE FORMATION OF TRANSVERSAL COMPETENCIES IN FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of forming transversal competences in future geography teachers in the context of integrating innovative technologies into the educational process. The authors argue that modern teachers should possess not only subject knowledge, but also universal skills such as critical thinking, creativity, communication, collaboration, and digital literacy. It has been found that the introduction of innovations into the educational process is a purposeful activity characterised by the constant search for and adaptation of new

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

educational content and progressive forms of teaching. This allows not only to modernise pedagogical practices, but also to create effective educational models that meet the needs of modern society and ensure the comprehensive development of students. The article defines the essence and structure of the concept of 'transversal competence' in the context of geography education. It analyses the impact of innovative technologies, in particular geographic information systems, digital atlases and virtual reality (VR/AR), on the development of these competences.

It has been proven that these technologies are not only a tool but also a catalyst for creating an interactive educational environment that promotes active interaction between students and educational material, as well as the modelling of real professional situations. It is noted that in the modern educational process, where innovative technologies play a key role, the development of a geography lesson (seminar or lecture) is transforming, requiring new competencies from future teachers. The use of technology is becoming not just a supplement, but the basis for designing effective and interactive learning.

A set of pedagogical conditions necessary for the effective formation of transversal competencies, including project activities, research work and the use of technologies for collective work, is substantiated. The results of the study confirm that the targeted introduction of innovative technologies can significantly improve the professional competence of future geography teachers, preparing them for the challenges of modern educational practice.

Keywords: educational process, competencies, transversal competencies, future geography teachers, innovations.

Постановка проблеми. У контексті сучасних освітніх парадигм, інноваційні технології є не лише інструментом для передачі знань, а й потужним каталізатором для розвитку трансверсальних компетентностей у майбутніх педагогів. Цей процес особливо актуальний для підготовки вчителів географії, оскільки їхня професійна діяльність вимагає інтеграції знань з різних галузей, вміння працювати з великими обсягами даних та ефективно комунікувати. У сучасній педагогічній науці та практиці, трансверсальна компетентність розглядається як ключовий елемент професійної майстерності педагога [2;4;5]. Вона являє собою інтегровану систему знань, умінь, навичок і особистісних якостей, що дозволяють вчителю ефективно адаптуватися до динамічних змін в освітньому середовищі та успішно виконувати професійні завдання. Трансверсальні знання відіграють критично важливу роль у становленні майбутнього вчителя географії як вчителя-практика, вчителя-дослідника та географа-дослідника. Ці знання виходять за межі традиційних предметних дисциплін і формують універсальну методологічну основу для ефективної педагогічної та наукової діяльності.

Інтеграція інноваційних технологій в освітній процес дозволяє створити інтерактивне і динамічне освітнє середовище. У ньому здобувачі освіти не є

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

пасивними слухачами, а активними учасниками, які мають можливість досліджувати, експериментувати та розв'язувати реальні проблеми. Це, у свою чергу, сприяє формуванню гнучкості мислення й готовності до безперервного професійного розвитку, що є важливим для успішної адаптації в умовах постійних змін в освітній та соціальній сферах.

Аналіз наукових досліджень. Інноваційні процеси в освіті є предметом глибокого наукового аналізу, що знайшло відображення у працях багатьох видатних вчених. Вітчизняна і зарубіжна педагогічна думка представлена дослідженнями таких науковців, як В. Кременя, Л. Карташової, О. Спіріна, І. Зязюна, В. Рибакова, С. Сисоєвої, С. Коберніка, К. Осадчої та ін. Ці фахівці зробили значний внесок у вивчення сутності, закономірностей та механізмів впровадження інновацій в освітню практику.

Питання формування трансверсальних компетентностей є предметом активних наукових досліджень. Значний внесок у цю сферу зробили науковці, серед яких О. Дубасенюк, Т. Борова, О. Непша, М. Костолович, Т. Ведь, О. Бордюк, О. Яроменко, Л. Попова, В. Луговий та інші. Їхні праці закладають теоретичні основи для розуміння сутності, структури та механізмів розвитку цих універсальних навичок в освітньому процесі.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні ефективності використання інноваційних технологій для формування трансверсальних компетентностей у майбутніх вчителів географії.

Виклад основного матеріалу. У контексті динамічних змін в освітній сфері, сучасний педагог зобов'язаний відповідати викликам часу, володіючи комплексом інноваційних технологій для їх імплементації в освітній процес. Ця вимога зафіксована у законодавстві, зокрема, у Законі України «Про освіту», який визначає стимулювання педагогічних працівників до використання інновацій як одне з ключових завдань освітніх установ. Зазначимо, що для забезпечення ефективного розвитку трансверсальної компетентності у майбутніх вчителів географії, першочерговим завданням є чітка концептуалізація цього поняття. Це передбачає визначення його змісту і структури, що є основою для розробки цільових педагогічних стратегій [4]. Аналіз наукової літератури дозволяє прийти до висновку, що зміст трансверсальної компетентності майбутнього вчителя географії визначається як інтегрована здатність до застосування міждисциплінарних знань та методологічних підходів [1;2;5]. Це включає в себе використання трансверсальних знань та умінь, які охоплюють глибоке розуміння дидактичних принципів, методів викладання та оцінювання, а також володіння інноваційними педагогічними технологіями, що дозволяють ефективно викладати географічні дисципліни; вміння аналізувати просторові дані, працювати з геоінформаційними системами (далі - ГІС), інтерпретувати карти та моделювати географічні процеси; здатність до постановки дослідницьких завдань, збору та аналізу даних, формулювання висновків і їх презентації, що є невід'ємною частиною як наукової, так і практичної діяльності вчителя.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Узагальнюючи, прийдемо до висновку, що такий підхід дозволяє розглядати трансверсальну компетентність як комплексну структуру, що інтегрує знання з педагогіки, методики навчання географії та власне географії. Ця інтеграція є важливою для успішної реалізації педагогічної (як у науковій, так і у практичній площині) і науково-дослідної діяльності. Таким чином, формування трансверсальної компетентності передбачає не лише засвоєння окремих знань, але й розвиток синтетичного мислення та здатності до міждисциплінарного синтезу, що є запорукою успішної професійної самореалізації майбутнього вчителя географії.

Трансверсальна компетентність не обмежується знаннями з конкретної предметної галузі. Вона охоплює широкий спектр універсальних навичок, які є важливими для успіху в будь-якій професійній сфері, зокрема:

— Критичне мислення. Здатність аналізувати інформацію, виявляти причинно-наслідкові зв'язки й формулювати обґрунтовані висновки.

— Креативність. Здатність до генерації нових ідей, пошуку нестандартних рішень і впровадження інноваційних підходів у освітній процес.

— Комунікація та співпраця. Вміння ефективно взаємодіяти зі здобувачами, колегами та батьками, працювати в команді і вирішувати конфлікти.

— Цифрова грамотність. Здатність ефективно й безпечно використовувати цифрові технології для доступу до інформації, спілкування та створення контенту.

З аналізу наукових досліджень випливає, що формування і розвиток трансверсальної компетентності нерозривно пов'язане з інтеграцією інноваційних технологій у педагогічну діяльність [5;6]. Ці технології виступають не лише як інструмент, а й як середовище, що сприяє розвитку зазначених навичок. Зокрема, використання онлайн-платформ для колективної роботи стимулює співпрацю, а робота з різноманітними джерелами інформації в мережі розвиває критичне мислення і цифрову грамотність.

У контексті виконання функції вчителя-практика, трансверсальні знання є надзвичайно важливим інструментом для динамічного і гнучкого управління освітнім процесом. Вони дозволяють педагогу корегувати мету та зміст, адже на основі аналітичних і системних підходів, що є частиною трансверсальних знань, вчитель може ефективно адаптувати освітні цілі до актуальних потреб учнів та вимог освітнього стандарту; обирати оптимальні методи і форми, адже враховуючи широкий спектр міждисциплінарних знань, вчитель здатний знаходити й інтегрувати інноваційні методи навчання, що підвищують залученість учнів та сприяють формуванню критичного мислення (наприклад, використання проєктних технологій, ігрових методик або інтерактивних цифрових інструментів).

У ролі вчителя-дослідника та географа-дослідника, трансверсальні знання забезпечують методологічну базу для проведення науково-педагогічних досліджень. Вони допомагають педагогу проводити аналіз (вміння працювати з різними джерелами інформації, інтерпретувати дані та виявляти закономірності

є основою для ефективного дослідження); створювати інноваційні підходи (трансверсальні знання стимулюють креативне мислення, що дозволяє розробляти нові методики викладання, які відповідають сучасним викликам освіти).

Таким чином, трансверсальні знання є не просто додатковою компонентою, а необхідною складовою професійної компетентності вчителя географії, яка забезпечує його успішне становлення в умовах постійних змін.

У сучасному освітньому процесі, де інноваційні технології відіграють ключову роль, розробка проєкту уроку географії трансформується, вимагаючи від майбутніх вчителів нових компетентностей. Використання технологій стає не просто доповненням, а основою для проєктування ефективного та інтерактивного навчання. Авторський досвід дозволяє стверджувати, що проведення заняття географії з використанням інноваційних технологій передбачає:

1. Формулювання мети і завдань на основі діагностики. Замість традиційних методів, вчитель використовує цифрові інструменти опитування (Google Forms, Kahoot! та інші) для діагностики потреб, інтересів чи рівня підготовки здобувачів. Аналіз зібраних даних дозволяє максимально точно сформулювати мету і завдання заняття, орієнтовані на індивідуальні особливості кожного здобувача.

2. Розробка лекції чи семінару відбувається з урахуванням можливостей віртуальних платформ (Moodle, Google Classroom). Це дозволяє створювати інтерактивні завдання, організовувати роботу в малих групах через віртуальні кімнати, забезпечувати доступ до навчальних матеріалів 24/7.

3. Відбір та структурування навчального матеріалу. Інноваційні технології розширюють можливості відбору контенту. Викладач використовує геоінформаційні системи, цифрові атласи, інтерактивні 3D-моделі для візуалізації складних географічних процесів. Навчальний матеріал структурується не лінійно, а у вигляді гіпертекстових або мультимедійних проєктів, де майбутні фахівці можуть самостійно обирати траєкторію вивчення теми.

4. Визначення психологічних, педагогічних, методичних, матеріальних та організаційних умов. Оптимальні умови навчання створюються за допомогою віртуальних симуляторів та доповненої реальності (AR/VR), що робить навчання емоційно насиченим та залучає здобувачів; спільних онлайн-документів (Google Docs) для колективної роботи над проєктами; систем управління навчанням (LMS) для автоматизації перевірки завдань та моніторингу прогресу.

5. Планування дій викладача і здобувачів. На цьому етапі інноваційні технології допомагають створити чіткий алгоритм дій для всіх учасників освітнього процесу. Планування відбувається через спільні календарі та завдання, де кожен учасник розуміє свою роль і відповідальність. Це сприяє розвитку самоорганізації та відповідальності майбутніх вчителів географії, що є однією з ключових трансверсальних компетентностей.

Отже, узагальнюючи вищезазначене приходимо до висновку, що процес формування трансверсальних компетентностей у майбутніх вчителів географії

вимагає створення комплексу педагогічних умов, орієнтованих на ефективне застосування інноваційних технологій. Ці умови мають сприяти інтеграції міждисциплінарних знань, розвитку критичного мислення і креативності. Ключовим аспектом є формування інтерактивного освітнього середовища, де здобувачі є активними суб'єктами, а не пасивними реципієнтами інформації. Це досягається через впровадження проєктних і дослідницьких методів навчання, які ґрунтуються на використанні геоінформаційних систем, цифрових атласів і віртуальної/доповненої реальності (AR/VR). Важливою умовою є також моделювання реальних професійних ситуацій, де майбутні фахівці, працюючи в команді, вирішують комплексні географічні завдання, використовуючи спільні онлайн-платформи та інструменти для колективної роботи. Такий підхід стимулює співпрацю, комунікацію, відповідальність. Крім того, необхідно забезпечити методичний супровід, який включає навчання здобувачів інструментам саморефлексії та самооцінки, що дозволить їм усвідомлено відстежувати власний прогрес у набутті трансверсальних компетентностей. Нарешті, систематичне оцінювання має базуватися на критеріях, що відображають не лише предметні знання, а й рівень розвитку універсальних навичок, що є запорукою успішного становлення майбутнього педагога-інноватора.

Висновки. Трансверсальна компетентність є необхідним компонентом професійної майстерності майбутнього педагога, тісно пов'язаним із його креативним потенціалом. Це поняття виходить за межі традиційних предметних знань, охоплюючи універсальні навички, необхідні для ефективної педагогічної діяльності в умовах, що постійно змінюються. У процесі дослідження встановлено, що трансверсальні компетентності, сформовані завдяки інноваційним підходам, забезпечують майбутнім вчителям географії здатність не лише ефективно транслювати предметні знання, а й моделювати освітній процес, адаптуючись до динамічних змін та готуючи учнів до викликів сучасності. Отже, цілеспрямоване використання інноваційних технологій є не просто методичним інструментом, а стратегічним напрямом підготовки педагогічних кадрів, що дозволяє забезпечити високий рівень їхньої професійної компетентності і готовності до інноваційної педагогічної діяльності. *Подальші дослідження* можуть зосередитися на детальному аналізі впливу окремих інноваційних технологій (наприклад, використання віртуальних лабораторій чи гейміфікації) на формування трансверсальних компетентностей.

Література

1. Бордюк О. М. Трансверсальний підхід у системі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Вип. 31. 2024. С. 45−54.

2. Борова Т. А., Ведь, Т. М. Теоретичні основи сутності поняття «трансверсальні компетентності» в постмодерністській освіті. *Інноваційна педагогіка*. 21(3). 2020. С.154–158.

3. Ведь Т. М. Теоретичні засади формування трансверсальних компетентностей на сучасному етапі розвитку суспільства. *Педагогічні науки : зб. наук. праць.* Вип. 27. 2020. С. 138−142.

4. Костолович М. Формування трансверсальних компетентностей майбутніх учителів географії засобами методичної системи розвивального навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 216. 2024. С.202-206

5. Попова Л. М. Екземпліфікація терміну «трансверсальність» у сучасному науковому просторі через призму підготовки майбутнього фахівця. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 48. Т. 2. 2022. С. 165−169.

6. Яроменко О. В., Шкіринець В. М. Інновації у методичній підготовці майбутніх учителів географів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. Вип. 1 (21). 2019. С. 174−181.

References

1. Bordiuk O. M. (2024). Transversalnyi pidkhid u systemi fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii [Transversal approach in the system of professional training of future music teachers using digital technologies]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova*. Vyp. 31. S. 45−54. [in Ukrainian]

2. Borova T. A., Ved T. M. (2020). Teoretychni osnovy sutnosti poniattia «transversalni kompetentnosti» v postmodernistskii osviti [Theoretical foundations of the concept of ‘transversal competences’ in postmodern education]. *Innovatsiina pedahohika*. 21(3). S.154–158. [in Ukrainian]

3. Ved T. M. (2020). Teoretychni zasady formuvannia transversalnykh kompetentnostei na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [Theoretical foundations of the formation of transversal competences at the present stage of society's development]. *Pedahohichni nauky : zb. nauk. prats*. Vyp. 27. S. 138−142. [in Ukrainian]

4. Kostolovych M. (2024). Formuvannia transversalnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv heohrafii zasobamy metodychnoi systemy rozvyvalnoho navchannia [Formation of transversal competences of future geography teachers by means of the methodological system of developmental education]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*. 216. S.202-206[in Ukrainian]

5. Popova L. M. (2022). Ekzemplifikatsiia terminu «transversalnist» u suchasnomu naukovomu prostori cherez pryzmu pidhotovky maibutnoho fakhivtsia [Exemplification of the term ‘transversality’ in the modern scientific space through the prism of training future specialists]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 48. T. 2. S. 165−169. [in Ukrainian]

6. Yaromenko O. V., Shkirynets V. M. (2019). Innovatsii u metodychnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv heohrafiv [Innovations in the methodological training of future geography teachers]. *Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ*. Vyp. 1 (21). S. 174−181. [in Ukrainian]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 004.9:681.3.06:377.35

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-913-925

Шамоня Володимир Григорович, кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри інформатики, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми, https://orcid.org/0000-0002-3201-4090

Горовий Ігор Сергійович аспірант кафедри інформатики, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми, https://orcid.org/0009-0006-9239-7712

Семеніхіна Олена Володимирівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформатики, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми, https://orcid.org/0000-0002-3896-8151

СПЕЦІАЛІЗОВАНЕ ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК ЗАСІБ STEM-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МІКРОЕЛЕКТРОНІКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Анотація. У статті розкрито потенціал спеціалізованого програмного забезпечення як ключового компонента STEM-орієнтованого навчання мікроелектроніки майбутніх учителів інформатики. Акцентовано на важливості використання симуляторів, середовищ цифрового проєктування та TCAD-інструментів у формуванні професійних і міждисциплінарних компетентностей. На основі аналізу сучасних програмних платформ, що охоплюють LTspice, Proteus, Logisim, Vivado, MicroTec, Sentaurus та інші, було запропоновано класифікацію віртуальних середовищ відповідно до рівня складності, функціонального призначення та дидактичної мети. У процесі дослідження проаналізовано силабуси дисциплін різних університетів України, а також зіставлено результати з міжнародними практиками STEM-освіти, зокрема з дослідженнями щодо ефективності візуального моделювання, інтеграції з інженерними і дослідницькими проєктами та адаптації до змішаного і дистанційного формату. Виявлено, що спеціалізоване ПЗ сприяє активному навчанню, розвитку критичного та інженерного мислення, формуванню аналітичних навичок і підвищенню мотивації студентів до вивчення складних технічних понять. У дискусійному блоці обґрунтовано доцільність поступового впровадження програмних інструментів залежно від рівня підготовки здобувачів освіти та специфіки освітнього контексту. Зроблено висновок про необхідність системної інтеграції віртуальних середовищ в освітні програми педагогічної підготовки вчителів інформатики - фахівця, здатного реалізувати міждисциплінарний STEM-підхід з використанням технологій цифрового моделювання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Окреслено подальші напрями дослідження в галузі методичної підтримки використання ПЗ у професійній педагогічній освіті.

Ключові слова: STEM-освіта, мікроелектроніка, спеціалізоване програмне забезпечення, симулятори, TCAD, віртуальне моделювання, підготовка вчителів інформатики.

Shamonia Volodymyr Hryhorovych PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Computer Science, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0000-0002-3201-4090

Gorovoy Igor Serhiyovych PhD student of the Department of Computer Science, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0009-0006-9239-7712

Semenikhina Olena Volodymyrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Computer Science, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0000-0002-3896-8151

SPECIALIZED SOFTWARE AS A TOOL FOR STEM-ORIENTED MICROELECTRONICS EDUCATION OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS

Abstract. The article reveals the potential of specialized software as a key component of STEM-oriented microelectronics education for future computer science teachers. The importance of using simulators, digital design environments, and TCAD tools in the development of professional and interdisciplinary competencies is emphasized. Based on the analysis of modern software platforms, including LTspice, Proteus, Logisim, Vivado, MicroTec, Sentaurus, and others, a classification of virtual environments was proposed according to the level of complexity, functional purpose, and didactic goals. The study analyzed course syllabi from various Ukrainian universities and compared the findings with international STEM education practices, particularly research on the effectiveness of visual modeling, integration with engineering and research projects, and adaptation to blended and distance learning formats. It was found that specialized software promotes active learning, the development of critical and engineering thinking, the formation of analytical skills, and increased student motivation to study complex technical concepts. The discussion section substantiates the feasibility of gradually implementing software tools depending on the learners' level of preparation and the specifics of the educational context. The study concludes that systematic integration of virtual environments into teacher training programs is necessary to prepare computer science educators capable of implementing an interdisciplinary STEM approach using digital modeling

technologies. Further directions for research are outlined in the field of methodological support for using software in professional pedagogical education.

Keywords: STEM education, microelectronics, specialized software, simulators, TCAD, virtual modeling, computer science teacher training.

Постановка проблеми. У сучасних умовах цифрової трансформації освіти та стрімкого розвитку технологій виникає об'єктивна необхідність переосмислення змісту, методів і засобів підготовки майбутніх учителів інформатики, зокрема в контексті STEM-орієнтованого підходу. Однією з важливих складових такої підготовки є засвоєння основ мікроелектроніки як міждисциплінарної галузі, що поєднує знання з фізики, математики, електроніки, комп'ютерних наук і інженерії. Саме в цій галузі технології розвиваються з особливою динамікою, що вимагає від педагогічної освіти не лише гнучкості, а й тісного зв'язку з інструментами, які використовуються у професійній діяльності фахівців.

З огляду на складність мікроелектронних процесів та високі вимоги до безпеки й точності, традиційні методи навчання втрачають ефективність без залучення візуально-цифрових засобів моделювання. Саме спеціалізоване програмне забезпечення симулятори схем, систем автоматизованого проєктування (CAD/EDA), платформи для моделювання фізичних і технологічних процесів (TCAD), інструменти для цифрової логіки тощо відіграє ключову роль у формуванні прикладних знань і аналітичного мислення, а також у розвитку дослідницьких і проєктних навичок. Ці засоби дозволяють моделювати, тестувати та оптимізувати електронні пристрої без використання дорогого обладнання, що є особливо важливим для освітнього середовища.

Поряд із цим, проблема полягає у недостатній інтеграції спеціалізованого програмного забезпечення у педагогічні освітні програми, спрямовані на підготовку майбутніх учителів інформатики. Нерідко такі програми зосереджуються на загальних питаннях алгоритмізації, мов програмування та цифрової грамотності, залишаючи поза увагою технологічну складову інженерної освіти, зокрема мікроелектроніку. Як наслідок, майбутні вчителі часто не мають належного досвіду застосування інженерного інструментарію, що обмежує їх здатність до впровадження STEM-орієнтованих підходів у власній професійній практиці.

В умовах, коли STEM-освіта потребує міжгалузевого зв'язку, вирішення реальних задач, а також здатності до технічного моделювання та експериментування, ефективне застосування спеціалізованого ПЗ у навчальному процесі має розглядатися як пріоритет. Таким чином, постає необхідність наукового обґрунтування й систематизації програмного інструментарію, придатного для навчання мікроелектроніки майбутніх учителів інформатики, а також визначення педагогічних умов його ефективної інтеграції в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останнього десятиліття спостерігається активне дослідження питань, пов'язаних із впровадженням

STEM-підходу в освіту, зокрема в галузі підготовки майбутніх педагогів. Одним із ключових напрямів виступає використання цифрових інструментів як засобу інтеграції природничих, інженерних і математичних компонентів у цілісне навчальне середовище [6]. У контексті мікроелектроніки, що поєднує в собі міждисциплінарні знання, роль спеціалізованого програмного забезпечення як дидактичного засобу набуває особливого значення [11].

Значна частина сучасних досліджень у сфері цифрової педагогіки та інженерної освіти акцентує на потенціалі електронних симуляторів для формування практичних навичок і розвитку критичного мислення [2]. Зокрема, вивчення електроніки за допомогою таких програмних засобів, як LTspice, Tinkercad, Proteus, дозволяє студентам моделювати складні схеми без необхідності фізичного лабораторного обладнання, що відповідає сучасним вимогам до мобільного та дистанційного навчання [1].

У педагогічній науці дедалі більше уваги приділяється вивченню ефективності TCAD-інструментів у навчанні мікроелектроніки. Дослідження показують, що використання програм на зразок Sentaurus, Silvaco TCAD або MicroTec сприяє глибшому розумінню процесів напівпровідникового виробництва, що важливо для формування системного уявлення про електронні компоненти [4]. Такі інструменти дозволяють аналізувати фізичні процеси на рівні атомної структури, що створює умови для проведення віртуальних експериментів у безпечному навчальному середовищі.

Окрему нішу займають дослідження щодо впровадження програм типу Logisim, Vivado, ModelSim у навчальні курси з цифрової логіки, що дозволяє моделювати логічні елементи, розробляти HDL-дизайни та створювати цифрові схеми в середовищах, наближених до професійних [10]. Це має вирішальне значення для підготовки вчителів, здатних не лише пояснити основи логіки, але й продемонструвати їх застосування у прикладних завданнях.

В українському освітньому просторі також відбуваються спроби інтеграції програмних симуляторів у курси з мікроелектроніки, про що свідчать силабуси і робочі програми деяких технічних ЗВО (НУ "Львівська політехніка", Сумський державний університет, Харківський національний університет радіоелектроніки, КПІ ім. Ігоря Сікорського). Водночас, проблема полягає у відсутності систематизованого підходу до використання ПЗ у підготовці вчителів інформатики, оскільки акценти здебільшого зміщено в бік інженерної або суто ІТ-освіти.

Наявні джерела також підкреслюють важливість диференційованого підходу до вибору інструментів відповідно до рівня підготовки здобувачів освіти: для початкового рівня доцільним є застосування візуально простих симуляторів (Falstad, CircuitLab), тоді як для поглибленого інструментів із підтримкою Verilog/VHDL, тривимірного моделювання та аналізу напівпровідникових процесів (GTS Minimos-NT, SEMulator3D) [3; 7].

Таким чином, огляд актуальних досліджень демонструє високий потенціал спеціалізованого програмного забезпечення у навчанні мікроелектроніки, однак

наголошує на потребі адаптації цього потенціалу до потреб STEM-освіти майбутніх учителів інформатики. Відсутність цілісної моделі впровадження таких інструментів у педагогічний процес створює дослідницьке підґрунтя для емпіричних розвідок і методичних розробок.

Метою дослідження є систематизація спеціалізованого програмного забезпечення для вивчення мікроелектроніки у контексті STEM-орієнтованого навчання майбутніх учителів інформатики.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було застосовано комплекс методів дослідження, що охоплюють як теоретичний, так і практичний вимір. Зокрема, теоретичний аналіз включав вивчення наукової і навчально-методичної літератури з питань цифрової педагогіки, STEM-освіти, мікроелектроніки та інженерної дидактики, а також аналіз сучасних освітніх програм, силабусів і стандартів вищої освіти України та країн Європейського Союзу. Окрему увагу приділено контент-аналізу функціональних можливостей програмних платформ, рекомендованих для навчання мікроелектроніки, з урахуванням їх придатності до застосування в педагогічному контексті.

У емпіричній частині дослідження було застосовано метод експертного оцінювання, що ґрунтувався на опитуванні викладачів і студентів, які мали досвід використання спеціалізованого ПЗ у навчальному процесі. Отримані результати було зіставлено з міжнародними практиками, що дозволило сформулювати висновки щодо ефективності та перспективності застосування ПЗ як засобу STEM-орієнтованого навчання мікроелектроніки.

Виклад основного матеріалу. У результаті аналізу сучасного програмного забезпечення, яке застосовується для вивчення мікроелектроніки у педагогічному та інженерному навчанні, було систематизовано ключові типи віртуальних середовищ відповідно до їх функціонального призначення, дидактичного потенціалу та придатності для реалізації STEM-орієнтованого підходу. Розподіл середовищ здійснено за трьома основними категоріями: симулятори схем і електронних пристроїв; спеціалізовані навчальні пакети; програмне забезпечення для моделювання фізико-технологічних процесів у мікроелектроніці (TCAD).

До першої групи належать візуальні симулятори електронних схем LTspice, Tinkercad Circuits, Falstad, CircuitLab, Proteus та TINA-TI. Ці інструменти мають інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, дозволяють працювати в режимі реального часу, відображають динаміку змін у сигналах та є ефективними для формування базових уявлень про аналогові та цифрові схеми. Особливо важливою є можливість використання цих програм у вебсередовищах або на пристроях із середніми технічними характеристиками, що відповідає вимогам до універсального доступу в умовах змішаного або дистанційного навчання.

До другої категорії належать Logisim, ModelSim, Vivado Design Suite та Altium Designer. Ці програмні платформи дозволяють здійснювати цифрове проєктування, розробляти схеми з використанням мов опису апаратури (HDL),

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

моделювати поведінку цифрових пристроїв та реалізовувати більш складні завдання, пов'язані з цифровою логікою та мікроконтролерами. Їх застосування орієнтоване на підготовку до проєктної діяльності та міждисциплінарних STEM-завдань. Завдяки підтримці стандартів Verilog/VHDL ці середовища також забезпечують можливість поступового переходу до професійних інженерних рішень.

До третьої групи віднесено програмне забезпечення, що моделює фізичні процеси на рівні напівпровідникових структур Sentaurus (Synopsys), Silvaco TCAD, SEMulator3D, GTS Minimos-NT, MicroTec, DEVSIM та nextnano. Ці інструменти реалізують концепцію віртуальної лабораторії, де можливо здійснювати імітацію етапів виготовлення мікросхем: від іонної імплантації до дифузії, епітаксії, окиснення та травлення. Їх особливістю є тривимірна візуалізація процесів, можливість аналізу параметрів на нано- та мікрорівні, а також використання чисельних методів для розв'язання рівнянь переносу зарядів. У контексті педагогічної освіти такі середовища особливо важливі для підготовки студентів, які будуть здатні пояснювати складні фізичні явища мовою STEM-підходу.

Узагальнені результати аналізу дозволили створити структуровану класифікацію віртуальних середовищ, які використовуються у навчанні мікроелектроніки в контексті підготовки майбутніх учителів інформатики. Така структура враховує функціональне призначення програмних засобів, рівень складності та педагогічну доцільність їх використання на різних етапах STEM-орієнтованого навчального процесу (рис. 1).

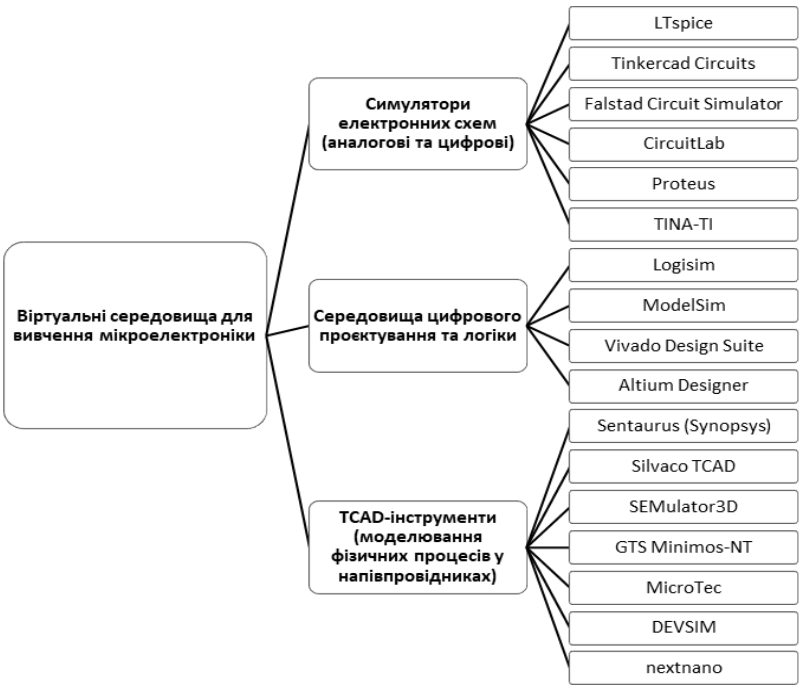


Рис. 1. Структурована карта віртуальних середовищ для вивчення мікроелектроніки

Представлена карта демонструє поділ програмного забезпечення на три основні категорії: симулятори схемотехнічного рівня, середовища цифрового проєктування та TCAD-інструменти для моделювання фізико-технологічних процесів. Такий поділ дозволяє цілеспрямовано добирати програмне забезпечення відповідно до навчальних цілей, рівня підготовки здобувачів освіти й очікуваних результатів, а також забезпечує реалізацію міждисциплінарного підходу як однієї з основ STEM-методології.

Проведений аналіз засвідчив, що спеціалізоване ПЗ, за умови належного педагогічного впровадження, забезпечує широкі можливості для диференціації навчального процесу. Для студентів із початковим рівнем підготовки ефективними є візуальні симулятори з мінімальним порогом входження, тоді як для більш підготовлених студентів доцільно використовувати TCAD-інструменти та HDL-середовища для моделювання й дослідження науково-технічних задач. Крім того, віртуальні середовища виступають містком між теорією та практикою, створюючи умови для формування дослідницького, інженерного й критичного мислення, що є необхідною умовою реалізації STEM-підходу в освітньому процесі.

Результати експертного опитування стейкголдерів (82 особи) показали, що більшість респондентів позитивно оцінюють доцільність використання спеціалізованого ПЗ у процесі навчання мікроелектроніки. Серед переваг студенти відзначили зручність візуального представлення процесів (87%), можливість експериментування без ризику пошкодження обладнання (81%) та підвищення зацікавленості у вивченні дисципліни (74%). Водночас стейкхолдери наголосили на таких аспектах, як інтеграція міждисциплінарних знань (61%), можливість реалізації лабораторних завдань у дистанційному форматі (54%), а також полегшення перевірки результатів студентських проєктів (48%).

Отримані результати також засвідчили залежність успішності інтеграції ПЗ від рівня його методичного супроводу. У випадках, де симулятори були вмонтовані у структуру навчального заняття з чітко визначеними дидактичними цілями, відбувалося цілеспрямоване формування аналітичного мислення і професійної інженерної культури. Натомість, при епізодичному або технічно орієнтованому використанні без належного зв’язку з теоретичним матеріалом ефективність була значно нижчою.

Таким чином, результати дослідження підтверджують значний потенціал спеціалізованого програмного забезпечення як засобу реалізації STEM-підходу у навчанні мікроелектроніки, особливо в контексті професійної підготовки майбутніх учителів інформатики.

Обговорення. Отримані результати підтверджують високу функціональну та дидактичну ефективність віртуальних освітніх середовищ у навчанні мікроелектроніки. Аналіз програмного забезпечення показав, що поділ середовищ на симулятори електронних схем (LTspice, Proteus, Falstad), цифрові платформи для логічного моделювання (Vivado, ModelSim, Logisim) та TCAD-

системи (Silvaco, Sentaurus, MicroTec) дозволяє структурувати навчальні завдання відповідно до рівня складності, типу мислення і освітньої мети студентів різної підготовки.

Згідно з сучасними освітніми програмами технічних ЗВО України, зокрема Сумського державного університету, ХНУРЕ, ЛНУ та КПІ ім. Ігоря Сікорського, моделювання електронних схем та процесів активно інтегрується в курси з мікроелектроніки, автоматики та мікропроцесорної техніки. Ці програми передбачають застосування симуляторів як для реалізації класичних лабораторних робіт, так і для розвитку інженерного мислення в умовах змішаного або дистанційного навчання. Рекомендовано, наприклад, комбінування візуальних платформ типу Tinkercad або Falstad на ранніх етапах навчання з більш складними системами, такими як nextnano або Silvaco, на етапі виконання проєктних або дослідницьких завдань.

TCAD-платформи, як-от Sentaurus і SEMulator3D, не лише візуалізують складні фізико-технологічні процеси виготовлення напівпровідників, але й забезпечують повноцінне середовище для тривимірного аналізу, оптимізації параметрів і прогнозування результатів виробництва. Це дозволяє значно підвищити якість засвоєння таких понять, як імплантація, травлення, епітаксія чи електричні характеристики мікроструктур без потреби у фізичному доступі до лабораторного обладнання.

Особливу увагу варто звернути на ресурси, які підтримують моделювання цифрової логіки, зокрема Logisim, Vivado Design Suite і ModelSim. Вони реалізують мови опису апаратури (VHDL, Verilog), що наближає навчальний процес до професійної інженерної практики. Їх інтеграція дозволяє готувати майбутніх учителів не лише як носіїв теоретичних знань, але й як розробників навчальних STEM-сценаріїв з орієнтацією на проєктну діяльність та розв’язання міждисциплінарних проблем.

Досвід навчання з використанням симуляторів у поєднанні з традиційними лабораторіями свідчить про посилення когнітивного залучення студентів, підвищення точності у відтворенні логіки електронних процесів і зростання мотивації до самостійного вивчення. Так, використання Proteus у навчальних практикумах дозволяє моделювати роботу мікроконтролерів і візуалізувати алгоритми взаємодії між компонентами схеми , тоді як LTspice і PSpice забезпечують глибокий аналіз сигналів, включаючи перехідні процеси й частотні характеристики.

Проте ефективність впровадження таких середовищ безпосередньо залежить від рівня методичного супроводу. Джерела підкреслюють потребу в поетапному нарощуванні складності завдань, розробці інструктивно-методичних матеріалів і застосуванні диференційованого підходу до студентів із різним рівнем початкової технічної підготовки. Це особливо важливо у педагогічних спеціальностях, де фахівець має не лише володіти інструментом, а й уміти адаптувати його до освітніх цілей учнів різного віку та рівня.

Порівняння отриманих результатів із міжнародним досвідом підтверджує наявність спільних викликів і стратегій у впровадженні спеціалізованого програмного забезпечення в STEM-освіті. Так, M. Nugraha, G. Kidman і H. Tan [6] акцентують, що ефективна реалізація міждисциплінарного STEM-навчання вимагає створення умов для інтегрованого конструювання знань, де цифрові інструменти не є ізольованим технічним елементом, а вбудовані у загальну логіку міжпредметної взаємодії. Аналогічно, в українських освітніх контекстах найбільш успішними є практики, у яких віртуальне ПЗ стає основою для реалізації навчальних проєктів, що поєднують фізику, електроніку, інформатику та математику [5].

Застосування симуляторів у контексті активного навчання й експериментальної діяльності співвідноситься з підходом, запропонованим M. Abdulwahed і Z. Nagy [1], які на основі моделі Колба доводять, що симуляційне навчання в лабораторному форматі є ефективним лише за умови циклічного поєднання досвіду, рефлексії, абстрактної концептуалізації та активного застосування. Українська практика, де симулятори LTspice, Proteus і ModelSim використовуються як засіб візуалізації та аналізу, потребує саме такої циклічної інтеграції, зокрема через поєднання з реальними проєктами чи розробками Arduino-модулів [9].

Крім того, вплив віртуального моделювання на академічні досягнення учнів підтверджується міжнародними емпіричними дослідженнями. Зокрема, S. Borliboune та співавтори [2] встановили, що використання комп'ютерних симуляторів у викладанні схем постійного струму достовірно підвищує рівень засвоєння матеріалу та покращує ставлення учнів до вивчення електроніки. Це узгоджується з українськими результатами, де студенти, що працювали в середовищах Tinkercad Circuits та Logisim, демонстрували підвищення навчальних досягнень у порівнянні з попередніми роками [14].

Варто також враховувати, що на міжнародному рівні особливу увагу приділено поєднанню інженерного моделювання із новітніми технологіями штучного інтелекту. Дослідження C. Jeong [4] демонструє перспективність інтеграції TCAD із алгоритмами машинного навчання для прискореного проєктування напівпровідників, що може бути важливою віхою і для педагогічної STEM-освіти, орієнтованої на випереджальну підготовку до цифрової інженерії [8; 13].

Також важливо враховувати тенденцію до гейміфікованих середовищ і середовищ, що стимулюють обчислювальне мислення. У цьому аспекті релевантним є досвід E. Yilmaz Ince та M. Koc [10], які доводять, що заняття з програмування робототехніки у проєктному форматі суттєво впливають на розвиток обчислювального мислення. Аналогічні ефекти можуть бути досягнуті через поєднання симуляторів цифрової логіки та Arduino-платформ у навчанні мікроелектроніки майбутніх учителів інформатики [15].

Нарешті, варто врахувати результати систематичних оглядів щодо змішаних і перевернутих форматів навчання з використанням цифрових інструментів.

Наприклад, Z. Zainuddin і S. Halili [11] зазначають, що гнучка організація навчання з акцентом на самостійну роботу з ПЗ сприяє підвищенню глибини засвоєння матеріалу. Це співзвучне з українським контекстом, у якому віртуальні середовища створюють передумови для формування індивідуальних освітніх траєкторій студентів [12; 16].

Таким чином, зіставлення з міжнародним досвідом підтверджує релевантність результатів українського дослідження та вказує на потенційні напрямки розвитку: інтеграцію з AI-рішеннями, гнучкі цифрові формати організації навчання, а також опору на педагогічні моделі, що передбачають рефлексивну і проєктну активність здобувачів освіти.

Загалом, віртуальні середовища не лише виконують функцію тренажера, але й виступають як засіб формування дослідницьких компетентностей, розвитку критичного й інженерного мислення. У контексті STEM-освіти це означає перехід від репродуктивного засвоєння знань до побудови індивідуальних освітніх траєкторій із застосуванням цифрових інструментів реального науково-технічного світу.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило вагомий потенціал спеціалізованого програмного забезпечення у контексті STEM-орієнтованого навчання мікроелектроніки майбутніх учителів інформатики. Аналіз сучасних віртуальних середовищ дозволив систематизувати програмні засоби за функціональним призначенням і дидактичною доцільністю, виділивши три основні групи: симулятори електронних схем, середовища цифрового проєктування та TCAD-інструменти для моделювання фізико-технологічних процесів. Кожна з цих груп має власну освітню специфіку і відповідає різним рівням складності й меті навчального процесу, забезпечуючи поетапне формування інженерно-технологічних компетентностей.

Застосування LTspice, Proteus, Falstad, Logisim, ModelSim, MicroTec, nextnano та інших програмних рішень відкриває широкі можливості для інтерактивного вивчення мікроелектронних явищ, аналізу структур і схем, розв’язання практико-орієнтованих задач. Ці інструменти не лише сприяють підвищенню ефективності навчання, а й наближають освітній процес до сучасної інженерної практики, формуючи готовність до роботи в умовах цифрового виробництва, проєктування й наукового експерименту.

Важливою є необхідність методичного переосмислення ролі спеціалізованого ПЗ у педагогічній підготовці. Використання таких середовищ має бути не епізодичним, а інтегрованим у логіку курсу з чітко визначеними дидактичними цілями, інструктивною підтримкою та можливістю виконання проєктних або дослідницьких завдань. Успішна реалізація STEM-орієнтованого підходу потребує адаптації інструментарію до рівня підготовки студентів, забезпечення технічної доступності та розробки навчально-методичних матеріалів.

Таким чином, спеціалізоване програмне забезпечення слід розглядати не лише як допоміжний цифровий ресурс, а як центральний компонент оновленої

методичної системи підготовки майбутніх учителів інформатики. Його цілеспрямоване педагогічне впровадження здатне забезпечити формування системного, дослідницького та критичного мислення, підвищити мотивацію до навчання, а також створити умови для реалізації міждисциплінарного зв'язку, що є визначальними чинниками сучасної STEM-освіти.

Література:

1. Abdulwahed M., Nagy, Z.K. Applying Kolb's Experiential Learning Cycle for Laboratory Education. Journal of Engineering Education, 2009. Vol. 98. Pp. 283-294. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2009.tb01025.x

2. Borliboune S., Chuechor K., Vilaysane T., Keovilaysack S. The influence of computer-based simulation in teaching direct current circuits on improving students'academic achievement and attitudes. MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 2025. Vol. 13(2). Pp. 27-39. https://doi.org/10.22452/mojes.vol13no2.3

3. Global TCAD Solutions. GTS Minimos-NT product page. URL: https://www.globaltcad.com/products/gts-minimos-nt/

4. Jeong C., Myung S., Huh I., Choi B., Kim J., Jang H., ... Kim D. S. Bridging TCAD and AI: Its application to semiconductor design. IEEE Transactions on Electron Devices, 2021. Vol. 68(11). Pp. 5364-5371. https://doi.org/10.1109/TED.2021.3093844

5. Mulesa P., Yurchenko A., Semenikhina O. Diagnostic apparatus of researching the results of preparing teachers to use virtual visibility tools in professional activities. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2023. Вип. 2(53). С. 94-99. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.94-99

6. Nugraha M. G., Kidman G., Tan H. Interdisciplinary STEM education foundational concepts: Implementation for knowledge creation. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2024. Vol. 20(10). No em2523. https://doi.org/10.29333/ejmste/15471

7. Plexim. PLECS – Simulation Software for Power Electronic Systems. URL: https://www.plexim.com/products/plecs

8. Semenikhina O., Yurchenko K., Shamonia V., Khvorostina Y., Yurchenko A. STEM-Education and Features of its Implementation in Ukraine and the World. Paper presented at the 2022 45th Jubilee International Convention on Information, Communication and Electronic Technology, MIPRO 2022 – Proceedings, 2022. Pp. 690-695. https://doi.org/10.23919/MIPRO55190.2022.9803620

9. Voronkin O., Lushchin S. Project method in STEM education using arduino software and hardware platform. Фізико-математична освіта, 2023. Том 38. № 4. С. 24-30. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-4-003

10. Yilmaz Ince E, Koc M. The consequences of robotics programming education on computational thinking skills: An intervention of the Young Engineer's Workshop (YEW). Comput Appl Eng Educ, 2021, vol. 29. Pp. 191–208. https://doi.org/10.1002/cae.22321

11. Zainuddin Z., Halili S. H. Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 2016. Vol. 17(3). https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274

12. Вовчок І., Штимак А. Моделі індивідуалізованого навчання на основі теорії прийняття рішень: аналіз підходів до розроблення. Освіта. Інноватика. Практика, 2023. Том 11, № 10. С. 90-94. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-013

13. Дрокіна А. STEM-освіта як ефективний напрям реалізації ключових положень концепції Нової Української Школи. Освіта. Інноватика. Практика, 2024. Том 12, № 3. С. 20-25. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i3-003

14. Крамар С., Шишкіна М. Методичні особливості використання Arduino на платформі Tinkercad у середовищі неформальної освіти вчителів. Фізико-математична освіта, 2024. Том 39. № 5. С. 27-33. https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i5-04

15. Мазур І.-С., Франко Ю. Про необхідність вивчення робототехніки як засобу формування професійних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів. Освіта. Інноватика. Практика, 2023. Том 11, № 1. С. 16-21. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i1-003

16. Юрченко А.О., Острога М.М., Козолуп О.О. Побудова індивідуального навчального плану для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2024. Випуск 71. С. 186-193. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-186-193

References:

1. Abdulwahed, M., & Nagy, Z.K. (2009), Applying Kolb's Experiential Learning Cycle for Laboratory Education. *Journal of Engineering Education, 98*, 283-294. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2009.tb01025.x

2. Borliboune, S., Chuechor, K., Vilaysane, T., & Keovilaysack, S. (2025). The influence of computer-based simulation in teaching direct current circuits on improving students'academic achievement and attitudes. M*OJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 13*(2), 27-39. https://doi.org/10.22452/mojes.vol13no2.3

3. Global TCAD Solutions. (2022). GTS Minimos-NT product page. URL: https://www.globaltcad.com/products/gts-minimos-nt/

4. Jeong, C., Myung, S., Huh, I., Choi, B., Kim, J., Jang, H.,... & Kim, D. S. (2021). Bridging TCAD and AI: Its application to semiconductor design. *IEEE Transactions on Electron Devices, 68*(11), 5364-5371. https://doi.org/10.1109/TED.2021.3093844

5. Mulesa, P., Yurchenko, A., & Semenikhina, O. (2023). Diagnostic apparatus of researching the results of preparing teachers to use virtual visibility tools in professional activities. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work», 2*(53), 94-99. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.94-99 [in Ukrainian].

6. Nugraha, M. G., Kidman, G., & Tan, H. (2024). Interdisciplinary STEM education foundational concepts: Implementation for knowledge creation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 20*(10), em2523. https://doi.org/10.29333/ejmste/15471

7. Plexim. (2023). PLECS – Simulation Software for Power Electronic Systems. URL: https://www.plexim.com/products/plecs

8. Semenikhina, O., Yurchenko, K., Shamoniia, V., Khvorostina, Y., & Yurchenko, A. (2022). STEM-Education and Features of its Implementation in Ukraine and the World. *2022 45th Jubilee International Convention on Information, Communication and Electronic Technology, MIPRO 2022* – Proceedings, 690-695. https://doi.org/10.23919/MIPRO55190.2022.9803620

9. Voronkin, O., & Lushchin, S. (2023) Project method in STEM education using arduino software and hardware platform. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education, 38*(4), 24-30. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-4-003 [in Ukrainian].

10. Yilmaz Ince, E, & Koc, M. (2021). The consequences of robotics programming education on computational thinking skills: An intervention of the Young Engineer's Workshop (YEW). *Comput Appl Eng Educ, 29*, 191–208. https://doi.org/10.1002/cae.22321

11. Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(3). https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274

12. Vovchok, I., & Shtymak, A. (2023). Modeli indyvidualizovanoho navchannia na osnovi teorii pryiniattia rishen: analiz pidkhodiv do rozroblennia [Models of individualized learning basedon decision-making theory: analysis of approaches to the development of their]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice, 11*(10), 90-94. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-013 [in Ukrainian].

13. Drokina, A. (2024). STEM-osvita yak efektyvnyi napriam realizatsii kliuchovykh polozhen kontseptsii Novoi Ukrainskoi Shkoly [STEM education as an effective way to implement the key provisions of the concept of the New Ukrainian School]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice, 12*(3), 20-25. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i3-003 [in Ukrainian].

14. Kramar, S., & Shyshkina, M. (2024). Metodychni osoblyvosti vykorystannia Arduino na platformi Tinkercad u seredovyshchi neformalnoi osvity vchyteliv [Methodical features of the use of Arduino on the base of Tinkrcad platform in the process of non-formal education of teachers]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education, 39*(5), 27-33. https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i5-04 [in Ukrainian].

15. Mazur, I.-S., & Franko, Yu. (2023). Pro neobkhidnist vyvchennia robototekhniky yak zasobu formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [About the need to study robotics as a means of forming the professional competences of future engineer educators]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice, 11*(1), 16-21. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i1-003 [in Ukrainian].

16. Yurchenko, A., Ostroha, M, & Kozolup, O. (2024). Pobudova indyvidualnoho navchalnoho planu dlia realizatsii indyvidualnoi osvitnoi traiektorii [Buildingan individual curriculum for the implementation of an individual educational trajectory]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 71*, 186-193. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-186-193 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 37.091.12:51:004(477)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-926-936

Шаховніна Наталія Володимирівна кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри природничо-математичних наук та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, м.Чернігів, тел.: (096) 507-09-78, https://orcid.org/0000-0002-7185-6530

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Анотація. Стаття присвячена теоретико-аналітичному дослідженню методологічних засад, сучасного стану та ключових проблем післядипломної освіти вчителів математики України в умовах цифрової трансформації. На основі систематизації даних наукових джерел і програмних документів проаналізовано структурні компоненти методологічного забезпечення – нормативно-концептуальний, змістово-модульний, технологічний та оцінювально-рефлексивний. Показано, що нормативно-правова база формує базові умови для якісної підготовки педагогів, однак практична реалізація програм має нерівномірний характер, що зумовлюється регіональними диспропорціями у ресурсному забезпеченні та різним рівнем цифрової й методичної готовності викладачів.

Встановлено, що одними з найсуттєвіших викликів є неповна інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, недостатня увага до формування інклюзивної компетентності, а також обмежене використання результатів міжнародних досліджень якості освіти (PISA, TIMSS) для оновлення змісту та методик. Поряд з цим, простежується зростання ролі персоніфікації освітніх траєкторій та застосування андрагогічних моделей навчання, які забезпечують адаптацію програм до індивідуальних потреб педагогів, підвищують мотивацію та практичну спрямованість підготовки.

У роботі підкреслено, що ефективність системи післядипломної освіти визначається не лише наявністю сучасних освітніх технологій, але й узгодженістю між нормативними вимогами, змістом програм, інструментами оцінювання та можливостями доступу до ресурсів. Отримані результати сприяють кращому розумінню взаємозв’язків між структурними елементами системи та можуть бути використані для її вдосконалення з урахуванням міжнародних тенденцій і національних особливостей. Проведене дослідження створює аналітичну основу для подальших наукових розвідок у галузі післядипломної педагогічної освіти. Його результати становлять інтерес як для науковців, так і для розробників освітніх політик та програм підвищення кваліфікації.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, вчителі математики, методологічні засади, персоніфікація навчання, андрагогічний підхід, цифрова трансформація освіти

Shakhovnina Nataliia Volodymyrivna Candidate in Pedagogical Sciences, Head of the Department of Natural Sciences and Mathematics and Information and Communication Technologies in Education, K. D. Ushynskyi Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Chernihiv, tel.: (096) 507-09-78, https://orcid.org/0000-0002-7185-6530

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF POSTGRADUATE EDUCATION OF MATHEMATICS TEACHERS IN UKRAINE IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION

Abstract. The article presents a theoretical and analytical study of the methodological foundations, current state, and key challenges of in-service teacher education in mathematics in Ukraine under the conditions of digital transformation. Based on the systematization of data from academic sources and program documents, the structural components of methodological support are analyzed – normative-conceptual, content-modular, technological, and evaluative-reflective. It is shown that the regulatory and legal framework provides the basic conditions for high-quality teacher training; however, the practical implementation of programs remains uneven, determined by regional disparities in resource provision and varying levels of digital and methodological readiness among instructors.

It was found that the most significant challenges include the incomplete integration of information and communication technologies into the educational process, insufficient attention to the development of inclusive competence, and limited use of the results of international educational quality assessments (PISA, TIMSS) for updating content and teaching methods. At the same time, there is an increasing role of personalized educational trajectories and the application of andragogical learning models, which ensure the adaptation of programs to the individual needs of teachers, enhance motivation, and strengthen the practical orientation of training.

The study emphasizes that the effectiveness of the in-service teacher education system is determined not only by the availability of modern educational technologies but also by the alignment between regulatory requirements, program content, assessment tools, and access to resources. The findings contribute to a better understanding of the interconnections between the structural elements of the system and can be used to improve it, taking into account international trends and national specificities. This research creates an analytical basis for further scientific investigations in the field of in-service teacher education and is of interest to both scholars and developers of educational policies and professional development programs.

Keywords: in-service teacher education, professional development, mathematics teachers, methodological foundations, personalized learning, andragogical approach, digital transformation of education

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Постановка проблеми. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні, зокрема у сфері підготовки вчителів математики, перебуває під впливом інтенсивних трансформаційних процесів, зумовлених глобальною цифровізацією, інтеграцією міжнародних освітніх стандартів та імплементацією компетентнісного підходу, закріпленого в Концепції «Нова українська школа». Сучасні виклики – динамічні зміни змісту математичної освіти, необхідність роботи в інклюзивному середовищі, зростання ролі STEM-освіти та результатів міжнародних моніторингів (PISA, TIMSS) – вимагають перегляду та оновлення методологічних засад підвищення кваліфікації педагогів. При цьому важливим є комплексне поєднання фундаментальної математичної підготовки з розвитком цифрової та методичної компетентностей, що дозволить учителю ефективно діяти в умовах швидких технологічних і соціокультурних змін.

Однак, незважаючи на наявність нормативно-правових і програмно-методичних напрацювань, практика підвищення кваліфікації вчителів математики залишається фрагментарною і не завжди відповідає реальним потребам освітянської спільноти. Спостерігаються проблеми недостатньої інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у післядипломну освіту, нерівномірного рівня цифрової грамотності педагогів, обмеженої адаптації програм до роботи в інклюзивних класах, а також нестачі ефективних андрагогічних моделей, які б ураховували індивідуальний професійний досвід і запити слухачів. За цих умов наукове обґрунтування методологічних засад післядипломної освіти вчителів математики, спрямованих на поєднання сучасних дидактичних технологій, інноваційних цифрових інструментів та якісної системи оцінювання результатів навчання, набуває особливої актуальності та стратегічного значення для підвищення якості математичної освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні наукові розвідки у сфері післядипломної педагогічної освіти вчителів математики демонструють інтенсивний розвиток трьох взаємопов’язаних концептуальних напрямів: методологічно-андрагогічного підґрунтя, програмно-структурного дизайну та персоніфікованих моделей професійного зростання. У міждисциплінарній монографії *«Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи»* (2020) запропоновано системну інтерпретацію теорії та практики освіти дорослих, де пріоритет надано переходу від формалізованих форм підвищення кваліфікації до моделі безперервного, рефлексивно орієнтованого розвитку компетентностей. Ці положення деталізовано у праці Є. Неліна та О. Долгової (2020), яка розкриває логіко-змістові, модульні та оцінювальні механізми проєктування програм підвищення кваліфікації вчителів математики. Дослідження С. Волкової, О. Фонарюк і Т. Кравченко (2021) емпірично підтверджує кореляцію між цілісною структурою програми та зростанням професійної компетентності педагогів, а робота І. Лебедєвої (2023) аргументовано представляє модель особистісно орієнтованої післядипломної

освіти, здатну адаптувати зміст до індивідуальних запитів і професійних дефицитів учителя. У площині порівняльної педагогіки значний інтерес становить дослідження Н. Євтушенко (2019), яке, спираючись на компаративний аналіз української та польської систем післядипломної освіти, окреслює організаційні й аксіологічні відмінності та їхній вплив на якість професійної підготовки. Нормативно-інституційний контекст репрезентовано програмними документами Бердянського державного педагогічного університету (2025), що фіксують компетентнісні орієнтири, критерії оцінювання та стандарти підвищення кваліфікації вчителів математики.

Другий дослідницький вектор концентрується на дидактико-технологічному забезпеченні післядипломної підготовки, де особливу увагу приділено інтеграції інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання математики. Ґрунтовну теоретико-методичну базу цього напряму закладено у навчальному посібнику В. Корольського, Т. Крамаренка, С. Семерікова та С. Шокалюка (2009), який узагальнює інноваційні ІКТ-рішення та визначає їхній потенціал для модернізації змісту й методів викладання. Регіональні дослідження (Іванюк, Мартинюк, 2018) фіксують проблемні поля шкільної математичної освіти, що безпосередньо детермінують запити на підвищення кваліфікації, тоді як методичні матеріали Черкаського ОІПОПП (2014) демонструють результати впровадження успішних практик і виявляють бар’єри масштабування інновацій. Історичний зріз проблематики відображено у працях С. Семенця (1999; 2011): перша окреслює дидактичні особливості навчання окремих курсів у системі ПК, друга – концептуалізує роль інститутів післядипломної педагогічної освіти у формуванні архітектури сучасної математичної освіти. Сукупність зазначених досліджень створює науково верифіковане підґрунтя для подальшої розробки методологічних засад післядипломної освіти вчителів математики, інтегруючи андрагогічні принципи, персоніфіковані моделі, цифрові інструменти та регіонально чутливі формати навчання, що забезпечують валідність і надійність механізмів оцінювання результатів.

Метою статті є теоретичне узагальнення та науковий аналіз методологічних засад післядипломної освіти вчителів математики України в умовах цифрової трансформації, спрямованих на вдосконалення змісту, форм і технологій підвищення кваліфікації педагогів.

Виклад основного матеріалу. Післядипломна освіта вчителів математики в Україні формується в межах системи освіти дорослих, яка в сучасних наукових підходах трактується як безперервний, системно організований процес розвитку професійної компетентності, що інтегрує навчальні, дослідницькі та практико-орієнтовані складники. У межах концептуального поля освіти дорослих, яке ґрунтовно описане в науково-методичній літературі [8], закладено методологічні принципи, що забезпечують спрямування післядипломної підготовки на досягнення чітко визначених освітніх результатів та стійкого професійного

зростання. До базових принципів належать компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, інтеграційний та інклюзивний підходи, які, будучи взаємопов'язаними, формують цілісну теоретико-методичну основу. Компетентнісний підхід забезпечує концентрацію змісту підвищення кваліфікації на розвитку інтегрованих професійних умінь – від глибокої предметної підготовки до цифрової грамотності та комунікативних навичок, необхідних у сучасному освітньому середовищі. Особистісно орієнтований підхід сприяє індивідуалізації траєкторій професійного розвитку педагогів, адаптуючи зміст і методи навчання до їхніх попередніх здобутків, досвіду та актуальних запитів.

Важливу роль у методологічному забезпеченні післядипломної підготовки відіграє модульно-структурний підхід, що детально обґрунтований у працях вітчизняних дослідників [7]. Такий підхід передбачає побудову програм підвищення кваліфікації за логікою поступового ускладнення змісту та формування компетентностей через взаємопов'язані модулі, кожен з яких має чітко окреслені цілі, завдання та критерії оцінювання результатів. Це дає змогу підвищити системність навчального процесу, забезпечити прозорість оцінювання й узгодженість результатів із визначеними професійними стандартами. Діяльнісний підхід, інтегрований у модульну структуру, орієнтує освітній процес на активне застосування знань через розв'язання педагогічних кейсів, моделювання навчальних ситуацій і виконання проєктних завдань, що відповідають реальним викликам шкільної практики.

У межах сучасної методології особливого значення набуває впровадження інноваційно-технологічних рішень, зокрема цифрових освітніх платформ, інтерактивних ресурсів та інструментів формувального оцінювання, які підвищують ефективність і доступність навчання. Інтеграція цих технологій не лише модернізує форми й методи підвищення кваліфікації, але й формує у педагогів готовність працювати в умовах цифрової трансформації освітнього процесу. У підсумку, комплексне поєднання визначених методологічних підходів забезпечує створення адаптивних, науково обґрунтованих та результативних програм післядипломної освіти вчителів математики, що відповідають сучасним викликам і сприяють підвищенню якості математичної освіти на національному рівні.

Нинішня нормативно-концептуальна рамка післядипломної освіти вчителів математики в Україні демонструє достатній рівень формалізованості, проте її ефективність визначається мірою операціоналізації компетентнісних вимог у конкретних програмах і процедурах оцінювання. Аналіз інституційних документів Бердянського державного педагогічного університету – «Освітньо-професійної програми підвищення кваліфікації вчителів математики закладів загальної середньої, професійно-технічної освіти та закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням» і «Програми навчання експертів (математика)» – засвідчує наявність чіткої модульної архітектоніки, декларованої компетентнісної спрямованості та прописаних очікуваних результатів з елементами

внутрішнього контролю якості [9; 10]. Водночас простежуються методологічні розриви: неповна узгодженість між результатами навчання і критеріально-індикаторним апаратом оцінювання; недостатня інтеграція інструментів формувального оцінювання і доказових практик (зокрема, використання навчальної аналітики для відстеження приросту компетентностей); обмежене використання даних міжнародних освітніх досліджень для корекції змістових блоків; недостатня персоніфікація траєкторій для слухачів з різним досвідом та запитами. Ці дефіцити не нівелюють нормативної повноти документів, але окреслюють зону вдосконалення їхньої методологічної та оцінювальної логіки.

З огляду на це нормативна база потребує не стільки розширення, скільки підвищення узгодженості та керованості через впровадження надпрограмних механізмів: матриці відповідності між професійними стандартами, програмними результатами і критеріями оцінювання; процедур зовнішнього й внутрішнього забезпечення якості з використанням предметно-орієнтованих рубрик і порогових рівнів досягнень; вбудованих циклів формувального оцінювання і зворотного зв'язку; інструментів персоніфікації (мікрокреденшли, адаптивні модулі, індивідуальні освітні плани) та блоків перенесення результатів у шкільну практику (lesson study, шкільні дослідницькі проєкти, супервізія). Саме така логіка – коли «Освітньо-профільна програма…» забезпечує стандартизовану основу, а «Програма навчання експертів (математика)» створює інституційний ресурс незалежного оцінювання і методичного супроводу – дозволяє перетворити нормативну рамку з декларативної на керовану, із прозорими механізмами валідації результатів і корекції змісту [9; 10]. У підсумку отримуємо не лише формально узгоджений, а й методологічно цілісний контур післядипломної підготовки, здатний адаптуватися до регіональних умов і швидко відгукуватися на зміни освітнього середовища.

Сучасна система післядипломної освіти вчителів математики України перебуває у фазі структурно-змістової трансформації, що зумовлена як внутрішніми реформами освітньої галузі, так і зовнішніми глобалізаційними та технологічними викликами. Узагальнення емпіричних даних [4] свідчить, що, попри декларування компетентнісної парадигми на рівні програмних документів, фактична реалізація цієї моделі у навчальних планах часто носить фрагментарний характер. Зміст значної частини програм підвищення кваліфікації зберігає домінування знаннєвої парадигми, що обмежує формування вчителя як суб'єкта інноваційної педагогічної практики, здатного до критичного осмислення та адаптивного застосування знань у різних контекстах.

Результати регіональних досліджень [2] дозволяють ідентифікувати три ключові групи проблем. Перша – інституційно-методологічна, пов'язана з обмеженою інтеграцією цифрових технологій у зміст і форми післядипломного навчання: відсутність єдиних стандартів використання ІКТ, недостатній рівень цифрової підготовки викладацького складу, а також низька інтенсивність використання інтерактивних та адаптивних освітніх ресурсів. Друга –

інклюзивно-орієнтована, що характеризується слабким представленням у програмах питань роботи з учнями з особливими освітніми потребами, попри нормативні вимоги до інклюзивної компетентності вчителя. Третя – аналітико-оцінювальна, яка відображає недостатню інтеграцію результатів міжнародних досліджень якості освіти (PISA, TIMSS) у побудову навчальних модулів, що знижує релевантність підготовки до актуальних викликів шкільної практики. Ситуацію ускладнює нерівномірність кадрового, матеріально-технічного та фінансового забезпечення інститутів післядипломної освіти в різних регіонах, що породжує відмінності у якості та змісті підготовки. Цей дисбаланс не лише формує потенційні зони освітньої нерівності серед педагогів, але й опосередковано впливає на результати учнів у математичній галузі. Відтак, актуальною є потреба у комплексному оновленні методологічних, організаційних та змістових засад післядипломної освіти вчителів математики з акцентом на глибоку цифрову інтеграцію, системну інклюзивну підготовку, персоніфіковані траєкторії навчання та обов'язкове використання міжнародних аналітичних даних як інструменту корекції та розвитку освітніх програм.

Інноваційний розвиток післядипломної освіти вчителів математики нерозривно пов'язаний із системним упровадженням сучасних дидактичних технологій та інформаційно-комунікаційних інструментів. Аналіз досліджень [5; 1] показує, що ефективність цифрової трансформації у цій сфері залежить не стільки від наявності технічних засобів, скільки від методично виваженого впровадження ІКТ у зміст, структуру та методику навчання дорослих. Важливими є інтеграція електронних освітніх ресурсів (електронні підручники, симулятори, тренажери), застосування хмарних сервісів для спільної роботи (Google Workspace, Microsoft 365), а також використання спеціалізованого математичного програмного забезпечення (GeoGebra, WolframAlpha, Desmos) як інструменту розвитку предметно-методичних компетентностей.

Суттєву роль у підвищенні якості підготовки відіграють інноваційні форми організації навчання: змішане та дистанційне навчання, вебінари, онлайн-курси з адаптивним контентом, мікрокурси з конкретних методичних тем, а також моделі flipped classroom і blended learning, що дають змогу оптимізувати час аудиторної роботи та зосередитися на практико-орієнтованих завданнях. Практика провідних центрів післядипломної освіти демонструє, що впровадження технологій моделювання педагогічних ситуацій, віртуальних лабораторій і симуляторів уроків математики підвищує здатність педагогів до творчого використання нових методик у шкільному середовищі. Не менш важливим є використання ІКТ як інструменту формувального оцінювання: онлайн-тестування з автоматичним аналізом результатів, цифрові портфоліо, інтерактивні карти знань і платформи для самооцінювання (наприклад, Classtime, Kahoot!, Mentimeter). Ці інструменти дозволяють оперативно відстежувати прогрес слухачів, адаптувати навчальні модулі та забезпечувати персоналізований зворотний зв'язок. Однак впровадження інноваційних технологій вимагає

підготовки самих викладачів післядипломної освіти до роботи з цифровими інструментами, розробки методичних рекомендацій і створення нормативно узгоджених стандартів цифрової компетентності.

Таким чином, інноваційні дидактичні технології та ІКТ у післядипломній освіті вчителів математики є не лише засобом модернізації процесу навчання, а й ключовим чинником підвищення його гнучкості, практичної спрямованості та відповідності сучасним викликам. Їх ефективна інтеграція передбачає системне поєднання технологічних ресурсів з андрагогічними принципами, що забезпечує не лише засвоєння нових інструментів, але й формування вмінь їхнього адаптивного та креативного використання в шкільній практиці.

Персоніфікація у післядипломній освіті вчителів математики передбачає побудову освітніх траєкторій, що максимально враховують професійний досвід, рівень предметної та методичної підготовки, мотиваційні установки і конкретні запити кожного слухача. В основі цього підходу лежать принципи андрагогіки, згідно з якими навчання дорослих має ґрунтуватися на усвідомленій потребі в знаннях, орієнтації на практичний результат та активному залученні досвіду учасників у процес опанування нового матеріалу [6; 3]. На відміну від традиційних уніфікованих програм, персоналізовані моделі дозволяють адаптувати зміст і темп навчання, а також підбирати оптимальні форми організації освітнього процесу – від інтенсивних практичних тренінгів до довгострокових менторських супроводів. Практична реалізація персоніфікованих і андрагогічних підходів у післядипломній підготовці вчителів математики передбачає декілька ключових інструментів. По-перше, діагностика рівня професійної компетентності перед початком навчання, що дозволяє визначити індивідуальні освітні потреби та сформувати модульний план з обов'язковими і вибірковими компонентами. По-друге, використання адаптивних електронних курсів, які автоматично регулюють складність і зміст завдань відповідно до прогресу слухача. По-третє, впровадження індивідуальних і групових менторських сесій, спрямованих на розв'язання реальних педагогічних проблем та апробацію нових методичних підходів у власній практиці.

Важливою складовою є інтеграція інструментів самооцінювання та взаємооцінювання, що сприяють розвитку рефлексивних умінь, формуванню критичного мислення та здатності аналізувати власну педагогічну діяльність. Практика показує, що моделі, у яких поєднано персоніфікований зміст, гнучкі формати навчання, застосування цифрових технологій та андрагогічних принципів, забезпечують вищий рівень мотивації слухачів, зростання професійної компетентності й підвищення готовності впроваджувати інновації в шкільній математичній освіті. Зокрема, використання результатів порівняльних досліджень систем післядипломної освіти (зокрема аналіз досвіду Польщі) [3] дозволяє адаптувати українські програми до міжнародних тенденцій, зберігаючи при цьому їх відповідність національним стандартам. Таким чином, персоніфікація та андрагогічні моделі у післядипломній освіті вчителів математики не лише

розширюють можливості індивідуального розвитку педагогів, але й виступають важливим чинником підвищення ефективності всієї системи підготовки, створюючи підґрунтя для її сталого вдосконалення в умовах швидких освітніх і технологічних змін.

Аналіз наукових джерел та інституційних програм підтверджує, що методологічне забезпечення післядипломної підготовки вчителів математики в Україні розвивається в полі багатокомпонентної моделі, де поєднуються нормативно-правові, змістові, технологічні та оцінювально-рефлексивні елементи. Сильним боком цієї системи є чітка регламентація цілей і завдань підвищення кваліфікації, визначення професійних стандартів та базових компетентностей. Водночас спостерігається значна варіативність у способах їх практичної реалізації, що пов’язано з автономією закладів освіти, різними рівнями цифрової та методичної готовності викладацьких колективів, а також нерівномірним доступом до ресурсів. Змістово-модульний підхід, що декларується в більшості сучасних програм, передбачає інтеграцію фахових, методичних, цифрових та інклюзивних компонентів. Проте аналіз фактичного наповнення окремих програм свідчить про асинхронність між нормативними вимогами та змістовим наповненням: у ряді випадків цифрові й інклюзивні модулі представлені фрагментарно, а їх зв’язок із формуванням конкретних професійних умінь залишається неочевидним. Це знижує потенціал програм як інструменту комплексного професійного зростання педагога.

Технологічна складова базується на використанні ІКТ, дистанційних платформ, електронних ресурсів і цифрових засобів оцінювання, проте рівень інтеграції цих технологій у навчальний процес є неоднорідним. У частини програм ІКТ відіграють роль додаткового інструмента, тоді як у більш розвинених моделях вони є ядром навчального процесу, визначаючи його логіку, темп і структуру. Оцінювально-рефлексивний компонент, що має забезпечувати зворотний зв’язок і контроль якості, у практиці закладів післядипломної освіти варіює від формального підсумкового оцінювання до комплексних систем моніторингу з елементами формувального оцінювання, аналізу портфоліо та індивідуальних планів розвитку. Відсутність єдиних стандартів і прозорих індикаторів у цій сфері ускладнює міжрегіональне порівняння ефективності програм та їхню подальшу оптимізацію. У підсумку, методологічне забезпечення післядипломної освіти вчителів математики в Україні вже містить ключові структурні компоненти, необхідні для адаптації до умов цифрової трансформації. Проте якість їхньої взаємодії залишається критичним чинником, що визначає ефективність системи в цілому. Підвищення узгодженості між нормативними вимогами, змістовим наповненням, технологічними інструментами та оцінювальними процедурами є визначальною умовою забезпечення стабільного та високого рівня професійного розвитку педагогів.

Висновки. Таким чином, результати проведеного теоретико-аналітичного дослідження свідчать, що післядипломна освіта вчителів математики в Україні має достатнє нормативне підґрунтя, проте її реалізація характеризується нерівномірною якістю та неповною інтеграцією цифрових і інклюзивних компо-

нентів. Обмежене використання результатів міжнародних освітніх досліджень зменшує релевантність програм для сучасної шкільної практики.

Ефективність системи значною мірою визначається рівнем персоніфікації навчальних траєкторій і впровадженням андрагогічних підходів, тоді як регіональні диспропорції у ресурсному забезпеченні залишаються вагомим викликом. Подальший розвиток потребує узгодження гнучкості змісту з чіткими стандартами та забезпечення рівного доступу педагогів до сучасних технологій і освітніх ресурсів.

Література:

1. Волкова С. Г., Фонарюк О. В., Кравченко Т. В. Підвищення професійної кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 35. С. 35–39.

2. Досвід дослідження актуальних проблем викладання математики в системі підвищення кваліфікації педагогів: методичні матеріали. Черкаси: ЧОІПОПП, 2014. 112 с.

3. Євтушенко Н. В. Порівняльний аналіз систем післядипломної педагогічної освіти України та Польщі у контексті підготовки вчителів математики. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2019. Т. 9, № 3. С. 56–63.

4. Іванюк Т. Г., Мартинюк О. М. Проблеми шкільної математичної освіти Тернопільської області та шляхи їх вирішення. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи:* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 8–9 листоп. 2018 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2018. С. 193–198.

5. Корольський В. В., Крамаренко Т. Г., Семеріков С. О., Шокалюк С. В. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики: навч. посіб. Кривий Ріг: Видавничий відділ КДПУ, 2009. 356 с.

6. Лебедєва І. А. Модель особистісно орієнтованої післядипломної освіти вчителів математики. *Актуальні проблеми теорії та методики навчання математики:* тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 2023 р.). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2023. С. 170–172.

7. Нелін Є. П., Долгова О. Є. Особливості проєктування програми підвищення кваліфікації вчителів математики. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* / за ред. Л. Л. Товажнянського, С. М. Привалова. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2020. С. 305–318.

8. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи / за ред. Л. Л. Товажнянського, С. М. Привалова. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2020. 546 с.

9. Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації вчителів математики закладів загальної середньої, професійно-технічної освіти та закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Бердянський державний педагогічний університет, 2025. 35 с.

10. Програма навчання експертів (математика), 2025. Бердянський державний педагогічний університет, 2025. 40 с.

11. Семенець С. П. Роль інститутів післядипломної педагогічної освіти в розбудові сучасної математичної освіти. *Актуальні проблеми теорії і методики навчання математики:* тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 11–13 трав. 2011 р.). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 20–22.

12. Семенець С. П. Щодо особливостей навчання курсу в системі підвищення кваліфікації вчителів математики. *Актуальні проблеми вивчення природничо-математичних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах України:* матеріали всеукраїнської конференції (Київ, 12–14 трав. 1999 р.). Київ: Київський університет імені Тараса Шевченка, 1999. С. 145–148.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

References:

1. Volkova, S. H., Fonariuk, O. V., & Kravchenko, T. V. (2021). Pidvyshchennia profesiinoi kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pisliadyplomnoi osvity [Improving the professional qualifications of pedagogical workers in the system of postgraduate education]. *Innovatsiina pedahohika*, (35), 35–39. [in Ukrainian].

2. Dosvid doslidzhennia aktualnykh problem vykladannia matematyky v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv: metodychni materialy [Experience of studying current problems of teaching mathematics in the system of professional development of teachers: Methodological materials]. (2014). Cherkasy: ChOIPOPP. [in Ukrainian].

3. Yevtushenko, N. V. (2019). Porivnialnyi analiz system pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity Ukrainy ta Polshchi u konteksti pidhotovky vchyteliv matematyky [Comparative analysis of postgraduate teacher education systems in Ukraine and Poland in the context of mathematics teacher training]. *Porivnialna profesiina pedahohika*, 9(3), 56–63. [in Ukrainian].

4. Ivaniuk, T. H., & Martyniuk, O. M. (2018). Problemy shkilnoi matematychnoi osvity Ternopilskoi oblasti ta shliakhy yikh vyrishennia [Problems of school mathematics education in Ternopil region and ways to solve them]. In *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 193–198). Ternopil: TNPU. [in Ukrainian].

5. Korolskyi, V. V., Kramarenko, T. H., Semerikov, S. O., & Shokaliuk, S. V. (2009). *Innovatsiini informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii navchannia matematyky: navchalnyi posibnyk* [Innovative information and communication technologies in mathematics teaching: Textbook]. Kryvyi Rih: Vydavnychyi viddil KDPU. [in Ukrainian].

6. Lebedieva, I. A. (2023). Model osobystisno oriientovanoi pisliadyplomnoi osvity vchyteliv matematyky [Model of learner-centered postgraduate education for mathematics teachers]. In *Aktualni problemy teorii ta metodyky navchannia matematyky: Tezy dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 170–172). Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

7. Nelin, Ye. P., & Dolhova, O. Ye. (2020). Osoblyvosti proiektuvannia prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv matematyky [Features of designing a professional development program for mathematics teachers]. In L. L. Tovazhnianskyi & S. M. Pryvalov (Eds.), *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukrainski realii ta perspektyvy* (pp. 305–318). Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

8. Tovazhnianskyi, L. L., & Pryvalov, S. M. (Eds.). (2020). *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukrainski realii ta perspektyvy* [Adult education: Global trends, Ukrainian realities, and prospects]. Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

9. Berdyansk State Pedagogical University. (2025). *Osvitno-profesiina prohrama pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv matematyky zakladiv zahalnoi serednoi, profesiino-tekhnichnoi osvity ta zakladiv zahalnoi serednoi osvity z inkliuzyvnym navchanniam* [Educational and professional program for the professional development of mathematics teachers in general secondary, vocational, and inclusive education institutions]. Berdyansk: BSPU. [in Ukrainian].

10. Berdyansk State Pedagogical University. (2025). *Prohrama navchannia ekspertiv (matematyka)* [Expert training program (mathematics)]. Berdyansk: BSPU. [in Ukrainian].

11. Semenets, S. P. (2011). Rol instytutiv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v rozbudovi suchasnoi matematychnoi osvity [The role of postgraduate teacher education institutes in the development of modern mathematics education]. In *Aktualni problemy teorii i metodyky navchannia matematyky: Tezy dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 20–22). Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

12. Semenets, S. P. (1999). Shchodo osoblyvostei navchannia kursu v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv matematyky [On the specifics of teaching a course in the system of professional development of mathematics teachers]. In *Aktualni problemy vyvchennia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh Ukrainy: Materialy vseukrainskoi konferentsii* (pp. 145–148). Kyiv: Kyivskyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.147:[614.253.4:614.4]:001.82

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-937-949

Шевченко Олександра Теодорівна кандидат психологічних наук, доцент, заслужений працівник охорони здоров'я України, проректор з науково-методичної роботи, Черкаська медична академія, м. Черкаси, тел.: (067) 252-23-86, https://orcid.org/0000-0003-0915-3495

Білик Любов Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та післядипломної освіти, Черкаська медична академія, м. Черкаси, тел.: (097) 572-67-70, https://orcid.org/0000-0002-0054-4628

Радзієвська Ірина Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений працівник охорони здоров'я України, проректор з навчальної роботи, Черкаська медична академія, м. Черкаси, тел.: (067) 417-48-40, https://orcid.org/0000-0002-5216-1928

АНАЛІЗ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ З ІНФЕКЦІЙНИХ ХВОРОБ

Анотація. У статті розглянуто підходи до підготовки медичних фахівців різних спеціальностей та рівнів з інфекційних хвороб для набуття спеціальних компетентностей стосовно інфекційної патології. Проаналізовано стандарти освіти, навчальні плани та програми з дисциплін, що забезпечують вивчення інфекційної патології на додипломному рівні здобувачами освіти спеціальностей Медицина та Медсестринство. Увагу авторів сфокусовано на загальній кількості годин, відведених на вивчення інфекційних захворювань, їх розподілі на аудиторні заняття (теоретичні та практичні) і самостійну роботу. Наведені дані стосовно кількості та переліку інфекційних хвороб, включених до навчальних програм або Списків, що доповнюють стандарти освіти. Наведено приклади змін у переліку нозологічних форм. Зазначено, що у Стандарті фахової передвищої освіти зі спеціальності 223 Медсестринство 2021 року відсутні списки захворювань, що повинні бути вивченими здобувачами освіти для формування спеціальних компетентностей. Результати дослідження підкреслюють необхідність доповнення стандартів вищої та фахової передвищої освіти галузі знань І Охорона здоров'я та соціальне забезпечення актуальними списками захворювань, які конкретизують діяльність закладів медичної освіти, що здійснюють підготовку фахівців з регульованих спеціальностей. З'ясовано, що перелік інфекційних нозологічних форм у тестових завданнях інтегрованого тестового іспиту «КРОК» ширший за перелік інфекційних хвороб розділу XI

Списку 2 Стандарту вищої освіти зі спеціальності 222 Медицина. Звернуто увагу на необхідність строгої відповідності змісту тестових завдань інтегрованого тестового іспиту «КРОК», як одного з компонентів єдиного державного кваліфікаційного іспиту, до Списку захворювань (за наявності), визначеного Стандартом освіти. Обґрунтовано важливість централізованої розробки орієнтовних (примірних) навчальних планів і навчальних програм для регульованих спеціальностей, а саме I Охорона здоров'я та соціальне забезпечення, як фундаментального чинника урегульованості підготовки фахівців.

Ключові слова: інфекційні хвороби, медичні фахівці, навчальна програма, стандарт.

Shevchenko Oleksandra Teodorivna PhD in psychology, Associate Professor, Honored Healthcare Worker of Ukraine, Vice-Rector for Scientific and Methodological Work, Cherkasy Medical Academy, Cherkasy, tel.: (067) 252-23-86, https://orcid.org/0000-0003-0915-3495

Bilyk Liubov Volodymyrivna PhD in pedagogy, Associate Professor, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work and Postgraduate Education, Cherkasy Medical Academy, Cherkasy, tel.: (097) 572-67-70, https://orcid.org/0000-0002-0054-4628

Radziievska Iryna Volodymyrivna PhD in pedagogy, Associate Professor, Honored Healthcare Worker of Ukraine, Vice-Rector for Academic Work, Cherkasy Medical Academy, Cherkasy, tel.: (067) 417-48-40, https://orcid.org/0000-0002-5216-1928

ANALYSIS OF THE TRAINING OF MEDICAL SPECIALISTS IN INFECTIOUS DISEASES

Abstract. The article discusses approaches to the training of medical specialists in infectious diseases of various specialties and levels to acquire special competencies in infectious pathology. The article analyses the standards of education, curricula and programs in the disciplines that provide the study of infectious pathology at the undergraduate level for students majoring in medicine and nursing. The authors' attention is focused on the total number of hours allocated for the study of infectious diseases, their distribution into auditorium classes (theoretical and practical) and self-work. Data is provided on the number and list of infectious diseases included in the curricula or Lists supplementing the education standards. Examples of changes in the list of nosological forms are given. It is noted that the Standard of Professional Higher Education in the specialty 223 Nursing 2021 does not contain lists of diseases that should be studied by students to form special competencies. The results of the study emphasize the need to supplement the standards of higher and professional postgraduate education in the field of knowledge I Healthcare and Social Security with

up-to-date lists of diseases that specify the activities of medical education institutions that train specialists in regulated specialties. It was found that the list of infectious nosological forms in the test tasks of the integrated test exam "KROK" is wider than the list of infectious diseases of Section XI of List 2 of the Standard of Higher Education in the specialty 222 Medicine. Attention is drawn to the need for strict compliance of the content of test tasks of the integrated test exam "KROK", as one of the components of the Unified State Qualification Exam, with the List of Diseases (if any) defined by the Education Standard. The importance of centralized development of indicative (exemplary) curricula and training programs for regulated specialities, namely, healthcare and social security, as a fundamental factor in the regulation of specialist training is substantiated.

Keywords: infectious diseases, medical specialists, curriculum, standard.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою для охорони здоров’я у всіх країнах світу залишаються інфекційні захворювання. Вони становлять вагому частку у загальній захворюваності населення, деякі є причиною інвалідизації і навіть летального закінчення, незважаючи на значні успіхи медичної науки та практики. Окрім того, залишаються загрози епідемічного і навіть пандемічного поширення інфекційних хвороб, особливо тих, які регулюються Міжнародними медико-санітарними правилами 2005 р. Попередження, виявлення та лікування інфекційних хвороб, догляд за хворими з інфекційними захворювання певною мірою входять до посадових обов’язків усіх фахівців галузі охорони здоров’я.

Саме тому підготовка медичних фахівців різних спеціальностей, рівнів і ступенів освіти, насамперед спеціальностей Медицина та Медсестринство, обов’язково включає освітні компоненти, що забезпечують набуття компетентностей (знань, практичних навичок та умінь) стосовно інфекційної патології.

На теперішній час вимоги до фахівців визначаються стандартами фахової передвищої та вищої освіти, що реалізуються шляхом розробки освітніх програм, які знаходять подальше втілення в робочих навчальних програмах дисциплін.

Метою дослідження був аналіз стандартів освіти, навчальних планів (НП) та навчальних програм (НПр) з дисциплін, що забезпечують вивчення інфекційної патології на додипломному рівні здобувачами освіти спеціальностей Медицина та Медсестринство; загальної кількості годин, відведених на вивчення інфекційних захворювань, їх розподілу на аудиторні заняття (теоретичні та практичні) і самостійну роботу; кількості та переліку інфекційних хвороб, включених до навчальних програм або Списків, що доповнюють стандарти освіти.

Виклад основного матеріалу. Нами проаналізовано навчальні програми (НПр) підготовки молодших спеціалістів (на сьогоднішній день – фахових молодших бакалаврів) з предметів «Інфекційні хвороби» та «Інфектологія» з 1983 по 2011 рік, коли ці програми розроблялися централізовано. Укладалися ці

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

програми викладачами закладів освіти, на рівні конкретних визначених закладів освіти розроблялися орієнтовні навчальні плани. Організацію цієї роботи і методичну підтримку забезпечував Центральний методичний кабінет підготовки молодших спеціалістів МОЗ України. На рівні вищої освіти такі ж функції виконував Центральний методичний кабінет з вищої медичної освіти МОЗ України. Затверджувалися ці документи Управлінням / Департаментом МОЗ України, що здійснювали координацію діяльності закладів медичної освіти.

Стосовно назв спеціальностей, то до 2015 року підготовка фельдшерів, медичних сестер, акушерок здійснювалася за окремими спеціальностями: 5.11010101 (5.12010101 у 2011 році) «Лікувальна справа», 5.11010201 (5.12010102 у 2011 році) «Сестринська справа», 5.11010102 (5.12010102 у 2011 році) «Акушерська справа». Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 ці спеціальності об'єднано в одну – Медсестринство, а виокремлення особливостей підготовки фахівців відбувається на рівні відповідних освітньо-професійних програм: Лікувальна справа, Сестринська справа, Акушерська справа [1].

Звернемося до НПр 1995 року для майбутніх фельдшерів (Лікувальна справа) [2]. Відповідно до неї на вивчення Інфекційних хвороб було виділено 168 годин, них 52 години лекцій, 96 практичних занять, 20 годин (11,9 %) самостійної підготовки. У спеціальній частині загальним обсягом 129 годин вивчалося 36 конкретних інфекційних нозологічних одиниць.

Програма 2004 року розрахована на 216 годин загального обсягу підготовки з інфекційних хвороб, проте збільшення її об'єму відбулося практично за рахунок годин самостійної роботи – 72 год. (33,3 %), тоді як об'єм теоретичної та практичної підготовки залишилися практично незмінними 52 та 92 год. відповідно [3]. Особливістю цієї НПр було винесення окремими заняттями шести тематичних контролів (24 години). Щодо конкретних інфекційних захворювань, до аудиторного вивчення їх було передбачено 27.

За програмою «Інфектологія» 2011 року загальна кількість годин, відведених на вивчення інфекційної патології майбутніми фельдшерами, залишалася практично незмінною – 216 год., з одночасним перерозподілом часу з теоретичної на практичну підготовку: 40 і 100 год., і вивчалося 28 інфекційних хвороб [4].

Підготовку з інфекційних хвороб майбутніх медичних сестер можна проаналізувати за триваліший період – з 1983 року. Навчальною програмою з предмета «Інфекційні хвороби з доглядом за хворими і основами епідеміології» для медичних сестер загального профілю передбачено 18 год. теоретичних занять і 44 години практичної підготовки (всього 62 год.), з них 24 год. відведено на вивчення «Загальної частини» і 38 год. на опанування «Спеціальної частини» [5]. Цікаво, що серед переліку 20 нозологій відсутні менінгококова інфекція, дифтерія, правець і, зрозуміло, ВІЛ-інфекція/СНІД.

Програма з предмета «Інфекційні хвороби з основами мікробіології й епідеміології» 1989 року для спеціальності Сестринська справа визначає

загальний обсяг підготовки 90 год., з них 40 год. теорії та 50 год. практики [6]. Зміст програми розширений за рахунок виділення 10 год. на вивчення морфології та фізіології мікроорганізмів, взаємодії мікроорганізмів із навколишнім середовищем. Перелік нозологічних одиниць поповнений ешеріхіозами, кишковою патологією, викликаною умовно патогенними мікроорганізмами, стафілококовою інтоксикацією та СНІДом і складає 24 одиниці.

Навчальною програмою курсу «Інфекційні хвороби з основами епідеміології та дезінфекційної справи» 1995 р. для студентів медичних училищ, спеціальність «Сестринська справа», визначено його об'єм – 90 год. – з розподілом на теоретичні заняття, практичні заняття та самостійну роботу відповідно 26, 44 та 20 год [7]. Від попередньої ця програма відрізняється вилученням з переліку захворювань кишкової патології, викликаної умовно патогенними мікроорганізмами та амебіазу, тему СНІД включено, але без виділення годин аудиторної підготовки на її вивчення.

У НПр 1998 року, коли медсестринство вже чітко виокремлено в окремий фах, а дисципліна має назву «Медсестринство при інфекційних хворобах», передбачено 24 год. теоретичних занять, 44 години практичної підготовки і самостійну роботу обсягом 13 год. (16 %) (всього 81 год.) [8]. Заплановано вивчення 24 нозологічних форм, у порівнянні з програмою 1995 р. вилучено ешеріхіози, стафілококову інтоксикацію, проте поряд з поняттям гострих респіраторних вірусних інфекцій з'являються уточнені форми: парагрип та аденовірусна інфекція.

Вивчення «Медсестринства при інфекційних хворобах» відповідно до навчальної програми 2007 року заплановане на 2-й рік навчання обсягом 90 год, з яких 30 год. (33 %) займає самостійна робота, а на лекції та практичні заняття виділено відповідно 20 і 40 год., нозологічних одиниць 26, але 12 з них вивчаються виключно самостійно [9].

НПр з дисципліни «Медсестринство в інфектології», затверджена Міністерством охорони здоров'я України у 2011 р., певною мірою перегукується з НПр з інфектології для спеціальності «Акушерська справа», маючи 135 год. загального об'єму, 24, 60 і 51 год. відповідно на лекції, навчальну практику під керівництвом викладача й самостійну роботу [10, 11].

Аналізуючи навчальні програми підготовки молодших спеціалістів зі спеціальності «Акушерська справа» з предметів «Інфекційні хвороби» 2004 р. й «Інфектологія» 2011 р., звертаємо увагу, що при однаковій загальній кількості годин – 135, їхній розподіл на теоретичні заняття / лекції, практичні заняття / навчальну практику під керівництвом викладача й самостійну роботу відрізняється: 2004 р. – 38, 52 і 45 год, 2011 р. – 27, 60 і 48 год. відповідно [12, 11]. Особливістю НПр 2004 р, як і при підготовці фельдшерів, було винесення окремими практичними заняттями семи тематичних контролів (28 год.). Важливо, що в обох НПр передбачено вивчення інфекційних захворювань, що чинять вплив на перебіг вагітності, розвиток ембріона і плода та розвиток

вроджених інфекцій: герпесвірусні інфекції, вітряна віспа, краснуха, лістеріоз та токсоплазмоз. У програмі 2011 р. акцентовано увагу на особистій безпеці акушерки під час роботи з хворими на СНІД.

НПр з Інфекційних хвороб для спеціальності «Акушерська справа» 1995 р. було передбачено загалом 110 годин, з них 38 на теоретичні заняття, 52 на практичні та 20 на самостійну роботу (18,2 %), при цьому зазначено, що години для самостійної роботи студентів розподіляються за темами цикловими комісіями медичних училищ [13]. Запрограмоване вивчення 33 інфекційних захворювань, вперше введено теми «Краснуха» та «Токсоплазмоз». В аналізованій програмі підготовки акушерок, як і в програмі підготовки фельдшерів 1995 р. окремим розділом винесено «Оформлення документації», тобто перелік облікових документів, навичками заповнення яких повинні володіти майбутні медичні фахівці [13, 2].

До всіх проаналізованих навчальних програм включені переліки питань з практики / практичних навичок та станів, що потребують надання невідкладної допомоги [2 - 13].

Стандарт фахової передвищої освіти зі спеціальності 223 Медсестринство 2021 року ґрунтується на формуванні загальних і спеціальних компетентностей та досягненні результатів навчання. Стосовно інфекційної патології є лише спеціальна компетентність СК 15 Здатність до здійснення профілактичних втручань, спрямованих на зменшення інфекційних захворювань серед дорослого та дитячого населення, зокрема вакцинацію згідно з календарем профілактичних щеплень та екстрену імунопрофілактику, включаючи її популяризацію; та результат навчання РН 17. Вживати протиепідемічні заходи в осередку інфекційних та особливо небезпечних захворювань при здійсненні професійної діяльності [14].

Стандартом не передбачено визначення об’єму вивчення обов’язкових освітніх компонентів, переліку захворювань, симптомів і синдромів, що повинні бути вивченими здобувачами усіх закладів фахової передвищої освіти України за спеціальністю Медсестринство галузі знань 22 Охорона здоров’я (на момент затвердження Стандарту). Розроблені орієнтовні навчальні плани очікують затвердження.

Поняття «академічна свобода»; «академічна автономія закладів освіти», визначені законодавством про освіту, дають право закладам освіти розробляти власні навчальні програми для реалізації освітніх програм, у той же час не визначаючи конкретне їх наповнення, зокрема, стосовно переліку патології, яка вивчається [15].

Зважаючи, що спеціальності галузі знань Охорона здоров’я відносяться до регульованих [16], зокрема шляхом здачі випускниками Єдиного державного кваліфікаційного іспиту [17], то, на наш погляд, доцільно застосувати цей підхід, починаючи з регулювання підготовки, тобто централізованого підходу до формування орієнтовних навчальних планів, переліку захворювань, симптомів і синдромів, що повинні бути вивченими здобувачами.

Достатньо показовими у цьому плані є підходи до підготовки майбутніх лікарів.

Наказом МОН України у 2003 р. затверджено складові галузевих стандартів вищої освіти – освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) і освітньо-професійні програми (ОПП) підготовки спеціаліста напряму 1101 «Медицина» за спеціальностями: 7.110101 «Лікувальна справа»; 7.110104 «Педіатрія»; 7.110105 «Медико-профілактична справа». Означене покоління галузевих стандартів освіти характеризувалося, зокрема, значною кількістю шифрів [18].

В ОПП підготовки спеціаліста напряму 1101 «Медицина» за спеціальністю 7.110101 «Лікувальна справа» в рекомендованому переліку навчальних дисциплін зазначено «Інфекційні хвороби» з мінімальною кількістю годин – 243 (4,5 кредити при об'ємі одного на той час 54 год.) [19]. Система блоків змістовних модулів (Додаток Б) описує їх за розділами: Гуманітарна і соціально-економічна підготовка (освітня орієнтація) (ГО); Гуманітарна і соціально-економічна підготовка (професійна орієнтація) (ГП); Природничо-наукова підготовка (ПН); Професійна та практична підготовка (ПП). В ОПП для вивчення інфекційних хвороб передбачалося 12 блоків змістовних модулів з 270: ПП.025 Визначати тактику ведення хворих на найбільш поширені інфекційні хвороби, ПП.026 Визначати тактику госпіталізації та ізоляції інфекційних хворих, ПП.028 Виявляти основні клінічні симптоми, що формують характерний синдром щодо найбільш поширених інфекційних хвороб; ПП.031 Демонструвати обізнаність щодо інфекційних хвороб як зброї масового ураження, ПП.033 Інтерпретувати закономірності та особливості перебігу патологічного та епідеміологічного процесу при різних інфекційних хворобах; ПП.042 Ставити попередній діагноз найбільш поширених інфекційних хвороб (синдромальний та етіологічний); ПП.046 Ставити попередній клінічний діагноз, планувати профілактичні та карантинні заходи щодо найбільш поширених та особливо небезпечних інфекційних хвороб; ПП.059 Демонструвати вміння ведення медичної документації у клініці інфекційних хвороб; ПП.063 Діагностувати невідкладні стани та надавати допомогу на до госпітальному етапі, ПП.066 Здійснювати клінічну і лабораторну диференціальну діагностику інфекційних хвороб та інфекційних хвороб з неінфекційними, ПП.067 Інтерпретувати результати специфічних аналізів на наявності поєднаної патології – інфекційної та неінфекційної, ПП.082 Прогнозувати наслідки інфекційного захворювання на здоров'я людини.

ОКХ містить списки, що уточнюють і поглиблюють вимоги до випускників. Зокрема, у Списку 2 (захворювання) у підпункті М перелічено 24 інфекційних та паразитарних хвороби, що відносяться до терапевтичного профілю, та 16 інфекційних хвороб педіатричного профілю [20].

У 2016 р. Міністерством охорони здоров'я України затверджений примірний навчальний план підготовки лікарів – магістрів медицини [21]. Заслуговує на увагу теза цього плану, що вчена рада вищого навчального закладу

може вносити зміни до розподілу годин між дисциплінами в межах 15 % загальної кількості годин. Тобто основні дисципліни і орієнтовний розподіл годин мали бути однаковими. Вивчення навчальної дисципліни «Інфекційні хвороби» передбачалося на 5-му та 6-му курсах (10-й-11-й семестри). Загальний обсяг дисципліни становить 6,5 кредитів ECTS (3,5 та 3 кредити у семестрі). Годинний розподіл навчального навантаження виглядає наступним чином: 10-й семестр – всього 105 год, з них 100 аудиторних (10 год. лекцій та 90 практичні заняття) і 5 самостійної роботи; 11-й семестр – всього 90 год, з них 50 аудиторних (0 год. лекцій та 50 практичні заняття) і 40 самостійної роботи На нашу думку, вже з цього навчального плану формується тенденція щодо зменшення кількості годин на лекційні заняття (10 год. це 5 лекцій), що не дозволяє здобувачам освіти повною мірою осягнути особливості усіх груп інфекційних захворювань. Здійснений нами аналіз силабусів освітнього компонента «Інфекційні хвороби» в різних закладах вищої медичної освіти, що здійснюють підготовку за спеціальністю «Медицина» свідчить, що така тенденція зберігається і на тепер.

Стандарт вищої освіти 2021 року для підготовки лікарів – спеціальність 222 Медицина галузі знань 22 Охорона здоров'я – містить списки, що визначають симптоми і синдроми, конкретні захворювання (35 інфекційних хвороб), невідкладні стани, медичні маніпуляції, лабораторні та інструментальні дослідження, які повинен знати і якими повинен оволодіти майбутній фахівець [22].

Повертаючись до питання регульованих спеціальностей та здачі здобувачами освіти на завершальному етапі навчання ЄДКІ, зокрема КРОК 2, де включені питання з інфекційних хвороб, слід звернути увагу на необхідність строгої відповідності змісту тестових завдань до Списку захворювань, визначених Стандартом освіти. Постановою КМУ іспит «КРОК» трактується як «стандартизований тест із фундаментальних та клінічних дисциплін, що перевіряє досягнення компетентностей здобувачами фахової передвищої, вищої освіти, визначених вимогами стандартів фахової передвищої, вищої освіти» [17]. Аналізуючи наявні бази тестових завдань з 2005 р., нами встановлено включення до них запитань, що стосуються таких нозологічних форм як черевний тиф, псевдотуберкульоз, амебіаз, бруцельоз, легіонельоз, орнітоз тощо, які відсутні у Списку 2 Стандарту. Науково-педагогічні працівники закладів вищої медичної освіти при розробці навчальних програм включають певні нозологічні форми, орієнтуючись на власний клінічний, науковий і педагогічний досвід, проте варто чітко розуміти, що він не є стандартизованим.

Останні роки охарактеризувалися спалахами давно відомих інфекційних захворювань, появою нових модифікованих інфекційних агентів, що викликали напруження систем охорони здоров'я в усьому світі, загрозою повернення «старих», відомих та вже забутих (наприклад, натуральна віспа) і появи нових, т.зв. «емерджентних» інфекційних захворювань (наприклад, mpox). Тому знання закономірностей епідемічного та інфекційного процесів, ознак інфекційних захворювань, методів діагностики та принципів лікування, заходів колективної

та індивідуальної безпеки залишаються пріоритетними для медичних фахівців на роки вперед.

Висновки. Для забезпечення ефективної підготовки медичних фахівців з інфекційних хвороб як фундаментального підґрунтя епідеміологічної безпеки країни та збереження здоров'я населення:

1. При наступному перегляді стандартів вищої та фахової передвищої освіти галузі знань І Охорона здоров'я та соціальне забезпечення доцільним виглядає їх доповнення певними списками (або їх оновлення), що не порушують структуру стандарту, проте конкретизують діяльність закладів медичної освіти, які здійснюють підготовку фахівців з регульованих спеціальностей, що можна розглядати саме як елемент регулювання.
2. Логічною була би розробка орієнтовних (примірних) навчальних планів і навчальних програм для регульованих спеціальностей, зокрема, І Охорона здоров'я та соціальне забезпечення.

Література:

1. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п#Text
2. Інфекційні хвороби. Програма для студентів медичних училищ, спеціальність 5.11010101 «Лікувальна справа»: затверджено Головним управлінням навчальних закладів, кадрів і науки МОЗ України. Київ. 1995. 48 с.
3. Інфекційні хвороби. Програма для вищих медичних навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації за спеціальністю 5.110101 «Лікувальна справа»: затверджено Управлінням освіти і науки МОЗ України. Київ. Медицина. 2004. 44 с.
4. Інфектологія. Програма для вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів І-ІІІ рівнів акредитації за спеціальністю 5.12010101 «Лікувальна справа»: затверджено Департаментом кадрової політики, освіти, науки та запобігання корупції МОЗ України. Київ. 2011. 40 с.
5. Інфекційні хвороби з доглядом за хворими і основами епідеміології. Програма для середніх спеціальних навчальних закладів за спеціальністю № 1911 (медична сестра): затверджена Головним управлінням навчальних закладів Міністерства охорони здоров'я СРСР 15 червня 1983 р. Москва. 1983. 20 с.
6. Інфекційні хвороби з основами мікробіології й епідеміології. Програма для середніх спеціальних навчальних закладів за спеціальністю № 0408 (сестринська справа): затверджена Головним управлінням підготовки і використання медичних кадрів Міністерства охорони здоров'я СРСР 23.01.1989 р. Москва. 1989. 14 с.
7. Інфекційні хвороби з основами епідеміології та дезінфекційної справи. Програма для студентів медичних училищ, спеціальність 5.11010201 «Сестринська справа»: затверджено Головним управлінням навчальних закладів, кадрів і науки МОЗ України. Київ. 1995. 24 с.
8. Медсестринство при інфекційних хворобах. Програма для студентів медичних училищ, коледжів та медсестринських факультетів. Спеціальність 5.110102 «Сестринська справа»: затверджено Головним управлінням закладів освіти МОЗ України 29.06.1998 р. Київ, 1998. 27 с.
9. Медсестринство при інфекційних хворобах. Програма для вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів І-ІІІ рівнів акредитації за спеціальністю 5.110102 «Сестринська справа»: затверджено Департаментом кадрової політики, освіти і науки МОЗ України. Київ. Медицина. 2007. 37 с.

10. Медсестринство в інфектології. Програма для вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів I-III рівнів акредитації за спеціальністю 5.12010102 «Сестринська справа»: затверджено Департаментом кадрової політики, освіти, науки та запобігання корупції МОЗ України. Київ. 2011. 32 с.

11. Інфектологія. Програма для вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів I-III рівнів акредитації за спеціальністю 5.12010105 «Акушерська справа»: затверджено Департаментом кадрової політики, освіти, науки та запобігання корупції МОЗ України. Київ. 2011. 36 с.

12. Інфекційні хвороби. Програма для вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації за спеціальністю 5.110107 «Акушерська справа»: затверджено Управлінням освіти і науки МОЗ України. Київ. Медицина. 2004. 36 с.

13. Інфекційні хвороби. Програма для студентів медичних училищ, спеціальність 5.11010102 «Акушерська справа»: затверджено Головним управлінням навчальних закладів, кадрів і науки МОЗ України. Київ. 1995. 39 с.

14. Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 223 Медсестринство галузі знань 22 Охорона здоров'я освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.11.2021р. № 1202. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20 osvita/Zatverdzheni. standarty/2021/11/08/223-Medsestrinstvo.pdf

15. Про освіту. Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII URL: https://zakon.rada. gov.ua/laws/show/2145-19#Text

16. Про затвердження Переліку спеціальностей на рівні вищої освіти, що передбачають доступ до професій, для яких запроваджено додаткове регулювання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.02.2025 р. № 373. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0394-25#Text

17. Про затвердження Порядку здійснення єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступенів фахової передвищої освіти та вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальностями галузі знань «22 Охорона здоров'я»: Постанова КМУ від 28 березня 2018 р. № 334. URL: https://zakon. rada.gov.ua/laws/show/334-2018-п#Text

18. Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти з напряму підготовки 1101 «Медицина»: Наказ МОН України від 16.04.2003 № 239. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0239290-03#Text

19. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста напряму 1101 «Медицина» за спеціальністю 7.110101 «Лікувальна справа»: Наказ МОН України від 16.04.2003 р. № 239. URL: https://testcentr.org.ua/standards/7.110101%20 medicine%20(tp).pdf

20. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки спеціаліста напряму 1101 «Медицина» за спеціальністю 7.110101 «Лікувальна справа»: Наказ МОН України від 16.04.2003 р. № 239. URL: https://ifnmu.net.ua/images/ diyalnist_universitetu/navchalna_robota/standarti/7_110101_medicine_OKX.pdf

21. Примірний навчальний план підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» у вищих навчальних закладах МОЗ України за спеціальністю 222 «Медицина» кваліфікації освітньої «магістр медицини» кваліфікації професійної «лікар». Київ. 2016.

22. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 222 Медицина галузі знань 22 Охорона здоров'я для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.11.2021 р. № 1197. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/11/09/222-Medytsyna.mahistr.09.11.pdf

References:

1. Pro zatverdzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi ta fakhovoi peredvyshchoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29 kvitnia 2015 roku № 266. (2015) [On approval of the list of fields of knowledge and specialties in which applicants for higher and professional pre-higher education are trained]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п#Text [in Ukrainian].
2. Infektsiini khvoroby. Prohrama dlia studentiv medychnykh uchylyshch, spetsialnist 5.11010101 «Likuvalna sprava»: zatverdzheno Holovnym upravlinniam navchalnykh zakladiv, kadriv i nauky MOZ Ukrainy. (1995) [Infectious diseases. Program for students of medical schools, specialty 5.11010101 "Medical service"]. Kyiv. 48 s. [in Ukrainian].
3. Infektsiini khvoroby. Prohrama dlia vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladiv I-II rivniv akredytatsii za spetsialnistiu 5.110101 «Likuvalna sprava»: zatverdzheno Upravlinniam osvity i nauky MOZ Ukrainy. (2004) [Infectious diseases. Program for higher medical educational institutions of I-II levels of accreditation in the specialty 5.110101 "Medical practice"]. Kyiv. 44 s. [in Ukrainian].
4. Infektolohiia. Prohrama dlia vyshchykh medychnykh (farmatsevtychnykh) navchalnykh zakladiv I-III rivniv akredytatsii za spetsialnistiu 5.12010101 «Likuvalna sprava»: zatverdzheno Departamentom kadrovoi polityky, osvity, nauky ta zapobihannia koruptsii MOZ Ukrainy. (2011) [Infectology. Program for higher medical (pharmaceutical) educational institutions of I-III levels of accreditation in the specialty 5.12010101 "Medical practice"]. Kyiv. 40 s. [in Ukrainian].
5. Infektsionnie bolezni s ukhodom za bolnimi i osnovami epidemiologii. Programma dlya srednikh spetsialnikh uchebnikh zavedenii po spetsialnosti № 1911 (meditsinskaya sestra): utverzhdena Glavnim upravleniem uchebnikh zavedenii Ministerstva zdravookhraneniya SSSR 15 iyulya 1983 goda. (1983) [Infectious diseases with patient care and basics of epidemiology. Program for secondary specialized educational institutions in specialty No 1911 (nurse)]. Moskva. 20 s. [in Russian].
6. Infektsionnie bolezni s osnovami mikrobiologii i epidemiologii. Programma dlya srednikh spetsialnikh uchebnikh zavedenii po spetsialnosti № 0408 (sestrinskoe delo): utverzhdena Glavnim upravleniem podgotovki i ispolzovaniem medetsinskikh kadrov Minissterstva zdravookhraneniya SSSR 23.01.1989 goda. (1989) [Infectious diseases with the basics of microbiology and epidemiology. Program for secondary specialized educational institutions in specialty No 0408 (nursing)]. Moskva. 14 s. [in Russian].
7. Infektsiini khvoroby z osnovamy epidemiolohii ta dezinfektsiinoi spravy. Prohrama dlia studentiv medychnykh uchylyshch, spetsialnist 5.11010201 «Sestrynska sprava»: zatverdzheno Holovnym upravlinniam navchalnykh zakladiv, kadriv i nauky MOZ Ukrainy. (1995) [Infectious diseases with the basics of epidemiology and disinfection. Program for students of medical schools, specialty 5.11010201 "Nursing"]. Kyiv. 24 s. [in Ukrainian].
8. Medsestrynstvo pry infektsiinykh khvorobakh. Prohrama dlia studentiv medychnykh uchylyshch, koledzhiv ta medsestrynskykh fakultetiv. Spetsialnist 5.110102 «Sestrynska sprava»: zatverdzheno Holovnym upravlinniam zakladiv osvity MOZ Ukrainy 29.06.1998 roku. (1998) [Nursing in infectious diseases. Program for students of medical schools, colleges and nursing faculties. Specialty 5.110102 "Nursing"]. Kyiv. 27 s. [in Ukrainian].
9. Medsestrynstvo pry infektsiinykh khvorobakh. Prohrama dlia vyshchykh medychnykh (farmatsevtychnykh) navchalnykh zakladiv I-III rivniv akredytatsii za spetsialnistiu 5.110102 «Sestrynska sprava»: zatverdzheno Departamentom kadrovoi polityky, osvity i nauky MOZ Ukrainy. (2007) [Nursing in infectious diseases. Program for higher medical (pharmaceutical) educational institutions of I-III accreditation levels in the specialty 5.110102 "Nursing"]. Kyiv: Medytsyna. 37 s. [in Ukrainian].

10. Medsestrynstvo v infektolohii. Prohrama dlia vyshchykh medychnykh (farmatsevtychnykh) navchalnykh zakladiv I-III rivniv akredytatsii za spetsialnistiu 5.12010102 «Sestrynska sprava»: zatverdzheno Departamentom kadrovoi polityky, osvity, nauky ta zapobihannia koruptsii MOZ Ukrainy. (2011) [Nursing in Infectious Diseases. Program for higher medical (pharmaceutical) educational institutions of I-III levels of accreditation in the specialty 5.12010102 "Nursing"]. Kyiv. 32 s. [in Ukrainian].

11. Infectology. Program for higher medical (pharmaceutical) educational institutions of I-III levels of accreditation in the specialty 5.12010105 "Midwife": approved by the Department of Personnel Policy, Education, Science and Corruption Prevention of the Ministry of Health of Ukraine. (2011) [Infectology. Program for higher medical (pharmaceutical) educational institutions of I-III levels of accreditation in the specialty 5.12010105 " Midwife"]. Kyiv. 36 s. [in Ukrainian].

12. Infektsiini khvoroby. Prohrama dlia vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladiv I-II rivniv akredytatsii za spetsialnistiu 5.110107 «Akusherska sprava»: zatverdzheno Upravlinniam osvity i nauky MOZ Ukrainy. (2004) [Infectious diseases. Program for higher medical educational institutions of I-II levels of accreditation in the specialty 5.110107 " Midwife"]. Kyiv: Medytsyna. 36 s. [in Ukrainian].

13. Infektsiini khvoroby. Prohrama dlia studentiv medychnykh uchylyshch, spetsialnist 5.11010102 «Akusherska sprava»: zatverdzheno Holovnym upravlinniam navchalnykh zakladiv, kadriv i nauky MOZ Ukrainy. (1995) [Infectious diseases. Program for medical school students, specialty 5.11010102 " Midwife"]. Kyiv. 39 s. [in Ukrainian].

14. Pro zatverdzhennia standartu fakhovoi peredvyshchoi osvity zi spetsialnosti 223 Medsestrynstvo haluzi znan 22 Okhorona zdorovia osvitno-profesiinoho stupenia «fakhovyi molodshyi bakalavr»: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08.11.2021r. № 1202. (2021) [On approval of the standard of professional pre-higher education in the specialty 223 Nursing, branch of knowledge 22 Health care, educational and professional degree "professional junior bachelor"]. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20 osvita/Zatverdzheni. standarty/2021/11/08/223-Medsestrinstvo.pdf [in Ukrainian].

15. Pro osvitu. Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r № 2145-VIII. (2017) [On Education. Law of Ukraine dated September 5, 2017 No 2145-VIII]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/2145-19#Text [in Ukrainian].

16. Pro zatverdzhennia Pereliku spetsialnostei na rivni vyshchoi osvity, shcho peredbachaiut dostup do profesii, dlia yakykh zaprovadzheno dodatkove rehuliuvannia: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 27.02.2025 r. № 373. (2025) [On approval of the List of specialties at the level of higher education providing access to professions for which additional regulation has been introduced]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0394-25#Text [in Ukrainian].

17. Pro zatverdzhennia Poriadku zdiisnennia yedynoho derzhavnoho kvalifikatsiinoho ispytu dlia zdobuvachiv stupeniv fakhovoi peredvyshchoi osvity ta vyshchoi osvity pershoho (bakalavrskoho) ta druhoho (mahisterskoho) rivniv za spetsialnostiamy haluzi znan «22 Okhorona zdorovia»: Postanova KMU vid 28 bereznia 2018 r. № 334. (2018) [On approval of the Procedure for conducting a unified state qualifying examination for applicants for degrees of professional pre-higher education and higher education of the first (bachelor's) and second (master's) levels in specialties of the field of knowledge "22 Healthcare"]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ 334-2018-п#Text [in Ukrainian].

18. Pro zatverdzhennia skladovykh haluzevykh standartiv vyshchoi osvity z napriamu pidhotovky 1101 «Medytsyna»: Nakaz MON Ukrainy vid 16.04.2003 № 239. (2003) [On approval of the components of the industry standards of higher education in the field of training 1101 "Medicine]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0239290-03#Text [in Ukrainian].

19. Haluzevyi standart vyshchoi osvity. Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky spetsialista napriamu 1101 «Medytsyna» za spetsialnistiu 7.110101 «Likuvalna sprava: Nakaz MON Ukrainy vid 16.04.2003 № 239. (2003) [Sectoral standard of higher education. Educational and professional program for training a specialist in the direction 1101 "Medicine" in the specialty 7.110101 "Medical practice"]. URL: https://testcentr.org.ua/standards/7.110101%20medicine%20(tp).pdf [in Ukrainian].

20. Haluzevyi standart vyshchoi osvity. Osvitno-kvalifikatsiina kharakterystyka pidhotovky spetsialista napriamu 1101 «Medytsyna» za spetsialnistiu 7.110101 «Likuvalna sprava»: Nakaz MON Ukrainy vid 16.04.2003 r. № 239. (2003) [Sectoral standard of higher education. Educational and qualification characteristics of training a specialist in the direction 1101 "Medicine" in the specialty 7.110101 "Medical practice"]. URL: https://ifnmu.net.ua/images/diyalnist_universitetu/navchalna_robota/standarti/7_110101_medicine_OKX.pdf [in Ukrainian].

21. Prymirnyi navchalnyi plan pidhotovky fakhivtsiv druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity haluzi znan 22 «Okhorona zdorovia» u vyshchykh navchalnykh zakladakh MOZ Ukrainy za spetsialnistiu 222 «Medytsyna» kvalifikatsii osvitnoi «mahistr medytsyny» kvalifikatsii profesiinoi «likar». (2016) [Sample curriculum for training specialists of the second (master's) level of higher education in the field of knowledge 22 "Healthcare" in higher educational institutions of the Ministry of Health of Ukraine in the specialty 222 "Medicine" educational qualification "Master of Medicine" professional qualification "Doctor". Kyiv. [in Ukrainian].

22. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity zi spetsialnosti 222 Medytsyna haluzi znan 22 Okhorona zdorovia dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08.11.2021 r. № 1197. (2021) [On approval of the standard of higher education in the specialty 222 Medicine, field of knowledge 22 Health Care for the second (master's) level of higher education]. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20 standarty/ 2021/11/09/ 222-Medytsyna.mahistr.09.11.pdf [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 373.2/.3:37.015.31:004

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-950-961

Шульга Людмила Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, тел.: (0612) 228-13-18, https://orcid.org/0000-0002-2504-0944

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ МИСТЕЦТВА ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті розглянуто можливості використання цифрових технологій як інструменту формування творчого сприймання мистецтва в закладах дошкільної та початкової освіти. Підкреслено, що сучасні мультимедійні платформи, віртуальні музеї, інтерактивні презентації, AR/VR-технології та інші цифрові ресурси здатні активізувати пізнавальну діяльність дітей, залучаючи візуальні, аудіальні та кінестетичні канали сприймання. Увагу зосереджено на психологічних особливостях сприймання мистецтва дітьми різного віку та необхідності вікової адаптації цифрового контенту. Визначено творче сприймання як здатність дитини емоційно реагувати на художній образ, активно інтерпретувати його за допомогою власних асоціацій, досвіду й засобів вираження. Проаналізовано приклади цифрових ресурсів, зокрема вебресурс «Технопарк художньо-педагогічних ідей», що містить творчі відеоінтерпретації картин. Окреслено педагогічний потенціал таких матеріалів у формуванні емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, розвитку уяви та творчої активності дітей. Особливу увагу приділено прийому «входження в картину» як ефективному методичному інструменту художньо-естетичної діяльності, який поєднує цифрові технології, тілесну виразність, елементи драматизації та синтез мистецтв (живопису, музики, літературного слова, хореографічного руху). Доведено, що гармонійна інтеграція цифрового контенту з традиційними формами мистецької діяльності збагачує емоційно-чуттєвий досвід дітей, сприяє розвитку їхньої культурологічної компетентності, відкриває нові можливості для персоналізації навчання та самовираження в мистецтві.

Ключові слова: цифрові технології, творче сприймання, мистецька освіта, діти дошкільного віку, молодші школярі, художній образ, емоційно-чуттєвий досвід

Shulha Liudmyla Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, tel.: (0612) 228-13-18, https://orcid.org/0000-0002-2504-0944

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN SHAPING CREATIVE ART PERCEPTION AMONG PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL-AGE CHILDREN

Abstract. The article explores the potential of digital technologies as a tool for shaping creative perception of art in preschool and primary education. It highlights how modern multimedia platforms, virtual museums, interactive presentations, AR/VR technologies, and other digital resources can stimulate children's cognitive activity by engaging visual, auditory, and kinesthetic perception channels. The focus is placed on the psychological characteristics of art perception in children of different ages and the need for age-appropriate digital content adaptation. Creative perception is defined as a child's ability to emotionally respond to an artistic image, actively interpret it through personal associations, experiences, and expressive means. The article analyzes examples of digital resources, particularly the web platform "Technopark of Art-Pedagogical Ideas," which offers creative video interpretations of artworks. The pedagogical potential of such materials is outlined in fostering an emotional and value-based attitude toward art, as well as developing children's imagination and creative engagement. Special attention is given to the method of "entering the painting" as an effective didactic tool for artistic and aesthetic activity, combining digital technologies, bodily expressiveness, elements of dramatization, and the synthesis of various arts (painting, music, literary word, choreographic movement). The study demonstrates that the harmonious integration of digital content with traditional forms of artistic activity enriches children's emotional and sensory experience, enhances their cultural competence, and opens new possibilities for personalized learning and self-expression in the arts.

Keywords: digital technologies, creative perception, art education, preschool children, primary school pupils, artistic image, emotional and sensory experience

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивною цифровою трансформацією та стрімким упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всі ланки освітнього процесу. Необхідність такого впровадження визначається глобальними тенденціями інформатизації суспільства й національними стратегічними документами. Зокрема, у Концепції розвитку цифрових компетентностей (схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р) ІКТ окреслено як ключовий ресурс модернізації освіти на всіх рівнях – від дошкільної до вищої, із акцентом на забезпечення рівного доступу до якісних освітніх послуг та розвиток цифрової грамотності учасників освітнього процесу. ІКТ розглядаються як один із найбільш дієвих інструментів навчання, здатний сприяти формуванню в учнів навичок, необхідних для їхньої подальшої успішної діяльності.

У дошкільній та початковій освіті цифрові засоби відкривають нові можливості для пізнавального розвитку дітей у різних напрямах освітньої діяльності,

зокрема у мистецькій галузі, що сприяє збагаченню художньо-естетичного досвіду, підвищенню мотивації до пізнання мистецьких творів і активізації творчої діяльності. Водночас у педагогічній практиці спостерігається недостатня систематизація підходів до використання ІКТ саме з метою формування творчого сприймання мистецьких творів. Більшість освітніх закладів зосереджуються на технічному застосуванні цифрових інструментів, тоді як їхній педагогічний потенціал для розвитку креативного мислення, емоційно-ціннісного ставлення та здатності до інтерпретації мистецтва залишається недостатньо розкритим. Це зумовлює потребу в науковому обґрунтуванні та розробленні методичних засад інтеграції цифрових технологій у мистецьку освіту дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті висвітлюються такими українськими науковцями, як В. Биков, О. Берназюк, В. Вембер, М. Гладун, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, Н. Морзе, О. Пінчук, О. Спірін та ін., які розглядають ІКТ як інструмент модернізації освітнього процесу.

Однак упровадження цифрових технологій у процес сприймання мистецтва на етапі дитинства супроводжується низкою методичних, психолого-педагогічних та організаційних викликів. Тому питання добору адекватних цифрових ресурсів, визначення ефективних форм і методів їх використання, а також оцінювання впливу цифрового середовища на художньо-естетичний розвиток дітей поки що залишаються недостатньо систематизованими та розроблені не в повному обсязі.

Мета статті – проаналізувати педагогічний потенціал цифрових технологій у формуванні творчого сприймання мистецтва дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, визначити ефективні напрями та умови їх використання в освітньому процесі, а також окреслити перспективи інтеграції цифрових засобів у мистецьку освіту з урахуванням вікових та психологічних особливостей дітей.

Виклад основного матеріалу. Попри відсутність усталеного визначення поняття «цифрові технології» у чинних нормативно-правових актах освітньої галузі України, цей термін активно використовується в сучасному науковому та професійному дискурсі завдяки його інтегративному та узагальнювального характеру. Термін «цифровий» позначає спосіб збереження даних у цифровому форматі у вигляді послідовності чисел [1], відповідно цифрова технологія охоплює усі види електронного обладнання та програм, які використовують інформацію у вигляді числового коду. У педагогічній науці та практиці під цифровими технологіями зазвичай розуміють сукупність інструментів, платформ, програмного забезпечення та технічних засобів, що функціонують на основі цифрової обробки даних і застосовуються в освітньому процесі для забезпечення навчання, розвитку, комунікації тощо.

На відміну від вузько спеціалізованих понять, як-от «електронні освітні ресурси» або «цифрова інформація», термін «цифрові технології» дає змогу

охопити більш ширший спектр педагогічних інструментів – від мультимедійних засобів до інтерактивних платформ, мобільних додатків, AR/VR-технологій, онлайн-сервісів та ін. Саме тому він є функціонально доцільним у наукових публікаціях, особливо коли йдеться про інноваційні методи організації освітнього процесу.

Українська вчена І. Колеснікова зазначає, що цифрові технології вирізняються значним дидактичним потенціалом, що забезпечує оптимізацію процесу навчання [2]. Цифрові інструменти надають педагогам безпрецедентні можливості щодо створення індивідуальних траєкторій навчання, які відповідають потребам і можливостям кожного учня.

Таким чином, у науковій літературі простежується багатогранність і динамічність підходів до визначення поняття «цифрові технології», що актуалізує потребу в їх подальшому систематичному дослідженні в контексті педагогіки та освіти. У цьому зв'язку цифрова трансформація української освітньої системи розглядається як стратегічний напрям розвитку, спрямований на підвищення якості освіти та досягнення результатів, які відповідають вимогам сучасного цифрового суспільства.

Розвиток цифрової освіти супроводжується впровадженням інноваційних педагогічних практик, які забезпечують модернізацію освітнього процесу та сприяють його гнучкій адаптації до викликів глобалізованого інформаційного середовища. Як зазначає вітчизняний дослідник А. Заїка цифрові технології в умовах сучасних освітніх реалій спрямовані на опанування нових засобів пошуку, обробки та використання навчальної й наукової інформації, зокрема з застосуванням комп'ютерної техніки, мережі Інтернет, аудіо- та відеотехніки [3]. Науковець підкреслює, що цифрові технології формують специфічне цифрове освітнє середовище, інтенсифікують комунікативні взаємодії між учасниками освітнього процесу та доповнюють безпосереднє спілкування сучасними засобами комунікації.

Враховуючи наведене, використання цифрових технологій у закладах дошкільної та початкової освіти набуває особливого значення як для формування базових когнітивних і комунікативних умінь, так і для розвитку художньо-естетичного сприймання мистецтва. Це зумовлює потребу в переосмисленні традиційних підходів до естетичного виховання та опанування мистецьких цінностей дітьми. Цифрові технології при цьому постають не лише як технічний інструмент, а і як потужний педагогічний ресурс, здатний розширювати пізнавальні можливості, формувати емоційно-ціннісне ставлення до творів мистецтва та активізувати творчу діяльність, сприяючи цілісному розвитку особистості.

Інтерактивні мультимедійні ресурси, віртуальні екскурсії, технології доповненої та віртуальної реальності, спеціалізовані освітні платформи створюють нові умови для занурення дітей у мистецький контент, стимулюють їхню допитливість, емоційну залученість і пізнавальну активність. Ці цифрові

інструменти, інтегровані у мистецький процес розширюють можливості традиційного навчання й сприяють формуванню нових каналів естетичного пізнання, активізують чуттєву сферу, розвивають уяву й творчу інтерпретацію.

У поєднанні педагогічно обґрунтованих підходів із потенціалом цифрових технологій закладено основу для гармонійного розвитку особистості дитини та розширення її емоційно-ціннісного досвіду. Особливу роль у цьому процесі відіграє творче сприймання – здатність дитини емоційно реагувати на художній образ, активно інтерпретувати його за допомогою власних асоціацій, досвіду й засобів вираження.

Згідно з концепцією відомого науковця В. Моляко, «творче сприймання – це процес (і його результат), конструювання суб'єктивно нового образу, який в більшій чи меншій мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності» [4]. Тобто дитина не просто сприймає твір мистецтва як готову естетичну цілісність, а переосмислює його, вносить у нього власні уявлення, емоції, асоціації, що сприяє розвитку уяви та особистісного емоційного резонансу. Вчений виокремлює варіанти прояву творчого сприймання: перший пов'язаний із взаємодією з абсолютно новим об'єктом, коли творчий акт сприймання є неминучим (цей варіант особливо характерний для дошкільного віку, коли діти не мають попереднього досвіду взаємодії з подібними образами, тому кожна взаємодія набуває індивідуального, новаторського характеру); другий варіант проявляється як здатність знаходити нові елементи, ознаки або взаємозв'язки у вже відомих об'єктах під час повторного чи глибшого сприймання [4].

Творче сприймання, зумовлене віковими особливостями. Аналіз психологічних особливостей творчого сприймання мистецтва дітьми різних вікових груп засвідчує, що цей процес має поступальний характер: у дошкільному віці провідну роль відіграє чуттєво-емоційна реакція та уява; у 1-2 класах – поєднання емоційного відгуку з початковими навичками аналізу художнього образу; у 3-4 класах – розвиток здатності до усвідомленого оцінювання мистецьких творів і формування елементарних естетичних суджень. Врахування вікових і психологічних особливостей є необхідною умовою ефективної організації мистецької освіти та добору відповідних методів і засобів, зокрема цифрових технологій. Відповідно, формування творчого сприймання у дітей різного віку потребує комплексного підходу, що поєднує кінестетичну активність, цифрові технології, художнє слово, музику, живопис і театр.

Так, у дітей старшого дошкільного віку (5–6 років) домінує емоційно-образне мислення, схильність до анімізації об'єктів та персоніфікації образів, що зумовлює потребу в ігрових, рухових, кінестетичних формах роботи з мистецькими творами [5]. У цьому віці важливо використовувати пластичні етюди, елементи театралізації, інтерактивні технології, які дозволяють «увійти» в художній образ тілесно, емоційно, асоціативно.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Учні 1–2 класів (7–8 років) здатні вже до більш свідомого сприймання художніх образів, до переосмислення побаченого, висловлення емоційних вражень за допомогою власних творчих продуктів – малюнків, розповіді, мінівистави [6]. Саме на цьому етапі важливо підтримувати розвиток емпатії, здатності бачити приховані смисли, надавати інтерпретації, у чому допомагає мультимедійний контент у поєднанні з бесідою, драматизацією та елементами рухової імпровізації.

В учнів 3–4 класів (9–10 років) зростає когнітивний складник сприймання – здатність до порівняння, аналізу художніх творів, висловлення особистісного ставлення на основі знань про стиль, художні засоби, авторське бачення. Тут доцільно використовувати інтерактивні презентації, VR/AR екскурсії, ігрові квести, що спонукають до глибшої інтерпретації та обговорення творів у контексті культури, історії, природи [7].

Синтез мистецтва, цифрових технологій і різних форм активності забезпечує глибоке емоційно-чуттєве залучення, сприяє естетичному переживанню і створює підґрунтя для розвитку творчого сприймання. Цифрові технології в цій тріаді виступають потужним засобом активізації творчого сприймання мистецьких творів, оскільки поєднують візуальні, аудіальні та кінестетичні канали, сприяють особистісно забарвленій інтерпретації художнього образу, стимулюють емоційно-чуттєве занурення й реалізацію креативного потенціалу дитини в процесі художньо-естетичної діяльності.

Ефективність упровадження цифрових технологій у процес творчого сприймання мистецтва дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов. На нашу думку, такі умови передбачають цілеспрямовану інтеграцію цифрових ресурсів у художньо-педагогічний процес з урахуванням вікових і психологічних особливостей сприймання мистецтва.

Важливим є педагогічно обґрунтований добір цифрових засобів, що відповідають рівню розвитку дітей і сприяють розкриттю змісту мистецького твору (віртуальні екскурсії, інтерактивні галереї, мультимедійні презентації, 3D-моделі тощо). Раніше ми зазначали роль чуттєвості у сприйманні творів мистецтва [8]. Використання цифрових технологій у мистецькій освіті має бути підпорядковане не демонстраційному ефекту, а створенню умов для розвитку здатності дитини до емоційно-ціннісного відгуку та творчого осмислення побаченого. Врахування природної чуттєвої сприйнятливості дітей орієнтує організацію мистецької діяльності на «зустріч» із красою, багатством її прояву в різних видах мистецтва. Основними умовами для повноцінного сприймання мистецьких творів має стати не мистецький аналіз, як зазначає співавторка державного стандарту дошкільної освіти О. Половіна [9]. а «чуттєве переживання художнього змісту, який привертає увагу, занурює у свій емоційний простір, вражає барвами, формами, звуками, ритмами та динамікою, викликає почуття, внутрішнє піднесення, потребу у самовираженні та самореалізації». Такий підхід

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

розвиває вміння «дивитись і бачити, слухати і чути, відчувати, розуміти, любити», що, у підсумку, збагачує духовний світ дитини [8, с. 51].

Сприймання мистецтва є творчим процесом, у якому кожна дитина по-своєму оживлює художній образ в уяві, наповнює його власними відчуттями, фантазіями та асоціаціями, що трансформуються в новий продукт уяви й мотивують до діяльнісного етапу творчості. У цьому контексті ціннісною особливістю дошкільного віку, поряд з емоційною чутливістю, є синкретизм, який забезпечує інтегроване сприймання різних видів мистецтва. Як зазначає дослідниця проблеми естетичного виховання Л. Михайлова, їх взаємодія сприяє гармонійному та різнобічному розвитку емоційної сфери, зростанню творчих здібностей і художніх потреб, значно ефективніше, ніж ізольоване ознайомлення з окремими видами мистецтва. [10, с. 30]

Синтез слова, звуку, руху, кольору та форми створює комплексне художнє враження, формує синтетичний художній образ і дозволяє дитині відчути себе одночасно свідком і учасником унікального процесу, у якому мистецькі елементи взаємно доповнюють та збагачують одне одного, оживають спочатку в уяві, а згодом стимулюють до творчого самовираження.

Цифрові технології в цьому процесі відіграють важливу роль, оскільки здатні інтегрувати різні види мистецтв у єдиному мультимедійному середовищі, поєднувати візуальні, аудіальні та кінетичні елементи й створювати умови для синтетичного сприймання мистецтва. Прикладом такого інтегративного ресурсу є вебплатформа «Технопарк художньо-педагогічних ідей» (https://tpark.jimdofree.com/) із номінацією «Коли картина оживає…» (КЗ «ЗОІППО» ЗОР), яка містить відеоконтент творчої інтерпретації творів вітчизняних та зарубіжних митців, розроблений педагогами Запорізької області. Використання цього матеріалу в освітньому процесі

Використання цього матеріалу в освітньому процесі сприяє розвитку творчого сприймання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, а саме: формуванню здатності до інтерпретації художнього образу, виявленню особистісних асоціацій, переживань та емоцій у процесі споглядання, слухання, рухового або ігрового відтворення мистецького змісту.

У процесі взаємодії з мультимедійним мистецьким контентом дитина отримує досвід інтерпретації художньої реальності та має можливість її образного реконструювання, активно проявляє ознаки творчого сприймання – здатності суб’єктивно переосмислювати мистецький образ, надавати йому нового смислового або емоційного наповнення відповідно до власних уявлень, асоціацій і почуттів.

Цифрові технології, інтегруючи музику, живопис, слово й рух, створюють ефект синтезу мистецтв, що, своєю чергою, підсилює емоційно-чуттєве занурення дитини в художній образ. Важливо розуміти, що активізація різних сенсорних модальностей у процесі творчого сприймання мистецького відбувається не шляхом безпосереднього фізичного впливу на органи чуття, а на рівні

асоціативного мислення, сформованого на основі попереднього досвіду дитини і безпосереднього спілкування з педагогом. Експериментально доведено, що найвищий рівень залученості та емоційної реакції дітей дошкільного віку досягається тоді, коли споглядання твору мистецтва доповнює безпосереднє спілкування з педагогом і творче сприймання художнього образу (Шульга, 2018).

В процесі творчого сприймання твору живопису з морським пейзажем, дитина може «відчути» шум прибою, свіжий запах солоного вітру, прохолоду хвиль, відчути пісок під ногами – завдяки тому, що художній образ, підсилений музикою, художнім словом і емоційно забарвленою мовою педагога, викликає у неї асоціації, пов'язані з пам'яттю про власні літні враження, мандрівки, читані казки чи переглянуті мультфільми. Це є проявом образного мислення, коли різні канали сприймання (зоровий, слуховий, нюховий, смаковий, тактильний) поєднуються у внутрішньому досвіді, створюючи цілісне уявлення про художній образ.

Яскравим прикладом асоціативного сенсорного сприймання є реакція на зображення розрізаного соковитого лимона: лише один зоровий контакт із цим образом у багатьох дітей і дорослих викликає відчуття кислого смаку, скорочення м'язів обличчя, слиновиділення. Цей феномен пояснюється нейропсихологічними механізмами активації асоціативної пам'яті, коли візуальний стимул автоматично запускає у свідомості цілу низку сенсорних і тілесних реакцій, заснованих на попередньому досвіді.

У мистецькій освіті цей ефект є надзвичайно цінним, адже дозволяє в процесі сприймання візуального образу актуалізувати цілісний чуттєво-емоційний досвід дитини, формувати багатовимірне сприймання художнього твору. Саме таке занурення у художній образ за допомогою зорових, слухових, смакових, нюхових та тактильних асоціацій є ознакою розвиненого творчого сприймання, що передбачає емоційно-особистісну участь дитини в процесі інтерпретації мистецтва. Це особливо значуще у віці 5–10 років, коли формується здатність до образного мислення, виникає інтерес до мистецтва як засобу вираження себе, а також посилюється потреба у творчій активності та тілесному самовираженні. Такі ресурси, як «Коли картина оживає…», уможливлюють співпереживання, фантазування, драматизацію образів при спогляданні творів мистецтва, що є потужними механізмами розвитку творчого сприймання, емоційного інтелекту та художньо-образного мислення.

Методична інтеграція подібних ресурсів в уроки мистецтва та художньо-естетичну діяльність у закладах дошкільної освіти передбачає поєднання цифрового контенту з традиційними формами роботи – бесідами про мистецтво, творчими майстернями, ігровими та театралізованими завданнями.

Прийом «Входження в картину» створює умови, за яких дитина уявно «переміщується» у художній простір картини, стає її учасником, взаємодіє з образами та сюжетами, досліджує середовище і переживає художню ситуацію «зсередини». Особливості використання цього прийому варіюються залежно від

вікової групи. З дітьми дошкільного віку робота проводиться в ігровій формі з використанням мультимедійних проєкцій, великих ілюстрацій чи інтерактивних панелей. Педагог пропонує дітям «зайти» в картину, обрати персонажа або об'єкт, озирнутися навколо й описати, що вони «бачать», «чують» чи «відчувають». Використовуються елементи анімізму, коли діти можуть «оживляти» предмети, надавати їм голоси, емоції та дії. Учні 1-2 класів вчаться більш усвідомлено аналізувати картину, проте провідним залишається емоційне переживання. Педагог спрямовує їхню увагу на деталі художнього простору, запитує про звуки, запахи, рухи у «світі» картини. Учні 3-4 класів здатні до більшої рефлексії та творчої інтерпретації. Прийом доповнюється елементами сюжетно-рольових ігор та імпровізацій: діти можуть від імені персонажів картини розповідати історії, розвивати сюжет, створювати власні художні варіанти продовження подій. Пластичні етюди ускладнюються – від простих поз і жестів до коротких рухових композицій, що передають динаміку сцени чи емоційний настрій твору.

Інтерактивність і залученість дитини у процес взаємодії з мистецьким матеріалом забезпечують ігрові вправи з імітації «входження в образ» та пластичні етюди, що реалізують природну потребу дитини в руховій діяльності, сприяють формуванню кінестетичної чутливості та вмінню невербально передавати уявлення, емоції й почуття. У процесі таких вправ дитина отримує задоволення та радість від тілесного і духовного переживання образу, що гармонізує процес пізнання, поглиблює емоційно-ціннісне сприймання та позитивно впливає на творче самовираження.

Створення власних інтерпретацій художнього образу дітьми є ключовим механізмом формування особистісно значущого художнього досвіду. Цей процес може розгортатися поетапно – від первинного пластичного етюду, коли дитина за допомогою пантоміми створює «живий образ у просторі», до його візуального втілення засобами мистецтва – в живопису, ліпленні, анімації, колажі або аудіовізуальному проєкті. Такий підхід забезпечує глибоке емоційно-чуттєве занурення в художню діяльність, а також сприяє активізації творчого сприймання як суб'єктивної реконструкції художньої реальності.

Інтеграція сприймання твору мистецтва за допомогою цифрових технологій у поєднанні з кінестетикою та руховим відтворенням художнього образу розширює можливості мистецької освіти. Синтез живопису, музики, літературного слова, пластичного етюду та хореографічного руху забезпечує емоційно-чуттєве сприймання творів мистецтва, створює умови для спілкування з художніми образами на рівні глибокого переживання, формує почуття естетичного задоволення. Під впливом цього комплексного підходу дитина «занурюється» у твір, активно переживає його, інтерпретує побачене за допомогою власних асоціацій, уяви та художньої діяльності. Поєднання цифрової візуалізації з руховими та пластичними вправами, зокрема у формі етюдів і хореографічних імпровізацій, стимулює творче самовираження, сприяє

збагаченню внутрішнього світу та розвитку мистецько-творчої та культурної компетентностей.

Ефективність формування творчого сприймання мистецтва у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку зростає за умов поєднання цифрових технологій із інтерактивними методами художньо-педагогічної взаємодії. Інтегрований підхід дозволяє зберегти безпосередній емоційний контакт із мистецьким твором і водночас розширює спектр сенсорних і когнітивних вражень за допомогою мультимедійних засобів.

Серед інтегрованих форм активностей можна виокремити: віртуально-реальні екскурсії, мультимедійно-ігрові заняття, проєктно-творчі завдання, інтерактивні обговорення мистецьких творів тощо.

Віртуально-реальні екскурсії – поєднання віртуального відвідування музеїв, галерей чи концертних залів із подальшим безпосереднім переглядом оригіналів або їх високоякісних репродукцій. Така форма сприяє формуванню в дітей уявлення про просторову організацію мистецького простору та підсилює враження від творів.

Мультимедійно-ігрові заняття – використання цифрових презентацій, інтерактивних квестів і художніх ігор у поєднанні з творчими майстернями, де діти створюють ілюстрації, комікси, інсценізації за мотивами побаченого.

Проєктно-творчі завдання – створення групових або індивідуальних творчих продуктів із використанням цифрових інструментів (графічних редакторів, анімаційних платформ, засобів відеомонтажу), традиційних та нетрадиційних художніх матеріалів (фарби, глина, тканина, природні матеріали тощо). Це розвиває як технічні, так і художньо-образні вміння.

Інтерактивні обговорення мистецьких творів – поєднання колективного вивчення історії створення та цікавих фактів про твір у класі з використанням цифрових інструментів (наприклад, інтерактивних екранів, онлайн-опитувальників, тематичних відео) або створенням спільних віртуальних галерей дитячих робіт. Така форма сприяє розвитку комунікативної компетентності та вмінню аргументувати власну естетичну позицію

Таким чином, інтегровані форми роботи дозволяють максимально використати потенціал цифрових технологій без втрати цінності інтерактивної міжособистісної взаємодії, забезпечуючи гармонійне поєднання емоційно-чуттєвого та інтелектуального аспектів художньо-естетичного сприймання.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що цифрові технології у дошкільній та початковій освіті мистецької галузі виступають потужним педагогічним ресурсом, здатним розширювати пізнавальні можливості дітей, формувати чутливість до мистецтва та стимулювати їхню творчу активність. Цифрова трансформація освіти створює умови для появи інноваційних педагогічних практик, здатних забезпечити гнучку адаптацію освітнього процесу до викликів глобалізованого інформаційного середовища. У закладах дошкільної та початкової освіти інтеграція цифрових ресурсів з інтерактивними методами у взаємодії, художньо-естетичною діяльністю дає змогу реалізувати комплексний

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

підхід до розвитку творчого сприймання та формування емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва.

Для ефективного використання цифрових засобів у мистецькій освіті рекомендується інтегрувати цифрові ресурси комплексно, поєднуючи їх з бесідами, творчими майстернями, ігровими та театралізованими завданнями, що забезпечує живе емоційне залучення дитини та активне спілкування в групі однолітків. Доцільно застосовувати прийом «входження в картину» з використанням мультимедійних платформ, віртуальних музеїв, AR/VR-технологій для створення ефекту присутності й формування емоційного відгуку на мистецький образ. Добір цифрових матеріалів має відповідати віковим особливостям дітей: для дошкільників – динамічні, візуально яскраві ресурси; для учнів 1-2 класів – матеріали з простими сюжетами й елементами імпровізації; для 3-4 класів – складніші композиції з потенціалом для творчої інтерпретації. Важливо забезпечувати синтез різних видів мистецтва (живопису, музики, літературного слова, хореографії), що сприяє розвитку художньо-образного мислення та комплексному емоційно-чуттєвому сприйманню. Варто створювати умови для переходу від споглядання до активної творчої діяльності через пластичні етюди, інсценізації, власні художні інтерпретації, а також організовувати рефлексивні обговорення після взаємодії з цифровими ресурсами, щоб допомогти дітям усвідомити власні емоції, співвіднести їх з авторським задумом і сформувати особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва. За таких умов цілісне й зважене використання цифрових технологій у поєднанні з інтерактивними, творчими методами мистецької освіти сприятиме формуванню глибокого естетичного досвіду дітей та розвитку їх емоційно-чуттєвих, образних і креативних здібностей.

Література:

1. Бабійчук І., Косовець О., Соя О. Огляд дефініцій понять «цифрові технології» та «інформаційне освітнє середовище». *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. Випуск 1/2022 (132). С. 13-18.

2. Колеснікова І. В. Цифровізація освітнього процесу в закладі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* (Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи), 2020. Випуск 78, С. 117-120.

3. Заїка А. Використання цифрових технологій у професійній підготовці. *Інноваційні моделі розвитку науково-методичної компетентності педагогів професійної школи у системі безперервної освіти.* URL: https://www.researchgate.net/publication/338197277_ vikoristanna_ cifrovih_tehnologij_u_profesijnij_pidgotovci

4. Організація творчого сприймання на різних вікових рівнях : методичні рекомендації/ В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В.О. Моляко. Київ: Педагогічна думка, 2015. 57 с.

5. Біла І.М. Виховання творчого сприймання у дітей дошкільного віку. *Організація творчого сприймання на різних вікових рівнях : методичні рекомендації* / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В.О. Моляко. Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 9-19

6. Галушко С.М. Вікові особливості молодшого школяра як чинник успішної адаптації до школи. Психологія особистості. Випуск 18. Т. 2. 2020. С.33-38.

7. Теслик Н., Гунбіна, Г., Черниш, С. Особливості сприймання у дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного часу. *Psychology Travelogs,* 2024 (2), С. 46-56.

8. Шульга Л.М. Формування мистецько-творчої компетентності: методичні аспекти. *Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» в умовах очної, дистанційної та змішаної освіти у 2021/2022 навчальному році:* метод. рекомендації: у 3-х ч. / відп. ред. О. Варецька. Ч. ІІІ. Запоріжжя: СТАТУС, 2021. С. 50-67.

9. Половіна О. Дитина у світі мистецтва. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання,* 2021. No 2. С. 3-8.

10. Михайлова Л.М. Естетично ціннісний розвиток особистості в навчально-виховному просторі закладу освіти: теорія і практика: наук.-метод. посіб. для керівників шкіл, педагогів, студ. пед. спец. Харків: Видавництво «Точка», 2018. 248 с.

11. Шульга Л.М. Перевірка ефективності технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання. *Інноваційна педагогіка*, №7, 2018. С. 198-201.

References:

1. Babyichuk, I., Kosovets, O., & Soia, O. (2022). Ohliad definitsii poniat' “tsyfrovi tekhnolohii” ta “informatsiine osvitnie seredovyshche” [Review of definitions of “digital technologies” and “information educational environment”]. *Visnyk Kremenchutskoho natsionalnoho universytetu imeni Mykhaila Ostrohradskoho,* 1(132), 13-18 [in Ukrainian].

2. Kolesnikova, I. V. (2020). Tsyfrovyzatsiia osvitnoho protsesu v zakladi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Digitalization of the educational process in an institution of postgraduate pedagogical education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, 78, 117–120 [in Ukrainian].

3. Zaika, A. (2019). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi [The use of digital technologies in professional training]. *In Innovatsiini modeli rozvytku naukovo-metodychnoi kompetentnosti pedahohiv profesiinoi shkoly u systemi bezperervnoi osvity*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/338197277vikoristanna_cifrovih_tehnologij_u_ profesijnij_pidgotovci [in Ukrainian].

4. Moliako, V.O., Bila, I.M., Vahanova, N.A., et al. (2015). Orhanizatsiia tvorchoho spryimannia na riznykh vikovykh rivniakh: metodychni rekomendatsii [Organization of creative perception at different age levels: Methodological recommendations]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

5. Bila, I.M. (2015). Vykhovannia tvorchoho spryimannia u ditei doshkilnoho viku [Fostering creative perception in preschool children]. In V. O. Moliako et al. (Eds.), *Orhanizatsiia tvorchoho spryimannia na riznykh vikovykh rivniakh* (pp. 9-19). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

6. Halushko, S.M. (2020). Vikovi osoblyvosti molodshoho shkoliara yak chynnyk uspishnoi adaptatsii do shkoly [Age characteristics of younger schoolchildren as a factor of successful adaptation to school]. *Psykholohiia osobystosti*, 18(2), 33-38 [in Ukrainian].

7. Teslyk, N., Hunbina, H., & Chernysh, S. (2024). Osoblyvosti spryimannia u ditei molodshoho shkilnoho viku v umovakh voiennoho chasu [Peculiarities of perception in younger school-age children under wartime conditions]. *Psychology Travelogs*, 2, 46-56 [in Ukrainian].

8. Shulha, L.M. (2021). Formuvannia mystetsko-tvorchoi kompetentnosti: metodychni aspekty [Formation of artistic and creative competence: Methodological aspects]. In O. Varetska (Ed.), *Osnovni oriientyry rozvytku systemy osvity Zaporizkoi oblasti v konteksti realizatsii Kontseptsii “Nova ukrainska shkola”* (Part III, pp. 50-67). Zaporizhzhia: STATUS [in Ukrainian].

9. Polovina, O. (2021). Dytyna u sviti mystetstva. Vprovadzhuiemo Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [The child in the world of art. Implementing the Basic Component of Preschool Education]. *Doshkilne vykhovannia*, 2, 3-8 [in Ukrainian].

10. Mykhailova, L.M. (2018). Estetychno tsinnisnyi rozvytok osobystosti v navchalno-vykhovnomu prostori zakladu osvity: teoriia i praktyka [Aesthetic and value development of personality in the educational space of an educational institution: Theory and practice]. Kharkiv: Tochka [in Ukrainian].

11. Shulha, L. M. (2018). Perevirka efektyvnosti tekhnolohii rozvytku tvorchykh zdibnostei ditei doshkilnoho viku na zaniattiakh iz maliuvannia [Testing the effectiveness of technology for developing the creative abilities of preschool children in drawing lessons]. *Innovatsiina pedahohika*, 7, 198-201 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.147:519.21

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-962-973

Ярхо Тетяна Олександрівна доктор педагогічних наук, професор кафедри вищої математики, завідувач кафедри вищої математики, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м. Харків, тел.: (063) 727-11-78, https//orcid.org/ 0000-0003-2669-5384

Ємельянова Тетяна Вікторівна, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики, доцент кафедри вищої математики, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м. Харків, тел.: (066)188-28-95, https//orcid.org/0000-0001-7451-8193

Легейда Аліна Вікторівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології, дослідниця в Університеті Ньюкасла, Школа сучасних мов; Університет Ньюкасла, Школа сучасних мов; Школа сучасних мов, Будівля Стара Бібліотека, Університет Ньюкасла, Ньюкасл-на-Тайні, NE1 7RU, Велика Британія; https//orcid.org/ 0000-0002-8749-7667

Легейда Дмитро Вікторович кандидат фізико-математичних наук, дослідник в Університеті Ньюкасла, Хаб з біотехнологій в урбанізованому середовищі; Університет Ньюкасла, Школа архітектури, планування та ландшафту; Школа архітектури, планування та ландшафту, Будівля Девоншир, Університет Ньюкасла, Ньюкасл-на-Тайні, NE1 7RU, Велика Британія, https//orcid.org/0000-0002-8983-0822

Медведєв Євген Павлович кандидат технічних наук, доцент кафедри залізничного, автомобільного транспорту та підйомно-транспортних машин, доцент кафедри залізничного, автомобільного транспорту та підйомно-транспортних машин, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, м. Київ, тел.: (050) 214-21-28, https://orcid.org/0000-0001-8566-9624

ПРОФЕСІЙНИЙ КОНТЕНТ КЛАСИЧНИХ І ПРИКЛАДНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В БАКАЛАВРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ТРАНСПОРТНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. В сучасних умовах промислового і транспортного відновлення України, скорочення її кадрового потенціалу, технічні університети мають забезпечувати підготовку фахівців, здатних надзвичайно швидко здійснювати грамотне вирішення нових складних виробничих проблем, змінювати кваліфікацію

в межах галузі, бути спроможними до самоосвіти, самовдосконалення тощо. Отже, особливої значущості набувають принципи впровадженої компетентнісної парадигми освіти. Нами доведено, що основою методології компетентнісного підходу у вищій технічній освіті є фундаменталізація професійної технічної підготовки майбутніх фахівців, яка передбачає створення ядра профільних курсів - основи, що забезпечує поточне і перспективне навчання майбутніх фахівців, здатних відповідати швидкозмінним викликам часу. Професійно-прикладна спрямованість фундаментальної математичної підготовки здобувачів ЗВО, яка являє собою підґрунтя ядра профільних курсів будь-якої галузі, є найважливішим чинником надійності та якості фахової підготовки.

Проблемам прикладної та професійної спрямованості фундаментальної математичної підготовки здобувачів технічних і транспортних університетів присвячено низку наших наукових статей 2019-2024 рр. У даній роботі проаналізовано послідовність отриманих авторами результатів: впровадження професійно-прикладних задач в опанування здобувачами ймовірнісного аспекту математичної підготовки; формулювання фрагментів реальних технічних проблем будівельної та транспортної галузі з подальшою систематизацією відповідних математичних постановок задач та їхнім розв'язанням; представлення авторської концепції щодо створення банку професійно-прикладних задач. Напрям розвідок даної роботи відповідає підтримці доцільності впровадження індивідуальних освітніх траєкторій у навчальний процес вітчизняних ЗВО і нашим відповідним пропозиціям щодо здійснення фундаментальної математичної підготовки здобувачів у межах обов'язкової дисципліни «Вища математика» та низки вибіркових дисциплін. Останні дослідження авторів націлено на розробку переліку і змісту вибіркових математичних дисциплін галузевої підготовки здобувачів та створення відповідного професійного контенту. В цій статті презентовано основні завдання та професійний контент двох вибіркових дисциплін (класичної та прикладної) бакалаврської підготовки здобувачів транспортних спеціальностей.

Ключові слова: професійний контент, класичні та прикладні математичні дисципліни, фундаменталізація професійної технічної підготовки, ядро профільних дисциплін, фундаментальна математична підготовка, обов'язкові та вибіркові математичні дисципліни, ймовірнісно-статистичний аналіз, системи масового обслуговування.

Yarkho Tetiana Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Higher Mathematics, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, tel.: (099) 124-64-67, https//orcid.org/ 0000-0003-2669-5384

Emelyanova Tatyana Viktorivna Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, tel.: (066) 188-28-95, https//orcid.org/ 0000-0001-7451-8193

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Legeyda Alina Viktorivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Researcher at Newcastle University, School of Modern Languages; Newcastle University, School of Modern Languages; School of Modern Languages, Old Library Building, Newcastle University, Newcastle-upon-Tyne, NE1 7RU, Great Britian, https//orcid.org/ 0000-0002-8749-7667

Legeyda Dmytro Viktorovich Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Researcher at Newcastle University, Hub for Biotechnology in the Built Environment; Newcastle University, School of Architecture, Planning and Landscape; School of Architecture, Planning and Landscape, Devonshire Building, Newcastle University, Newcastle-upon-Tyne, NE1 7RU, Great Britian, https//orcid.org/0000-0002-8983-0822

Medvediev Ievgen Pavlovich Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Railway and Road Transport, Lift and Care Systems, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Kyiv, tel.: (050) 2142128, https://orcid.org/0000-0001-8566-9624

PROFESSIONAL CONTENT OF CLASSICAL AND APPLIED MATHEMATICAL DISCIPLINES IN BACHELOR'S PREPARTION OF STUDENTS OF TRANSPORT SPECIALTIES

Abstract. In the current conditions of Ukraine's industrial and transport recovery and the reduction of its human resources, technical universities should provide preparation for specialists who are able to quickly and competently solve new complex production problems, change qualifications within the industry, be capable of self-education, self-improvement, etc. Thus, the principles of the implemented competence-based education paradigm are of particular importance.

We have proved that the basis of the methodology of competence-based approach in higher technical education is the fundamentalization of professional technical preparation of future specialists, which involves the creation of a core of specialized courses - a basis that provides current and advanced preparation of future specialists capable of meeting the rapidly changing challenges of the time. The professional and applied orientation of the fundamental mathematical preparation of university students, which is the basis of the core of specialized courses in any field, is the most important factor in the reliability and quality of professional preparation.

A number of our scientific papers in 2019-2024 are devoted to the problems of applied and professional orientation of fundamental mathematical preparation of students of technical and transport universities. This paper analyzes the sequence of results obtained by the authors: the introduction of professionally applied tasks in the mastery of the probabilistic aspect of mathematical preparation by students;

formulation of fragments of real technical problems of the construction and transport industry with further systematization of the corresponding mathematical statements of problems and their solution; presenting the author's concept of creating a bank of professionally applied tasks. The direction of the research of this work corresponds to the support of the expediency of introducing individual educational trajectories into the educational process of domestic higher education institutions and our corresponding proposals for the implementation of fundamental mathematical preparation of students within the compulsory discipline “Higher Mathematics” and a number of elective disciplines. The authors' recent research is aimed at developing a list and content of elective mathematical disciplines for industry preparation of students and creating relevant professional content. This paper presents the main tasks and professional content of two elective disciplines (classical and applied) of the bachelor's preparation of students of transport specialties.

Keywords: professional content, classical and applied mathematical disciplines, fundamentalization of professional technical preparation, core of specialized disciplines, fundamental mathematical preparation, compulsory and elective mathematical courses, probabilistic and statistical analysis, queuing systems.

Постановка проблеми. В сучасних умовах промислового і транспортного відновлення України, скорочення її кадрового потенціалу, технічні університети мають забезпечувати підготовку фахівців, здатних надзвичайно швидко здійснювати грамотне вирішення нових складних виробничих проблем, змінювати кваліфікацію в межах галузі, бути спроможними до самоосвіти, самовдосконалення тощо. Отже, особливої значущості набувають принципи впровадженої компетентнісної парадигми освіти.

В нашій роботі [1] доведено, що основою методології компетентнісного підходу у вищій технічній освіті є фундаменталізація професійної технічної підготовки майбутніх фахівців як інтегрований процес генералізації знань і формування інноваційного фахового мислення, що охоплює усі складові професійної технічної підготовки та ініціюється її профільною складовою на базі поточних і перспективних - стержневих наукових ідей даної галузі. Фундаменталізація професійної технічної підготовки передбачає створення ядра профільних курсів - основи, що забезпечує поточне і перспективне навчання майбутніх фахівців, здатних відповідати швидкозмінним викликам часу.

Результати математичної підготовки здобувачів ЗВО, яка здійснюється кафедрами вищої математики або кафедрами фундаментальних математичних дисциплін у межах загальноосвітньої складової професійно-технічної підготовки, являють собою підґрунтя ядра профільних курсів будь-якої галузі. Професійно-прикладна спрямованість загальноосвітньої математичної підготовки є найважливішим чинником, що гарантує надійність і якість зазначеного підґрунтя фахової підготовки [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Широкий спектр питань щодо прикладної та професійної спрямованості фундаментальної математичної

підготовки здобувачів ЗВО, зокрема, в технічних університетах, досліджується в наукових роботах вітчизняних і зарубіжних учених. Однією з ґрунтовних праць зазначеного напряму розвідок вважаємо статтю української вченої - педагога В. Петрук (2012 р.) [2]. На нашу думку, заслуговують на увагу наукові результати дослідників Р. Дідковського, О. Кондратьєвої, Н. Олексієнко (2016 р.) [3], Л. Ройко, І. Микитюк (2020 р.) [4], І. Козирєвої (2021 р.) [5]. У роботах [3, 4] розглянуто можливості здійснення професійної спрямованості навчання вищої математики студентів технічних спеціальностей, наведено окремі приклади професійно-орієнтованих задач. У роботі [4], зокрема, наголошено, що освітній компонент «Вища математика» є основою для засвоєння системи принципів і структур фахових освітніх компонент, що вивчаються здобувачами вищої освіти різних спеціальностей. Роботу [5] присвячено окремим аспектам вивчення дисциплін «Теорія ймовірностей і математична статистика» шляхом розв'язання прикладних задач, продемонстровано ознайомлення здобувачів з реальними практичними зразками застосування стохастичних ідей і методів. У нашій роботі [6] увагу зосереджено на впровадженні професійно-прикладних задач розділу «Випадкові процеси» в опанування здобувачами ЗВО ймовірнісного аспекту математичної підготовки.

Зазначену роботу [6] так само, як низку наших подальших робіт [7-11], присвячено формуванню і розвитку професійно-математичної компетентності здобувачів ЗВО технічних і транспортних спеціальностей. У роботі [8] представлено множину змістовних формулювань фрагментів реальних технічних проблем, що постають перед фахівцями будівельної та транспортної галузі. Відповідні математичні постановки задач узагальнено в двох прикладах, за видами моделей теорії масового обслуговування, що складають їхню основу. Наведено розв'язання задач кожного виду та визначено напрям перспективних наукових досліджень - систематизацію та складання банку прикладних задач для професійної підготовки здобувачів зазначених спеціальностей. Реалізацію вказаного напряму розвідок розпочато в роботі [9], яка представляє авторську концепцію створення банку професійно - прикладних задач. Ключова ідея полягає в підготовці, за основними аспектами розділів математичних дисциплін, комплексу узагальнених математичних постановок абстрактних задач, що передбачають подальше професійно-прикладне наповнення.

В продовження наших досліджень [6 - 9], у статті [10] аналізується розвиток професійно-математичної компетентності здобувачів бакалаврату за індивідуальною освітньою траєкторією базової математичної підготовки. З позицій доцільності впровадження індивідуальних освітніх траєкторій у навчальний процес вітчизняних ЗВО, пропонується здійснення фундаментальної математичної підготовки в межах обов'язкової дисципліни «Вища математика» та низки вибіркових дисциплін. Передбачено наповнення практико - орієнтованих частин вибіркових дисциплін прикладними задачами технічного і транспортного напряму. Наші подальші дослідження націлено на розробку

переліку і змісту вибіркових класичних і прикладних математичних дисциплін галузевої підготовки здобувачів та створення відповідного професійного контенту.

Метою статті є презентація основних завдань та прикладів професійного контенту двох вибіркових дисциплін (класичної та прикладної) бакалаврської підготовки здобувачів транспортних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах промислового і транспортного відновлення України особливої значущості набуває забезпечення професійно-прикладної спрямованості фундаментальної математичної підготовки здобувачів ЗВО як найважливішого чинника, що гарантує надійність і якість підґрунтя їхньої фахової підготовки [1]. З цих позицій, з урахуванням упровадження у фундаментальну математичну підготовку обов'язкової дисципліни «Вища математика», одночасно вважаємо за доцільне введення класичних і прикладних вибіркових математичних дисциплін галузевої спрямованості та наповнення їх відповідним професійним контентом.

Обов'язкову дисципліну «Вища математика» пропонуємо для викладу здобувачам усіх спеціальностей і форм навчання в першому і другому семестрах бакалаврату як базовий курс фундаментальної математичної підготовки.

В осінньому семестрі другого курсу бакалаврату всім здобувачам технічних і транспортних спеціальностей пропонуємо класичну вибіркову дисципліну «Вступ до ймовірнісно-статистичного аналізу» (ВЙСА). Метою вивчення зазначеної дисципліни є загально-математична підготовка здобувачів першого рівня вищої освіти з теоретичних і практичних основ застосування методів і моделей ймовірнісно-статистичного аналізу експериментальних даних сучасних технічних і транспортних процесів для отримання обґрунтованих висновків. Предмет дисципліни складають ймовірнісні моделі масових однорідних випадкових явищ у технічних і транспортних процесах та їхнє застосування для статистично обґрунтованого визначення параметрів досліджуваних ознак за експериментальними даними. Основними завданнями навчальної дисципліни є:

- вивчення понять і фактів теорії ймовірностей, формування здатностей застосування методів обчислення ймовірностей складних випадкових подій;
- формування здатностей побудови законів розподілу дискретних і неперервних випадкових величин та обчислення їхніх числових характеристик;
- вивчення загальних відомостей, формування здатностей розв'язання практичних задач на знаходження точкових та інтервальних оцінок генеральної сукупності;
- формування поняття про перевірку статистичних гіпотез, застосування загальної схеми перевірки статистичних гіпотез до розв'язання практичних задач.

У весняному семестрі другого курсу бакалаврату здобувачам транспортних спеціальностей (274, 275) пропонуємо прикладну математичну дисципліну «Системи масового обслуговування транспортної галузі» (СМОТГ). Метою вивчення зазначеної дисципліни є прикладна математична підготовка здобувачів

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

першого рівня вищої освіти у напрямі забезпечення оптимального здійснення транспортних процесів та оптимальної діяльності підприємств обслуговування і управління транспортної галузі на основі застосувань теорії черг. Предмет дисципліни складають моделі, методи і алгоритми теорії черг та їхнє практичне застосування у розв'язанні задач оптимального здійснення транспортних процесів та оптимальної діяльності підприємств обслуговування і управління транспортної галузі. Основними завданнями навчальної дисципліни є:

- формування основних понять про системи масового обслуговування (СМО), їхні основні параметри, класифікацію та задачі теорії масового обслуговування (ТМО);
- вивчення теоретичних основ і формування здатностей розв'язання прикладних задач обслуговування та управління в транспортній галузі щодо визначення показників ефективності одноканальної та багатоканальної СМО з відмовами, одноканальної та багатоканальної СМО з необмеженою чергою; одноканальної та багатоканальної СМО з обмеженою чергою; СМО з обмеженим часом очікування; замкненої СМО.

Наведемо приклади професійного контенту дисциплін ВЙСА і СМОТГ для транспортних спеціальностей (274, 275). Зосередимо спочатку увагу на професійно-прикладних задачах класичної вибіркової дисципліни ВЙСА, які передбачають використання властивостей законів розподілу неперервних випадкових величин [11].

Задача 1. *При розслідуванні причин аварії було виявлено, що вона могла відбутися внаслідок встановлення на автомобіль деталі, розмір якої виходить за межі допустимого інтервалу (15 мм, 25 мм). Відомо, що розмір деталей, які потрапляють на конвеєр автозаводу, являє собою неперервну випадкову величину* $X \sim N(a, \sigma)$ *з математичним сподіванням* $M(X) = 20$ *мм, середнім квадратичним відхиленням* $\sigma = 5$ *мм. Визначити ймовірність того, що причиною аварії стало встановлення на автомобіль деталі нестандартного розміру.*

Пояснення. Необхідно визначити ймовірність встановлення на автомобіль деталі нестандартного розміру: $X \in (15, 25)$.

$P\{X \in (15, 25)\} = 1 - P\{15 < X < 25\}$ (за формулою суми ймовірностей протилежний подій).

Знайдемо $P\{15 < X < 25\}$, скориставшись формулою

$$\boxed{P\{\alpha < X < \beta\} = \Phi\left(\frac{\beta - a}{\sigma}\right) - \Phi\left(\frac{\alpha - a}{\sigma}\right)}.$$

За умовою, $M(X) = a = 20,\ \sigma(X) = \sigma = 5$.

Задача 2. *Потяги метрополітену йдуть регулярно з інтервалом 2 хв. Пасажир виходить на платформу у випадковий момент часу, не пов'язаний з*

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

розкладом потягів. Знайти ймовірність того, що пасажирові доведеться чекати поїзда не більше півхвилини.

Пояснення. Точка *M* (пасажир) випадковим чином кидається на вісь часу 0*x*, розділену на рівні інтервали довжини 2 (рис. 1):

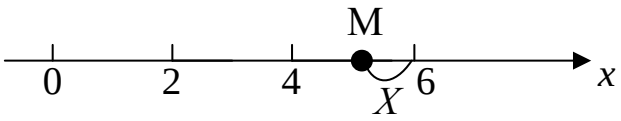


Рис.1

В. в. X – відстань від випадкової точки *M* до найближчої правої з точок: 2, 4, 6,… має рівномірний розподіл на [0, 2]:

$$X \sim R[0,2].$$

Знайдемо ймовірність того, що пасажирові доведеться чекати поїзда не більше півхвилини за формулою:

$$P\{0 \le X \le 0{,}5\} = F(0{,}5) - F(0).$$

Тут $F(x) -$ функція розподілу рівномірно розподіленої на [0,2] неперервної випадкової величини X.

Наведемо формулювання професійно-спрямованих задач прикладної вибіркової дисципліни СМОТГ, які передбачають використання моделей багатоканальних СМО з необмеженою та обмеженою чергою.

Задача 3. *Станція технічного обслуговування (СТО) придбала дві лінії з регулювання систем автоматики автомобіля. Потік автомобілів, що прибувають на перевірку, передбачається найпростішим з інтенсивністю* $\lambda = 3$ *автомобілі /год. Якщо лінія з регулювання зайнята, то автомобіль стає в чергу і чекає на своє обслуговування. Час обслуговування автомобіля є випадковою величиною, яка підпорядковується показниковому закону розподілу з параметром* $\mu = 4$ *автомобілі /год. Знайти показники ефективності СТО.*

Пояснення. Розглядаємо СТО як двоканальну СМО з необмеженою чергою [12]. Розмічений граф станів СМО представлено на рис. 2:

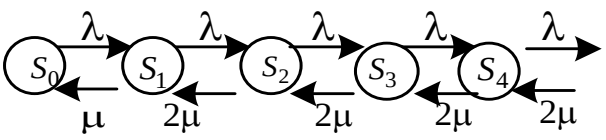


Рис. 2

Коефіцієнт завантаження системи $\rho = \frac{\lambda}{\mu} = \frac{3}{4} = 0{,}75;$

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

параметр $\frac{\rho}{n} = \frac{0,75}{2} = 0,375 < 1$ вказує на існування граничних ймовірнісних станів.

Задача 4. *Реєстрація машини для платного паркування проводиться двома службовцями, проте утворюється черга. Якщо в черзі знаходиться більше 3-х автомашин, то автомашина, що прибуває за ними, проїжджає повз. Передбачається, що найпростіший потік автомашин надходить на паркування з інтенсивністю* $\lambda = 9$ *автомашин /год. Час реєстрації є випадковою величиною, яка розподілена за показниковим законом з параметром* $\mu = 12$ *автомашин /год. Обчислити показники ефективності системи обслуговування.*

Пояснення. Система платного паркування машин є багатоканальною СМО з обмеженою чергою [13], містить два канали. Розмічений граф станів СМО має вигляд (рис. 3):

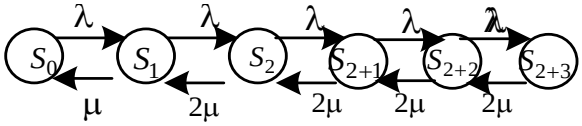


Рис. 3

Висновки та перспективи подальших досліджень. Презентована стаття є продовженням серії наукових робіт авторів щодо проблем прикладної та професійної спрямованості фундаментальної математичної підготовки здобувачів технічних і транспортних ЗВО. Матеріал статті відображає власну позицію авторів стосовно підтримки впровадження індивідуальних освітніх траєкторій у навчальний процес вітчизняних ЗВО в частині викладу фундаментальних математичних дисциплін у межах обов'язкового і вибіркових курсів. У статті представлено дві пропоновані нами вибіркові фундаментальні математичні дисципліни бакалаврської підготовки здобувачів транспортних спеціальностей: класичний курс «Вступ до ймовірнісно-статистичного аналізу» і прикладний курс «Системи масового обслуговування транспортної галузі». Описано мету, предмет і основні завдання зазначених дисциплін, наведено приклади їхнього професійного контенту. Перспективою подальших наукових досліджень вважаємо розробку змісту і професійного контенту прикладних вибіркових дисциплін бакалаврської підготовки здобувачів різних технічних спеціальностей за узгодженням з профільними кафедрами.

Література:

1. Ярхо Т.О. Фундаменталізація математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах: монографія / Харків: ФОП Гончаренко В. Ю., 2016. – 284 с.

2. Петрук В.А. Професійна спрямованість викладання фундаментальних дисциплін як одна з педагогічних умов формування базового рівня фахової компетентності у студентів технічних ВНЗ / В.А. Петрук, Н.В. Ляховченко // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис, 2012. – № 1. – С. 365–370.

3. Дідковський Р.М. Професійно-орієнтовані задачі в курсі вищої математики / Р.М. Дідковський, О.М. Кондратьєва, Н.В. Олексієнко // Вісник Черкаського університету, 2016. – № 17. – С. 11-19.

4. Ройко Л.Л. Прикладна спрямованість освітнього компоненту «Вища математика / Л.Л. Ройко, І.О. Микитюк // Прикладна спрямованість освітнього компонента «Вища математика» : Математика. Інформаційні технології. Освіта : зб. статей XIII Міжнар. наук.-практ. конф. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2024. – № 11. – С. 110-116.

5. Козирєва І.М. Стохастичні задачі і прикладна спрямованість у навчанні математики/ І.М. Козирєва // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2021. – №1(21). – С. 165–170.

6. Ярхо Т.О. Розв’язання професійно-прикладних задач у формуванні математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю / Т.О. Ярхо, Т.В. Ємельянова, Д.В. Легейда, О.Д. Пташний // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : Вид-во СДПУ ім. А. С.Макаренка, 2019. – № 8 (92). – С. 218-228.

7. Ярхо Т.О. Формування професійно-математичних компетенцій здобувачів технічних і транспортних університетів у процесі розв’язання прикладних задач / Т.О. Ярхо, Т.В. Ємельянова, Д.В. Легейда, Є. П, Медведєв // Contemporary technologies in the educational process Part 3. Modern Approaches to Training Specialists: Selected Examples Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology Monograph 40. Publishing House of Katowice School of Technology, 2020. – P. 277-284.

8. Ємельянова Т.В. Розв'язання прикладних задач організаційно-технологічних процесів будівництва і транспорту як засіб розвитку професійно-математичної компетентності здобувачів ЗВО / Т.В. Ємельянова, Д.В. Легейда, Є.П. Медведєв // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Крапівницький: ЦУДПУ імені Володимира Винниченка, 2021. – Вип.198. – С.104-109.

9. Ярхо Т. О. Концепція створення банку прикладних задач у вирішенні проблеми розвитку професійно-математичної компетентності здобувачів ЗВО / Т. О. Ярхо, Т. В. Ємельянова, Д. В. Легейда // «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)» : журнал. 2022. – № 11(16). – С. 267 –280.

10. Ярхо Т.О. Розвиток професійно-математичної компетентності здобувачів бакалаврату за індивідуальною освітньою траєкторією базової математичної підготовки / Т.О. Ярхо, Т.В. Ємельянова, А.В. Легейда., Д.В. Легейда // Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»: журнал. 2023. – № 8(26). – С. 368-380.

11. Ярхо Т.О. Ймовірнісний аспект професійно-математичної підготовки здобувачів бакалаврату транспортних спеціальностей / Т.О. Ярхо, Т.В. Ємельянова, А.В. Легейда, Д.В. Легейда, Є.П. Медведєв, О.Л. Вишневецький // «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)». 2024. –№1(35). – С. 427–443.

12. Ярхо Т.О. Генералізований виклад сутності моделей масового обслуговування: підготовка до Єдиного державного кваліфікаційного іспиту. Частина 2. СМО з необмеженою чергою / Т.О. Ярхо, Т.В. Ємельянова, А.В. Легейда, Д.В. Легейда, Є.П. Медведєв // Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка». Серія «Психологія». Серія «Медицина». 2024. – №11(45). – С. 1070–1086.

13. Ярхо Т.О. Генералізований виклад сутності моделей масового обслуговування: підготовка до Єдиного державного кваліфікаційного іспиту. Частина 3. СМО з обмеженою чергою / Т.О. Ярхо, Т.В. Ємельянова, А.В. Легейда, Д.В. Легейда // Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка». Серія «Психологія». Серія «Медицина». 2024. – №12(46). – С. 895–913.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

References:

1. Yarcho, T. (2016). Fundamentalizatsiia matematichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profiliu u vyshchikh navchalnykh zakladakh [Fundamentalization of Mathematical Preparation of the Future Specialists of a Technical Profil at Higher Educational Establishments] Kharkiv: FOP Goncharenko V.Yu. [in Ukrainian].

2. Petruk, V.A., Liakhovchenko, N.V. (2012). Profesiina spriamovanist vykladania fundamentalnykh dystsyplin yuk odna z pedagogichnykh umov formuvania bazovogo rivnia fakhovoi kompetentnosti u studentiv tekhnichnykh VNZ [Professional Orientation of Teaching Fundamental Disciplines as One of the Pedagogical Conditions for the Formation of a Basic Level of Professional Competence in Students of Technical Universities] Higher Education of Ukraine: Theoretical and Scientific-Methodical Journal, 1, 365–370. [in Ukrainian].

3. Didkovskii, R.M., Kondrateva, O.M., Oleksienko, N.V. (2016). Profesiino-orientovani zadachi v kursi vyshchoi matematyky [Professionally Oriented Tasks in the Course of Higher Mathematics] Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University. Series: “Pedagogical Sciences”, 17, 11-19. [in Ukrainian].

4. Roiko, L.L., Mikitiuk, I.O. (2024). Prykladna spriamovanict osvitnego komponentu «Vyshcha matematyka» [Applied Direction of the Educational Component «Higher Mathematics»] Mathematics. Information Technologies Education: collection of articles XIII International Scientific and Practical Conference Lutsk: Lesya Ukrainka Volyn National University, 11, 110-116. [in Ukrainian].

5. Kozyreva, I.M. (2021). Stokhastychni zadachi i prykladna spriamovanist u navchani matematyky [Stochastic Problems and Applied Orientation in Education Mathematics] Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology, 1(21), 165–170. [in Ukrainian].

6. Yarkho, T.O., Emelyanova, T.V., Legeyda, D.V., Ptashnyi. O.D. (2019). Rozviazannia profesiino-prykladnykh zadach u formuvanni matematychnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profiliu [The Solution of professionally applied problems in the formation of mathematical competence of future technical specialists] Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, Is.8 (92), 218-228 [in Ukrainian].

7. Yarkho, T.O., Emelyanova, T.V., Legeyda, D.V., Medvediev, Ye.P. (2020). Formuvannia profesiino-matematychnykh kompetentsii zdobuvachiv tekhnichnykh i transportnykh Universytetiv u protsesi rozviazannia prykladnykh zadach [Formation of Professional and Mathematical Competences of Applicants of Technical and Transport Universities in the Process of Solving Applied Problems] Contemporary technologies in the educational process Part 3. Modern Approaches to Training Specialists: Selected Examples Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology Monograph 40 Publishing House of Katowice School of Technology, 2020, 277-284.

8. Emelyanova, T.V., Legeyda, D.V., Medvedev, Ye.P. (2021). Rozviazannia profesiino-prykladnykh zadach organizatsiino-tekhnologichnykh protsesiv budivnytstva i transportu yak zasib rozvytku profesiino-matematychnoi kompetentnosti zdobuvachv ZVO [Solving Applaed Problems of Organizational and Technologial Processes of Construction and Transport as a Way of Developing the Processional and Mathematical Competence of Students at Higher Educational Establishments] Academic notes [Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University] Series: Pedagogical Sciences, 198, 104-109. [in Ukrainian].

9. Yarkho, T.O., Emelyanova, T.V., Legeyda, D.V (2022). Contseptsiia stvorenia banku prykladnykh zadach u vyrisheni problem rozvytku profesiino-matemanychnoi kompetentnosti zdobuvachiv ZVO [The Concept of Creating a Bank Of Applied Problems to Solve the Problem of Developing the Professional and Mathematical Competence of High School Students] Prospects and Innovations of Science (Series Pedagogy, Series Psychology, Series Medicine), Is. 11(16), 267–280. [in Ukrainian].

10. Yarkho, T.O., Emelyanova, T.V., Legeyda, A.V., Legeyda, D.V. (2023). Rozvytok profesiino-matemanychnoi kompetentnosti zdobuvachiv bakalavratu za individualnoiu osvitnoiu traektorieiu bazovoi matematychnoi pidgotovky [The Development of Professional and Mathematical Competence of Bachelor's Degree Students According to the Individual Educational Trajectory of Basic Mathematical Preparation] Prospects and Innovations of Science (Series Pedagogy, Series Psychology, Series Medicine), Is. 8(26), 368-380. [in Ukrainian].

11. Yarkho, T.O., Emelyanova, T.V., Legeyda, A.V., Legeyda, D.V., Medvedev, Ye.P., Vyshnevetskii O.L. (2024). Ymovirnisnyi aspect profesiino-matemanychnoi pidgotovky zdobuvachiv bakalavratu transportnykh spetsialnostei [Probabilistic Aspect of Professional and Mathematical Preparation of Bachelor's Degree Students of Transport Specialties] Prospects and Innovations of Science (Series Pedagogy, Series Psychology, Series Medicine), Is. 1(35), 427–443. [in Ukrainian].

12. Yarkho, T.O., Emelyanova, T.V., Legeyda, A.V., Legeyda, D.V., Medvedev, Ye.P. (2024). Generalizovanyi vyklad sutnosti modelei mocovogo obclygovuvayia : pidgotovka do Edynogo derzhavnogo kvalifikatsiinogo ispytu. Chastyna 2. SMO z neobmezhenoiu chergoiu [Generalized Presentation of the Essence of Queuing System Models: Preparation for the Unified State Qualification Exam. Part 2 QS with Unlimited queue] Prospects and Innovations of Science (Series Pedagogy, Series Psychology, Series Medicine), Is. 11(45), 1070–1086. [in Ukrainian].

13. Yarkho, T.O., Emelyanova, T.V., Legeyda, A.V., Legeyda, D.V (2024). Generalizovanyi vyklad sutnosti modelei mocovogo obclygovuvayia : pidgotovka do Edynogo derzhavnogo kvalifikatsiinogo ispytu. Chastyna 3. SMO z obmezhenoiu chergoiu [Generalized Presentation of the Essence of Queuing Ssystem Models: Preparation for the Unified State Qualification Exam. Part 3 QS with a Limited Queue] Prospects and Innovations of Science (Series Pedagogy, Series Psychology, Series Medicine), Is. 12(46), 895–913.[in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

СЕРІЯ «Психологія»

UDC 615.8:159.944.4:616.89-008.441.44

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-974-987

Murai Maksym Bachelor, Owner of an unregistered business activity, Entrepreneur (Unregistered business activity in Warsaw – Maksym Murai), Stefana Batorego 16, Block A, Unit 115, 02-591 Warsaw, Poland, https://orcid.org/0009-0009-8080-3500

PSYCHOPHYSIOLOGICAL MECHANISMS OF THE RELAXING EFFECT OF MULTIMODAL SPA MASSAGE PROTOCOLS IN ADULTS WITH HEIGHTENED ANXIETY

Abstract. The relevance of this study is determined by the growing prevalence of anxiety disorders among the adult population and the need for safe, non-pharmacological methods for their management. Psychophysiological approaches, particularly multimodal SPA massage protocols, combine sensory, manual, and reflexogenic effects that can potentially produce a systemic regulatory influence on the autonomic nervous system, emotional state, and somatic health. However, insufficient standardization of methods and a fragmented evidence base limit the widespread implementation of these technologies in practice.

Purpose. To analyze the psychophysiological mechanisms underlying the relaxing effect of multimodal SPA massage protocols in adults with heightened anxiety and to provide a scientific rationale for their effectiveness as a non-pharmacological means of reducing emotional tension.

Methodology. The study employed a comprehensive approach that included an analysis of current scientific publications, systematization of clinical data on the effects of individual and combined massage techniques, and evaluation of their influence on heart rate variability, muscle tone, subjective anxiety levels, and overall psycho-emotional state. Methods used included content analysis, comparative analysis, and structural-functional modeling.

Results. It was established that multimodal SPA massage protocols integrating classical, deep tissue, lymphatic drainage, and reflexology techniques exert a multilevel effect on central and peripheral regulatory mechanisms. Their application is associated with increased parasympathetic tone, reduced sympathetic activity, normalization of muscle tone, and improvement in subjective well-being. The combined use of techniques demonstrated a more stable and pronounced relaxing effect compared to monotherapies.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Conclusions. Integrating different massage techniques into a unified protocol produces a synergistic influence on autonomic, muscular, and emotional systems, reduces anxiety, and induces a sustained state of relaxation. The main barriers to implementation include the absence of unified standards, the limited number of large-scale clinical trials, and low awareness among professionals.

Prospects for further research involve developing standardized clinical protocols, conducting long-term randomized trials on effectiveness, integrating biofeedback technologies for personalized application, and assessing the cost-effectiveness of introducing SPA massage programs into medical and rehabilitation practice.

Keywords: anxiety, relaxation, autonomic regulation, sensory stimulation, massage techniques, psycho-emotional state, biofeedback.

Мурай Максим бакалавр, власник нереєстрованої діяльності, підприємець (Działalność nierejestrowana w Warszawie – Maksym Murai), вул. Стефана Батория, 16, Блок А, локаль 115, 02-591, м. Варшава, Польща, https://orcid.org/0009-0009-8080-3500

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РЕЛАКСУЮЧОГО ВПЛИВУ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ SPA-МАСАЖНИХ ПРОТОКОЛІВ У ДОРОСЛИХ З ПІДВИЩЕНОЮ ТРИВОЖНІСТЮ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена зростанням поширеності тривожних розладів серед дорослого населення та необхідністю застосування безпечних, немедикаментозних методів їх корекції. Психофізіологічні підходи, зокрема мультимодальні SPA-масажні протоколи, поєднують сенсорні, мануальні та рефлексогенні впливи, що потенційно забезпечують системний регуляторний ефект на автономну нервову систему, емоційний стан і соматичне здоров'я. Водночас недостатня стандартизація методик і фрагментарність доказової бази обмежують широке впровадження цих технологій у практику.

Мета дослідження – аналіз психофізіологічних механізмів релаксуючого впливу мультимодальних SPA-масажних протоколів у дорослих із підвищеною тривожністю та наукове обґрунтування їхньої ефективності як немедикаментозного засобу зниження емоційної напруги.

Методологія ґрунтувалася на комплексному підході, що передбачав аналіз сучасних наукових публікацій, систематизацію клінічних даних щодо ефектів окремих і комбінованих масажних технік, а також оцінювання їхнього впливу на варіабельність серцевого ритму, м'язовий тонус, рівень суб'єктивної тривожності та загальний психоемоційний стан. Застосовано методи контент-аналізу, компаративного аналізу та структурно-функціонального моделювання.

Результати. Встановлено, що мультимодальні SPA-масажні протоколи, які інтегрують класичні, глибокотканинні, лімфодренажні та рефлексотерапевтичні техніки, справляють багаторівневий вплив на центральні та периферичні

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

механізми регуляції. Їх застосування супроводжується підвищенням парасимпатичного тонусу, зниженням симпатичної активності, нормалізацією м'язового тонусу та покращенням суб'єктивного самопочуття. Показано, що комплексне застосування технік забезпечує стійкіший і виразніший релаксуючий ефект порівняно з монотехніками.

Висновки. Інтеграція різних масажних технік у єдиний протокол забезпечує синергічний вплив на вегетативну, м'язову та емоційну сфери, сприяє зниженню тривожності та формує стійкий стан релаксації. Окреслено основні бар'єри впровадження: відсутність уніфікованих стандартів, недостатня кількість масштабних клінічних досліджень і обмежена поінформованість фахівців.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням стандартизованих клінічних протоколів, проведенням тривалих рандомізованих досліджень ефективності, інтеграцією технологій біологічного зворотного зв'язку для персоналізації впливу та оцінюванням економічної доцільності впровадження SPA-масажних програм у медичну та реабілітаційну практику.

Ключові слова: тривожність, релаксація, вегетативна регуляція, сенсорна стимуляція, масажні техніки, психоемоційний стан, біологічний зворотний зв'язок.

Introduction. Elevated anxiety levels in adults represent a prevalent psycho-emotional condition that significantly impairs quality of life, work performance, and overall health, while increasing the risk of psychosomatic disorders. Addressing this issue requires comprehensive, evidence-based interventions capable of not only alleviating emotional tension but also restoring the functional balance of the nervous, cardiovascular, and autonomic systems. Multimodal SPA massage protocols, which integrate mechanical, thermal, and aromatherapeutic techniques, offer a promising non-pharmacological approach to harmonizing psychophysiological processes.

From a scientific standpoint, it is essential to explore the underlying mechanisms through which combined sensory stimulation activates regulatory systems, mitigates excessive sympathetic activity, and promotes parasympathetic responses, ultimately supporting the restoration of homeostasis. The practical relevance of this research lies in the creation of scientifically grounded, standardized SPA massage protocols tailored to individuals with heightened anxiety, enabling their effective integration into preventive healthcare strategies and psychological support programs.

Literature review. Recent research on the psychophysiological mechanisms of the relaxing effect of multimodal SPA massage protocols in adults with heightened anxiety can be grouped into four closely related scientific domains.

The first focuses on the psycho-emotional benefits of massage and SPA treatments in reducing anxiety and stabilizing emotional states. In a randomized controlled mixed-method study, M. M. Arnold, B. Müller-Oerlinghausen, N. Hemrich, and colleagues demonstrated that psychoactive massage in patients with depressive disorders decreases emotional tension, enhances bodily integration, and improves

mood [1]. Similarly, W. Kisielewska, M. Kościółek, W. Kowalczyk, and co-authors, in a narrative review, highlighted the effectiveness of multimodal approaches for reducing preoperative anxiety, underscoring the synergistic effects of sensory, cognitive, and body-oriented techniques [2].

Another important line of inquiry addresses the integration of SPA methods with physical activity and other therapeutic modalities. In a systematic review, L. Castelli, L. Galasso, A. Mule, and colleagues found that balneotherapy combined with exercise improves sleep quality, normalizes circadian rhythms, and reduces somatic manifestations of stress [3]. Complementing these findings, Y. Wang and Z. Feng proposed a multimodal algorithm for acupuncture point localization, which enhances the precision and personalization of massage interventions [4].

The therapeutic potential of SPA procedures in managing chronic physical conditions with psycho-emotional implications is also well documented. M. C. Maccarone, A. Scanu, D. Coraci, and co-authors demonstrated that SPA therapy in patients with rheumatic diseases reduces inflammation, increases muscle strength, and improves motor coordination, with a concomitant positive impact on psychological well-being [5]. D. Mustur reported that balneological rehabilitation in ankylosing spondylitis alleviates pain and improves functional capacity [6].

Overall, the literature supports the efficacy of multimodal SPA massage protocols in promoting relaxation and improving both physical and psychological outcomes. Nevertheless, the absence of unified, evidence-based intervention protocols with standardized parameters tailored to specific psycho-emotional states remains a significant limitation, warranting further research and clinical validation.

The second research direction focuses on analyzing the relaxing effects of SPA and massage programs in various adult populations. M. J. Kim and M. J. Kim demonstrated that SPA massage in cosmetology salon clients enhances subjective satisfaction, reduces stress, and improves quality of life [7]. M. Majewska-Pulsakowska and M. Mączka found that relaxing massage in women decreases stress responses, which correlates with lower anxiety levels [8]. In a systematic review and meta-analysis, R. Bai, C. Li, Y. Xiao, and colleagues confirmed the effectiveness of SPA therapy for chronic low back pain, particularly through the modulation of stress- and pain-related neurotransmitters [9].

Further research in this domain should investigate the impact of SPA programs on diverse age and occupational groups of adults with heightened anxiety.

The third research direction concerns the neurophysiological and muscle relaxation effects of SPA procedures. J. G. Kim, H. N. Yu, J. Jeon, and colleagues found that SPA programs reduce muscle tension and increase alpha activity on EEG, which corresponds to a state of relaxation [10]. In a randomized controlled trial, R. Akdogan and S. Yildiz demonstrated that SPA and massage in infants with colic alleviate symptoms, indirectly indicating their potential to influence autonomic regulation [11]. J. Vion-Dury, J. A. Micoulaud-Franchi, B. Grousset, and co-authors identified two key psychosomatic factors underlying SPA effectiveness: the “letting-

go" state and bodily integration, both of which are central to achieving a deep relaxation effect [12].

Future research in this area should focus on identifying specific neurophysiological markers of SPA program effectiveness and exploring their relationship with psycho-emotional changes.

The fourth research direction reflects the social and behavioral aspects of SPA popularity. T. O'Dell examined SPA as a space for the mass production of calm within the modern cultural context, where meditative, sensory, and symbolic components combine to create a profound relaxation experience for visitors [13]. B. Yalcin analyzed global trends in internet searches for the term "SPA," revealing a steady increase in interest that indicates growing social demand for restorative practices [14].

Future studies in this area should integrate sociocultural factors into the development of individualized SPA protocols, taking into account regional characteristics and client expectations.

In summary, the synthesis of scientific findings indicates that multimodal SPA massage protocols achieve their relaxing effect through a combination of psycho-emotional, physiological, neurophysiological, and sociocultural mechanisms.

Despite significant progress in studying the effects of massage and SPA procedures on psychophysiological status, important questions remain regarding the comprehensive analysis of their neurophysiological and psycho-emotional effects in individuals with heightened anxiety. The synergy of multimodal sensory stimuli and integrated massage techniques has not been sufficiently explored, the number of standardized protocols and large-scale clinical studies remains limited, and methodological inconsistencies combined with a fragmented empirical base hinder the development of unified approaches and their broad implementation in practice.

The proposed study aims to address these gaps by combining the analysis of neurophysiological indicators, the assessment of multimodal stimulus effects, and the integration of various massage techniques into standardized SPA protocols. The anticipated outcomes are expected to provide scientifically grounded recommendations for program individualization, optimization of intervention parameters, and enhancement of the effectiveness of non-pharmacological anxiety management.

Purpose and objectives of the article. The purpose of this article is to analyze the psychophysiological mechanisms underlying the relaxing effect of multimodal SPA massage protocols in adults with heightened anxiety and to substantiate their effectiveness as a non-pharmacological means of emotional state regulation.

Objectives of the article:

1. To investigate the neurophysiological and psycho-emotional effects of multimodal SPA massage procedures and their impact on autonomic regulation in heightened anxiety.
2. To evaluate the effectiveness of integrating various massage techniques in producing a comprehensive relaxing effect.
3. To identify scientific and practical barriers to the standardization of SPA protocols and to develop recommendations for their optimization.

Results. Massage and SPA procedures are considered an effective non-pharmacological method for reducing psycho-emotional tension and restoring neurophysiological balance in adults with heightened anxiety. Their action is based on a comprehensive influence on somatic, sensory, and autonomic systems, providing both an immediate relaxing effect and prolonged stabilization of emotional state. The neurophysiological effect is mediated through the stimulation of mechanoreceptors, thermoreceptors, and chemoreceptors, which transmit signals to the central nervous system, activating inhibitory pathways and reducing the activity of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis. The psycho-emotional effect arises from sensory integration, which promotes the optimization of cortical excitability, reduces the level of sympathicotonia, and enhances endorphinergic activity (Table 1).

Table 1

Main neurophysiological and psychoemotional effects of massage and SPA procedures in the context of anxiety reduction

Group of effects	Examples of manifestations	Mechanism of formation	Biological markers/indicators	Potential impact on anxiety
Neurophysiological	Decreased heart rate, stabilized blood pressure, increased heart rate variability	Activation of the parasympathetic nervous system, inhibition of sympathetic activity	Heart rate variability (HRV), cortisol levels, electrodermal activity indicators	Stabilization of autonomic regulation, reduction of somatic manifestations of stress
Psychoemotional	Feeling of calm, improved mood, reduced internal tension	Sensory stimulation, release of endorphins, reduction of muscle tone	Psychometric anxiety scales (STAI, HADS), serotonin levels, alpha EEG rhythm	Reduction in subjective assessment of anxiety, increased emotional stability
Neuroendocrine	Normalization of stress hormone levels, improved sleep	Modulation of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis	Cortisol and melatonin levels	Reduction in nighttime anxiety, stabilization of circadian rhythms
Sensory	Muscle relaxation, improved coordination of movements	Deactivation of trigger points, improvement of microcirculation	Electromyography, muscle tone assessment	Reduction of somatic discomfort that maintains anxiety

Source: compiled by the author based on [1; 7, p. 110; 8, p. 20; 10, p. 278; 15, p. 8129; 18; 21, p. 174; 22]

In the practical work of SPA and massage therapy specialists, multimodal protocols that combine mechanical, thermal, and aromatherapeutic effects consistently

demonstrate a reduction in anxiety symptoms in adult clients. Regular application of such techniques activates parasympathetic regulation, decreases sympathetic arousal, and normalizes cardiovascular parameters, as confirmed by both clinical observations and instrumental measurements. For example, in a clinical study involving short-term (15-minute) back massage for relatives of cancer patients, statistically significant reductions in situational anxiety on the STAI-S scale, decreases in blood pressure and heart rate, and improvements in sleep quality were recorded after just one week of treatment [15, pp. 8128–8131].

A systematic analysis of existing clinical trials has shown that various massage modalities, including Swedish, deep tissue, and hand massage, effectively reduce anxiety symptoms in post-surgical patients, individuals undergoing cancer treatment, pediatric populations, and those experiencing occupational burnout. In most cases, this effect is achieved through a combination of muscle tone reduction, stimulation of endorphin activity, and normalization of autonomic regulation [16, pp. 13–15]. Notably, even a single session of standard massage can lower cortisol and anxiety levels, while a full treatment course consolidates these changes, resulting in stable psychophysiological adaptation [17].

The practical significance of these findings lies in the potential to integrate multimodal SPA massage protocols into comprehensive psychophysiological rehabilitation and preventive medicine programs. The optimal combination of physical and sensory stimuli, including heat, aromas, tactile contact, and a regulated rhythm of manual techniques, produces a synergistic effect that accelerates the normalization of emotional state and supports the restoration of homeostatic balance.

Sensory stimuli that combine mechanical, thermal, and aromatherapeutic effects enable multicomponent regulation of the autonomic nervous system, fostering stable relaxation responses and promoting the recovery of psychophysiological equilibrium. Mechanical stimulation activates tactile and proprioceptive receptors, which transmit signals to the somatosensory cortex and inhibitory structures of the brain stem, thereby reducing sympathetic tone. Thermal effects help normalize peripheral blood circulation and optimize cardiovascular function, mitigating the physiological manifestations of stress. The aromatherapeutic component, through the activation of olfactory receptors and their connections to the limbic system, enhances the emotionally calming effect and contributes to the increase of parasympathetic activity (Table 2).

Table 2

The effect of multimodal sensory stimuli on autonomic regulation

Sensory component	Biological markers	Expected effect
Mechanical stimulation	Increased heart rate variability (HRV), decreased heart rate (HR), decreased muscle tone	Reduction of physiological manifestations of stress, muscle relaxation
Temperature effect	Stabilization of blood pressure (BP), reduction of vascular resistance	Maintenance of homeostasis, reduction of ANS reactivity

Sensory component	Biological markers	Expected effect
Aromatherapy	Increase in the high-frequency component of HRV (High Frequency, HF-HRV), increase in serotonin levels, reduction in cortisol	Reduction of emotional tension, improvement of mood
Combined effect	Synergistic increase in parasympathetic activity	Sustained reduction in anxiety, stabilization of sleep

Source: compiled by the author based on [2; 10, p. 279; 18; 19, p. 1511; 20; 21, p. 175]

Mechanical stimulation in the form of massage produces measurable changes in autonomic regulation after the first session. Clinical studies indicate that a 30–40-minute session of classic massage targeting large muscle groups increases HF-HRV, reduces heart rate, and results in a noticeable decrease in muscle tone [18]. The thermal component, such as hydrotherapy in baths with a water temperature of 37–39 °C, stabilizes blood pressure and decreases vascular resistance, thereby creating physiological conditions conducive to relaxation [19, pp. 1510–1511].

The integration of multiple massage techniques into a single protocol creates a synergistic effect that promotes harmonization of the psychophysiological state. The combination of superficial classic massage, deep tissue techniques, lymphatic drainage, and reflexology elements simultaneously affects somatic, autonomic, and central neuroregulatory structures. Superficial mechanical stimulation reduces muscle hypertonicity and improves blood circulation. Deep tissue massage targets the fascial layers, relieving chronic tension. Lymphatic drainage aids in normalizing tissue volume and enhancing microcirculation, while acupressure (reflexology) techniques help balance sympathetic and parasympathetic activity by stimulating acupuncture points or other biologically active zones. This combined approach ensures comprehensive regulation of the autonomic nervous system (ANS), resulting in a deeper relaxation effect and a sustained reduction in anxiety (Table 3).

Table 3

Integration of massage techniques to enhance the relaxing effect

Massage technique	Main mechanism of action	Expected result
Classic (Swedish)	Rhythmic mechanical stimulation of surface tissues	General relaxation, improved blood circulation
Deep tissue	Effect on deep muscles and fascia	Elimination of chronic muscle hypertonicity
Lymphatic drainage	Compression in the direction of lymphatic collectors	Reduction of edema, improvement of trophism
Reflexotherapy	Activation of points with afferentation in the central nervous system	Stabilization of emotional state, improvement of sleep
Combined protocol	Simultaneous action on several levels of regulation	Sustained reduction in anxiety, psychophysiological harmony

Source: compiled by the author based on [4; 7, p. 112; 8, p. 21; 21, p. 176; 23, p. 55; 24]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

The practical significance of the techniques listed in Table 3 is reflected in their sequential and complementary application within a single session. The initial stage of classical massage reduces the tone of superficial muscles, improves peripheral blood circulation, and prepares tissues for more intensive intervention. Deep tissue work eliminates fascial restrictions and local trigger points, thereby normalizing muscle coordination. Lymphatic drainage decreases interstitial edema, reduces mechanical pressure on stretch receptors, and improves tissue trophism, which contributes to overall functional improvement. The reflexology segment, through stimulation of specific zones, exerts a modulatory effect on the autonomic nervous system (ANS), reducing sympathetic activity and enhancing the parasympathetic response.

Clinical trials have shown that integrating several massage techniques into a standardized protocol results in a significant increase in the high-frequency component of HF-HRV, on average by 24.7% compared with passive rest, indicating marked parasympathetic activation [22].

The use of techniques that combine elements of deep tissue massage and reflexology results in a noticeable reduction in heart rate, stabilization of blood pressure, and a decrease in subjective anxiety, even in states of pronounced physical or emotional fatigue [23, pp. 54–56]. Meta-analysis findings on tactile interventions confirm that multimodal massage protocols are more effective than single techniques, as they provide not only short-term stress reduction but also long-term stabilization of the psychophysiological state and autonomic balance [24, pp. 1101–1106]. Therefore, the combination of techniques presented in the table creates a multi-level sensorimotor effect that simultaneously relieves muscle tension, improves the circulation of bodily fluids, normalizes autonomic nervous system (ANS) activity, and produces a lasting relaxation effect that persists beyond the completion of the treatment course.

The implementation and standardization of multimodal SPA massage protocols for individuals with heightened anxiety face a complex range of challenges at methodological, clinical, organizational, and regulatory levels [7, p. 110; 8, p. 20]. A key scientific and methodological barrier is the absence of unified protocols that define the optimal combination of techniques, their sequence of application, and the duration and intensity of procedures based on the severity of anxiety and the individual physiological characteristics of the patient [4]. Most existing studies employ proprietary or adapted methods, which hinders the comparison of results and limits the development of a consistent evidence base necessary for international standardization.

From a clinical standpoint, there is still a limited number of randomized controlled trials with large sample sizes that assess the effectiveness of multimodal approaches specifically in populations with elevated anxiety [2]. Many results are derived from short-term observations, which do not allow for definitive conclusions regarding the long-term effects on heart rate variability, stress hormone profiles, and emotional stability.

Organizational barriers include the insufficient integration of SPA massage protocols into the framework of clinical rehabilitation and psychoprophylaxis [18], as

well as limited access to qualified specialists capable of performing technically complex combined procedures in accordance with biomechanical and neurophysiological principles. A substantial portion of the SPA sector operates outside of medical institutions, resulting in a disconnect between wellness practices and clinical applications.

Regulatory challenges involve the absence of clear standards for personnel qualification requirements [20], the lack of official guidelines on contraindications and safety considerations for individuals with cardiovascular, neurological, or mental disorders, and the insufficient inclusion of these methods in national and international standards for the treatment and prevention of anxiety disorders.

The economic aspect involves the high cost of equipment, consumables, and staff training [8, p. 20; 15, p. 8129; 18], which limits the feasibility of implementing comprehensive protocols in state and municipal institutions. Furthermore, the lack of insurance coverage for SPA procedures in most countries renders them inaccessible to a significant proportion of patients who could derive clinical benefit from them.

The information deficit is reflected in the low level of awareness among general practitioners, psychotherapists, and patients regarding the potential benefits of multimodal protocols in the context of psychophysiological regulation [4]. This lack of awareness leads to underutilization of such procedures and hinders their integration into comprehensive treatment programs.

Together, these factors contribute to the fragmented development of the field, hinder the establishment of standardized approaches, and limit the widespread implementation of multimodal SPA massage protocols in the treatment of patients with heightened anxiety.

Optimization of the composition and parameters of SPA massage programs for individuals with elevated anxiety should be based on an individualized approach that considers both the psycho-emotional status and the somatic profile of the client. The first stage involves a comprehensive assessment that includes evaluation of anxiety levels using standardized psychometric scales, measurement of heart rate variability (HRV), heart rate (HR), and blood pressure, as well as assessment of muscle tone through electromyography or manual techniques. Based on these data, a client profile is created to determine the appropriate load, depth, and duration of treatment.

A multimodal protocol is recommended, beginning with low-intensity techniques featuring a rhythmic structure, such as classic massage at a slow pace, to reduce sympathetic activity. Subsequent stages may incorporate deep tissue techniques in areas of local muscle tension and lymphatic drainage to enhance microcirculation and alleviate somatic discomfort. The session should conclude with methods that stimulate parasympathetic activity, such as acupressure or reflexology, combined with aromatherapy or thermotherapy, to promote a sustained relaxation response.

The parameters of the procedures, including duration, intensity, and frequency, should be adjusted according to the client's response to previous sessions. For individuals with a highly reactive autonomic nervous system, it is recommended to

gradually increase duration and intensity to avoid paradoxical stress reactions. The optimal frequency for achieving a lasting effect is 2–3 sessions per week over the course of 8–10 procedures, after which the results can be maintained through periodic follow-up sessions.

Feedback is a crucial element of optimization. After each session, psychophysiological indicators should be reassessed, and the program adjusted based on the results obtained. The integration of biofeedback and digital heart rate variability (HRV) monitoring systems makes it possible to objectively track progress and ensure scientifically grounded adaptation of the protocol.

Combining an individualized session structure with clearly defined parameters for intensity and duration of exposure maximizes the effectiveness of SPA massage programs. This approach reduces anxiety levels, improves sleep quality, and stabilizes autonomic nervous system function while minimizing the risk of overload or an inadequate physiological response.

Conclusions. The study demonstrated that multimodal SPA massage protocols combining manual, thermal, aromatherapeutic, and reflexogenic effects effectively reduce anxiety levels through comprehensive modulation of psychophysiological processes. Improvements were observed in heart rate variability, normalization of muscle tone, reduction of sympathetic activity, and enhancement of parasympathetic tone.

The main challenges to implementation include the absence of unified standards, the lack of large-scale clinical studies, a shortage of qualified specialists, regulatory and legal uncertainties, economic constraints, and insufficient awareness among physicians and patients regarding the evidence-based effects of these interventions.

It is recommended to individualize programs based on psychophysiological characteristics, combine techniques of varying intensity, incorporate biofeedback, and integrate SPA massage into interdisciplinary rehabilitation programs. Future research should focus on the standardization of protocols, investigation of long-term effects, and evaluation of the economic feasibility of implementation.

References:

1. Arnold M. M., Müller-Oerlinghausen B., Hemrich N., Bönsch D. Effects of psychoactive massage in outpatients with depressive disorders: a randomized controlled mixed-methods study. *Brain Sciences*. 2020. Vol. 10, № 10. Article 676. DOI: https://doi.org/10.3390/brainsci10100676.

2. Kisielewska W., Kościółek M., Kowalczyk W., Mitura B., Mitura L., Rogula S., Mitura K. Decreasing preoperative anxiety in patients with newly available multimodal approaches—A narrative review. *Journal of Clinical Medicine*. 2025. Vol. 14, № 9. Article 2940. DOI: https://doi.org/10.3390/jcm14092940.

3. Castelli L., Galasso L., Mule A., Ciorciari A., Fornasini F., Montaruli A., Esposito F. Sleep and spa therapies: What is the role of balneotherapy associated with exercise? A systematic review. *Frontiers in Physiology*. 2022. Vol. 13. Article 964232. DOI: https://doi.org/10.3389/fphys.2022.964232.

4. Wang Y., Feng Z. Multimodal massage localization algorithm for human acupoints. *International Journal of Human–Computer Interaction*. 2024. Vol. 41, № 10. P. 6011-6028. DOI: https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2372893.

5. Maccarone M. C., Scanu A., Coraci D., Masiero S. The potential role of spa therapy in managing frailty in rheumatic patients: A scoping review. *Healthcare*. 2023. Vol. 11, № 13. Article 1899. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare11131899.

6. Mustur D. Outcome assessment of spa rehabilitation in ankylosing spondylitis. *Vojnosanitetski pregled*. 2023. Vol. 80, № 5. P. 383-388. DOI: https://doi.org/10.2298/VSP210331059M.

7. Kim M. J., Kim M. J. The effect of spa massage on subjective satisfaction and improvement in quality of life for clients of skin care salons. *Asian Journal of Beauty and Cosmetology*. 2020. Vol. 18, № 1. P. 107-117. DOI: 10.20402/ajbc.2020.0007

8. Majewska-Pulsakowska M., Mączka M. The influence of a relaxing massage on stress levels in women. *Aesthetic Cosmetology and Medicine*. 2021. Vol. 10, № 1. P. 19-22. URL: https://aestheticcosmetology.com/wp-content/uploads/2021/02/acm-2021-01-majewska-eng.pdf (дата звернення: 09.08.2025).

9. Bai R., Li C., Xiao Y., Sharma M., Zhang F., Zhao Y. Effectiveness of spa therapy for patients with chronic low back pain: An updated systematic review and meta-analysis. *Medicine*. 2019. Vol. 98, № 37. Article e17092. DOI: 10.1097/MD.0000000000017092.

10. Kim J. G., Yu H. N., Jeon J., Park S., Noh Y., Jung S. Effects of a wellness spa intervention on muscle tension and electroencephalographic activity in community-dwelling adults. *Physical Therapy Rehabilitation Science*. 2025. Vol. 14, № 2. P. 275-281. DOI: https://doi.org/10.14474/ptrs.2025.14.2.275.

11. Akdogan R., Yildiz S. The effect of SPA and massage applied on babies on colic symptoms: A randomized controlled trial. *Journal of Pediatric Nursing*. 2025. Vol. 82. P. e164-e174. DOI: https://doi.org/10.1016/j.pedn.2025.04.008.

12. Vion-Dury J., Micoulaud-Franchi J. A., Grousset B., Kanny G., Dubois O. Psychosomatic states and their correlation with letting-go: two newly evaluated core factors for investigating the therapeutic effect of spa treatment. *International Journal of Biometeorology*. 2023. Vol. 67, № 10. P. 1643-1650. DOI: https://doi.org/10.1007/s00484-023-02526-z.

13. O'Dell T. Meditation, magic and spiritual regeneration: Spas and the mass production of serenity. In: *Magic, Culture and the New Economy*. Routledge, 2020. P. 19-36. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003103196-2.

14. Yalcin B. Worldwide trends in online searches for the term SPA. *Studia Periegetica*. 2022. Vol. 37, № 1. P. 151-166. DOI: https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.9048.

15. Pinar R., Afsar F. Back massage to decrease state anxiety, cortisol level, blood pressure, heart rate and increase sleep quality in family caregivers of patients with cancer: A randomised controlled trial. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*. 2015. Vol. 16, № 18. P. 8127-8133. DOI: http://dx.doi.org/10.7314/APJCP.2015.16.18.8127.

16. Subramaniam S., Latip H. F. M., Aziz M. S. A. Massage therapy for anxiety reduction: A systematic. *Journal of Sports and Games*. 2019. Vol. 1, № 2. P. 13-17. DOI: 10.22259/2642-8466.0102003.

17. A growing body of research supports the positive impact of massage therapy for mental health. *American Massage Therapy Association*: вебсайт. 2024. URL: https://www.amtamassage.org/about/news/research-supports-massage-for-mental-health/ (дата звернення: 08.08.2025).

18. Wu C. Y., Lee H. F., Chang C. W., Chiang H. C., Tsai Y. H., Liu H. E. The immediate effects of lavender aromatherapy massage versus massage in work stress, burnout, and HRV parameters: A randomized controlled trial. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*. 2020. Vol. 2020, № 1. Article 8830083. DOI: https://doi.org/10.1155/2020/8830083.

19. Nkurikiyeyezu K. N., Suzuki Y., Tobe Y., Lopez G. F., Itao K. Heart rate variability as an indicator of thermal comfort state. In: *2017 56th Annual Conference of the Society of Instrument and Control Engineers of Japan (SICE)*, Kanazawa, Japan, 2017. (pp 1510-1512). DOI: 10.23919/SICE.2017.8105506.

20. Lin P. H., Lin Y. P., Chen K. L., Yang S. Y., Shih Y. H., Wang P. Y. Effect of aromatherapy on autonomic nervous system regulation with treadmill exercise-induced stress among adolescents. *PloS One*. 2021. Vol. 16, № 4. Article e0249795. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249795.

21. Seifert G., Kanitz J. L., Rihs C., Krause I., Witt K., Voss A. Rhythmical massage improves autonomic nervous system function: A single-blind randomised controlled trial. *Journal of Integrative Medicine*. 2018. Vol. 16, № 3. P. 172-177. DOI: https://doi.org/10.1016/j.joim.2018.03.002.

22. Meier M., Unternaehrer E., Dimitroff S. J., Benz A. B., Bentele U. U., Schorpp S. M., et al. Standardized massage interventions as protocols for the induction of psychophysiological relaxation in the laboratory: A block randomized, controlled trial. *Scientific Reports*. 2020. Vol. 10, № 1. Article 14774. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-020-71173-w.

23. Kaesaman N., Eungpinichpong W. The acute effect of traditional Thai massage on recovery from fatigue in basketball players. *GEOMATE Journal*. 2019. Vol. 16, № 55. P. 53-58. DOI: https://doi.org/10.21660/2019.55.4656.

24. Packheiser J., Hartmann H., Fredriksen K., Gazzola V., Keysers C., Michon F. A systematic review and multivariate meta-analysis of the physical and mental health benefits of touch interventions. *Nature Human Behaviour*. 2024. Vol. 8, № 6. P. 1088-1107. DOI: https://doi.org/10.1038/s41562-024-01841-8.

Література:

1. Arnold, M. M., Müller-Oerlinghausen, B., Hemrich, N., & Bönsch, D. (2020). Effects of psychoactive massage in outpatients with depressive disorders: A randomized controlled mixed-methods study. *Brain Sciences, 10*(10), Article 676. DOI: https://doi.org/10.3390/brainsci10100676.

2. Kisielewska, W., Kościółek, M., Kowalczyk, W., Mitura, B., Mitura, L., Rogula, S., & Mitura, K. (2025). Decreasing preoperative anxiety in patients with newly available multimodal approaches - A narrative review. *Journal of clinical medicine, 14*(9), Article 2940. DOI: https://doi.org/10.3390/jcm14092940.

3. Castelli, L., Galasso, L., Mule, A., Ciorciari, A., Fornasini, F., Montaruli, A., & Esposito, F. (2022). Sleep and spa therapies: What is the role of balneotherapy associated with exercise? A systematic review. *Frontiers in physiology, 13,* Article 964232. DOI: https://doi.org/10.3389/fphys.2022.964232.

4. Wang, Y., & Feng, Z. (2024). Multimodal massage localization algorithm for human acupoints. *International journal of human–computer interaction, 41*(10), 6011–6028. DOI: https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2372893.

5. Maccarone, M. C., Scanu, A., Coraci, D., & Masiero, S. (2023). The potential role of spa therapy in managing frailty in rheumatic patients: A scoping review. *Healthcare, 11*(13), Article 1899. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare11131899.

6. Mustur, D. (2023). Outcome assessment of spa rehabilitation in ankylosing spondylitis. *Vojnosanitetski pregled, 80*(5), 383–388. DOI: https://doi.org/10.2298/VSP210331059M.

7. Kim, M. J., & Kim, M. J. (2020). The effect of spa massage on subjective satisfaction and improvement in quality of life for clients of skin care salons. *Asian journal of beauty and cosmetology, 18*(1), 107–117. DOI: 10.20402/ajbc.2020.0007

8. Majewska-Pulsakowska, M., & Mączka, M. (2021). The influence of a relaxing massage on stress levels in women. *Aesthetic cosmetology and medicine, 10*(1), 19–22. Retrieved from https://aestheticcosmetology.com/wp-content/uploads/2021/02/acm-2021-01-majewska-eng.pdf (дата звернення: 09.08.2025).

9. Bai, R., Li, C., Xiao, Y., Sharma, M., Zhang, F., & Zhao, Y. (2019). Effectiveness of spa therapy for patients with chronic low back pain: An updated systematic review and meta-analysis. *Medicine, 98*(37), Article e17092. DOI: 10.1097/MD.0000000000017092.

10. Kim, J. G., Yu, H. N., Jeon, J., Park, S., Noh, Y., & Jung, S. (2025). Effects of a wellness spa intervention on muscle tension and electroencephalographic activity in community-dwelling adults. *Physical therapy rehabilitation science, 14*(2), 275–281. DOI: https://doi.org/10.14474/ptrs.2025.14.2.275.

11. Akdogan, R., & Yildiz, S. (2025). The effect of SPA and massage applied on babies on colic symptoms: A randomized controlled trial. *Journal of pediatric nursing, 82,* e164–e174. DOI: https://doi.org/10.1016/j.pedn.2025.04.008.

12. Vion-Dury, J., Micoulaud-Franchi, J. A., Grousset, B., Kanny, G., & Dubois, O. (2023). Psychosomatic states and their correlation with letting-go: Two newly evaluated core factors for investigating the therapeutic effect of spa treatment. *International journal of biometeorology, 67*(10), 1643–1650. DOI: https://doi.org/10.1007/s00484-023-02526-z.

13. O'Dell, T. (2020). Meditation, magic and spiritual regeneration: Spas and the mass production of serenity. In *Magic, Culture and the New Economy* (pp. 19–36). Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003103196-2.

14. Yalcin, B. (2022). Worldwide trends in online searches for the term SPA. *Studia periegetica, 37*(1), 151–166. DOI: https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.9048.

15. Pinar, R., & Afsar, F. (2015). Back massage to decrease state anxiety, cortisol level, blood pressure, heart rate and increase sleep quality in family caregivers of patients with cancer: A randomised controlled trial. *Asian pacific journal of cancer prevention, 16*(18), 8127–8133. DOI: http://dx.doi.org/10.7314/APJCP.2015.16.18.8127.

16. Subramaniam, S., Latip, H. F. M., & Aziz, M. S. A. (2019). Massage therapy for anxiety reduction: A systematic. *Journal of sports and games, 1*(2), 13–17. DOI: 10.22259/2642-8466.0102003.

17. American Massage Therapy Association. (2024). A growing body of research supports the positive impact of massage therapy for mental health. Retrieved from https://www.amtamassage.org/about/news/research-supports-massage-for-mental-health/

18. Wu, C. Y., Lee, H. F., Chang, C. W., Chiang, H. C., Tsai, Y. H., & Liu, H. E. (2020). The immediate effects of lavender aromatherapy massage versus massage in work stress, burnout, and HRV parameters: A randomized controlled trial. *Evidence-based complementary and alternative medicine, 2020*(1), Article 8830083. DOI: https://doi.org/10.1155/2020/8830083.

19. Nkurikiyeyezu, K. N., Suzuki, Y., Tobe, Y., Lopez, G. F., & Itao, K. (2017). Heart rate variability as an indicator of thermal comfort state. In *2017 56th annual conference of the society of instrument and control engineers of Japan (SICE)* (pp. 1510–1512). DOI: 10.23919/SICE.2017.8105506.

20. Lin, P. H., Lin, Y. P., Chen, K. L., Yang, S. Y., Shih, Y. H., & Wang, P. Y. (2021). Effect of aromatherapy on autonomic nervous system regulation with treadmill exercise-induced stress among adolescents. *PloS one, 16*(4), Article e0249795. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249795.

21. Seifert, G., Kanitz, J. L., Rihs, C., Krause, I., Witt, K., & Voss, A. (2018). Rhythmical massage improves autonomic nervous system function: A single-blind randomised controlled trial. *Journal of integrative medicine, 16*(3), 172–177. DOI: https://doi.org/10.1016/j.joim.2018.03.002.

22. Meier, M., Unternaehrer, E., Dimitroff, S. J., Benz, A. B., Bentele, U. U., Schorpp, S. M., et al. (2020). Standardized massage interventions as protocols for the induction of psychophysiological relaxation in the laboratory: A block randomized, controlled trial. *Scientific reports, 10*(1), Article 14774. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-020-71173-w.

23. Kaesaman, N., & Eungpinichpong, W. (2019). The acute effect of traditional Thai massage on recovery from fatigue in basketball players. *GEOMATE journal, 16*(55), 53–58. DOI: https://doi.org/10.21660/2019.55.4656.

24. Packheiser, J., Hartmann, H., Fredriksen, K., Gazzola, V., Keysers, C., & Michon, F. (2024). A systematic review and multivariate meta-analysis of the physical and mental health benefits of touch interventions. *Nature human behaviour, 8*(6), 1088–1107. DOI: https://doi.org/10.1038/s41562-024-01841-8.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDC 159.9:316.48

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-988-999

Rot-Serov Oleksandr Volodymyrovych PhD student, Faculty of Social Pedagogics and Psychology, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0009-0004-7410-6155

CONFLICT COMPETENCE OF IT PROFESSIONALS: THEORETICAL INTERPRETATIONS AND EMPIRICAL INSIGHTS

Abstract. The article presents an analysis of the issue of competence in conflict resolution, which is part of the group of socio-psychological competencies manifested in social interaction and based on personal qualities. It is noted that an important aspect of IT professionals' activity is the development of effective interaction both within the organization and in ensuring a productive external communication system. This emphasizes the increasing importance of socio-psychological competencies – such as the ability for effective interpersonal communication, the capacity to build, expand, and restore trust with all stakeholders, and the ability to act constructively in conflict and resolve conflict situations arising in professional interaction.

Various perspectives on the nature of human competence in conflict resolution are considered, highlighting existing difficulties in differentiating the concepts of conflict competence and conflictological competence, as well as questions regarding their distinction or equivalence. Based on the analysis of various interpretations, it is emphasized that conflict competence is often spontaneous and intuitive in nature, formed through personal experience, life perceptions, and social learning, whereas conflictological competence is primarily developed intentionally through professional training and at the early stages of professionalization. Conflict competence is understood as the experience of confronting and resolving conflicts, which includes personal qualities developed through resistance and resilience to the negative influence of conflict, cognitive components, and behavior strategies appropriate to the situation.

The methodological tools are substantiated, and the results of a pilot study on the peculiarities of the manifestation of conflict competence among IT specialists are presented. Identifying the characteristics of conflict competence in IT professionals, including their personal traits significant for behavioral regulation in conflict situations and strategies for behavior in conflict, constitutes a promising direction for our further research.

Keywords: socio-psychological competence, conflict competence, conflictological competence, trust, professional interaction, IT professionals

Рот-Сєров Олександр Володимирович аспірант факультету соціальної педагогіки та психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0009-0004-7410-6155

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

КОНФЛІКТНА КОМПЕТНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ІТ: ТЕОРЕТИЧНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТА ЕМПІРИЧНІ РОЗВІДКИ

Анотація. Представлено аналіз проблеми компетентності у вирішенні конфліктів, яка відноситься до соціально-психологічних компетентностей, що виявляються в соціальній взаємодії й ґрунтуються на особистісних якостях. Зазначено, що важливим аспектом діяльності фахівців сфери ІТ є вибудовування ефективної взаємодії як всередині організації, так і забезпечення продуктивної зовнішньої системи комунікації, що спонукає робити все більший акцент на важливості саме соціально-психологічних компетентностей – здатності до ефективного міжособистісного спілкування; спроможності встановлювати ділові контакти, розвивати, розширювати та відновлювати довіру з усіма зацікавленими сторонами; здатності конструктивно діяти в конфлікті та вирішувати конфліктні ситуації, що виникають в професійній взаємодії.

Розглянуто різні позиції щодо до розуміння природи компетентності людини у вирішенні конфліктів, акцентовано існування певних складнощів у диференціації змісту понять конфліктної та конфліктологічної компетентності, їх розрізнення чи тотожності. За результатами аналізу різних тлумачень зазначено, що при розгляді цих понять акцентується стихійна та інтуїтивна природа конфліктної компетентності та її формування на основі особистого досвіду, життєвих уявлень, та в процесі соціального навчання, тоді як конфліктологічна компетентність цілеспрямовано формується здебільшого в професійному навчанні та на початкових етапах професіоналізації. Конфліктну компетентність розглянуто як досвід зіткнення та вирішення конфліктів, до якої входять і особистісні якості, що розвиваються в процесі опору та стійкості до негативного впливу конфлікту, і когнітивні складові, і стратегії поведінки у конфлікті, що відповідають ситуаціям.

Здійснено обґрунтування методичного інструментарію та представлено результати пілотного дослідження особливостей прояву конфліктної компетентності ІТ-фахівців. Визначення особливостей прояву конфліктної компетентності ІТ-фахівців, їх особистісних якостей, що мають значення для процесу регуляції поведінки, в конфліктних ситуаціях та стратегій поведінки в конфлікті є *перспективою наших подальших досліджень*.

Ключові слова: соціально-психологічна компетентність, конфліктна компетентність, конфліктологічна компетентність, довіра, професійна взаємодія, фахівці сфери ІТ

Problem statement. The professional activity of individuals in organizations, including the field of information technology, under current conditions of social change caused by war, is characterized by increased psychological tension, instability, and unpredictability. The functioning of organizations under such circumstances becomes more complicated, with a more pronounced influence of various factors on professional

interaction and the emergence of conflicts within organizations – between employees and across departments – which impacts productivity and effectiveness.

It should be noted that an important aspect of IT professionals' activity is building effective interaction both within the organization and in maintaining a productive external communication system. Therefore, despite the technical focus of their work, IT professionals are required to possess skills for effective interpersonal interaction and the ability to constructively resolve conflicts that may arise in their professional activities.

This highlights the need to study the socio-psychological competencies of employees that influence the effectiveness of professional interaction at various levels – particularly the ability to build trusting relationships and to resolve conflicts arising in professional communication.

Analysis of recent research and publications. The problem of conflicts in organizations and the competence of individuals in resolving them is thoroughly addressed in the works of domestic and foreign scholars and practitioners (H. Bevzo, A. Hirnyk, M. Holubeva, T. Dziuba, L. Karamushka, H. Lozhkin, M. Tabitha, V. Kundu, C. Runde, among others).

Currently, there is growing interest in the competence of IT professionals in light of modern requirements. Studies focus on the communicative competence of IT professionals (O. Maletska; M. Sydorova et al.; Trofymenko et al.; R. Clarke; L. Villanueva et al.); personal characteristics (N. Panasenko & V. Homonyuk) and psychological features of IT specialists' managerial potential (N. Maksymenko); and key competencies ("soft skills") required for work in global software development teams (V. Rovenska et al.; J. Saldaña-Ramos et al.; L. McLeod; R.K. Misra & K. Khurana), among others.

At the same time, the issue of conflict competence and its manifestations among IT professionals remains relevant both theoretically and practically.

Aim of the article. To conduct a theoretical analysis of the concept of conflict competence and to define methodological foundations for studying the specifics of conflict competence manifestation among IT professionals.

Presentation of the main material. In the context of our research, it is worth turning to the analysis of so-called "soft skills", most of which, according to researchers, "… belong to the group of socio-psychological competencies, as they are manifested in social interaction and based on the personal qualities of an employee" [1, p. 18].

In the analysis of "soft skills", it is noted that modern IT organizations increasingly rely on inter-company collaboration and emphasize the importance of interpersonal communication [2], proving the significance of interpersonal communication skills in the activities of IT professionals [3]. Emphasis is placed on the importance of communicative competence among IT professionals – their ability to engage in interpersonal and professional communication; to operate freely with information; to align their personal needs with those of the organization and team; to

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

convey necessary information taking into account the audience's needs and characteristics; to demonstrate respect in communication with everyone; to establish professional contacts; to behave ethically in a professional environment, considering cultural differences; and to resolve conflict situations within the professional context [4; 5].

Meanwhile, relying on the results of recent studies highlighting the skills gap in the IT sector, it is stated that the most significant deficiencies lie in communication skills, particularly in the development of interpersonal abilities [2]. Consequently, the importance of people skills is emphasized, supported by research findings indicating that the use of interpersonal skills contributes to the efficiency and performance of companies [6].

Particular attention is also given to the critically important socio-psychological competence of the ability to build, develop, expand, and restore trust with all stakeholders [7]. This competence acts as a preventive mechanism against various dysfunctions, including destructive conflicts in professional activities.

It should be noted that the professional activity of individuals in organizations, especially under the current social changes caused by war, is characterized by increased psychological tension, instability, and unpredictability. Organizational functioning under such conditions becomes more complicated, and the influence of various factors on professional interaction and conflict emergence intensifies. This necessitates the ability to prevent the destructive development of conflicts and to facilitate their constructive resolution, which requires conflict competence among participants of professional interaction.

An analysis of the issue of conflicts and human competence in conflict resolution reveals various perspectives on the nature of this competence, which leads to certain difficulties in differentiating the concepts of conflict competence and conflictological competence. Some researchers argue that these concepts should be distinguished, while others consider them identical.

Some researchers (M. Holubeva, I. Zharuk, L. Kotlova) argue that these concepts should not be equated [8; 9]. It is noted that every person possesses *conflict competence* to some extent. It is an ability that develops spontaneously or intuitively, or based on past experience, to find various modes of behavior in conflict, considering one's own interests, the behavior and status of the other party, and other circumstances. It is more or less present in all people and emerges in the process of social learning, formed from life experiences and beliefs about effective behavior in conflict. These are the techniques and methods each of us uses to resolve conflicts in everyday life, without relying on scientific methods, whereas conflictological competence implies a scientific basis.

Considering *conflict competence* as a component of communicative competence, researchers point out that it is one of the most important personal traits that reflects a person's ability and readiness to use conflict as a means of achieving personal goals – for example, provoking a personal conflict to weaken the other party's position in a business dispute; the ability to maximize one's own strengths and resources while

exploiting the opponent's weaknesses and mistakes to win the conflict; recognizing and addressing one's own "weak spots" revealed during the conflict. Thus, conflict competence, according to researchers, may be used either to win a conflict or to overcome it (i.e., resolve or settle it) [8], and can be viewed as the ability to use cognitive, emotional, and behavioral skills that enhance productive conflict outcomes while reducing the likelihood of escalation or harm [10].

Unlike conflict competence, *conflictological competence* is described by researchers as a technology of conflict prevention and resolution [8]; it reflects a level of awareness regarding the range of possible strategies by the parties involved and the ability to facilitate constructive interaction in specific conflict situations [9]; and it is noted that this competence should be developed during specialist training and further expanded through work experience [11; 12; 9].

According to modern psychological and pedagogical studies (I. Kozych, L. Mukhina, I. Soroka, I. Titarenko, S. Fil, and others), researchers primarily address the issue of conflictological competence, considering it a part of professional competence, and focusing on its formation in future and current professionals during training [12; 13; 14; 15; 16].

In this context, the concept of *conflictological competence* is defined by scholars as a component of professional competence that involves the art of individual work with people, mastery of various communication "keys", specific methods for organizing one's psyche, and means for reducing emotional tension and anxiety [12, p. 7]; as the ability of a specialist to understand, analyze, and predict possible conflict situations based on a system of appropriate knowledge [16, p. 23]; the use of specific psychological knowledge, skills, and abilities to act in conflict situations and prevent them [13, p. 54]; as an integrated formation that includes theoretical (conflictological knowledge) and practical (a set of actions and behaviors) readiness to manage and prevent conflicts within the teaching staff of a higher education institution [14, p. 57]; and as an integrated personal formation based on a set of characteristics (motives, conflictological knowledge, skills, practical experience in resolving conflict), which facilitates the effective performance of professional duties under conflict conditions [15, p. 71]. In these studies, conflict and conflictological competence are treated as equivalent concepts with identical meaning.

Thus, the analysis confirms that when considering these concepts, emphasis is placed on the spontaneous and intuitive nature of conflict competence, which forms based on personal experience, life perceptions, and through social learning (self-competence), while conflictological competence is formed intentionally, mainly through professional education and at the early stages of professionalization.

Accordingly, the content of conflictological competence is broader and includes conflict competence as the presence of practical conflict-resolution skills developed through individual experience. During training, individuals acquire specific knowledge of conflictology – its nature, structure, and dynamics – as well as skills for preventing and constructively resolving conflicts.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

It should be noted that when facing conflict, people respond in different ways: they interpret events, experience emotional reactions influenced by their perception of the conflict, and take action to resolve the issues the conflict brings. Conflict competence necessarily involves awareness of the full range of possible behavioral strategies in conflict and the ability to apply them appropriately to specific life situations [17].

Therefore, we consider conflict competence as the experience of encountering and resolving conflict, which includes personal qualities that develop in the process of resisting and coping with the negative effects of conflict, cognitive components, and conflict behavior strategies that align with specific situations.

An analysis of research on conflict resolution competence shows that, despite a certain level of theoretical and practical elaboration, the study of conflict competence remains relevant – particularly in terms of the ability to maintain trust and effective communication during conflict interaction and to resolve conflicts constructively. This is especially true for understanding how this competence manifests in IT professionals.

Research design. Identifying the specifics of conflict competence manifestation among IT professionals involves addressing sequential tasks within the framework of the ascertaining and analytical components. During the preparatory stage of the ascertaining component, primary sources on existing methodological tools for studying conflicts in IT organizations and competence in conflict resolution were analyzed. Based on this, diagnostic tools were selected and substantiated – those adapted to Ukrainian samples and most relevant to the research goals and objectives. The items from these tools were incorporated into a Google Form survey used in the pilot study, which included 32 employees of Ukrainian IT companies.

To determine the predominant behavioral strategies used by employees in conflict, we selected the K. Thomas Conflict Mode Instrument to identify dominant conflict behavior strategies [15, pp. 289-295; 18, p. 65]. As researchers note, conflict behavior can be described along two dimensions: assertiveness (the degree to which a person attempts to satisfy their own concerns) and cooperativeness (the degree to which a person attempts to satisfy others' concerns). Based on these dimensions, the following conflict strategies are defined: competition (forcing), or rivalry (as an effort to satisfy one's own needs at the expense of the other); accommodation (as yielding one's interests for the benefit of the other); avoidance (as a reaction that ignores or denies the conflict); compromise (as a middle ground where both parties' interests are partially satisfied); and collaboration or partnership (as an attempt to integrate all parties' interests).

The results of our pilot study revealed that IT specialists most frequently use the "compromise" strategy (M=7.45) and "collaboration" strategy (M=6.8), compared to others.

Slightly lower scores were observed for the strategies of "avoidance" and "accommodation" – these responses appeared with approximately equal frequency (M=6.54 and M=6.36, respectively). The "competition" strategy was used significantly

less frequently, with the lowest average score (M=2.8), indicating that respondents are not inclined toward aggressive pursuit of their own goals. Instead, they pay attention to others' interests and tend to consider alternative perspectives. They are ready to sacrifice some of their interests to maintain balance and reduce relational tension, as evidenced by the dominant use of the "compromise" strategy (M=7.45). They also appear to recognize the value of constructive conflict resolution, seek to analyze causes of disputes, and aim for mutually beneficial outcomes, as shown by the use of the "collaboration" strategy (M=6.8).

At the same time, in certain situations, they try to avoid disputes to preserve inner balance and avoid spending emotional resources on resolution by using the "avoidance" strategy (M=6.54). They may also choose to accommodate by not defending their own interests, seeking to avoid open confrontation in order to preserve relationships and accepting the opponent's viewpoint, reflected in the use of the "accommodation" strategy (M=6.36).

To assess the level of conflict competence among IT professionals and to evaluate traits such as impulsiveness and self-confidence – which influence behavior in conflict and its resolution – we applied the method "Assessment of Conflict Resolution Competence" (P. Heppner, Ch. Petersen) [19, pp. 16-17].

The results of the pilot study showed that the average scores for the "self-confidence" scale (M=25.0) and "impulsiveness" scale (M=20.6) fall within the average range. However, the overall conflict resolution competence score (M=45.64), according to the tool's interpretation key, is slightly below the lower boundary of the average range. Thus, on one hand, the participants' self-confidence positively influences their ability to assert their position during conflict. On the other hand, impulsive behavior, emotional reactivity, and insufficient self-regulation may aggravate conflict situations and negatively affect interpersonal relationships.

The results of the Communication Control Scale (M. Snyder), adapted by V.I. Rozov [20, pp. 98-99], which assesses communicative self-control crucial for conflict-free interaction and closely linked to emotional regulation, show that the respondents' communicative control falls within the average range (M=5.09). Therefore, respondents may exhibit spontaneous behavior, emotional impulsiveness, and straightforwardness, which can also affect the effectiveness of interpersonal interactions.

To assess conflictological skills and competencies such as predictive ability (preventing dissatisfaction), constructive acceptance of criticism, decision-making in conflict, and the overall level of competence in conflict management (low, medium, high), we used the "Managing Interpersonal Conflict" method by D.A. Whetton and K.S. Cameron [18, pp. 188-192].

The results revealed that respondents demonstrated a high level of skill in making optimal decisions in conflict situations (M=37.18). Scores for the ability to accept criticism constructively (M=34.36) and to prevent dissatisfaction (M=34.09) were within the upper boundary of the average range. The overall conflict management

competence score (M=105.6) also fell within the average range, according to the method's interpretation key, where scores from 98 to 115 indicate an average level of this competence.

To analyze the socio-psychological competence of building, developing, expanding, and restoring trust, we applied the methodology for measuring trust/mistrust toward the world, others, and oneself (A. Kupreychenko), adapted into Ukrainian by O.V. Savchenko, V.V. Petrenko, and A.V. Timakova [21]. This tool identifies the ability to build trusting relationships with all stakeholders (trust in others); to perceive the world positively, show social initiative, and maintain integrity under stress (trust in the world); and to trust one's own feelings and experiences, believe in one's strength, significance, and competence (self-trust).

Our findings showed that respondents' trust levels fall within the average range according to the test norms: self-trust (M=24.27), trust in others (M=7.09), and trust in the world (M=9.81). These scores indicate that participants are capable of forming and maintaining positive, trust-based relationships, are inclined to view the world positively, and show a certain degree of confidence in their own competence.

To identify and measure core personality traits relevant to the study of conflict competence among IT professionals – as defined in the five-factor personality model (extraversion, agreeableness, conscientiousness, emotional stability, and openness to experience) – we used the short-form five-factor personality questionnaire TIPI-UKR (Ukrainian adaptation by M. Klymanovska and I. Halecka) [22, p. 74].

The results show that the mean scores for extraversion (M=10.27), agreeableness (M=10.18), and conscientiousness (M=10.09) are slightly above the average range. This indicates that the respondents are active and inclined to establish friendly interpersonal relationships (extraversion); demonstrate friendliness and empathy toward others (agreeableness); and exhibit thoughtfulness and perseverance in achieving their goals (conscientiousness). These traits are particularly important in the context of an IT professional's ability to resolve conflicts constructively.

The mean scores for openness to experience (M=9.64) and emotional stability (M=7.73) fall within the average range, suggesting that respondents show curiosity about different aspects of life, some independence in judgment, and a capacity for emotional self-regulation. At the same time, they may experience tension or emotional impulsivity in certain conflict situations, which could negatively affect relationships and intensify conflict within professional interactions.

Conclusions. An important aspect of the professional activity of IT specialists is the development of effective interaction at various levels, which imposes requirements on their socio-psychological competencies. These competencies are manifested in social interaction and are based on the personal qualities of professionals – particularly their ability to build, expand, and restore trusting relationships with all stakeholders, as well as their competence in resolving conflicts that arise in professional interactions.

When facing a conflict, people respond in different ways: they interpret what is happening, exhibit certain emotional reactions influenced by how they perceive and

understand the conflict, and take actions to resolve the problems it causes. Based on a theoretical analysis of the problem of conflict resolution competence, we view conflict competence as the experience of encountering and resolving conflicts, which includes personal qualities developed through resistance and resilience to the negative impact of conflict, cognitive components, and behavior strategies appropriate to specific situations.

The presented theoretical analysis of conflict competence, the substantiation of methodological tools, and the analysis of pilot research results provide a foundation for further empirical investigation into the manifestations of conflict competence among IT professionals and their personal traits that influence behavior regulation in conflict situations and strategies of behavior in conflict. This direction defines the prospect of our subsequent research.

References:

1. Lazorko, O. V., Fedotova, T. V. (Red.) (2020). *Sotsialno-psykholohichna kompetentnist personalu u sferi publichnoho upravlinnia* [Socio-psychological competence of personnel in the field of public administration]. *Monohrafiia – Monograph*. Lutsk: Vezha-Druk, 204 p. [in Ukrainian].

2. The CEO of LinkedIn shares the No. 1 job skill American employees are lacking. Published Thu, Apr 26 2018. 1:15 PM EDTUpdated Thu, Apr 26, 2018. URL: https://www.cnbc.com/2018/04/26/linkedin-ceo-the-no-1-job-skill-american-employees-lack.html [in English].

3. Misra, R. K., Khurana, K. (2018). Analysis of Employability Skill Gap in Information Technology Professionals. *International Journal of Human Capital and Information Technology Professionals* (IJHCITP). 9 (3), 53-69. URL: https://www.researchgate.net/publication/325686204_Analysis_of_Employability_Skill_Gap_in_Information_Technology_Professionals [in English].

4. Trofymenko, O. H., Savielieva, O. S., Prokop, Yu. V., Lohinova, N. I., Dyka, A. I. (2023). Soft skills dlia rozrobnykiv prohramnoho zabezpechennia [Soft skills for software developers]. *Elektronne fakhove naukove vydannia «Kiberbezpeka: osvita, nauka, tekhnika» – Electronic Professional Scientific Publication «Cybersecurity: Education, Science, Technology»*. 3 (19), 6-19. URL: https://csecurity.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/435 [in Ukrainian].

5. Clarke, P. & O'Connor, R. V. (2012). The situational factors that affect the software development process: Towards a comprehensive reference framework. *Information and Software Technology*. 54 (5), 433-447 [in English].

6. Villanueva, L., Intriago, D. & Morán, A. (2022). Izquierdo Interpersonal Skills in the Efficiency of Ecuadorian Companies. [Interpersonal Skills in the Efficiency of Ecuadorian Companies] *Estudios del Desarrollo Social [online] – Studies in Social Development*. 10 (1), 1-12. URL:https://www.researchgate.net/publication/366366400_Interpersonal_Skills_in_the_Efficiency _of_Ecuadorian_Companies [in Spanish].

7. Covey Stephen M.R. (2008) *The SPEED of Trust. The One Thing That Changes Everything.* Free Press, 384 c. [in English].

8. Holubeva, M. O., Zharuk, I. V. (2022). Psykholoho-pedahohichnyi zmist terminiv «konfliktna kompetentnist» ta «konfliktolohichna kompetentnist» [Psychological and pedagogical content of the terms "conflict competence" and "conflictological competence"]. *Naukovyi prostir:* aktualni pytannia, dosiahnennia ta innovatsii: materialy III Mizhnar. naukovoi konf. m. Khmelnytskyi, *13 travnya 2022 r. – Scientific space: current issues, achievements and innovations: materials of the III International Scientific Conf., Khmelnytskyi, May 13, 2022. International Center for Scientific Research*. Vinnytsia: European Scientific Platform, 449-454. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/582c6833-d51b-4e4e-9a6f-bf198803caba/content [in Ukrainian].

9. Kotlova, L. O. (2018). Konfliktolohichna kompetentnist v systemi bezperervnoi osvity [Conflictological competence in the system of lifelong education]. *Aktualni problemy v systemi osvity: zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad – douniversytetska pidhotovka – vyshchyi navchalnyi zaklad: zb. nauk. prats materialiv III Vseukr. naukovo-prakt. konf., 27 kvitnia 2017 r. – Topical Issues in the Education System: Secondary School – Pre-University Training – Higher Education Institution: Proceedings of the 3rd All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, April 27, 2017*. Kyiv: NAU, 130-133. [in Ukrainian].

10. Kundu, V. (2020). Conflict competence: an exploration of its importance and skills. *International Journal of Peace, Education and Development*. 8 (1), 1-5. URL: https://renupublishers.com/images/article/IJPEDv8n1a.pdf [in English].

11. Hirnyk, A. (2011). Konfliktolohichna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti suchasnoho fakhivtsia [Conflictological competence as a component of a modern specialist's professional competence]. *III Mizhnarodna naukova konferentsiia «Sotsialno-humanitarni vektory pedahohiky vyshchoi osvity», 13-14 travnia 2011 r. – 3rd International Scientific Conference "Socio-Humanitarian Vectors of Higher Education Pedagogy", May 13-14, 2011*, Kharkiv, 19-22 [in Ukrainian].

12. Kozych, I. V. (2008). Formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti sotsialnoho pedahoha v umovakh mahistratury [Formation of conflictological competence of a social pedagogue in the conditions of master's training*]. avtoref. dys… kand. ped. nauk: spets. 13.00.05 –abstract of the diss… candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.05*. Zaporizhzhia. 28 p. [in Ukrainian].

13. Mukhina, L. M. (2019). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Psychological features of the development of conflictological competence in future teachers]. *dys.… kand. psykhol. n.: 19.00.07. – diss.... Ph.D. psychol, specialty 19.00.07*. Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi, Mykolaiv. 259 p. [in Ukrainian].

14. Soroka, I. A. (2015). Psykholohichna profilaktyka konfliktiv u pedahohichnomu kolektyvi vyshchoho navchalnoho zakladu [Psychological prevention of conflicts in the teaching staff of a higher education institution]. *dys… kand. psykhol. nauk, spets. 19.00.10 – orhanizatsiina psykholohiia; ekonomichna psykholohiia – diss.…Ph.D psychol., specialty 19.00.10 – Organizational Psychology; Economic Psychology*. HEI "University of Economics and Law "KROK", Kyiv. 256 p. [in Ukrainian].

15. Tytarenko, I. I. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z reklamy i zviazkiv z hromadskistiu [Pedagogical conditions for the development of conflictological competence in future specialists in advertising and public relations]. *dys… kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 – diss.... Ph.D pedagogical: specialty 13.00.04*. National University "Kyiv-Mohyla Academy", Kyiv. 350 p. [in Ukrainian].

16. Fil, S. S. (2011). Vyznachennia, zmist ta struktura konfliktolohichnoi kompetentnosti studentiv – maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Definition, content, and structure of conflictological competence of students – future specialists in socionomic professions]. *Naukovi zapysky NaUKMA. 123: Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota – Scientific Notes of NaUKMA. 123: Pedagogical, Psychological Sciences and Social Work*, 20–24. [in Ukrainian].

17. Voitovych, M. V. (2012). Rozvytok konfliktnoi kompetentnosti u studentiv–medychnykh psykholohiv na etapi profesiinoi adaptatsii [Development of conflict competence in medical psychology students at the stage of professional adaptation]. *Aktualni problemy psykholohii: Zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrainy. Tom V: Psykhofiziolohiia. Psykholohiia pratsi. Eksperymentalna psykholohiia – Topical Issues of Psychology: Collected Scientific Works of the H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Vol. V: Psychophysiology. Psychology of Labor. Experimental Psychology*. (12), 23-31. [in Ukrainian].

18. Karamushka, L. M., Dziuba, T. M. (2009). *Psykholohiia upravlinnia konfliktamy v orhanizatsii (na materiali diialnosti osvitnikh orhanizatsii)* [Psychology of Conflict Management in Organizations (Based on the Activities of Educational Institutions]. *Monohrafiia – Monograph*. Kyiv-Poltava, 268 p. [in Ukrainian].

19. Dziuba, T. M. (2005). *Kompleks metodyk dlia diahnostyky psykholohichnoi hotovnosti kerivnyka shkoly do vzaiemodii v umovakh konfliktu* [A set of methods for diagnosing the psychological readiness of a school principal for interaction under conflict conditions]. *(L. M. Karamushka, Ed.)*. Poltava. 67 p. [in Ukrainian].

20. Kokun O.M., Pishko I.O., Lozins′ka N.S., Oliynyk V.O. (2023). Psykhodiahnostyka liders′kykh yakostey viys′kovosluzhbovtsiv [Psychodiagnostics of leadership qualities of military personnel] metod. posib. – methodical manual. Kyiv: LLC "7BC". 171 p. [in Ukrainian].

21. Savchenko, O. V., Petrenko, V. V., Timakova, A. V. (2022). Metodyka doviry/nedoviry osobystosti do svitu, do inshykh liudei, do sebe (A. Kupreichenko): ukrainomovna adaptatsiia, validizatsiia ta standartyzatsiia [Methodology for measuring personal trust/distrust toward the world, other people, and self (A. Kupreichenko): Ukrainian-language adaptation, validation, and standardization]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology, (5)*, 16-22. URL: http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/159 [in Ukrainian].

22. Klymanovska, M. B., Halecka, I. I. (2019). Ukrainska adaptatsiia korotkoho piatyfaktornoho opytuvalnyka osobystosti TIRI (TIRI-UKR) [Ukrainian adaptation of the short five-factor personality questionnaire TIRI (TIRI-UKR)]. *Psychological Journal*, 5 (9), 57-74. URL: https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/674 [in Ukrainian].

Література:

1. *Соціально-психологічна компетентність персоналу у сфері публічного управління* : монографія / Кол. авт.: О. Кихтюк, Н. Коструба, А. Кульчицька, О. Лазорко та ін, ; за заг. ред. О. В. Лазорко, Т. В. Федотової ; Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк : Вежа-Друк, 2020. 204 с.

2. The CEO of LinkedIn shares the No. 1 job skill American employees are lacking. Published Thu, Apr 26 2018. 1:15 PM EDTUpdated Thu, 2018. Режим доступу: https://www.cnbc.com/2018/04/26/linkedin-ceo-the-no-1-job-skill-american-employees-lack.html

3. Misra R. K., Khurana K. Analysis of Employability Skill Gap in Information Technology Professionals. *International Journal of Human Capital and Information Technology Professionals* (IJHCITP). 2018. 9 (3), P. 53-69. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/325686204_Analysis_of_Employability_Skill_Gap_in_Information_Technology_Professionals

4. Трофименко, О. Г., Савєльєва, О. С., Прокоп, Ю. В., Логінова, Н. І., Дика, А. І. Soft skills для розробників програмного забезпечення. *Електронне фахове наукове видання «Кібербезпека: освіта, наука, техніка»*. 2023. 3 (19), С. 6-19. Режим доступу: https://csecurity.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/435

5. Clarke P. & O'Connor R. V. The situational factors that affect the software development process: Towards a comprehensive reference framework. *Information and Software Technology*. 2012. 54 (5). P. 433-447.

6. Villanueva L., Intriago D. & Morán A. Izquierdo Interpersonal Skills in the Efficiency of Ecuadorian Companies *Estudios del Desarrollo Social [online]*. 2022. vol.10, №.1, P. 1-12. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/366366400_Interpersonal_Skills_in_the_ Efficiency_ of_ Ecuadorian_Companies

7. Covey Stephen M.R. *The SPEED of Trust. The One Thing That Changes Everything*. Free Press, 2008. 384 p.

8. Голубєва М. О., Жарук І. В. Психолого-педагогічний зміст термінів «конфліктна компетентність» та «конфліктологічна компетентність». *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації : матеріали III Міжнародної наукової конференції, м. Хмельницький, 13 травня, 2022 р.* Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2022, С. 449-454. Режим доступу: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/582c6833-d51b-4e4e-9a6f-bf198803caba/content

9. Котлова Л. О. Конфліктологічна компетентність в системі безперервної освіти. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад: зб. наук. праць матеріалів ІІІ Всеукр. науково-практ. конф., 27 квітня 2017 р., м. Київ*. К.: НАУ, 2018, С. 130-133.

10. Kundu V. Conflict competence: an exploration of its importance and skills. *International Journal of Peace, Education and Development*, 2020. 8 (1), P. 1-5. Режим доступу: https://renupublishers.com/images/article/IJPEDv8n1a.pdf

11. Гірник А. Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності сучасного фахівця: *ІІІ Міжнар. наук. конф. «Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої освіти» (м. Харків, ХНТУСГ ім. П. Василенка, 13-14 трав. 2011 р)*, Харків. 2011, С. 19-22.

12. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури: *автореф. дис….канд. пед. наук: спец. 13.00.05*. Запоріжжя, 2008. 28 с.

13. Мухіна Л. М. Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів: *дис…. канд. психол. наук (доктора філософії) за спец. 19.00.07*. Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2019. 259 с.

14. Сорока І. А. Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу: *дис….канд. психол. наук…19.00.10 – організаційна психологія; екон. психологія*. ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК». Київ, 2015. 256 с.

15. Тітаренко І. І. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами і зв'язків з громадськістю : *дис… канд. пед. наук : 13.00.04*. Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ., 2018. 350 с.

16. Філь С. С. Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів - майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки НаУКМА. Т. 123: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2011, С. 20-24.

17. Войтович, М. В. Розвиток конфліктної компетентності у студентів–медичних психологів на етапі професійної адаптації. Актуальні проблеми психології: *Збірник наукових праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*. 2012. (12), С. 23-31.

18. Карамушка Л. М., Дзюба Т. М. *Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій):* Монографія. К. – Полтава, 2009. 268 с.

19. Дзюба Т. М. *Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту*. За наук. ред. Л.М. Карамушки. Полтава, 2005. 67с.

20. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Олійник В. О. *Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців* : метод. посіб. К. : ТОВ «7БЦ», 2023. 171 с.

21. Савченко О. В., Петренко В. В., Тімакова А. В. Методика довіри/недовіри особистості до світу, до інших людей, до себе (А. Купрейченко): україномовна адаптація, валідизація та стандартазація. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* (5). 2022, С. 16-22. Режим доступу: http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/159

22. Климановська М. Б., Галецька І. І. Українська адаптація короткого п'ятифакторного опитувальника особистості TIPI (TIPI-UKR). *Psychological Journal*, 2019. 5 (9), С. 57-74. Режим доступу https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/674

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.923.2

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1000-1008

Амплєєва Ольга Михайлівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, тел.: (066) 048-16-21, https://orcid.org/0000-0003-1933-2278

Земляна Юлія Анатоліївна аспірантка кафедри психології, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, тел.: (067) 512-41-14, https://orcid.org/0009-0008- 0690-527X

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ МЕТОДИК ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У сучасному світі, що характеризується високим рівнем невизначеності та зростаючими психосоціальними навантаженнями, особливо в умовах тривалої війни в Україні, психологічна стабільність особистості набуває критичного значення. Вона є фундаментальним чинником для ефективного функціонування індивіда, його здатності адаптуватися до мінливих умов та підтримувати оптимальний рівень психічного здоров'я. Цей багатовимірний конструкт охоплює низку взаємопов'язаних компонентів: емоційну стабільність, життєздатність, психологічне благополуччя, психологічну стійкість, стресостійкість, витривалість та резильєнтність. Незважаючи на активні дослідження, у науковій спільноті зберігається концептуальна неоднозначність термінів, а також існує постійна потреба в адаптації та валідизації зарубіжних психометричних методик для українського соціокультурного контексту.

У дослідженні проаналізовано такі інструменти: TIPI UKR (короткий п'ятифакторний опитувальник особистості), IUS-12 Н. Карлетона (шкала інтолерантності до невизначеності в адаптації Г. Громової), MHC-SF (Стабільність психічного здоров'я – коротка форма), Українська адаптація опитувальника Brief-COPE, PMH-scale (шкала позитивного ментального здоров'я), Методика «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя BBC» (адаптація Л. М. Карамушки, К. В. Терещенко, О.В.Креденцер) та PSS-10 (шкала сприйнятого стресу). Кожна з цих методик дозволяє оцінити окремі аспекти психологічної стабільності, такі як емоційний контроль, толерантність до невизначеності, загальне психічне та суб'єктивне благополуччя, копінг-стратегії та рівень сприйнятого стресу.

Результати аналізу показують, що, хоча наявні адаптовані інструменти є надійними та валідними для української вибірки, жодна окрема методика не охоплює всі компоненти психологічної стабільності комплексно. Це підкреслює

необхідність використання батареї тестів для отримання цілісної та багатогранної картини психологічного стану особистості. Виявлені взаємозв'язки між компонентами, такі як кореляція психологічної стійкості з адаптивними копінг-стратегіями та різними аспектами благополуччя, свідчать про холістичний характер психологічної стабільності.

Перспективи подальших розвідок включають проведення лонгітюдних досліджень для відстеження динаміки психологічної стабільності, поглиблене вивчення соціокультурних факторів її прояву, розробку інтегрованих діагностичних батарей та оцінку ефективності інтервенційних програм. Це сприятиме глибшому розумінню механізмів адаптації та розробці ефективних стратегій підтримки психічного здоров'я в умовах сучасних викликів.

Ключові слова: психологічна стабільність, емоційна стабільність, життєздатність, психологічне благополуччя, психологічна стійкість, стресостійкість, витривалість, резильєнтність, психометричні методики, адаптація, особистість, невизначеність.

Ampleyeva Olga Mykhailivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology, Odesa National University named after I.I. Mechnikov, Odesa, tel.: (066)048-16-21, https://orcid.org/0000-0003-1933-2278

Zemliana Yulia Anatolyevna postgraduate student of the Department of Psychology of the Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolayiv, tel: (067) 512-41-14, https://orcid.org/0009-0008-0690-527X

ANALYSIS OF THE MAIN METHODS OF RESEARCHING THE COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL STABILITY OF A PERSONALITY

Abstract. In the contemporary world, characterized by high levels of uncertainty and increasing psychosocial burdens, particularly amidst the ongoing war in Ukraine, the psychological stability of an individual acquires critical importance. It serves as a fundamental factor for effective individual functioning, the ability to adapt to changing conditions, and the maintenance of optimal mental health. This multidimensional construct encompasses a range of interconnected components: emotional stability, hardiness, psychological well-being, psychological resilience, stress resistance, endurance, and resilience. Despite active research, conceptual ambiguity of terms persists within the scientific community, and there is a continuous need for the adaptation and validation of foreign psychometric methodologies for the Ukrainian socio-cultural context.

The study analyzes such instruments as: TIPI UKR (Ten-Item Personality Inventory), IUS-12 by N. Carleton (Intolerance of Uncertainty Scale, adapted by

H. Hromova), MHC-SF (Mental Health Continuum – Short Form), Ukrainian adaptation of the Brief-COPE questionnaire, PMH-scale (Positive Mental Health Scale), the «Modified BBC Subjective Well-Being Scale» (adapted by L. M. Karamushka, K. V. Tereshchenko, O.V. Kredentzer), and PSS-10 (Perceived Stress Scale). Each of these methodologies allows for the assessment of specific aspects of psychological stability, such as emotional control, tolerance of uncertainty, general mental and subjective well-being, coping strategies, and the level of perceived stress.

The results of the analysis indicate that, while the available adapted instruments are reliable and valid for the Ukrainian sample, no single methodology comprehensively covers all components of psychological stability. This underscores the necessity of employing a battery of tests to obtain a holistic and multifaceted picture of an individual's psychological state. The identified interconnections between components, such as the correlation of psychological resilience with adaptive coping strategies and various aspects of well-being, point to the holistic nature of psychological stability.

Prospects for further research include conducting longitudinal studies to track the dynamics of psychological stability, in-depth examination of socio-cultural factors influencing its manifestation, development of integrated diagnostic batteries, and evaluation of the effectiveness of intervention programs. This will contribute to a deeper understanding of adaptation mechanisms and the development of effective strategies for supporting mental health in the face of contemporary challenges.

Keywords: psychological stability, emotional stability, hardiness, psychological well-being, psychological resilience, stress resistance, endurance, psychometric methodologies, adaptation, personality, uncertainty.

Постановка проблеми. У сучасному світі, що характеризується стрімкими змінами, високим рівнем невизначеності та зростаючими психосоціальними навантаженнями, психологічна стабільність особистості набуває особливого значення. Вона є фундаментальним чинником для ефективного функціонування індивіда, його здатності адаптуватися до мінливих умов та підтримувати оптимальний рівень психічного здоров'я. Цей складний конструкт охоплює низку взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких відіграє унікальну роль у здатності людини долати виклики та зберігати внутрішню гармонію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні наявна низка діагностичних методик, що дозволяє проводити якісні дослідження, враховуючи культурні особливості та актуальні виклики, зокрема в умовах війни. Широка доступність та валідизація українських адаптацій ключових психометричних інструментів (IUS-12, MHC-SF, Brief-COPE, PSS-10) є значним досягненням для української психологічної науки та практики. Це забезпечує можливість проведення культурно-чутливих та надійних досліджень, що є особливо важливим в умовах соціальних трансформацій та криз. Нами було застосовано наступні методики: TIPI UKR (Короткий п'ятифакторний опитувальник

особистості) Цей опитувальник є короткою версією, призначеною для вимірювання рис особистості за моделлю Великої П'ятірки. Однією з ключових рис у цій моделі є "Невротизм", який обернено корелює з "Емоційною стабільністю". Хоча детальний опис TIPI UKR не надається у вихідних матеріалах, його включення до переліку методик вказує на його релевантність для оцінки базових особистісних детермінант психологічної стабільності. Емоційна стабільність як риса особистості прямо пов'язана з психологічною стійкістю.

IUS-12 (Шкала інтолерантності до невизначеності Н. Карлетона, адаптація Г. Громової) Методика IUS-12 є коротким скринінговим інструментом, розробленим для вимірювання несприйняття невизначеності та тривоги щодо можливих подій майбутнього. Її теоретична основа полягає у визначенні того, наскільки людина толерантна до неясності та непередбачуваності. Шкала має загальний показник інтолерантності до невизначеності та дві субшкали: «Прогностична тривога», що відображає когнітивний компонент ставлення до невизначеності (усвідомлені очікування та переконання щодо майбутнього), та «Гнітюча тривога», яка стосується тілесно-емоційних реакцій на ситуації невизначеності та несподіваних подій. Повна адаптація методики українською мовою була проведена на вибірці з 226 осіб у період з жовтня 2019 по травень 2020 року. Дослідження Громової Г.М. (2021) підтверджує її валідність та надійність для української вибірки. Інструмент може бути особливо корисним для оцінки вираженості симптомів та моніторингу змін у часі [1, с. 120].

MHC-SF (Стабільність психічного здоров'я – коротка форма К. Кіза) Опитувальник MHC-SF розроблено з урахуванням тривимірної структури психічного здоров'я, що включає суб'єктивне, психологічне та соціальне благополуччя. Коротка форма складається з 14 пунктів, які оцінюють поточний рівень психологічного функціонування людини. Наукова значущість адаптації та валідизації цієї методики для україномовної вибірки визнана, що дозволяє використовувати її для самооцінки стану психічного здоров'я.

Українська адаптація опитувальника Brief-COPE Цей опитувальник призначений для вимірювання широкого спектру індивідуальних реакцій на стрес та стратегій подолання життєвих труднощів. Українськомовна адаптація та модифікація Brief-COPE-26 для онлайн-діагностики є важливою для сучасної психологічної практики. Скорочена версія Brief-COPE-26 містить 26 пунктів, об'єднаних у 14 субшкал, що слугують первинними показниками копінгової поведінки. Дослідження психометричних властивостей на вибірці з 1101 цивільного українця віком від 17 до 75 років підтвердило високу внутрішню узгодженість та ретестову надійність. Конвергентна валідність підтверджена кореляціями з іншими шкалами, що оцінюють поведінку в стресовій ситуації. Факторна структура для української популяції може відображати особливості подолання хронічного стресу, спричиненого війною, включаючи активний копінг, примирення, комплексну соціальну підтримку, безпорадність та гумор.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

PMH-scale (Шкала позитивного ментального здоров'я) PMH-scale є інструментом для оцінки рівня позитивного ментального здоров'я. Методика дозволяє визначити три рівні позитивного ментального здоров'я: низький (9-24 бали), середній (25-29 балів) та високий (30-36 балів), з мінімальним показником 9 балів та максимальним 36 балів. Результати кореляційного аналізу показують, що PMH-scale корелює з характеристиками благополуччя та ментального здоров'я.

Методика «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя BBC» (The Modified BBC Subjective Well-Being Scale (BBC-SWB)) (адаптація Л. М. Карамушки, К. В. Терещенко, О.В.Креденцер) Ця методика призначена для вимірювання суб'єктивного благополуччя і включає субшкалу «психологічне благополуччя». Вона згадується у контексті впливу на благополуччя та ментальне здоров'я, поряд з PMH-scale та MHC-SF, що підкреслює її релевантність для комплексного дослідження психологічної стабільності.

PSS-10 (Шкала сприйнятого стресу) Шкала сприйнятого стресу Ш. Коена (PSS-10) є простим, ефективним та визнаним у світі інструментом для оцінки сприйняття стресу та його потенційних наслідків. Вона фокусується на почуттях і думках респондента протягом останнього місяця. Україномовна версія PSS-10 була адаптована та валідизована, пройшовши процедуру прямого/зворотного перекладу та пілотаж. Вона була включена в онлайн-опитування українців щодо переживання стресу та ресурсів його подолання в умовах війни, що підтверджує її актуальність та надійність для національного контексту. Для комплексного дослідження компонентів психологічної стабільності необхідно використовувати валідизовані та адаптовані психометричні інструменти. Жодна з представлених методик не охоплює всі сім зазначених компонентів психологічної стабільності комплексно. Це вказує на те, що для отримання цілісного уявлення про психологічну стабільність особистості дослідникам необхідно використовувати батарею тестів, що вимірюють різні, хоча й взаємопов'язані, аспекти. Для всебічного дослідження психологічної стабільності, дослідникам потрібно буде комбінувати ці інструменти, що вимагає ретельного планування та розуміння сильних сторін кожної методики. Це створює певний виклик у стандартизації комплексного дослідження.

Мета статті – проведення аналізу теоретичних основ ключових компонентів психологічної стабільності (емоційна стабільність, життєздатність, психологічне благополуччя, психологічна стійкість, стресостійкість, витривалість, резильєнтність) та детальний розгляд основних методик їх дослідження, що мають українську адаптацію, з обґрунтуванням психометричних властивостей та потенціалу для комплексного застосування у наукових та практичних психологічних дослідженнях та нашій дисертаційній роботі зокрема.

Виклад основного матеріалу. Сучасна психологічна наука активно досліджує феномен психологічної стабільності, її різноманітні компоненти та складні взаємозв'язки. Емпіричні розвідки виявили позитивні кореляційні взаємозв'язки психологічної стійкості з ефективними копінг-стратегіями,

загальним рівнем задоволеності власним життям, стабільністю психічного здоров'я, а також гедонічним, соціальним та психологічним благополуччям особистості. Крім того, встановлено зв'язок психологічної стійкості з такими особистісними рисами, як дружелюбність, добросовісність, емоційна стабільність та відкритість новому досвіду. Дослідження також показують, що емоційна стабільність, зокрема у жінок, значною мірою залежить від наявності позитивних стосунків з іншими людьми, при цьому спостерігаються вікові та статеві відмінності у цих взаємозв'язках.

Незважаючи на значну кількість проведених досліджень, у сфері вивчення психологічної стабільності залишаються певні невирішені питання. Однією з таких проблем є концептуальна неоднозначність та значний термінологічний перетин у визначеннях окремих компонентів психологічної стабільності. Наприклад, поняття «психологічна стійкість», «резильєнтність» та «стресостійкість» часто використовуються як синоніми. Так, психологічна стійкість у джерелах може бути визначена як резильєнтність , а також як синонім емоційної стійкості та стресостійкості. Ця термінологічна невизначеність ускладнює систематизацію наукових знань та вибір найбільш адекватних інструментів для оцінки цих конструктів. Для дослідників, які прагнуть комплексно оцінити психологічну стабільність, така ситуація створює виклик, оскільки не завжди зрозуміло, чи вимірюються різні аспекти феномену, чи просто використовуються різні назви для одного й того ж. Це підкреслює необхідність подальшого концептуального уточнення або розробки ієрархічної моделі цих компонентів для інтегрованої оцінки.

Іншою важливою невирішеною частиною проблеми є необхідність адаптації та валідизації зарубіжних психометричних методик для українського соціокультурного контексту. Як зазначено для таких інструментів, як IUS-12 , MHC-SF , Brief-COPE та PSS-10 , їх адаптація українською мовою є критично важливою. Цей процес виходить за рамки простого перекладу і включає ретельну перевірку психометричних властивостей (надійності, валідності) на українській вибірці. Сам факт необхідності такої адаптації вказує на те, що психологічні конструкції та їх прояви можуть мати культурні особливості. Якщо дослідники використовують неадаптовані інструменти, результати можуть бути неточними або нерелевантними для української популяції. Це підкреслює постійну потребу у валідизації та стандартизації інструментів для забезпечення достовірності психологічних досліджень у національному контексті, що є важливим для точності та порівнянності результатів.

Саме ці невирішені питання, зокрема необхідність систематизації знань про компоненти психологічної стабільності та аналіз адаптованих методик для їх комплексного дослідження, є фокусом даної статті.

Дослідження психологічної стабільності безпосередньо пов'язане з вирішенням важливих наукових та практичних завдань. У сучасному українському контексті, що характеризується тривалим періодом війни та постійними

стресовими подіями, практична значущість вивчення психологічної стабільності багаторазово зростає. Вивчення психологічних ресурсів подолання стресу стає одним із найактуальніших завдань психологічної науки та практики. Це перетворює проблему з суто академічної на критично важливу прикладну задачу національного масштабу. Необхідність розуміння механізмів психологічної стабільності та розробки ефективних програм психологічної підтримки та адаптації особистості до сучасних викликів є першочерговою для збереження та підвищення психічного здоров'я населення.

Емоційна стабільність, як одна з ключових граней психологічної стійкості, дозволяє індивіду зберігати рівновагу та контроль над власними емоціями у різноманітних життєвих ситуаціях. Це проявляється у врівноваженості, стійкості до стресів та адекватній реакції на зовнішні подразники, що уможливлює прийняття раціональних рішень навіть у складних обставинах. Така здатність є критично важливою як для підтримання особистісного психологічного здоров'я, так і для успішної соціальної взаємодії[3]. Життєздатність, або hardiness, розглядається як універсальний внутрішній ресурс, який сприяє адаптації до стресових ситуацій та забезпечує гармонійний розвиток особистості навіть у несприятливих умовах [2].

Психологічне благополуччя, своєю чергою, є інтегральним показником загального стану здоров'я людини, її соціально-психологічної адаптованості та ефективності функціонування в суспільстві. Психологічна стійкість, або резильєнтність, визначається як спроможність людини проходити крізь життєві випробування, зберігаючи, відновлюючи при цьому психічне здоров'я, особистісну цілісність та потенціал для зростання [5]. Це вміння підтримувати оптимальне функціонування в умовах стресу та непередбачених обставин. Стресостійкість є індивідуальною здатністю організму зберігати нормальну працездатність під час дії стресора. Нарешті, витривалість дозволяє людині впоратися з викликами долі та тривалим стресом, допомагаючи знаходити сенс і мотивацію навіть у складні часи.

Психологічна стійкість або резильєнтність визначається як спроможність людини проходити крізь життєві випробування, зберігаючи, відновлюючи при цьому психічне здоров'я, особистісну цілісність та ріст, а також соціальні зв'язки. Це вміння зберігати оптимальне функціонування в умовах стресу та в непередбачених обставинах. Резильєнтність – це здатність адаптуватися до будь-яких ситуацій, долати труднощі та рухатись далі, незважаючи на складні життєві обставини. Вона також розуміється як здатність впоратися зі складними життєвими подіями та відновлюватися після труднощів чи стресу, часто використовуючись як синонім стресостійкості.

Стресостійкість є індивідуальною здатністю організму зберігати нормальну працездатність під час дії стресора. У наукових концепціях саморегуляції виділяються механізми планування, моделювання, програмування та оцінки результатів як ресурси для конструктивного опору стрессу [4, с. 470].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Витривалість – це багатогранна якість, що дозволяє людині впоратися з викликами долі та тривалим стресом. Вона включає духовну витривалість, що означає здатність знаходити сенс і мотивацію навіть у складні часи, долати душевні випробування та зберігати внутрішній спокій. Витривалість також порівнюється зі стійкістю, яка є вмінням тримати рівновагу у русі та дії, навіть після падіння, подібно до марафону, де потрібно йти вперед, незважаючи на відчуття виснаження.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз демонструє, що психологічна стабільність є багатогранним і динамічним конструктом, який охоплює емоційну стабільність, життєздатність, психологічне благополуччя, психологічну стійкість, стресостійкість, витривалість та резильєнтність. Ці компоненти тісно взаємопов'язані та взаємовпливають, формуючи цілісну систему адаптації особистості до різноманітних життєвих викликів. Розуміння цієї взаємозалежності є критично важливим для розробки ефективних психологічних інтервенцій.

Аналіз також показав наявність низки валідизованих та адаптованих українською мовою психометричних інструментів, таких як IUS-12, MHC-SF, Brief-COPE, PMH-scale, Modified BBC-SWB та PSS-10. Застосування цих методик дозволяє не лише діагностувати поточний стан психологічної стабільності, а й ефективно моніторити її зміни з часом та оцінювати ефективність застосованих психологічних інтервенцій. Незважаючи на наявність адаптованих інструментів, було виявлено, що жодна з представлених методик не охоплює всі сім зазначених компонентів психологічної стабільності комплексно. Це означає, що для отримання цілісного уявлення про психологічну стабільність особистості дослідникам необхідно використовувати батарею тестів, що вимірюють різні, хоча й взаємопов'язані, аспекти. Результати даного дослідження представлено в нашій дисертаційній роботі.

Література:

1. Громова Г.М. Інструменти вимірювання толерантності до невизначеності. Адаптація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеносі» Н. Карлетона. Наукові студії із соціальної та політичної психології, 47(50), 2021. С. 115-130. DOI: https://doi.org/10.33120/ssj.vi47(50).217

2. Корнєва А. Життєстійкість як феномен сучасної психології:поняття, структура, функції. *Габітус*. Випуск 68. 2024. С. 156-169.

3. Курова А.В. Технології збереження емоційної стійкості в структурі психологічного здоров’я. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 33 (72) № 2. 2022. С. 87-91.

4. Павлик Н. Психологічні особливості стійкості та самоконтролю особистості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. *10*(26), 2014. С. 467–481.

5. Станкевич І. В. Психологічне благополуччя як основа повноцінного та психологічно здорового функціонування особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія "Психологія"*, *59*, 2015. С. 42–45.

6. Яблонська А., Верник О., Гайворонський Г. Ситуаційна українськомовна версія Brief-COPE для оцінки стратегій подолання життєвих труднощів в умовах війни. *Insight: the psychological dimensions of society*, *12.* 2023. С. 191–227.

7. Keyes C. L. M. (2009). The mental health continuum: From languishing to flourishing. *Journal of Health and Social Behavior*, *50*(2), 207-222.

8. Psychological well-being as the basis of full-fledged and psychologically healthy functioning of the individual. (2015). *Bulletin of Kharkiv National University named after V.N. Karazin. Series "Psychology"*, *59*, 42–45.

9. Varii A. V., Voronina K., Riff P. P., Fesenko P. P. (2019). Psychological well-being of a personality. *Academic Journal of Psychology*, *1*(1), 123-135.

References:

1. Hromova H. M. (2021). Instrumenty vymiriuvannia tolerantnosti do nevyznachenosti. Adaptatsiia testu «Shkala intolerantnosti do nevyznachenosti» N. Karlaetona. [Tools for measuring tolerance to uncertainty. Adaptation of the test «Uncertainty Intolerance Scale» by N. Carleton]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, *47*(50), 115-130. [in Ukrainian].

2. Kornieva A. (2024). Zhyttiestiikist′ yak fenomen suchasnoi psykholohii: poniattia, struktura, funktsii [Resilience as a phenomenon of modern psychology: concept, structure, functions]. Habitus, 68, 156–169. [in Ukrainian].

3. Kurova, A. V. (2022). Tekhnolohii zberezhennia emotsiinoi stiikosti v strukturi psykholohichnoho zdorov'ia [Technologies for maintaining emotional resilience in the structure of psychological health]. Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia, 33 (72)(2), 87–91. [in Ukrainian].

4. Pavlyk N. (2014). Psykholohichni osoblyvosti stiikosti ta samokontroliu osobystosti [Psychological features of resilience and self-control of personality]. *Aktualni problemy psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy*, *10*(26), 467–481. [in Ukrainian].

5. Stankevych I. V. (2015). Psykholohichne blahopoluchchia yak osnova povnotsinnoho ta psykholohichno zdorovoho funktsionuvannia osobystosti [Psychological well-being as the basis of full-fledged and psychologically healthy functioning of the individual]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriia "Psykholohiia"*, *59*, 42–45. [in Ukrainian].

6. Yablonska A., Vernyk, O., Haivoronskyi, H. (2023). Situatsiina ukrainskomovna versiia Brief-COPE dlia otsinky stratehii podolannia zhyttievykh trudnoshchiv v umovakh viiny. *Insight: the psychological dimensions of society*, *12*, 191–227. [in Ukrainian].

7. Keyes C. L. M. (2009). The mental health continuum: From languishing to flourishing. *Journal of Health and Social Behavior*, *50*(2), 207-222.

8. Psychological well-being as the basis of full-fledged and psychologically healthy functioning of the individual. (2015). *Bulletin of Kharkiv National University named after V.N. Karazin. Series "Psychology"*, *59*, 42–45.

9. Varii A. V., Voronina K., Riff P. P., Fesenko P. P. (2019). Psychological well-being of a personality. *Academic Journal of Psychology*, *1*(1), 123-135.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9.072

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1009-1022

Антонюк Юрій Олександрович аспірант кафедри загальної та диференційної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, тел.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/0000-0001-5959-8762

Нечепурук Роман Русланович аспірант кафедри загальної та диференційної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, тел.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/0009-0001-5970-6548

КОГНІТИВНІ РЕСУРСИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В УМОВАХ ВИСОКИХ ВИМОГ ДО ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті представлено комплексне теоретичне обґрунтування моделі когнітивних ресурсів стресостійкості та професійного благополуччя в умовах високих вимог до діяльності, із фокусом на двох професійних групах – майбутніх спортсменах та фахівцях ІТ-сфери. Актуальність дослідження зумовлена зростанням темпу змін у професійному середовищі, підвищенням когнітивних та емоційних навантажень, необхідністю прийняття швидких і відповідальних рішень у ситуаціях невизначеності. Здійснено ґрунтовний аналіз сучасних наукових підходів до розуміння ролі когнітивних чинників у розвитку та адаптації особистості, зокрема розглянуто концепції Ж. Піаже, Дж. Келлі, А. Бека, Б. Вайнера, Р. Спіро, Дж. Флавелла та Д. Дьюї, що висвітлюють взаємозв'язок мислення, емоцій та поведінки в умовах стресу.

На основі синтезу теоретичних положень розроблено модель, яка інтегрує сім ключових когнітивних ресурсів: глибинні (базові) переконання, мисленнєві стратегії, атрибутивний стиль, самоефективність, когнітивну гнучкість, метакогнітивну усвідомленість і рефлексивність. Описано зміст кожного ресурсу, його функції та значення для підвищення стресостійкості та підтримання професійного благополуччя. Підкреслено, що взаємодія цих ресурсів формує багатовимірну систему когнітивного забезпечення ефективної професійної діяльності, яка сприяє своєчасному виявленню та подоланню стресогенних факторів, збереженню психологічної рівноваги та високого рівня продуктивності навіть за умов професійного стресу.

Результати створюють науково-практичне підґрунтя для розроблення цілеспрямованих психологічних програм розвитку когнітивних ресурсів, орієнтованих як на підвищення особистісної стресостійкості, так і на зміцнення професійного благополуччя у сферах з високими вимогами до діяльності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: когнітивні ресурси, стресостійкість, професійне благополуччя, фахівці ІТ-сфери, спортсмени, високі вимоги до діяльності, глибинні переконання, мисленеві стратегії, атрибутивний стиль, самоефективність, когнітивна гнучкість, мета-когнітивна усвідомленість, рефлексивність.

Antonyuk Yuriy Oleksandrovych PhD student, Department of General and Differential Psychology, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, tel.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/ 0000-0001-5959-8762

Nechepuruk Roman Ruslanovych PhD student, Department of General and Differential Psychology, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, tel.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/ 0009-0001-5970-6548

COGNITIVE RESOURCES OF STRESS RESILIENCE AND PROFESSIONAL WELL-BEING IN CONDITIONS OF HIGH JOB DEMANDS

Abstract. The article presents a comprehensive theoretical substantiation of a model of cognitive resources of resilience and professional well-being under conditions of high job demands, focusing on two professional groups – prospective athletes and IT specialists. The relevance of the study is determined by the increasing pace of changes in the professional environment, growing cognitive and emotional workloads, and the necessity to make rapid and responsible decisions in situations of uncertainty. A thorough analysis of contemporary scientific approaches to understanding the role of cognitive factors in personal development and adaptation has been carried out, in particular, the concepts of J. Piaget, G. Kelly, A. Beck, B. Weiner, R. Spiro, J. Flavell, and J. Dewey, which highlight the relationship between thinking, emotions, and behavior under stress.

Based on the synthesis of theoretical provisions, a model has been developed that integrates seven key cognitive resources: core (basic) beliefs, thinking strategies, attributional style, self-efficacy, cognitive flexibility, meta-cognitive awareness, and reflexivity. The content of each resource, its functions, and its importance for enhancing resilience and maintaining professional well-being are described. It is emphasized that the interaction of these resources forms a multidimensional system of cognitive support for effective professional activity, which contributes to the timely identification and overcoming of stress factors, maintaining psychological balance, and ensuring a high level of productivity even under professional stress.

The results provide a scientific and practical basis for the development of targeted psychological programs aimed at enhancing personal resilience and strengthening professional well-being in fields with high job demands.

Keywords: cognitive resources, resilience, professional well-being, IT specialists, athletes, high job demands, core beliefs, thinking strategies, attributional style, self-efficacy, cognitive flexibility, meta-cognitive awareness, reflexivity.

Постановка проблеми. Сучасний професійний простір дедалі більше орієнтований на інтенсивність, результативність та постійну готовність до змін. У багатьох сферах діяльності, зокрема в спорті та інформаційних технологіях, спостерігається підвищення рівня професійних вимог, що зумовлено зростаючою конкуренцією, швидким оновленням знань та необхідністю виконання завдань у стислі терміни. Професіонали у цих галузях змушені одночасно вирішувати складні когнітивні задачі, управляти емоційним станом і підтримувати високий рівень фізичної та психологічної витривалості.

У спортсменів високий рівень вимог проявляється у щоденних інтенсивних тренуваннях, постійній оцінці результатів, необхідності демонструвати пікову форму у чітко визначені терміни та психологічній готовності до непередбачуваних змін під час змагань. Вони перебувають під тиском зовнішніх очікувань – від тренерів, команди, уболівальників – та внутрішніх стандартів досконалості. У фахівців ІТ-сфери специфічні стрес-фактори включають високий рівень когнітивного навантаження через багатозадачність, швидку зміну технологій, необхідність постійного професійного саморозвитку, роботу в умовах часових обмежень і високої відповідальності за результат.

У таких умовах виникає необхідність в особистісних та професійних ресурсах, які дозволяють ефективно адаптуватися до стресогенних факторів, підтримувати мотивацію та уникати професійного вигорання. Одним із ключових ресурсів виступає стресостійкість – інтегративна характеристика особистості, що відображає її здатність мобілізувати внутрішні й зовнішні можливості для збереження ефективності діяльності в умовах підвищеного тиску.

Водночас у науковому дискурсі дедалі більшої уваги набуває поняття професійного благополуччя, яке виходить за межі суто фізіологічного чи психологічного комфорту і включає глибинне відчуття задоволеності професійною діяльністю, гармонійного поєднання роботи та особистого життя, реалізації власного потенціалу та відчуття сенсу праці. Згідно з сучасними моделями [1; 6; 9; 15; 16; 17; 20], професійне благополуччя формується під впливом широкого спектра чинників – від умов праці до індивідуально-психологічних особливостей, зокрема когнітивних ресурсів.

Дослідження свідчать, що між стресостійкістю та професійним благополуччям існує тісний взаємозв’язок, опосередкований рівнем розвитку когнітивних ресурсів особистості. Вони визначають, наскільки ефективно людина здатна оцінювати ситуацію, прогнозувати можливі наслідки, обирати оптимальні стратегії дій та регулювати власний емоційний стан. У спортсменів це дозволяє зберігати концентрацію та витривалість у стресових умовах змагань, у фахівців ІТ-сфери – підтримувати продуктивність і творче мислення під час вирішення складних задач у стислі терміни.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, одночасне вивчення когнітивних ресурсів стресостійкості та психологічних чинників професійного благополуччя у представників професій із високими вимогами до діяльності дозволяє не лише глибше зрозуміти механізми їх взаємозв'язку, а й розробити ефективні психологічні інтервенції, спрямовані на підвищення ефективності та якості професійного життя. Теоретичне дослідження когнітивних ресурсів стресостійкості та професійного благополуччя в умовах високих вимог до діяльності є актуальним і науково значущим завданням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній психологічній науці давно існує потужний інтерес до вивчення ролі когнітивних чинників у формуванні та розвитку особистості, що зумовлено їх визначальним впливом на здатність індивіда адаптуватися до високих вимог професійної діяльності, підтримувати стресостійкість і досягати професійного благополуччя. На сьогодні розроблено низку обґрунтованих та емпірично доведених концепцій, які висвітлюють провідне значення когнітивних чинників у розвитку особистості, її адаптації та успішному функціонуванні в різних життєвих контекстах.

Серед найбільш впливових концепцій, що розкривають роль когнітивних чинників у становленні та розвитку особистості, важливе місце посідає теорія Ж. Піаже, у якій когнітивний розвиток розглядається як поетапний процес формування інтелектуальних структур, які визначають спосіб сприйняття, осмислення та інтерпретації навколишньої реальності [14]. Центральною ідеєю теорії є положення про те, що пізнавальний розвиток людини відбувається через взаємодію процесів асиміляції та акомодації, завдяки яким індивід інтегрує нову інформацію в наявні когнітивні схеми або трансформує ці схеми під впливом досвіду [13]. У контексті дослідження когнітивних ресурсів стресостійкості та професійного благополуччя ця теорія надає важливі підстави для розуміння того, що здатність до гнучкого мислення, прогнозування наслідків власних дій та адаптивної інтерпретації подій ґрунтується на сформованості відповідних когнітивних структур [13]. Особливе значення ідей Ж. Піаже полягає у тому, що він одним із перших підкреслив активну роль індивіда в процесі пізнання: розвиток мислення не є пасивним відображенням дійсності, а результатом активної побудови знань. Це положення стало фундаментом для подальших когнітивно орієнтованих підходів, які досліджують роль мисленевих процесів у формуванні психологічної стійкості, ефективної поведінки та успішної професійної діяльності.

Важливим теоретичним підґрунтям для розуміння ролі когнітивних чинників у розвитку особистості є соціокультурна теорія Л. Виготського, в основі якої лежить положення про те, що формування пізнавальних процесів та інтелектуальних здібностей людини зумовлене соціальною взаємодією та культурним контекстом [19]. На відміну від Ж. Піаже, який акцентував на універсальних стадіях інтелектуального розвитку, Л. Виготський підкреслював

провідну роль соціального середовища, у якому дитина оволодіває мовою, культурними знаками, способами мислення та поведінки.

Центральним поняттям теорії є зона найближчого розвитку, яка визначає відстань між актуальним рівнем розвитку, що характеризує здатність людини самостійно виконувати завдання, та потенційним рівнем, який вона може досягти за допомогою більш досвідчених партнерів або наставників [19]. Ця ідея розкриває механізм того, як когнітивні чинники можуть бути цілеспрямовано розвинуті через освітні та тренінгові програми, зокрема у підготовці спортсменів та фахівців ІТ-сфери, що працюють у високостресових умовах.

Важливим елементом цієї теорії є також концепція інтеріоризації – процесу засвоєння зовнішніх, соціально зумовлених дій та перетворення їх на внутрішні психічні процеси [19]. Це положення є ключовим для розуміння того, як індивід формує стратегії мислення, способи вирішення проблем та механізми регуляції поведінки, що згодом виступають когнітивними ресурсами стресостійкості та професійного благополуччя.

З огляду на те, що сучасні моделі розвитку особистості у професіях з високими вимогами часто включають елементи наставництва, командної взаємодії та обміну знаннями, підходи Л. Виготського залишаються актуальними для теоретичного обґрунтування програм розвитку когнітивних ресурсів, спрямованих на підвищення ефективності діяльності та психологічної стійкості фахівців.

Суттєвий внесок у розуміння ролі когнітивних чинників у розвитку та функціонуванні особистості внесла теорія особистісних конструктів Дж. Келлі, у межах якої особистість розглядається як активний інтерпретатор досвіду, який сприймає, аналізує та прогнозує події, спираючись на власну систему когнітивних категорій – особистісних конструктів, які визначають індивідуальні способи класифікації явищ і формують основу для передбачення їх наслідків, що, у свою чергу, впливає на вибір поведінкових стратегій [12].

Вчений наголошував, що людина виступає «вченим», який формує і перевіряє гіпотези щодо світу, будуючи систему конструктів у процесі взаємодії з реальністю. Ці конструкти мають біполярний характер, а їхня структура є унікальною для кожної особистості. Розвиток та модифікація когнітивних конструктів відбувається під впливом досвіду, що дозволяє людині адаптуватися до нових умов і ефективно діяти у змінному середовищі [11].

У контексті дослідження когнітивних ресурсів стресостійкості та професійного благополуччя теорія Дж. Келлі надає концептуальне підґрунтя для розуміння того, як індивідуальні системи інтерпретації впливають на сприйняття стресових подій та вибір копінг-стратегій. Наприклад, фахівець ІТ-сфери або спортсмен, чия система конструктів передбачає інтерпретацію викликів як можливостей для зростання, а не загроз, демонструватиме вищу стресостійкість і більш стале професійне благополуччя.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Теорія особистісних конструктів також підкреслює важливість гнучкості когнітивних структур: надмірна ригідність у системі конструктів може призводити до зниження адаптивності, тоді як здатність до їх перегляду та реконструкції сприяє ефективнішому подоланню труднощів. Це положення має безпосереднє прикладне значення для розробки програм психологічної підготовки та розвитку когнітивних ресурсів у професіях з високими вимогами до діяльності.

Серед провідних когнітивно орієнтованих концепцій, що пояснюють механізми формування та розвитку особистості, важливе місце також посідає теорія соціального навчання А. Бандури, центральним положенням якої є визнання того, що значна частина людської поведінки формується через спостереження за діями інших та їхніми наслідками, без необхідності безпосереднього власного досвіду [3]. На відміну від суто біхевіористичних моделей, які акцентували лише на зовнішніх стимулах і підкріпленні, А. Бандура інтегрував у свій підхід когнітивні процеси, підкреслюючи активну роль мислення у засвоєнні та регуляції поведінки.

Важливим компонентом теорії є концепція самоефективності (self-efficacy), що відображає віру особистості у власну здатність успішно виконати певну діяльність. А. Бандура підкреслював, що висока самоефективність сприяє вибору більш складних цілей, підвищує наполегливість та здатність долати труднощі, тоді як низька – обмежує потенціал особистості, знижує рівень адаптивності та підвищує ризик стресових розладів [2].

У контексті вивчення когнітивних ресурсів стресостійкості та професійного благополуччя, особливо у сферах з високими вимогами до діяльності, теорія Бандури пояснює, як засвоєні через соціальне навчання когнітивні стратегії, моделі поведінки та рівень самоефективності можуть прямо впливати на здатність справлятися зі стресом і підтримувати психологічне благополуччя. Наприклад, спортсмени чи ІТ-фахівці, які мають змогу взаємодіяти з успішними моделями у своїй сфері та формують переконання про власну компетентність, демонструють вищу мотивацію, кращу адаптивність і меншу схильність до вигорання.

Важливе місце серед провідних когнітивно орієнтованих концепцій, що справили значний вплив на розвиток сучасної психології та психотерапії, займає когнітивна теорія А. Бека, яка була спочатку сформульована у контексті пояснення та лікування депресії, а згодом отримала ширше застосування у клінічній та прикладній психології, включно з питаннями професійного функціонування та стресостійкості [4]. Її центральним положенням є ідея про те, що емоційні стани та поведінка людини значною мірою визначаються характером її автоматичних думок, які формуються на основі глибинних переконань та когнітивних схем [4].

Когнітивні схеми, за А. Беком, являють собою стійкі ментальні структури, що організовують і спрямовують обробку інформації, впливаючи на те, як

індивід сприймає себе, інших та світ. У разі їх адаптивності вони сприяють конструктивному подоланню труднощів і досягненню цілей; при їх дисфункціональності – зумовлюють спотворене тлумачення подій та формування дезадаптивних емоційних реакцій [4].

Особливу увагу А. Бек приділяв когнітивним викривленням – систематичним помилкам у мисленні, які призводять до неадекватних висновків та знижують ефективність поведінки [4]. У професіях із високими вимогами до діяльності, зокрема у спорті та сфері ІТ, схильність до таких викривлень може знижувати стресостійкість та погіршувати професійне благополуччя. Наприклад, у спортсмена інтерпретація однієї невдачі як «провалу кар'єри» або у програміста – як «втрати професійної компетентності» може спричиняти емоційне виснаження та зниження мотивації.

Когнітивна теорія А. Бека має вагоме прикладне значення: вона підкреслює можливість цілеспрямованого розвитку адаптивних когнітивних схем і зменшення впливу дисфункціональних переконань шляхом їх виявлення, критичного аналізу та заміни на більш конструктивні, що безпосередньо пов'язано з розвитком когнітивних ресурсів стресостійкості та підтриманням професійного благополуччя у високостресових умовах.

Теорія атрибуції Б. Вайнера є ще одним важливим концептуальним підходом, який пояснює роль когнітивних чинників у функціонуванні та розвитку особистості. У центрі цієї теорії – аналіз того, як люди інтерпретують причини подій, що відбуваються з ними, і як ці інтерпретації впливають на емоції, мотивацію та поведінку [21]. Б. Вайнр запропонував модель, у якій атрибуції класифікуються за трьома основними вимірами: локус контролю (внутрішній чи зовнішній), стабільність (стала чи змінна причина) та контрольованість (керована чи некерована причина) [21]. Згідно з цією концепцією, інтерпретація подій безпосередньо впливає на подальші дії людини. Наприклад, у випадку невдачі спортсмен, який приписує її нестачі тренувань (внутрішня, змінна та контрольована причина), швидше за все, збереже мотивацію та зосередиться на вдосконаленні підготовки. Натомість інтерпретація цієї ж невдачі як наслідку «відсутності таланту» (внутрішня, стабільна та некерована причина) може призвести до зниження впевненості у власних силах та відмови від подальших зусиль. Подібні механізми діють і в ІТ-сфері, де оцінка причин помилок або успіхів впливає на готовність фахівця братися за складні проєкти, розвивати нові навички чи зберігати продуктивність у стресових умовах.

Теорія атрибуції Б. Вайнера має вагоме значення для розуміння когнітивних ресурсів стресостійкості та професійного благополуччя, оскільки вказує на те, що не лише самі події, але й їхня інтерпретація визначає, наскільки людина здатна відновлюватися після труднощів та підтримувати мотивацію. Ця концепція також створює основу для психологічних інтервенцій, спрямованих на формування більш адаптивних атрибутивних стилів, які підвищують здатність до ефективного подолання викликів у високостресових професійних сферах.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Важливим внеском у сучасне розуміння когнітивних чинників, що забезпечують гнучкість мислення та адаптивність у складних ситуаціях, є концепція когнітивної гнучкості, розроблена Р. Спіро, П. Фелтовичем та Р. Кулсоном. Її основна ідея полягає в тому, що ефективне засвоєння знань та їх застосування у нових контекстах вимагає здатності перебудовувати та переінтерпретовувати вже наявні когнітивні структури залежно від особливостей завдання чи проблемної ситуації [18].

Автори концепції проголошують, що у реальних, «недостатньо визначених» проблемних ситуаціях – до яких належать як спортивна підготовка в умовах постійно змінних суперницьких стратегій, так і робота в ІТ-проєктах зі швидкими технологічними змінами – неможливо покладатися лише на жорсткі алгоритми або стандартизовані рішення. Натомість потрібна здатність до варіативного використання знань, їх комбінування та інтеграції з різних джерел, а також формування нових когнітивних зв'язків [18].

Когнітивна гнучкість у цій концепції трактується не лише як індивідуальна риса, а як динамічна характеристика мислення, що розвивається у процесі навчання та досвіду. Вона передбачає вміння: змінювати перспективу розгляду проблеми; адаптувати стратегії вирішення завдань; інтегрувати суперечливу інформацію; використовувати знання з різних доменів для створення нових рішень [18].

У контексті дослідження когнітивних ресурсів стресостійкості та професійного благополуччя ця концепція дає цінне теоретичне підґрунтя для пояснення того, як гнучкість мислення допомагає фахівцям ефективно діяти в умовах високих вимог і невизначеності. У спортсменів вона сприяє швидкому коригуванню тактики під час змагань, в ІТ-фахівців – швидкому переходу на нові технологічні платформи та пошуку нестандартних рішень без втрати продуктивності.

Аналіз наведених концепцій демонструє, що когнітивні чинники відіграють провідну роль у становленні, розвитку та адаптивному функціонуванні особистості, зокрема в умовах високих вимог до діяльності. У теоріях Ж. Піаже та Л. Виготського акцент зроблено на поетапному формуванні та соціокультурній зумовленості когнітивних структур, у Дж. Келлі – на індивідуальних системах конструктів як інструменті інтерпретації реальності, у А. Бандури – на засвоєнні поведінкових стратегій через моделювання та розвиток самоефективності, у А. Бека – на ролі когнітивних схем і автоматичних думок у регуляції емоцій і поведінки, у Б. Вайнера – на впливі атрибутивних процесів на мотивацію та подолання труднощів, а у Р. Спіро та колег – на важливості когнітивної гнучкості для вирішення складних, невизначених завдань. Сукупний аналіз цих підходів дозволяє розглядати когнітивні ресурси як багатовимірну систему, що інтегрує здатність до побудови й перебудови ментальних моделей, критичної інтерпретації подій, гнучкого застосування знань і підтримання конструктивних переконань, що в кінцевому підсумку визначає рівень стресостійкості та професійного благополуччя особистості.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Метою статті є побудова теоретичної моделі когнітивних ресурсів стресостійкості та професійного благополуччя в умовах високих вимог до діяльності.

Виклад основного матеріалу.

Запропонована модель когнітивних ресурсів стресостійкості та професійного благополуччя в умовах високих вимог до діяльності інтегрує ключові ментальні чинники, які забезпечують здатність особистості ефективно адаптуватися до стресових впливів, зберігати продуктивність та підтримувати психологічну рівновагу: глибинні (базові) переконання, мисленнєві стратегії, атрибутивний стиль, самоефективність, когнітивна гнучкість, мета-когнітивна усвідомленість, рефлексивність.

1. Глибинні (базові) переконання – фундаментальні уявлення особистості про себе, інших людей і світ у цілому, які визначають ставлення до життєвих ситуацій та рівень довіри до власних можливостей. Вони виконують функцію когнітивного фільтра, через який інтерпретуються події, і задають загальну тональність реакцій на стрес. Ці уявлення концептуально узгоджуються з підходом Р. Янофф-Бульман, яка у своїй теорії описує базові переконання як глибинні схеми про доброзичливість світу, осмисленість подій та власну цінність, що формуються у процесі життєвого досвіду. Згідно з цією концепцією, стресові чи травматичні події можуть порушувати цілісність цих припущень, що призводить до кризи світосприйняття та зниження психологічної стійкості. Водночас відновлення або реконструкція базових переконань виступає важливим механізмом підвищення стресостійкості та підтримання професійного благополуччя [10].

У контексті умов високих вимог до діяльності глибинні (базові) переконання виступають ядром когнітивної системи, яке визначає стратегії сприйняття, оцінки та подолання стресових факторів. Вони формують основу для вибору інтерпретацій подій, рівня впевненості у власній здатності впливати на ситуацію та зберігати контроль у складних обставинах. У професійному середовищі, де постійна напруга, конкуренція та швидкі зміни є нормою, саме стійкі та адаптивні базові переконання дозволяють зменшити вплив негативних емоцій, підтримувати мотивацію та орієнтацію на досягнення. Таким чином, вони є ключовим когнітивним ресурсом, що забезпечує інтеграцію досвіду, формує життєстійку поведінку та сприяє збереженню професійного благополуччя навіть у найскладніших робочих ситуаціях.

2. Мисленнєві стратегії – індивідуальні способи опрацювання інформації, вибору та прийняття рішень, а також формування реакцій у складних або невизначених обставинах. Вони охоплюють як раціонально-аналітичні, так і інтуїтивні підходи до вирішення проблем, визначаючи швидкість та якість адаптивних рішень. У контексті когнітивних чинників показовою є концепція А. Харрісона та Р. Бремсона, які виділили характерні стилі мислення, що впливають на ефективність вирішення завдань та міжособистісної взаємодії. Автори описали п’ять основних стилів (синтезатор, ідеаліст, прагматик, аналітик

та реаліст), кожен з яких відрізняється пріоритетами в обробці інформації, підходами до прийняття рішень та толерантністю до невизначеності [8].

У ситуаціях, що характеризуються високими вимогами до діяльності, мисленнєві стратегії набувають значення ключового когнітивного ресурсу, оскільки визначають здатність фахівця швидко орієнтуватися в інформаційному потоці, ефективно обирати способи реагування та прогнозувати наслідки прийнятих рішень. Високий рівень гнучкості у використанні різних стратегій дозволяє мінімізувати вплив стресу, зберігати концентрацію та продуктивність навіть у непередбачуваних обставинах. Для спортсменів це означає вміння своєчасно коригувати тактику під час змагань, для фахівців ІТ-сфери – швидко адаптувати робочі підходи до змін технологій і вимог проєкту. Таким чином, мисленнєві стратегії виступають важливим інструментом інтеграції знань і досвіду у поведінкові рішення, що безпосередньо впливає на стресостійкість та підтримання професійного благополуччя.

3. Атрибутивний стиль – стійкі особливості інтерпретації причин подій, що відображають рівень оптимізму або песимізму. Значний внесок у вивчення атрибутивних стилів зробив М. Селігман, який у межах теорії «навченого оптимізму» показав, що люди з оптимістичним стилем схильні приписувати успіхи внутрішнім, стабільним і глобальним причинам, а невдачі – зовнішнім, нестабільним і специфічним факторам. Натомість песимістичний стиль характеризується зворотною інтерпретацією, що знижує мотивацію та здатність до подолання труднощів.

В умовах високих вимог до діяльності атрибутивний стиль визначає не лише характер емоційних реакцій на професійні виклики, а й готовність зберігати активність та цілеспрямованість після невдач. Оптимістичний стиль сприяє підтриманню мотивації, швидшому відновленню психологічної рівноваги та мобілізації внутрішніх ресурсів для подальших дій, тоді як песимістичний підвищує ризик емоційного виснаження та втрати продуктивності. Для спортсменів адаптивний атрибутивний стиль допомагає розглядати поразки як тимчасові та змінні, стимулюючи пошук шляхів покращення результату, а для фахівців ІТ-сфери – зменшує вплив помилок чи технічних збоїв на загальний рівень впевненості та ефективності роботи. Таким чином, атрибутивний стиль є важливим когнітивним ресурсом, який безпосередньо впливає на стресостійкість і професійне благополуччя в умовах постійних викликів.

4. Самоефективність – впевненість у власній здатності успішно впоратися з труднощами та впливати на перебіг подій. Це ключовий когнітивний ресурс, який визначає мотивацію до дій, стійкість до невдач і здатність зберігати продуктивність у стресових умовах. Як вже було зазначено, автор концепції самоефективності А. Бандура розглядав самоефективність як центральний механізм саморегуляції, що впливає на вибір цілей, рівень зусиль і наполегливість у подоланні труднощів [2].

У професійних сферах з високими вимогами до діяльності самоефективність відіграє вирішальну роль у здатності особистості не лише долати складні

завдання, а й підтримувати стабільну мотивацію та впевненість у власних можливостях упродовж тривалого часу. Для спортсменів вона забезпечує психологічну готовність до змагань, віру у власні сили навіть після серії невдач та налаштованість на досягнення максимально можливого результату. Для фахівців ІТ-сфери висока самоефективність означає готовність братися за складні проєкти, шукати нестандартні рішення і зберігати продуктивність у ситуаціях тиску та невизначеності. Таким чином, самоефективність є інтегративним когнітивним ресурсом, який поєднує мотиваційні та регулятивні механізми, що забезпечують стресостійкість і професійне благополуччя.

5. Когнітивна гнучкість – здатність перебудовувати мисленнєві схеми та змінювати підходи до вирішення проблем залежно від ситуаційних вимог. У межах теорії когнітивної гнучкості Р. Спіро з колегами підкреслюють, що ця здатність забезпечує ефективне застосування знань у нових і «недостатньо визначених» ситуаціях, сприяючи швидкій адаптації та збереженню результативності в умовах високих вимог [18]. Вважаємо, що самоефективність є критично важливою у сферах з високим рівнем непередбачуваності та швидких змін.

У професійному середовищі з високими вимогами когнітивна гнучкість дозволяє особистості оперативно реагувати на зміни, адаптувати наявні знання до нових умов та знаходити нестандартні рішення в ситуаціях, де відсутні готові алгоритми дій. Для спортсменів це проявляється у здатності швидко змінювати тактичні плани під час змагань або адаптувати тренувальний процес до непередбачених обставин. Для фахівців ІТ-сфери когнітивна гнучкість означає готовність швидко освоювати нові технології, адаптувати робочі процеси та ефективно діяти у випадках технічних чи організаційних змін. Таким чином, вона є ключовим когнітивним ресурсом, що забезпечує стійкість до стресу та підтримує високий рівень професійного благополуччя в умовах постійної динаміки.

6. Мета-когнітивна усвідомленість – здатність відстежувати та регулювати власні когнітивні процеси, зокрема розпізнавати автоматичні думки, помічати когнітивні викривлення та свідомо обирати більш адаптивні способи мислення. Ця здатність обґрунтована, зокрема у підході Дж. Флавелла, який одним із перших увів поняття «метакогніція» для позначення знань індивіда про власні когнітивні процеси та вміння їх свідомо контролювати та розмежував два компоненти метакогніцій: метакогнітивні знання (усвідомлення власних пізнавальних процесів, їх можливостей та обмежень) та метакогнітивний контроль (уміння планувати, відстежувати та коригувати власне мислення). Дослідник розглядав метакогніцію як ключовий механізм, що допомагає людині більш ефективно навчатися, вирішувати проблеми та адаптуватися до нових ситуацій [7].

У контексті високих вимог до діяльності мета-когнітивна усвідомленість виступає важливим когнітивним ресурсом, оскільки дозволяє своєчасно виявляти та коригувати неефективні мисленнєві патерни, підтримувати

концентрацію уваги й оптимізувати процес прийняття рішень. Для спортсменів вона забезпечує здатність аналізувати власні дії та емоційні реакції під час тренувань і змагань, запобігаючи імпульсивним або дезадаптивним рішенням. Для фахівців ІТ-сфери цей ресурс сприяє збереженню ясності мислення в умовах багатозадачності та інформаційного перевантаження, підвищуючи ефективність роботи й стресостійкість. Таким чином, мета-когнітивна усвідомленість інтегрує навички самоконтролю та гнучкого мислення, що безпосередньо підтримує професійне благополуччя.

7. Рефлексивність – схильність до глибокого аналізу власних дій, думок і рішень, що сприяє накопиченню досвіду та формуванню більш стійких і ефективних когнітивних стратегій. Рефлексивність у психологічному контексті можна аналізувати у контексті підходу Д. Дьюї, який розглядав її як цілеспрямований та активний процес мислення, спрямований на осмислення власного досвіду з метою отримання нових знань та удосконалення майбутніх дій. На його думку, рефлексивне мислення включає критичний аналіз припущень, оцінку наслідків прийнятих рішень та інтеграцію отриманого досвіду у подальшу діяльність [5].

В умовах високих вимог до діяльності рефлексивність виконує функцію когнітивного ресурсу, що дозволяє особистості системно переосмислювати свій досвід, виявляти сильні та слабкі сторони власної діяльності й коригувати стратегії поведінки для підвищення ефективності. Для спортсменів це означає здатність аналізувати власні виступи, виявляти причини помилок і вносити корективи до тренувального процесу. Для фахівців ІТ-сфери рефлексивність сприяє оптимізації робочих підходів, швидкому виправленню помилок і впровадженню більш продуктивних рішень у майбутніх проєктах. Таким чином, вона забезпечує накопичення досвіду, розвиток адаптивних стратегій та зміцнення стресостійкості, водночас підтримуючи професійне благополуччя.

Висновки.

Проведений теоретичний аналіз дозволив обґрунтувати, що когнітивні ресурси відіграють визначальну роль у забезпеченні стресостійкості та підтриманні професійного благополуччя в умовах високих вимог до діяльності. До складу запропонованої моделі ввійшли глибинні (базові) переконання, мисленеві стратегії, атрибутивний стиль, самоефективність, когнітивна гнучкість, мета-когнітивна усвідомленість та рефлексивність. Кожен із цих ресурсів виконує специфічні функції, які у взаємодії формують здатність особистості ефективно адаптуватися до професійних викликів, зберігати емоційну рівновагу, підтримувати високу мотивацію та результативність. Теоретичне обґрунтування моделі створює підґрунтя для розроблення цілеспрямованих психологічних програм розвитку когнітивних ресурсів як у спортсменів, так і у фахівців ІТ-сфери, що сприятиме підвищенню їхньої стресостійкості та рівня професійного благополуччя.

Література:

1. Bakker A. B., Demerouti E. Towards a model of work engagement. Career Development International. 2008. Vol. 13(3). P. 209–223.
2. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review. 1977. Vol 84(2). P. 191–215.
3. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1977. 247 p.
4. Beck A. T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York: International Universities Press. 1976. 356 p.
5. Dewey J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston: D.C. Heath & Co. 1933. 301 p.
6. Diener E., Oishi S., Lucas R. E. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In: Snyder C. R., Lopez S. J. (eds.). Oxford Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press. 2009. P. 187–194.
7. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist. 1979. Vol. 34(10). P. 906–911.
8. Harrison A.F., Bramson R.M. The art of thinking. N.Y.: Berkley Boots. 1984.
9. Harter J. K., Schmidt F. L., Keyes C. L. M. Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-lived. Washington, DC: American Psychological Association. 2003. P. 205–224.
10. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events : Application of schema construct. Social Cognition. 1989. Vol. 7. pp. 113–136.
11. Kelly G. A. A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs. New York: Norton. 1963. 190 p.
12. Kelly G. A. The Psychology of Personal Constructs. Vol. 1–2. New York: Norton. 1955. 1218 p.
13. Piaget J. The Principles of Genetic Epistemology. London: Routledge and Kegan Paul. 1971. 150 p.
14. Piaget J. The Psychology of the Child. New York: Basic Books. 1972. 256 p.
15. Robertson I., Cooper C. Well-Being: Productivity and Happiness at Work. London: Palgrave Macmillan. 2011. 216 p.
16. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. Journal of Organizational Behavior. 2004. Vol. 25(3). P. 293–315.
17. Seligman M. E. P. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York: Free Press. 2011. 368 p.
18. Spiro R. J., Feltovich P. J., Coulson R. L. Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1992. P. 57–75.
19. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978. 159 p.
20. Warr P. Work, Happiness, and Unhappiness. New York: Routledge. 2007. 356 p.
21. Weiner B. An Attributional Theory of Motivation and Emotion. New York: Springer-Verlag. 1986. 237 p.

References:

1. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. Career Development International, 13(3), 209–223.
2. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215.

3. Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
4. Beck, A. T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press.
5. Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath & Co.
6. Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Oxford handbook of positive psychology (pp. 187–194). New York: Oxford University Press.
7. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906–911.
8. Harrison, A. F., & Bramson, R. M. (1984). The art of thinking. New York: Berkley Books.
9. Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes, C. L. M. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), Flourishing: Positive psychology and the life well-lived (pp. 205–224). Washington, DC: American Psychological Association.
10. Janoff-Bulman, R. (1989). Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct. Social Cognition, 7(2), 113–136.
11. Kelly, G. A. (1963). A theory of personality: The psychology of personal constructs. New York: Norton.
12. Kelly, G. A. (1955). The psychology of personal constructs (Vols. 1–2). New York: Norton.
13. Piaget, J. (1971). The principles of genetic epistemology. London: Routledge and Kegan Paul.
14. Piaget, J. (1972). The psychology of the child. New York: Basic Books.
15. Robertson, I., & Cooper, C. (2011). Well-being: Productivity and happiness at work. London: Palgrave Macmillan.
16. Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. Journal of Organizational Behavior, 25(3), 293–315.
17. Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Free Press.
18. Spiro, R. J., Feltovich, P. J., & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), Constructivism and the technology of instruction: A conversation (pp. 57–75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
19. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
20. Warr, P. (2007). Work, happiness, and unhappiness. New York: Routledge.
21. Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.944.4:159.942

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1023-1033

Асєєва Юлія Олександрівна доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки, Одеський національний економічний університет, https://orcid.org/0000-0003-3086-3993

Максимова Юлія Сергіївна здобувачка другого рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія», Одеський національний економічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ АДАПТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ У ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ ПЕРІОД

Анотація. Дослідження присвячене виявленню психологічних предикторів адаптивних стратегій подолання стресу у посттравматичний період, що має особливу актуальність в умовах зростання поширеності посттравматичного стресового розладу (ПТСР) серед населення України у зв'язку з воєнними діями та масовим впливом травматичних подій. Теоретичною основою роботи стали положення транзакційної моделі стресу і копінгу Р. С. Лазаруса та С. Фолкман, багатовимірні типології копінгу Дж. Ендлера, Д. Паркера, К. С. Карвера, ресурсна парадигма С. Е. Гоббфолла та когнітивно-модельні підходи А. Елерс і Д. М. Кларка. Враховано клініко-психологічні, когнітивно-поведінкові, психодинамічні та психосоціальні аспекти ПТСР, зокрема вплив соціальної фрустрованості, рівня підтримки та індивідуально-особистісних ресурсів на вибір копінг-стратегій.

Методологічну основу становлять транзакційна модель стресу і копінгу Р. Лазаруса та С. Фолкман, ресурсна парадигма С. Гоббфолла, багатовимірні типології копінгу Дж. Ендлера, Д. Паркера, К. Карвера та когнітивно-модельний підхід А. Елерс і Д. Кларка. У дослідженні взяли участь 78 студентів (17–23 роки), яким було застосовано стандартизовані психодіагностичні методики для оцінки копінг-стратегій, симптоматики ПТСР, рівня соціальної фрустрованості та вираженості психопатологічної симптоматики.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що високі показники ПТСР корелюють з переважанням уникаючих та емоційно-орієнтованих копінг-стратегій, підвищеним рівнем соціальної фрустрованості та вираженістю симптомів тривоги, депресії, соматизації. Натомість нижчий рівень симптомів ПТСР і дистресу асоціюється з використанням проблемно-орієнтованого копінгу, когнітивної переоцінки та пошуку соціальної підтримки. Виявлено, що ключовими предикторами вибору адаптивних стратегій є: нижчий рівень соціальної фрустрованості, наявність стабільних соціальних зв'язків, вищі показники емоційної регуляції та позитивні посттравматичні переконання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Практична значущість роботи полягає у можливості використання отриманих даних для розробки індивідуальних та групових психокорекційних програм, спрямованих на формування адаптивних стратегій подолання у посттравматичний період.

Ключові слова: ментальне здоров'я, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), копінг-стратегії, психологічне благополуччя, предиктор, саморегуляція, адаптація, резильєнтність, емоційний інтелект.

Asieieva Yuliia Oleksandrivna doctor of psychological sciences, professor, Head of the Department of Language and Psychological and Pedagogical Training Odessa National Economic University, https://orcid.org/0000-0003-3086-3993

Maksymova Yuliia Serhiyivna student of the second level of higher education in the specialty 053 "Psychology" of the Odessa National Economic University

PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF ADAPTIVE COPING STRATEGIES IN THE POST-TRAUMATIC PERIOD

Abstract. This study is devoted to identifying the psychological predictors of adaptive coping strategies in the post-traumatic period, a topic of particular relevance given the rising prevalence of post-traumatic stress disorder (PTSD) among the population of Ukraine due to ongoing military actions and the mass exposure to traumatic events. The theoretical foundation of the research draws on R. S. Lazarus and S. Folkman's transactional model of stress and coping, the multidimensional coping typologies of J. Endler, D. Parker, and C. S. Carver, S. E. Hobfoll's resource paradigm, and the cognitive–model approaches of A. Ehlers and D. M. Clark. The study also incorporates clinical–psychological, cognitive–behavioral, psychodynamic, and psychosocial perspectives on PTSD, with particular attention to the impact of social frustration, the level of perceived support, and individual–personal resources on coping strategy selection.

The methodological framework is based on the transactional model of stress and coping (R. Lazarus, S. Folkman), S. Hobfoll's resource conservation paradigm, the multidimensional coping typologies of J. Endler, D. Parker, and C. Carver, as well as the cognitive–model approach of A. Ehlers and D. Clark. The research involved 78 students aged 17–23, who were assessed using standardized psychodiagnostic tools to evaluate coping strategies, PTSD symptomatology, social frustration, and the severity of psychopathological symptoms.

The empirical findings revealed that high PTSD scores correlate with a predominance of avoidant and emotion-focused coping strategies, elevated social frustration, and pronounced symptoms of anxiety, depression, and somatization. Conversely, lower levels of PTSD symptoms and distress were associated with the use of problem-focused coping, cognitive reappraisal, and seeking social support. It was

established that the key predictors of adaptive coping strategy selection include lower social frustration, the presence of stable social connections, higher emotional regulation skills, and positive post-traumatic beliefs.

The practical significance of the study lies in the potential application of the findings to develop individualized and group psychocorrectional programs aimed at fostering adaptive coping strategies in the post-traumatic period.

Keywords: mental health, post-traumatic stress disorder (PTSD), coping strategies, psychological well-being, predictor, self-regulation, adaptation, resilience, emotional intelligence.

Постановка проблеми. Сучасна глобальна ситуація характеризується зростанням кількості психотравмуючих подій, серед яких воєнні конфлікти, техногенні катастрофи, природні лиха, терористичні акти та інші надзвичайні ситуації. Вони справляють глибокий і довготривалий вплив на ментальне здоров'я людей, значно підвищуючи ризики розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР). ПТСР є одним із найбільш деструктивних психічних станів, що не лише знижує психологічне благополуччя особистості, але й ускладнює її адаптацію та соціальне функціонування, спричиняє порушення емоційної регуляції, когнітивних процесів і поведінки [7, 16].

В умовах сучасної України, де повномасштабна війна триває вже кілька років, актуальність вивчення ПТСР набуває особливого значення. Масовий досвід втрат, вимушеного переміщення, перебування під обстрілами та інші форми травматизації зумовлюють зростання рівня психологічного дистресу серед військових і цивільних. За оцінками міжнародних організацій, значна частка населення країни потребує психосоціальної підтримки та своєчасної психологічної допомоги, спрямованої на зменшення симптоматики та підвищення резильєнтності.

Одним із ключових напрямів дослідження та практичної інтервенції є аналіз і розвиток адаптивних стратегій подолання у посттравматичний період. Вибір способів подолання значною мірою визначає ефективність відновлення після травми: адаптивні стратегії (активне вирішення проблем, когнітивна переоцінка, пошук підтримки) сприяють відновленню функціонування і зниженню симптомів ПТСР, тоді як дезадаптивні (уникання, самозвинувачення, зловживання психоактивними речовинами) можуть поглиблювати розлад і ускладнювати лікування.

Водночас ефективність та напрямок копінг-поведінки визначаються низкою психологічних предикторів – індивідуально-особистісних і соціально-психологічних чинників, що впливають на здатність до саморегуляції, мобілізації ресурсів і збереження внутрішньої рівноваги в умовах тривалого стресу. До таких предикторів належать рівень соціальної підтримки, емоційна регуляція, стресостійкість, позитивні посттравматичні переконання, відсутність надмірної соціальної фрустрованості.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, системне вивчення психологічних предикторів адаптивних стратегій подолання у посттравматичний період є не лише важливим у теоретичному плані, але й має значну практичну цінність для розробки цільових програм психологічної допомоги, профілактики хронізації ПТСР та підвищення психологічного благополуччя постраждалих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українському науковому просторі проблематика посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та адаптивних стратегій подолання досліджується у міждисциплінарному вимірі на стику медичної, психологічної та соціальної наук.

У працях вітчизняних учених: Ю.О. Асєєвої, К.В. Аймедова, П.В. Будьоного, О.В. Друзя, В.І. Заворотного, Г.М. Кожиної, М.С. Корольчука, В.М. Крайнюка, С.Д. Максименка, Н.О. Марути, І.О. Черненко, О.С. Чабана, О.О. Хаустової та інших – окреслюються концептуальні, емпіричні та прикладні підходи до вивчення психологічних наслідків воєнного дистресу [1-6].

Зарубіжна теоретична база дослідження ґрунтується на класичних і сучасних моделях копінг-поведінки та ресурсного підходу. Р.С. Лазарус та С. Фолкман у межах транзакційної моделі стресу і копінгу розкрили механізми оцінювання стресової ситуації та розмежували проблемно- і емоційно-орієнтовані копінг-стратегії. Дж. Ендлер, Д. Паркер, К.С. Карвер запропонували багатовимірні типології копінгу та інструментальні методи його вимірювання. С.Е. Гобфолл у ресурсній парадигмі визначив адаптивні та дезадаптивні стратегії подолання у контексті посттравматичного відновлення [8-15].

Для пояснення підтримувальних механізмів ПТСР застосовуються когнітивно-модельні підходи А. Елерс та Д.М. Кларка, а також концепції Г.А. Бонанно щодо резилієнтності та варіативності шляхів психологічного відновлення [9, 11].

Діагностичні критерії ПТСР у роботі визначено відповідно до DSM-5 Американської психіатричної асоціації та актуальних настанов ВООЗ щодо надання психологічної допомоги в умовах війни, що забезпечує узгодженість дослідження з міжнародними стандартами [7].

Таким чином, інтеграція вітчизняних і зарубіжних теоретико-методологічних підходів дозволяє сформувати комплексну концептуальну рамку для вивчення психологічних предикторів адаптивних стратегій подолання у посттравматичний період, із врахуванням соціокультурного контексту та специфіки сучасних воєнних умов.

Мета – комплексно дослідити та визначити психологічні предиктори, що зумовлюють перевагу адаптивних стратегій подолання стресу у посттравматичний період, встановити їх взаємозв’язок із вираженістю симптомів посттравматичного стресового розладу та рівнем психологічного благополуччя, а також окреслити напрями оптимізації копінг-поведінки з урахуванням індивідуально-особистісних та соціально-психологічних чинників.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Методологічну основу становлять положення транзакційної моделі стресу і копінгу Р. С. Лазаруса та С. Фолкман, ресурсної парадигми С. Е. Гобфолла, багатовимірних типологій копінгу Дж. Ендлера, Д. Паркера, К. С. Карвера, а також когнітивно-модельних підходів А. Елерс і Д. М. Кларка до пояснення механізмів збереження та трансформації симптоматики ПТСР [8-15].

На теоретичному рівні застосовано методи аналізу, узагальнення, систематизації та порівняння вітчизняних і зарубіжних наукових джерел з проблеми ПТСР, психологічного благополуччя, резильєнтності, саморегуляції та копінг-стратегій у посттравматичний період.

На емпіричному рівні використано стандартизовані психодіагностичні методики: 1) методика «Індикатор копінг-стратегій» Амірхана (адаптація Н. А. Сироти, В. М. Ялтонського), для визначення домінуючих способів подолання стресу (проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані, уникаючі стратегії) та оцінки їх адаптивності [3, 5, 8]; 2) Міссісіпська шкала ПТСР (цивільний варіант), для кількісної оцінки вираженості симптомів посттравматичного стресового розладу (інтрузії, уникання, гіперактивація) [3, 5]; 3) Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості (В. В. Бойко), для визначення рівня незадоволеності базовими соціальними потребами та виявлення її зв’язку з вибором копінг-стратегій [3, 5]; 4) Опитувальник вираженості психопатологічної симптоматики SCL-90-R, для комплексної оцінки психологічного дистресу, тривожних, депресивних та соматоформних проявів [3, 5].

Статистичний аналіз здійснювався за допомогою пакету SPSS, із застосуванням описової статистики, перевірки нормальності розподілу та кореляційного аналізу К. Пірсона для виявлення взаємозв’язків між копінг-стратегіями, соціальною фрустрованістю, симптоматикою ПТСР та рівнем психологічного благополуччя.

Дослідження проводилося з дотриманням етичних принципів психологічної науки: добровільності участі, інформованої згоди, конфіденційності даних та забезпечення психологічної безпеки респондентів.

До участі в констатуючому експерименті було запрошено 78 студентів віком 17 – 23 років, серед яких 48 дівчат і 30 хлопців.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі ПТСР розглядається як провідний наслідок екстремальних подій, що порушує базове відчуття безпеки, супроводжується інтрузіями, униканням, негативними когнітивно-емоційними змінами та гіперзбудженням; класифікації DSM-5 та МКХ-10 також виокремлюють дисоціативний підтип і комплексний ПТСР [7, 8, 16]. У світових оцінках ВООЗ близько 3,9% населення мають досвід ПТСР упродовж життя, а серед осіб, що пережили насильницькі конфлікти, показники зростають у кілька разів [10, 14, 16], що підкреслює потребу в дослідженні стратегій подолання як ключової ланки адаптації.

В Україні, з огляду на повномасштабну війну, репрезентативні оцінки фіксують суттєві частки осіб із симптоматикою ПТСР, тривоги та депресії [1, 2], що

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

конвергує у висновок про значний суспільний тягар і потребу в психосоціальній підтримці. Додатково відзначається висока поширеність ПТСР серед військово-службовців і цивільних, а також гендерні відмінності у ризиках [6, 10, 14].

Сучасні підходи до ПТСР інтегрують клініко-психологічну, когнітивно-поведінкову, психодинамічну та психосоціальну парадигми. У когнітивно-поведінковій моделі А. Елерс і Д. Кларка стійкість розладу пояснюється переживанням «постійної актуальної загрози», що підтримується негативними інтерпретаціями, особливостями травматичної пам'яті та уникаючими стратегіями [11]. Узагальнення теорій копінгу демонструє еволюцію від психоаналітичного бачення захистів до транзакційної моделі Р. Лазаруса та С. Фолкман [15] й багатовимірних типологій Н. Ендлера, Дж. Паркера [12], з акцентом на ресурсну парадигму С. Гобфолла [13] і концепт резильєнтності [9].

Емпірична література послідовно показує: домінування уникаючих та емоційно-орієнтованих стратегій що корелює з більшою вираженістю симптомів ПТСР і коморбідних станів (тривожних, депресивних, соматоформних), тоді як проблемно-орієнтований копінг, когнітивна переоцінка та пошук підтримки пов'язані з кращою адаптацією [12, 14]. На тлі ПТСР спостерігається висока коморбідність із генералізованим тривожним розладом, депресивними розладами та соматоформними проявами, що погіршує соціальне функціонування та академічну успішність [2, 10, 14].

Підсилювальними або знижуючими детермінантами виступають соціальні умови: дефіцит підтримки, соціальна фрустрованість та вторинні стресори асоціюються з дезадаптивними стратегіями, тоді як наявність ресурсів, підтримуючого середовища – з більш адаптивними патернами подолання [1, 13, 15]

Отже, наявні наукові дослідження підтверджують концептуальну рамку нашої роботи: ПТСР має багатовимірну природу з чітко окресленими симптомними кластерами та високою коморбідністю; вибір копінг-стратегій – центральний механізм посттравматичної адаптації; адаптивні стратегії пов'язані з нижчою симптоматикою та кращим функціонуванням; соціальний контекст і ресурсне середовище модулюють зв'язки між ПТСР і копінгом; валідні психодіагностичні інструменти забезпечують комплексну оцінку предикторів і наслідків копінгу.

Враховуючи зазначене, логічним наступним кроком дослідження є емпірична перевірка виявлених у літературі закономірностей на цільовій вибірці. Зокрема, особливий інтерес становить визначення того, які саме психологічні змінні виступають предикторами вибору адаптивних стратегій подолання у посттравматичний період та як вони корелюють між собою. Для цього було проведено кореляційний аналіз, що дозволив виявити системні взаємозв'язки між рівнем емоційного інтелекту, типами копінг-стратегій, показниками депресивної симптоматики, реактивної та особистісної тривожності, а також рівнем психологічного дистресу. Результати представлено у таблиці 1

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1

Матриця значимих кореляційних зв'язків за К. Пірсоним

Показники	Загальний EI	Адаптивні копінги	Депресія	Реактивна тривожність	Особистісна тривожність
Загальний EI	1	0,55**	-0,48**	-0,39*	-0,51***
Адаптивні копінги	0,55**	1	-0,62***	-0,45**	-0,59***
Депресія	-0,48**	-0,62***	1	0,58***	0,71***
Реактивна тривожність	-0,39*	-0,45**	0,58***	1	0,65***
Особистісна тривожність	-0,51***	-0,59***	0,71***	0,65***	1

Примітка: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Проведений кореляційний аналіз дозволяє не лише встановити статистичну асоційованість між досліджуваними змінними, а й окреслити їхню психологічну природу та потенційні механізми взаємодії у структурі посттравматичних станів.

Передусім варто підкреслити виразний позитивний зв'язок між загальним емоційним інтелектом та адаптивними копінг-стратегіями ($r = 0,55$; $p < 0,01$). Це вказує на те, що особи з більш розвиненими здібностями до ідентифікації, розуміння та регуляції власних емоцій демонструють більшу гнучкість у виборі поведінкових і когнітивних стратегій подолання стресу. Така взаємодія підтверджує концептуальні положення Р. Лазаруса та С. Фолкман щодо ролі когнітивної оцінки та емоційної регуляції як ключових ланок у механізмі копінгу.

Негативні кореляції емоційного інтелекту з депресією ($r = -0,48$; $p < 0,01$), реактивною тривожністю ($r = -0,39$; $p < 0,05$) та особистісною тривожністю ($r = -0,51$; $p < 0,001$) свідчать, що високий рівень емоційного інтелекту є буфером, який пом'якшує вплив травматичного досвіду на емоційне благополуччя. Інакше кажучи, емоційно компетентні особи не лише краще усвідомлюють власні емоційні стани, а й більш ефективно управляють ними, запобігаючи хронізації негативного афекту та його переростанню в патологічні стани.

Адаптивні копінг-стратегії демонструють ще більш виразні негативні кореляції з депресивною симптоматикою ($r = -0,62$; $p < 0,001$), реактивною ($r = -0,45$; $p < 0,01$) та особистісною тривожністю ($r = -0,59$; $p < 0,001$). Ці зв'язки підтверджують, що конструктивні стратегії подолання (активне вирішення проблем, пошук підтримки, когнітивна переоцінка) безпосередньо знижують інтенсивність як ситуативного, так і стабільного тривожного реагування, а також запобігають формуванню депресивних патернів мислення. У цьому контексті адаптивний копінг виконує функцію опосередкованої саморегуляції, де свідомі дії та інтерпретації досвіду безпосередньо впливають на афективну сферу.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Позитивні кореляції між депресією та обома видами тривожності (реактивною: $r = 0,58$; $p < 0,001$; особистісною: $r = 0,71$; $p < 0,001$) підтверджують відому в клінічній психології концепцію коморбідності емоційних розладів, коли стани тривоги та депресії взаємно підтримують одне одного. Це особливо актуально для посттравматичних випадків, де хронічна тривога часто виступає тригером для депресивних реакцій, а останні, у свою чергу, посилюють відчуття безпорадності та загальної загрози.

Варто окремо виділити сильний зв'язок між реактивною та особистісною тривожністю ($r = 0,65$; $p < 0,001$). З психодіагностичної точки зору це свідчить, що ситуативне переживання тривоги у таких респондентів є не випадковою реакцією на конкретний стресор, а радше відображенням стійкої особистісної схильності до тривожного реагування. У практичній роботі це означає, що для зниження емоційної напруги необхідно впливати не лише на зовнішні умови, а й на внутрішні диспозиції особистості, розвиваючи толерантність до дистресу та формуючи стратегії довгострокового контролю емоцій.

Таким чином, отримані результати емпірично підтверджують модель, у якій емоційний інтелект виступає базовим особистісним ресурсом, що сприяє вибору адаптивних стратегій подолання, а ті, у свою чергу, забезпечують зниження вираженості депресивних і тривожних симптомів. З іншого боку, низький рівень емоційного інтелекту та перевага дезадаптивних копінгів створюють умови для закріплення негативних емоційних станів і їх трансформації в хронічні розлади.

З позицій психологічної діагностики, ці кореляційні зв'язки мають важливе прогностичне значення: вони дозволяють не лише описувати поточний психоемоційний стан, а й робити висновки щодо вірогідних траєкторій посттравматичної адаптації, визначати цільові напрями інтервенцій та оцінювати їх ефективність у динаміці.

Висновки. Результати проведеного дослідження підтверджують, що у структурі посттравматичної адаптації ключову роль відіграють індивідуально-особистісні ресурси, зокрема рівень емоційного інтелекту, а також характер обраних стратегій подолання. Встановлено, що високий емоційний інтелект прямо пов'язаний з використанням адаптивних копінг-стратегій і виконує буферну функцію щодо впливу травматичного досвіду на психоемоційний стан особистості.

Адаптивні стратегії подолання, орієнтовані на активне вирішення проблем, когнітивну переоцінку та пошук соціальної підтримки, виявилися суттєвими предикторами зниження рівня депресії, реактивної та особистісної тривожності. Натомість дезадаптивні стратегії корелюють з підвищенням емоційного неблагополуччя та ризиком хронізації ПТСР.

Отримані дані підтвердили високу коморбідність між депресивною симптоматикою та тривожними розладами, що вказує на необхідність комплексного підходу до психологічної допомоги постраждалим. Виявлений сильний зв'язок

між реактивною та особистісною тривожністю свідчить про стійкі диспозиційні схильності до тривожного реагування, які потребують цілеспрямованої психокорекції.

З науково-практичної точки зору результати мають важливе прогностичне значення: вони дозволяють не лише оцінити поточний психоемоційний стан, а й прогнозувати траєкторії відновлення та адаптації особи після травматичних подій. Це відкриває можливості для розробки диференційованих програм психологічної допомоги, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, формування адаптивних стратегій подолання та зменшення соціальної фрустрованості.

Таким чином, емпіричні результати нашого дослідження підтверджують концептуальні положення: адаптивні стратегії подолання у посттравматичний період формуються під впливом комплексу психологічних предикторів, а їх цілеспрямована оптимізація є дієвим інструментом підвищення психологічного благополуччя та резильєнтності постраждалих.

Література:

1. Аймедов К. В., Волощук А. Е. Асєєва Ю. О., Толмачов О. А. Сучасна діагностична концепція посттравматичного стресового розладу. *Архів психіатрії.* 2016. Т. 22, № 2. С. 128-12

2. Асєєва Ю.О., Возний Д.В., Тарасенко Н.С. Прояви посттравматичного стресового розладу серед цивільного населення півдня. *Наукові перспективи, Серія «Психологія»* 2024. №11(53) С. 1197-1207 DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-11(53)-1197-1207

3. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка. 2016. 219 с.

4. Кожина А. .М., Зеленська К. О., Друзь О. В., Черненко І. О., Хорошун Є. М. Персоніфікований підхід до корекції стрес-асоційованих розладів у військовослужбовців в умовах повномасштабного вторгнення. *Український вісник психоневрології.* 2022. Т. 30, вип. 2 (111). С. 50–53.

5. Козлова І. В. Психологічні наслідки бойового стресу: діагностика та шляхи подолання. *Соціальна психологія.* 2020. № 4. С. 42-51.

6. Чабан О.С., Хаустова О.О. Психіатрія: підручник для студентів ВНЗ. Київ: ВСВ «Медицина», 2022. 688 с.

7. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR). Washington, DC: *American Psychiatric Association Publishing,* 2022. 991 p.

8. Amirkhan J.H. A Factor Analytically Derived Measure of Coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology,* 1990, Vol. 59(5). P. 1066–1074.

9. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist,* 2004, Vol. 59(1), P. 20–28. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20

10. Cloitre, M., Garvert, D. W., Brewin, C. R., Bryant, R. A., & Maercker, A. Evidence for proposed ICD-11 PTSD and complex PTSD: a latent profile analysis. *European journal of psychotraumatology*. 2013. Vol. 4. 10.3402/ejpt.v4i0.20706. DOI: https://doi.org/10.3402/ejpt.v4i0.20706

11. Ehlers A., Clark D.M. Post-traumatic stress disorder: The development of effective psychological treatments: An argument for symptom specificity. *Behaviour Research and Therapy*. 2008. Vol. 46, № 10. P. 1091–1108. DOI: https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.08.009

12. Endler N.S., Parker J.D.A. Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, Vol. 58(5), P. 844–854. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844.

13. Hobfoll S.E. The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*. 2001. Vol. 50(3). P. 337–421. DOI: https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062

14. Kessler R. C., Aguilar-Gaxiola S., Alonso J., Benjet C., Bromet E. J., Cardoso G., Koenen K. C. Trauma and PTSD in the WHO World Mental Health Surveys. *European Journal of Psychotraumatology*, 2017, vol. 8(sup5), 1353383. DOI: 10.1080/20008198.2017.1353383.

15. Kessler R. C., Aguilar-Gaxiola S., Alonso J., Benjet C., Bromet E. J., Cardoso G., Koenen K. C. Trauma and PTSD in the WHO World Mental Health Surveys. *European Journal of Psychotraumatology*, 2017, vol. 8(sup5), 1353383. DOI: 10.1080/20008198.2017.1353383.

16. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. 456 p.

17. World Health Organization. Post-traumatic stress disorder (PTSD). Fact sheet. Geneva: WHO, 2024. URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/post-traumatic-stress-disorder-ptsd

References:

1. Aimedov K. V., Voloshchuk A. E. Asieieva Yu. O., Tolmachov O. A. (2016) Suchasna diahnostychna kontseptsiia posttravmatychnoho stresovoho rozladu. [Modern diagnostic concept of post-traumatic stress disorder] *Arkhiv psykhiatrii*. T. 22, № 2. S. 128-12 [in Ukrainian].

2. Asieieva Yu.O., Voznyi D.V., Tarasenko N.S. (2024) Proiavy posttravmatychnoho stresovoho rozladu sered tsyvilnoho naselennia pivdnia. [Manifestations of post-traumatic stress disorder among the civilian population of the south]. *Naukovi perspektyvy, Seriia «Psykholohiia»* №11(53) S. 1197-1207 DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-11(53)-1197-1207[in Ukrainian].

3. Zlyvkov V.L., Lukomska S.O., Fedan O.V. (2016) Psykhodiahnostyka osobystosti u kryzovykh zhyttievykh sytuatsiiakh. [Psychodiagnostics of the personality in crisis life situations]. K.: Pedahohichna dumka. 219 s. [in Ukrainian].

4. Kozhyna A. .M., Zelenska K. O., Druz O. V., Chernenko I. O., Khoroshun Ye. M. (2022) Personifikovanyi pidkhid do korektsii stres-asotsiiovanykh rozladiv u viiskovosluzhbovtsiv v umovakh povnomasshtabnoho vtorhnennia. [Personalized approach to the correction of stress-associated disorders in military personnel in conditions of full-scale invasion]. *Ukrainskyi visnyk psykhonevrolohii.* T. 30, vyp. 2 (111). S. 50–53. [in Ukrainian].

5. Kozlova I. V. (2020) Psykholohichni naslidky boiovoho stresu: diahnostyka ta shliakhy podolannia. [Psychological consequences of combat stress: diagnostics and ways to overcome]. *Sotsialna psykholohiia.* № 4. S. 42-51. [in Ukrainian].

6. Chaban O.S., Khaustova O.O. (2022). Psykhiatriia: pidruchnyk dlia studentiv VNZ. [Psychiatry: a textbook for university students]. Kyiv: VSV «Medytsyna», 688 s. [in Ukrainian].

7. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR). Washington, DC: *American Psychiatric Association Publishing*, 2022. 991 p. [in English]

8. Amirkhan J.H. (1990) A Factor Analytically Derived Measure of Coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59(5). P. 1066–1074. [in English]

9. Bonanno G.A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, Vol. 59(1), P. 20–28. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20 [in English]

10. Cloitre, M., Garvert, D. W., Brewin, C. R., Bryant, R. A., & Maercker, A. (2013). Evidence for proposed ICD-11 PTSD and complex PTSD: a latent profile analysis. *European journal of psychotraumatology*. Vol. 4. 10.3402/ejpt.v4i0.20706. DOI: https://doi.org/10.3402/ejpt.v4i0.20706 [in English]

11. Ehlers A., Clark D.M. (2008). Post-traumatic stress disorder: The development of effective psychological treatments: An argument for symptom specificity. *Behaviour Research and Therapy*. Vol. 46, № 10. P. 1091–1108. DOI: https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.08.009

12. Endler N.S., Parker J.D.A.(1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 58(5), P. 844–854. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844. [in English]

13. Hobfoll S.E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*. Vol. 50(3). P. 337–421. DOI: https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062 [in English]

14. Kessler R. C., Aguilar-Gaxiola S., Alonso J., Benjet C., Bromet E. J., Cardoso G., Koenen K. C. (2017). Trauma and PTSD in the WHO World Mental Health Surveys. *European Journal of Psychotraumatology*, Vol. 8(sup5), 1353383. DOI: 10.1080/20008198.2017.1353383. [in English]

15. Lazarus R.S., Folkman S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company, 456 p. [in English]

16. World Health Organization. Post-traumatic stress disorder (PTSD). Fact sheet. Geneva: WHO, 2024. URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/post-traumatic-stress-disorder-ptsd [in English]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9.072

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1034-1048

Безелюк Олександр Андрійович аспірант кафедри загальної та диференційної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, тел.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/ 0009-0007-7677-0406

Литвин Ростислав Романович аспірант кафедри загальної та диференційної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, тел.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/ 0000-0002-0195-1049

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СИНЕРГІЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ І ТЕХНІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВИРОБНИЧО-ТЕХНІЧНОЇ СФЕРИ

Анотація. У статті представлено теоретичний аналіз синергії підприємницького потенціалу та технічної креативності як ключових складових психологічного потенціалу інноваційної діяльності майбутніх фахівців виробничо-технічної сфери. Підприємницький потенціал розглянуто як інтегративну характеристику особистості, що включає мотиваційні, когнітивні та особистісні ресурси, спрямовані на виявлення й використання ринкових можливостей. Технічна креативність визначається як здатність до генерації технічно нових, функціонально ефективних і технологічно здійсненних рішень, заснованих на глибоких фахових знаннях та когнітивній гнучкості.

На основі аналізу сучасних економіко-управлінських і психологічних концепцій обґрунтовано, що ефективна інноваційна діяльність у виробничо-технічній сфері потребує інтегрованого розвитку цих ресурсів. Розглянуто теоретичні моделі, здатні пояснити механізм їхньої взаємодії. Ресурсно-інтегративна модель інтерпретує інноваційну діяльність як результат мобілізації та взаємопосилення матеріальних, соціальних, когнітивних і емоційно-вольових ресурсів. Системно-синергетична модель пояснює виникнення емерджентного ефекту, коли поєднання підприємницьких і технічних ресурсів створює якісно нові інноваційні можливості. Компетентнісні моделі визначають набір ключових компетентностей, необхідних для успішної роботи на стику підприємництва та інженерних інновацій.

Виокремлено психологічні механізми синергії підприємницького потенціалу та технічної креативності: взаємне посилення інноваційної ініціативи, інтеграція економічного мислення та інженерного бачення, мотиваційно-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

креативний резонанс. Показано, що вони забезпечують перехід від генерації технічних ідей до їхньої успішної комерціалізації, підвищуючи загальну інноваційну результативність і конкурентоспроможність майбутніх фахівців.

Ключові слова: інноваційна діяльність, психологічний потенціал, підприємницький потенціал, технічна креативність, менеджери, інженери.

Bezelyuk Oleksandr Andriyovych PhD student, Department of General and Differential Psychology, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, tel.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/ 0009-0007-7677-0406

Lytvyn Rostyslav Romanovych PhD student, Department of General and Differential Psychology, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, tel.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/ 0000-0002-0195-1049

PSYCHOLOGICAL POTENTIAL OF INNOVATION ACTIVITY: SYNERGY OF ENTREPRENEURIAL ABILITIES AND TECHNICAL CREATIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE INDUSTRIAL AND TECHNICAL SPHERE

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the synergy between entrepreneurial potential and technical creativity as key components of the psychological potential for innovative activity among future specialists in the industrial and technical sphere. Entrepreneurial potential is considered as an integrative characteristic of the individual, encompassing motivational, cognitive, and personal resources aimed at identifying and exploiting market opportunities. Technical creativity is defined as the ability to generate technically novel, functionally effective, and technologically feasible solutions based on deep professional knowledge and cognitive flexibility.

Based on the analysis of contemporary economic-managerial and psychological concepts, it is substantiated that effective innovative activity in the industrial and technical sphere requires the integrated development of these resources. Theoretical models capable of explaining the mechanism of their interaction are examined. The resource-integrative model interprets innovative activity as the result of mobilizing and mutually reinforcing material, social, cognitive, and emotional-volitional resources. The system-synergetic model explains the emergence of an emergent effect, wherein the combination of entrepreneurial and technical resources generates qualitatively new innovative opportunities. Competence-based models define a set of key competences necessary for successful work at the intersection of entrepreneurship and engineering innovation.

The psychological mechanisms of the synergy between entrepreneurial potential and technical creativity are identified: mutual reinforcement of innovative initiative,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

integration of economic thinking and engineering vision, and motivational-creative resonance. It is shown that these mechanisms ensure the transition from generating technical ideas to their successful commercialization, thereby increasing the overall innovative performance and competitiveness of future professionals.

Keywords: innovative activity, psychological potential, entrepreneurial potential, technical creativity, managers, engineers.

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці у виробничо-технічній сфері дедалі більше орієнтований на інноваційність, швидку адаптацію до змін та здатність генерувати конкурентоспроможні рішення в умовах зростаючої глобальної конкуренції. Підприємства стикаються з необхідністю впровадження новітніх технологій, оптимізації виробничих процесів і розробки нових продуктів, що вимагає від фахівців поєднання глибоких технічних знань і підприємницького мислення.

У майбутніх менеджерів виробничої сфери високий рівень вимог проявляється у здатності стратегічно планувати, виявляти та реалізовувати бізнес-можливості, приймати виважені управлінські рішення в умовах ризику та невизначеності. Вони мають володіти підприємницьким потенціалом, який охоплює комплекс когнітивних, мотиваційних та особистісних характеристик, що забезпечують здатність бачити перспективи та перетворювати їх на реальні економічні результати.

У майбутніх інженерів і технічних фахівців специфічні професійні виклики пов’язані з потребою у високому рівні технічної креативності – здатності створювати оригінальні технічні рішення, адаптувати існуючі технології до нових умов, застосовувати інженерне мислення для вирішення нетипових завдань. Це передбачає не лише володіння фундаментальними знаннями, а й уміння виходити за межі стандартних підходів, поєднувати інженерні та креативні методи мислення.

В умовах зростання складності виробничих процесів та швидких технологічних змін виникає потреба у фахівцях, які здатні інтегрувати підприємницький потенціал і технічну креативність, створюючи синергію, що посилює ефективність інноваційної діяльності. Ця синергія дозволяє не лише генерувати нові технічні ідеї, а й ефективно їх комерціалізувати, враховуючи економічні, організаційні та ринкові фактори.

У науковому дискурсі все більшого значення набуває комплексний підхід до розвитку психологічного потенціалу інноваційної діяльності, який охоплює обидва ці феномени. Дослідження підприємницького потенціалу та технічної креативності у взаємозв’язку дозволяє краще зрозуміти, які індивідуально-психологічні ресурси необхідні для успішної професійної самореалізації у виробничо-технічній сфері.

Таким чином, теоретичний аналіз синергії підприємницького потенціалу і технічної креативності як складових психологічного потенціалу інноваційної

діяльності є актуальним і науково значущим завданням, що відкриває перспективи для розробки ефективних освітніх стратегій та програм професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення інноваційної діяльності у сучасній науці здійснюється в межах різних підходів, що відображають багатогранність цього феномену та зумовлюють різні акценти у його трактуванні. Дослідники розглядають інноваційну діяльність як економічний процес створення й комерціалізації нововведень, як технологічний цикл розробки та впровадження технічних рішень, як психологічний прояв творчого потенціалу особистості, а також як соціокультурний механізм змін. Різноманітність концепцій дозволяє не лише глибше зрозуміти сутність інноваційної діяльності, але й визначити ті теоретичні підходи, які найбільш адекватно пояснюють її психологічні чинники у контексті виробничо-технічної сфери.

У межах економіко-управлінського підходу інноваційна діяльність визначається як стратегічний інструмент економічного розвитку та підвищення конкурентоспроможності. Вона розглядається через призму управління інноваційними процесами, де ключову роль відіграють виявлення ринкових можливостей, планування впровадження нововведень та оцінка їх економічної ефективності.

Центральне місце у становленні економіко-управлінського підходу до інноваційної діяльності займає концепція економічного розвитку Й. Шумпетера, у якій інновації розглядаються як рушійна сила динамічних змін у господарській системі [16].

Згідно з Й. Шумпетером, економічне зростання не є результатом поступового накопичення капіталу або незначних технологічних удосконалень, а відбувається стрибкоподібно – через процес «творчого руйнування» (creative destruction), коли нові комбінації факторів виробництва замінюють застарілі технології, продукти й організаційні форми. У межах цієї теорії він виокремив п’ять основних типів інновацій:

- впровадження нового продукту або продукту з новими властивостями;
- використання нових виробничих методів;
- освоєння нових ринків збуту;
- отримання нових джерел сировини або напівфабрикатів;
- проведення реорганізації галузі, створення або руйнування монопольних позицій [16].

Особливу увагу Й. Шумпетер приділяв ролі підприємця-новатора – особистості, здатної знаходити та реалізовувати нові комбінації ресурсів. Підприємець, на його думку, не обов’язково є винахідником у технічному сенсі, але він виступає організатором процесу впровадження нововведення, переводячи ідеї в економічно ефективні продукти та процеси. Це положення є надзвичайно важливим у контексті підготовки майбутніх фахівців виробничо-технічної сфери, оскільки воно підкреслює необхідність розвитку не лише технічної

креативності, а й підприємницького потенціалу, який дає змогу ефективно комерціалізувати інноваційні ідеї.

Концепція Й. Шумпетера заклала фундамент розуміння інноваційної діяльності як інтегративного процесу, в якому технічна креативність та підприємницький потенціал взаємодіють для створення стійких конкурентних переваг. Це положення безпосередньо корелює з ідеєю синергії підприємницьких здібностей і технічної креативності, яка є предметом даного дослідження.

Одним із провідних дослідників економіки інновацій, чия концепція суттєво розширила ідеї Й. Шумпетера, інтегрувавши їх у сучасне розуміння інноваційної діяльності як системного процесу, є К. Фрімен, який визначив інноваційну діяльність як ключовий механізм довгострокового економічного зростання та структурних змін у промисловості, підкресливши системний та кумулятивний характери інновацій [10].

У межах підходу К. Фрімена інноваційна діяльність розглядається як безперервний процес – від генерації ідей і розробки нових продуктів до їх впровадження та масштабування. На його думку, інновації стають стійким джерелом конкурентних переваг лише тоді, коли компанія або галузь здатні підтримувати цей процес у довгостроковій перспективі, що потребує поєднання ключових складових:

- технічної креативності – здатності створювати нові технологічні рішення;
- підприємницького потенціалу – уміння комерціалізувати ці рішення та адаптувати їх до вимог ринку;
- організаційної готовності – наявності структур і процесів, що забезпечують ефективну взаємодію між учасниками інноваційної системи [10].

Таким чином, концепція К. Фрімена акцентує увагу на тому, що інноваційна діяльність – це не лише результат індивідуальної креативності або підприємницького бачення, а й продукт скоординованої взаємодії у межах національної та галузевої інноваційної системи. Для підготовки майбутніх фахівців виробничо-технічної сфери це означає необхідність цілеспрямованого розвитку як технічної креативності, так і підприємницького потенціалу, а також навичок міждисциплінарної та міжорганізаційної співпраці.

П. Друкер суттєво розширив розуміння інноваційної діяльності, інтегрувавши її в концепцію стратегічного управління та підприємництва. Він визначає інновацію як «цілеспрямовану та систематичну практику пошуку змін і використання їх як можливостей для створення нового». П Друкер підкреслив, що інновації не є випадковим результатом творчого натхнення, а навпаки – передбачають планомірний і організований процес, який може бути керованим у межах підприємства чи організації [8].

Ключовим елементом підходу П. Друкера є ідея, що інновації та підприємництво – це дві сторони одного процесу: інновація створює нову цінність, а підприємництво забезпечує її комерціалізацію та інтеграцію в ринок. Дослідник описав також основні джерела інноваційних можливостей: несподівані події та

успіхи; невідповідності між очікуванням і реальністю; потреби процесів; зміни в галузевій або ринковій структурі; демографічні зміни; зміни у сприйняттях і цінностях; нові знання (наукові та ненаукові) [8].

П. Друкер особливо наголошував на важливості проактивності – здатності підприємства не просто реагувати на зміни, а передбачати їх та використовувати на свою користь [8]. Цей принцип має особливе значення для виробничо-технічної сфери, де технологічні зміни відбуваються швидко, а конкурентна перевага залежить від здатності своєчасно інтегрувати нові технології та рішення в бізнес-процеси.

Таким чином, концепція П. Друкера актуалізує необхідність одночасного розвитку технічної креативності та підприємницького потенціалу як взаємопов'язаних складових інноваційної діяльності. Для підготовки майбутніх фахівців виробничо-технічної сфери це означає не лише формування технічних знань, а й виховання здатності бачити бізнес-аспекти інновацій, працювати з ринковими можливостями та втілювати інженерні ідеї в економічно успішні рішення.

Аналіз концепцій Й. Шумпетера, К. Фрімена та П. Друкера дозволяє розглядати економіко-управлінський підхід як один із ключових у розумінні інноваційної діяльності. Спільним для цих дослідників є визнання інновацій рушійною силою економічного зростання та структурних трансформацій, а також визначення підприємця центральною фігурою цього процесу.

Психологічний підхід розглядає інноваційну діяльність не лише як економічний або технологічний процес, а передусім як результат реалізації індивідуально-психологічних ресурсів особистості. У його межах інноваційна активність визначається як інтегративний прояв когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових та креативних характеристик, які забезпечують здатність генерувати нові ідеї, адаптувати їх до контексту та успішно впроваджувати у практику [1; 13].

Однією з найбільш впливових теоретичних моделей, яка пояснює психологічні механізми інноваційної діяльності, є компонентна модель креативності, розроблена Т. Амабайл. Згідно з цією моделлю, креативність визначається як вироблення ідей, що є водночас новими та доцільними у певному контексті. У професійному середовищі креативність виступає передумовою інноваційної діяльності, а інновації – результатом її цілеспрямованого застосування [2]. Дослідниця виокремила три ключові компоненти, від взаємодії яких залежить рівень креативного продукту:

- експертні знання – цей компонент охоплює технічні, професійні та спеціальні знання, а також навички, що безпосередньо стосуються певної галузі; у контексті виробничо-технічної сфери це включає інженерні знання, вміння працювати з технологічними процесами, розуміння стандартів безпеки, економічних обмежень тощо;

- креативні навички мислення – включає когнітивні стилі та мисленеві стратегії, що сприяють генерації нових рішень: гнучкість мислення, здатність

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

бачити проблеми з різних перспектив, уміння комбінувати непов'язані елементи, толерантність до неоднозначності, схильність до ризику в пошуку рішень;

- внутрішня мотивація – є центральним компонентом, який активує та підтримує креативну поведінку, визначається зацікавленістю у самій діяльності, відчуттям задоволення від вирішення складних задач, прагненням до особистісної та професійної самореалізації; в інноваційній діяльності внутрішня мотивація часто стає тим рушієм, який дозволяє долати технічні та організаційні бар'єри, підтримувати високий рівень залученості навіть за відсутності негайних зовнішніх винагород [3].

Модель Т. Амабайл підкреслює, що креативність не є вродженою та незмінною якістю, а формується та розвивається в результаті взаємодії особистісних характеристик і середовищних чинників. Сприятливе середовище для інноваційної діяльності передбачає підтримку з боку організації, наявність ресурсів (часових, фінансових, матеріальних), толерантність до помилок, заохочення до експериментів [2; 3].

Для виробничо-технічної сфери ця модель особливо цінна, оскільки дозволяє інтегрувати розвиток технічної креативності (через поглиблення експертних знань та вдосконалення когнітивних стратегій) із формуванням підприємницького потенціалу (через розвиток креативного бізнес-мислення та внутрішньої мотивації до створення ринково успішних інновацій).

Одним із провідних психологічних підходів до пояснення індивідуальних відмінностей у креативності та стилях вирішення проблем є адаптивно-інноваційна теорія, розроблена М. Кіртоном [13; 14]. В основі цієї теорії полягає ідея про те, що всі люди володіють здатністю до творчого мислення, але відрізняються за переважним стилем його реалізації: адаптивним або інноваційним [13; 14]. Дослідник визначив два полюси стилів креативного мислення. Адаптивний стиль спрямований на вдосконалення існуючих рішень, систем і процесів; характеризується орієнтацією на роботу в межах заданих структур і правил, прагненням до оптимізації та підвищення ефективності [13; 14]. У контексті виробничо-технічної сфери адаптивний стиль є важливим для забезпечення надійності, безпеки та економічної доцільності інноваційних впроваджень. Інноваційний стиль спрямований на радикальну трансформацію існуючих систем, створення принципово нових підходів і продуктів, характеризується високим рівнем толерантності до невизначеності, готовністю до ризику, схильністю до порушення усталених правил [13; 14]. У виробничо-технічній сфері інноваційний стиль стимулює появу нових продуктів і технологічних процесів, які формують конкурентні переваги.

М. Кіртон підкреслював, що жоден зі стилів не є «кращим» або «гіршим» – обидва є цінними для інноваційної діяльності, але мають різні зони ефективності. Успішні команди, за його спостереженнями, часто поєднують представників обох стилів: адаптиви забезпечують стабільність і передбачуваність, тоді як інноватори – проривні зміни та пошук нетрадиційних рішень.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У контексті підприємницького потенціалу інноваційний стиль більше відповідає підприємцям-новаторам, які бачать нові ринкові можливості та готові до ризику, тоді як адаптивний стиль властивий підприємцям-організаторам, здатним ефективно масштабувати й удосконалювати вже впроваджені рішення.

Продовжуючи аналіз психологічних концепцій інноваційної діяльності, слід окремо зупинитися на підході Д. Кроплі до розуміння феномену технічної креативності. У своїх працях Д. Кроплі визначив її як специфічний вид креативності, що орієнтований на розроблення інженерних та технологічних рішень, які водночас є оригінальними та функціонально доцільними [6]. На відміну від художньої чи наукової креативності, де цінність може визначатися за естетичними або теоретичними критеріями, технічна креативність безпосередньо пов'язана з вимогами прикладної реалізації: технологічною здійсненністю, економічною ефективністю, відповідністю стандартам і нормам [6].

У структурі технічної креативності Д. Кроплі виокремив кілька базових компонентів:

- технічні знання та навички, що охоплюють фундаментальні інженерні знання, розуміння фізичних принципів і технологічних процесів;
- когнітивну гнучкість, яка проявляється у здатності комбінувати різнорідні технічні елементи та підходи;
- проблемно-орієнтований підхід, що забезпечує пошук рішень у відповідь на конкретні технічні потреби або обмеження;
- інтеграцію творчого та аналітичного мислення, завдяки якій відбувається генерація ідей з урахуванням реалістичної оцінки їхньої реалізованості [6].

Особливе місце у підході Д. Кроплі займає зв'язок технічної креативності з підприємницьким контекстом: навіть технічно досконале рішення матиме інноваційну цінність лише тоді, коли воно може бути інтегрованим у виробничі або комерційні процеси. Саме тому технічна креативність у виробничо-технічній сфері слід розглядати як взаємопов'язаний із підприємницьким потенціалом компонент психологічного потенціалу інноваційної діяльності, який забезпечує баланс між інженерною новизною та ринковою придатністю розробок [6].

Вивчення підприємницького потенціалу отримало ґрунтовне теоретичне обґрунтування у роботах Дж. Баума, М. Фрезе та Р. Барона [4]. Автори визначили підприємницький потенціал як інтегральне утворення, що включає мотиваційні, когнітивні та особистісні чинники, які зумовлюють здатність індивіда ідентифікувати бізнес-можливості, формувати стратегії їх реалізації та витримувати ризики підприємницької діяльності [4].

У структурі підприємницького потенціалу було виділено:

- мотиваційний компонент (орієнтація на досягнення, прагнення до автономії, готовність до ризику), який стимулює пошук нових рішень та ініціює інноваційні проєкти;
- когнітивний компонент (здатність прогнозувати наслідки, стратегічно мислити, виявляти і використовувати ринкові можливості), що забезпечує перетворення ідей на реальні бізнес-рішення;

- особистісний компонент (самоефективність, стресостійкість, лідерські якості), який визначає стійкість у реалізації інновацій у динамічному та конкурентному середовищі [4].

У контексті виробничо-технічної сфери підприємницький потенціал виконує роль «містка» між технічною креативністю та успішною комерціалізацією інноваційних розробок. Як і у випадку з технічною креативністю, його розвиток є ключовою умовою формування високого психологічного потенціалу інноваційної діяльності майбутніх фахівців.

Здійснений огляд психологічних моделей дозволяє інтегрувати ключові механізми інноваційної діяльності в єдину пояснювальну рамку. Компонентна модель Т. Амабайл окреслює внутрішню «архітектуру» креативності (експертні знання, креативні процеси, внутрішня мотивація) як безпосередню основу виникнення інноваційних ідей у професійному контексті [1]. Теорія М. Кіртона додає вимір індивідуальних стилів (адаптивного та інноваційного), пояснюючи, чому одні фахівці результативніші в оптимізації та масштабуванні, а інші – у радикальних перетвореннях; поєднання цих стилів у командах створює сприятливі умови для сталих і проривних інновацій [13; 14]. Концепція Д. Кроплі конкретизує зміст технічної креативності як функціонально-цільової креативності інженерного типу, що поєднує новизну з технічною та економічною доцільністю і тим самим безпосередньо «вмикає» інноваційний цикл у виробничо-технічній сфері [6]. У свою чергу, підхід Дж. Баум, М. Фрезе та Р. Барона окреслює підприємницький потенціал як інтеграцію мотиваційних, когнітивних і особистісних ресурсів, завдяки яким креативні технічні ідеї ідентифікуються як можливості, перетворюються на бізнес-моделі та витримують ризики ринкової реалізації [4]. У сукупності ці підходи показують, що психологічний потенціал інноваційної діяльності формується на перетині технічної креативності (як здатності створювати функціонально життєздатні рішення) та підприємницького потенціалу (як здатності комерціалізувати й масштабувати ці рішення), а їхня синергія, модульована індивідуальними стилями мислення та підтримана внутрішньою мотивацією, визначає реальну інноваційну результативність майбутніх фахівців виробничо-технічної сфери.

Враховуючи викладений теоретичний аналіз, постає необхідність комплексного узагальнення та інтеграції наукових уявлень про підприємницький потенціал і технічну креативність у межах психологічного підходу до інноваційної діяльності, що дозволить концептуально обґрунтувати їхню синергію як стратегічний ресурс професійного розвитку майбутніх фахівців виробничо-технічної сфери.

Мета статті – теоретично обґрунтувати психологічні механізми синергії підприємницького потенціалу та технічної креативності як провідних складових психологічного потенціалу інноваційної діяльності майбутніх фахівців виробничо-технічної сфери.

Виклад основного матеріалу.

У сучасних наукових підходах синергія підприємницького потенціалу і технічної креативності розглядається як багатовимірне явище, що поєднує два взаємодоповнюючі вектори інноваційної діяльності: створення технічно досконалих рішень і забезпечення їхньої ринкової життєздатності.

У межах ресурсно-інтегративної моделі психологічний потенціал інноваційної діяльності постає як єдина система, де когнітивні, мотиваційні та емоційно-вольові ресурси працюють на досягнення подвійного результату: технологічної новизни та економічної ефективності.

Ресурсно-інтегративна модель, представлена у працях Ф. Хобфолла та розвинена сучасними дослідниками організаційної та економічної психології [5; 12], ґрунтується на положенні про те, що інноваційна діяльність є результатом мобілізації та взаємодії різних видів ресурсів особистості. У межах цієї моделі ресурси визначаються як будь-які об'єкти, особистісні якості, уміння або умови, які індивід цінує та які сприяють досягненню цілей. Вони можуть бути матеріальними (капітал, обладнання), соціальними (контакти, підтримка мережі), когнітивними (знання, аналітичні здібності) та емоційно-вольовими (мотивація, стресостійкість).

У сучасних інтерпретаціях ресурсно-інтегративна модель набуває прикладного значення для професійної підготовки фахівців, оскільки передбачає не просто наявність окремих ресурсів, а їх взаємодію та взаємопосилення [5; 17]. У цьому контексті підприємницький потенціал і технічна креативність постають як два взаємопов'язані ресурси, які у поєднанні формують єдиний психологічний потенціал інноваційної діяльності.

Підприємницький потенціал у ресурсно-інтегративній моделі визначається як сукупність мотиваційних (прагнення досягнень, готовність до ризику), когнітивних (стратегічне мислення, прогнозування) та особистісних (самоефективність, стресостійкість) характеристик, які забезпечують здатність бачити та використовувати ринкові можливості. Технічна креативність, своєю чергою, охоплює глибокі інженерні знання, когнітивну гнучкість, проблемно-орієнтований підхід і здатність інтегрувати творче та аналітичне мислення для розробки технічно здійсненних і економічно ефективних рішень [4; 6].

Ресурсно-інтегративна модель підкреслює, що справжній інноваційний ефект виникає не тоді, коли ці два ресурси діють ізольовано, а коли вони вступають у синергійну взаємодію. У цьому разі підприємницький потенціал підсилює прикладну цінність технічних ідей, спрямовуючи їх на задоволення ринкових потреб і забезпечення комерційної життєздатності, тоді як технічна креативність розширює спектр інноваційних можливостей підприємницької діяльності, забезпечуючи унікальність та технологічну конкурентоспроможність продукту чи процесу.

Важливим положенням моделі є ефект мультиплікації ресурсів: активізація одного з них (наприклад, розвиток когнітивних стратегій технічної креативності) створює умови для зростання іншого (наприклад, підвищення готовності

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

підприємця до ризику та інноваційної ініціативи). Це формує позитивний ресурсний цикл, який підвищує ефективність інноваційної діяльності та стійкість до зовнішніх викликів.

Таким чином, у контексті виробничо-технічної сфери ресурсно-інтегративна модель пояснює, що поєднання підприємницького потенціалу та технічної креативності створює стратегічний психологічний ресурс, без якого неможливо забезпечити стабільний інноваційний розвиток і конкурентоспроможність майбутніх фахівців.

Системно-синергетична модель взаємодії підприємницького потенціалу та технічної креативності спирається на положення синергетики, згідно з якою розвиток складних систем відбувається через самоорганізацію та нелінійну взаємодію елементів, що призводить до виникнення нових якостей, не зведених до простої суми характеристик окремих компонентів [11; 15]. У контексті інноваційної діяльності ця модель пояснює, як поєднання підприємницького потенціалу та технічної креативності створює інноваційний ефект вищого порядку, який неможливо отримати при ізольованому розвитку кожного з компонентів.

У цьому підході підприємницький потенціал розглядається як підсистема, що забезпечує стратегічне бачення, економічну доцільність і здатність до комерціалізації інновацій, тоді як технічна креативність функціонує як підсистема, що генерує технічно нові та функціонально унікальні рішення. Їхня взаємодія утворює метасистему інноваційної діяльності, в якій реалізуються механізми самопідсилення: успішне технічне рішення стимулює нові бізнес-ідеї, а вдале підприємницьке бачення створює попит на нові технічні розробки [11; 15].

Ключовим принципом моделі є ефект емерджентності: у результаті взаємодії підприємницьких і технічних ресурсів виникають якості, яких не має жоден із компонентів окремо. Наприклад, технічна ідея, що в ізоляції залишилася б лабораторним прототипом, у поєднанні з підприємницьким потенціалом може трансформуватися у комерційно успішний стартап; водночас бізнес-ініціатива без технічної новизни ризикує залишитися в межах традиційних ринкових моделей [11; 15].

Системно-синергетична модель також враховує критичні моменти, коли система змінює траєкторію розвитку. У виробничо-технічній сфері такими точками можуть бути: впровадження проривної технології, поява нового ринку збуту, зміна регуляторних вимог. У цих умовах синергія підприємницького потенціалу та технічної креативності забезпечує здатність швидко адаптуватися, переформатовувати інноваційні стратегії та ефективно використовувати нові можливості.

Важливим положенням моделі є принцип багаторівневої інтеграції: синергія реалізується не лише на індивідуальному рівні (особистісні компетентності фахівця), а й на командному (міждисциплінарна взаємодія підприємців та інженерів) та організаційному (корпоративна культура інновацій). Дослідження

вказують, що компанії, які формують інноваційні команди з балансом підприємницьких і технічних компетентностей, демонструють вищі показники успішності стартапів та швидше впроваджують інноваційні продукти на ринок [7; 18].

Таким чином, системно-синергетична модель пояснює, що ефективність інноваційної діяльності у виробничо-технічній сфері визначається не лише розвитком окремих компетентностей, а передусім їх інтегрованим функціонуванням, коли підприємницький потенціал і технічна креативність утворюють динамічну систему, здатну до самооновлення та проривних змін.

Компетентнісні моделі розвитку підприємницького потенціалу та технічної креативності розглядають інноваційну діяльність як результат реалізації та взаємодії комплексу ключових компетентностей, що забезпечують ефективне функціонування фахівця у виробничо-технічній сфері. Відповідно до цього підходу, підприємницький потенціал та технічна креативність виступають не лише окремими компетентностями, а й складовими інтегрованого професійного профілю, здатного забезпечувати проривні інновації [5; 19].

Дослідження показують, що застосування компетентнісних моделей у підготовці фахівців виробничо-технічної сфери сприяє підвищенню їх здатності працювати в умовах швидкої технологічної зміни та глобальної конкуренції [20]. Це досягається завдяки інтеграції навчальних модулів з підприємництва та технічної креативності, розвитку навичок міжгалузевої комунікації та підготовці до роботи в мультикультурних інноваційних командах.

Таким чином, компетентнісні моделі виступають практично орієнтованим інструментом реалізації синергії підприємницького потенціалу та технічної креативності, оскільки вони задають чіткі орієнтири розвитку професійних якостей, необхідних для успішної інноваційної діяльності у виробничо-технічній сфері.

Враховуючи зазначені теоретичні моделі, можна визначити психологічні механізми, які забезпечують ефективну синергію підприємницького потенціалу та технічної креативності як ключових складових психологічного потенціалу інноваційної діяльності майбутніх фахівців виробничо-технічної сфери.

Психологічні механізми синергії підприємницького потенціалу та технічної креативності доречно визначити як внутрішні процеси, що забезпечують взаємопосилення цих двох ресурсів та їх інтеграцію в єдиний психологічний потенціал інноваційної діяльності. У межах виробничо-технічної сфери вони визначають ефективність переходу від генерації технічно нових ідей до їх успішної комерціалізації та масштабування. Серед ключових механізмів доцільно виокремити у першу чергу такі.

1. Взаємне посилення інноваційної ініціативи. Даний механізм ґрунтується на ідеї про те, що внутрішня мотивація та стратегічне бачення підприємця можуть стимулювати активізацію технічної креативності, тоді як реалізація унікальних інженерних рішень, своєю чергою, підвищує рівень підприємницької

впевненості та готовності до ризику. У цьому контексті підприємницький потенціал виступає затребує креативні технічні ідеї, а технічна креативність ініціює підприємницькі ініціативи. Взаємодія цих двох потоків формує позитивний мотиваційний цикл, що підвищує загальний рівень інноваційної активності [1; 4].

2. Інтеграція економічного мислення та інженерного бачення. Цей механізм полягає у когнітивній здатності фахівця поєднувати аналітичні процеси, спрямовані на технічну оптимізацію рішень, із стратегічними розрахунками, орієнтованими на ринкову доцільність. Підприємницьке мислення додає технічним ідеям економічного обґрунтування, що підвищує їхню життєздатність, тоді як інженерне бачення забезпечує інноваційність та технічну унікальність бізнес-продукту. Саме інтеграція підприємницького бачення та технічного мислення дозволяє формувати інновації, здатні успішно функціонувати в умовах ринку, не втрачаючи технічної якості [6].

3. Мотиваційно-креативний резонанс. Під цим механізмом розуміється взаємодія внутрішньої мотивації та креативних стратегій мислення, яка створює умови для генерації та впровадження революційних інновацій. Підприємницький потенціал активує орієнтацію на результат і готовність до довгострокових зусиль, тоді як технічна креативність стимулює пошук нетрадиційних рішень і толерантність до невизначеності. У стані мотиваційно-креативного резонансу особистість здатна долати організаційні, технологічні та ринкові бар’єри, підтримуючи високий рівень продуктивності навіть у стресових умовах [4; 12].

Таким чином, психологічні механізми синергії підприємницького потенціалу та технічної креативності забезпечують формування цілісного психологічного потенціалу інноваційної діяльності, який характеризується здатністю одночасно генерувати, оцінювати та реалізовувати інноваційні рішення з урахуванням як технічної, так і економічної доцільності.

Висновки. Синергія підприємницького потенціалу та технічної креативності є стратегічним ресурсом психологічного потенціалу інноваційної діяльності майбутніх фахівців виробничо-технічної сфери. У межах ресурсно-інтегративної, системно-синергетичної та компетентнісної моделей обґрунтовано, що поєднання цих двох взаємодоповнюючих ресурсів забезпечує як технологічну новизну, так і ринкову життєздатність інноваційних рішень. Виокремлені психологічні механізми – взаємне посилення інноваційної ініціативи, інтеграція економічного мислення та інженерного бачення, мотиваційно-креативний резонанс – визначають ефективність переходу від генерації технічних ідей до їх успішної комерціалізації. Отримані положення створюють концептуальну основу для розробки освітніх стратегій та програм професійної підготовки, спрямованих на інтегрований розвиток підприємницького потенціалу і технічної креативності як ключових чинників інноваційної результативності.

Література:

1. Amabile T. M. Creativity in Context. Boulder, CO: Westview Press, 1996. 317 p.
2. Amabile T. M. Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. Journal of Personality and Social Psychology. 1983. Vol. 45(2). P. 357–376.
3. Amabile T. M., Pratt M. G. The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. Research in Organizational Behavior. 2016. Vol. 36. P. 157–183.
4. Baum J. R., Frese M., Baron R. A. The psychology of entrepreneurship. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. 303 p.
5. Boyatzis R. E. Competencies in the 21st century. Journal of Management Development. 2008. Vol. 27(1). P. 5–12.
6. Cropley D. H. Creativity in Engineering: Novel Solutions to Complex Problems. San Diego: Academic Press, 2015. 254 p.
7. Crossan M. M., Apaydin M. A Multi-Dimensional Framework of Organizational Innovation: A Systematic Review of the Literature. Journal of Management Studies. 2010. Vol. 47(6). P. 1154–1191.
8. Drucker P. Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles. New York: Harper & Row, 1985. 277 p.
9. Drucker P. The Effective Executive: The Definitive Guide to Getting the Right Things Done. New York: HarperBusiness, 2006. 208 p.
10. Freeman C. The Economics of Industrial Innovation. Cambridge, MA: MIT Press, 1982. 408 p.
11. Haken H. Synergetics: An Introduction. Nonequilibrium Phase Transitions and Self-Organization in Physics, Chemistry, and Biology. Berlin: Springer, 1983. 355 p.
12. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist. 1989. Vol. 44(3). P. 513–524.
13. Kirton M. Adaptation-Innovation: In the Context of Diversity and Change. New York: Routledge, 2003. 397 p.
14. Kirton M. Adaptors and innovators: A description and measure. Journal of Applied Psychology. 1976. Vol. 61(5). P. 622–629.
15. Prigogine I., Stengers I. Order out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature. New York: Bantam Books, 1984. 349 p.
16. Schumpeter J. A. The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1934. 255 p.
17. Sternberg R. J. Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life. New York: Plume, 1997. 384 p.
18. Teece D. J. Business Models, Business Strategy and Innovation. Long Range Planning. 2010. Vol. 43(2–3). P. 172–194.
19. Mulder M. Conceptions of Professional Competence. International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. Dordrecht: Springer, 2014. P. 107–137.
20. Lackéus M. Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How. Paris: OECD, 2015. 80 p.

References:

1. Amabile, T. M. (1996). Creativity in context. Boulder, CO: Westview Press.
2. Amabile, T. M. (1983). Social psychology of creativity: A componential conceptualization. Journal of Personality and Social Psychology, 45(2), 357–376.
3. Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. Research in Organizational Behavior, 36, 157–183.

4. Baum, J. R., Frese, M., & Baron, R. A. (2007). The psychology of entrepreneurship. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

5. Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. Journal of Management Development, 27(1), 5–12.

6. Cropley, D. H. (2015). Creativity in engineering: Novel solutions to complex problems. San Diego: Academic Press.

7. Crossan, M. M., & Apaydin, M. (2010). A multi-dimensional framework of organizational innovation: A systematic review of the literature. Journal of Management Studies, 47(6), 1154–1191.

8. Drucker, P. (1985). Innovation and entrepreneurship: Practice and principles. New York: Harper & Row.

9. Drucker, P. (2006). The effective executive: The definitive guide to getting the right things done. New York: HarperBusiness.

10. Freeman, C. (1982). The economics of industrial innovation. Cambridge, MA: MIT Press.

11. Haken, H. (1983). Synergetics: An introduction. Nonequilibrium phase transitions and self-organization in physics, chemistry, and biology. Berlin: Springer.

12. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist, 44(3), 513–524.

13. Kirton, M. (2003). Adaptation-innovation: In the context of diversity and change. New York: Routledge.

14. Kirton, M. (1976). Adaptors and innovators: A description and measure. Journal of Applied Psychology, 61(5), 622–629.

15. Prigogine, I., & Stengers, I. (1984). Order out of chaos: Man's new dialogue with nature. New York: Bantam Books.

16. Schumpeter, J. A. (1934). The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle. Cambridge, MA: Harvard University Press.

17. Sternberg, R. J. (1997). Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life. New York: Plume.

18. Teece, D. J. (2010). Business models, business strategy and innovation. Long Range Planning, 43(2–3), 172–194.

19. Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), International handbook of research in professional and practice-based learning (pp. 107–137). Dordrecht: Springer.

20. Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. Paris: OECD.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.923.2:351.74:355.02(477)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1049-1061

Бойко-Бузиль Юлія Юріївна доктор психологічних наук, професор, завідувач науково-дослідної лабораторії з проблем управління правоохоронною діяльністю та її психологічного супроводження Національної академії внутрішніх справ, м. Київ, тел.: (097) 938-52-30, https://orcid.org/0000-0002-1715-4327

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. У статті висвітлено науково-практичні засади формування та розвитку толерантності до невизначеності як однієї з провідних особистісних якостей, що виступає психологічним ресурсом збереження функціональної ефективності поліцейських в умовах екстремальних, нестабільних та непередбачуваних ситуацій службової діяльності. Аргументовано, що в умовах воєнного стану, високого рівня загроз безпеці, динамічних трансформацій у нормативно-правовій сфері та зростання соціальної турбулентності здатність зберігати внутрішню рівновагу, конструктивно взаємодіяти з невизначеністю, адаптуватися до складних обставин і приймати ефективні рішення є визначальною не лише для професійної результативності, а й для збереження психічного здоров'я, профілактики професійного вигорання та психологічної дезадаптації. Уточнено зміст поняття толерантності до невизначеності в контексті діяльності працівників поліції та запропоновано практичні заходи з її розвитку: розроблення та впровадження тренінгових програм формування адаптивного мислення та емоційної регуляції; організація психологічного супроводу із фокусом на самовідновлення та стрес-менеджмент; здійснення психодіагностичного моніторингу та індивідуалізованої психологічної підтримки; інтеграція показників толерантності до невизначеності в кадрову політику; створення методичного забезпечення для психологів і керівного складу; розвиток психологічно безпечного середовища та командної взаємодії; налагодження міжвідомчої та міжнародної кооперації в царині професійної підготовки та психологічного забезпечення правоохоронців. Окреслено необхідність міждисциплінарного, системного та стратегічного підходу до впровадження зазначених рекомендацій із врахуванням сучасних досягнень у сфері психології стресу, кризового втручання, організаційної психології та міжнародного досвіду підготовки персоналу силових структур. Обґрунтовано, що реалізація запропонованих заходів сприятиме посиленню інституційної спроможності органів поліції щодо забезпечення психічного здоров'я особового складу, підтримання його професійної ефективності в умовах високої невизначеності та формуванню культури психологічної стійкості, відповідальної взаємодії й гуманного ставлення.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: працівник поліції, толерантність до невизначеності, психологічна стійкість, резилієнтність, психопрофілактика, умови війни.

Boiko-Buzyl Yuliia Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Research Laboratory on Law Enforcement Management and Psychological Support at the National Academy of Internal Affairs, Kyiv, tel.: (097) 938-52-30, https://orcid.org/0000-0002-1715-4327

TOLERANCE TO UNCERTAINTY AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF POLICE OFFICERS IN WAR CONDITIONS

Abstract. The article highlights the scientific and practical foundations for the formation and development of tolerance to uncertainty as one of the leading personal qualities that acts as a psychological resource for maintaining the functional effectiveness of police officers in extreme, unstable, and unpredictable situations in their professional activities. It is argued that in conditions of martial law, high levels of security threats, dynamic transformations in the regulatory and legal sphere, and growing social turbulence, the ability to maintain inner balance, constructively interact with uncertainty, adapt to difficult circumstances, and make effective decisions is crucial not only for professional performance but also for maintaining mental health and preventing professional burnout and psychological maladjustment. The concept of tolerance to uncertainty in the context of police work has been clarified, and practical measures for its development have been proposed: development and implementation of training programs for adaptive thinking and emotional regulation; organization of psychological support with a focus on self-recovery and stress management; implementation of psychodiagnostic monitoring and individualized psychological support; integration of indicators of tolerance to uncertainty into personnel policy; creation of methodological support for psychologists and management; development of a psychologically safe environment and team interaction; establishment of interdepartmental and international cooperation in the field of professional training and psychological support for law enforcement officers. The need for an interdisciplinary, systematic, and strategic approach to implementing these recommendations is outlined, taking into account current advances in the fields of stress psychology, crisis intervention, organizational psychology, and international experience in training law enforcement personnel. It is argued that the implementation of the proposed measures will contribute to strengthening the institutional capacity of police authorities to ensure the mental health of personnel, maintain their professional effectiveness in conditions of high uncertainty, and foster a culture of psychological resilience, responsible interaction, and humane treatment.

Keywords: police officer, tolerance for uncertainty, psychological stability, resilience, psychoprophylaxis, conditions of war.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Постановка проблеми. У реаліях повномасштабної збройної агресії рф проти України, що триває з 2022 року, суттєво трансформувалися умови професійної діяльності працівників правоохоронних органів. Поліцейські, виконуючи службові обов'язки в умовах дії правового режиму воєнного стану, опинилися в середовищі надзвичайної складності, непередбачуваності, багатовекторності загроз, що суттєво перевищують рівень звичних професійних викликів. Діяльність поліцейських дедалі частіше почала відбуватися в екстремальних умовах підвищеного ризику, зокрема ризику для життя, фізичного і психологічного навантаження, втрат, необхідності оперативного ухвалення рішень у ситуаціях, позбавлених чіткості, структурованості та стабільності. Відтак особливої актуальності набуває психологічна стійкість поліцейських, їхня здатність ефективно функціонувати, підтримувати професійну мотивацію та емоційну рівновагу за відсутності ясності, в умовах нестабільності, при цьому зберігаючи цілісність особистісного та професійного «Я».

Серед чинників, що опосередковують психологічну стійкість привертає увагу толерантність до невизначеності, яка розглядається як когнітивно-емоційна здатність особистості витримувати відсутність однозначних орієнтирів, приймати багатоваріантність, непередбачуваність та ризики без втрати внутрішньої стабільності й ефективності. Толерантність до невизначеності в контексті діяльності працівників поліції в умовах війни постає не лише як індивідуальна особистісна характеристика, але й як важливий ресурс адаптації до зовнішніх стресогенних факторів, які виходять за межі стандартних алгоритмів реагування. Вона забезпечує здатність правоохоронця залишатися психологічно включеним, ухвалювати зважені рішення в умовах нестачі інформації, суперечливих сигналів або швидкозмінної оперативної обстановки. Саме в умовах війни як масштабної кризи з високим рівнем непередбачуваності, рівень толерантності до невизначеності значною мірою визначає, чи зможе поліцейський не тільки зберігати емоційну врівноваженість при виконанні службових обов'язків, а й демонструвати професійну надійність, оперативність та гнучкість. Висока толерантність до невизначеності сприяє формуванню стійких адаптаційних механізмів, що дозволяють правоохоронцям ефективно функціонувати в умовах підвищеного ризику, тиску та морально-психологічного навантаження. Це не лише мінімізує ймовірність професійного вигорання, а й підвищує загальну якість виконання службових завдань.

На сьогодні питання взаємозв'язку між толерантністю до невизначеності та психологічною стійкістю у фахівців силових структур, зокрема у поліцейських, досліджене вкрай недостатньо. Переважна більшість праць присвячена аналізу цього феномена в загальноособистісному вимірі або в контексті цивільних професій, які не передбачають діяльності у високонебезпечному середовищі. Недостатньо уваги приділено вивченню того, як саме ця якість виявляється в умовах невизначеності, пов'язаної з бойовими діями, гуманітарною нестабільністю, соціально-психологічним тиском і міжособистісними втратами.

З огляду на це, виникає наукова та практична необхідність дослідити толерантність до невизначеності як детермінанту психологічної стійкості поліцейських в умовах війни, з метою глибшого розуміння механізмів психоемоційної адаптації, а також для обґрунтування змісту психологічної підготовки та супроводу працівників правоохоронних органів у воєнний і поствоєнний періоди. Такий підхід сприятиме підвищенню ефективності системи психологічного супроводження діяльності працівників поліції, зміцненню ресурсного потенціалу особистості поліцейського, зменшенню ризиків професійних деформацій та формуванню стійкого особистісно-професійного функціонування в умовах високого рівня невизначеності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання толерантності до невизначеності досліджується в контексті життєстійкості та травматичного досвіду особистості (Г. Громова, І. Остополець, О. Саннікова, Н. Фалько, Ю. Шарапова та ін.) та в межах різних професійних контекстів – серед працівників організацій (Л. Карамушка, О. Креденцер, К. Терещенко та ін.), освітян (Т. Бистро, О. Брюховецька, О. Максимова, А. Молчанова та ін.), державних службовців (В. Стамат, І. Сняденко та ін.), психологів (Н. Калька, П. Лушин, Г. Федоришин та ін.) тощо. Однак саме специфіка поліцейської діяльності в умовах війни потребує окремого наукового аналізу, з урахуванням унікальних навантажень, морально-психологічних викликів і необхідності швидкого прийняття рішень у ситуаціях з високим рівнем ризику та інформаційної нестабільності.

Професором В. Барком [1, с. 223] наголошується, що толерантність до невизначеності як особистісна характеристика здатна позитивно впливати на ефективність професійної діяльності поліцейських. Вона сприяє зниженню деструктивного впливу непередбачуваних ситуацій, які є невід'ємною частиною їхньої службової практики, та забезпечує більш адаптивне реагування в умовах стресу. Завдяки розвитку цієї якості підвищується здатність до креативного мислення, розширюються можливості варіативного підходу до розв'язання складних професійних завдань, активізуються продуктивні механізми психологічного захисту (зокрема раціоналізація, сублімація, витіснення). Окрім цього, толерантність до невизначеності може виступати чинником, що підсилює психологічну готовність та надійність особистості в умовах особливої або екстремальної ситуації, а також сприяє збереженню психологічного здоров'я працівника поліції.

Окрім того, у процесі виконання професійних завдань поліцейськими толерантність до невизначеності відіграє важливу роль у виборі когнітивних стратегій прийняття рішень. Як зазначає А. Гельбак [2, с. 50], особливості мислення правоохоронців змінюються залежно від ступеня невизначеності ситуації. Зокрема, в умовах високого рівня невизначеності, коли ситуація є нестабільною, позбавленою чітких орієнтирів і передбачуваних результатів, поліцейські здебільшого змушені покладатися на інтуїтивні механізми,

попередній досвід та метод спроб і помилок. Прийняття рішень у таких умовах часто супроводжується підвищеним рівнем емоційного напруження, але також може стимулювати креативність і адаптивність. У ситуаціях середнього рівня невизначеності правоохоронці, як правило, комбінують аналітичні та інтуїтивні підходи, частково спираючись на стандартні моделі дій, але водночас адаптуючи їх до нових обставин. Така стратегія дозволяє підтримувати баланс між структурованим мисленням і необхідною гнучкістю. Натомість за низького рівня невизначеності, коли наявна чітка інформація та діють усталені алгоритми, поліцейські застосовують здебільшого формально-логічне мислення, орієнтуючись на нормативно визначені процедури та інструкції.

А. Шиліна [3, с. 950] у своєму дослідженні толерантності до невизначеності як чинника ефективного виконання професійних завдань поліцейськими в умовах війни встановила, що співробітники з високим рівнем цієї особистісної характеристики демонструють кращу здатність до взаємодії з представниками різних соціальних груп, а також виявляють більшу ефективність у врегулюванні конфліктів та розв'язанні складних професійних ситуацій. Особливої значущості ці навички набувають в умовах воєнних дій, коли рівень невизначеності та психологічного тиску істотно зростає. Натомість правоохоронці з низьким рівнем толерантності до невизначеності частіше стикаються з труднощами у службовій діяльності. Зокрема, їм складніше приймати рішення в ситуаціях браку чіткої інформації, при високому ступені неоднозначності чи непередбачуваності обставин. Це зумовлює підвищену емоційну напруженість, зростання рівня тривожності та стресу, що негативно позначається на психічному здоров'ї й загальному функціонуванні працівника поліції.

Попри наявність окремих досліджень, проблема толерантності до невизначеності як чинника психологічної стійкості поліцейських в умовах війни залишається недостатньо опрацьованою в науковому дискурсі. Це зумовлює потребу в її подальшому теоретичному осмисленні та емпіричному вивченні. Саме ця обставина обумовила вибір **мети статті** – представити результати дослідження толерантності до невизначеності як детермінанти психологічної стійкості поліцейських у контексті збройного конфлікту, а також окреслити специфіку взаємозв'язку між зазначеними феноменами з подальшою розробкою практичних рекомендацій щодо психологічної підтримки працівників правоохоронних органів України.

Виклад основного матеріалу. В умовах глибокої невизначеності, спричиненої збройною агресією та тривалим воєнним конфліктом, особливої значущості набуває питання розвитку внутрішніх ресурсів стійкості працівників критично важливих професій, зокрема поліцейських. Зростає потреба у формуванні здатності ефективно діяти в нестабільному, багатофакторному середовищі, що супроводжується високим рівнем стресу, ризику й відповідальності. У цьому контексті актуалізується вивчення психологічних чинників, які сприяють підвищенню рівня толерантності до невизначеності, що, своєю чергою, виступає важливим предиктором психологічної стійкості поліцейських.

Термін «толерантність до невизначеності» було введено Е. Френкель-Брунсвік у контексті досліджень авторитарної особистості, і згодом він набув ширшого психологічного значення. У сучасному науковому дискурсі толерантність до невизначеності тлумачиться як інтегральна характеристика особистості, що охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти й виявляється у здатності індивіда сприймати неоднозначну, нестабільну або непередбачувану інформацію без надмірного напруження, дезорганізації чи тривожної реакції. Це – багаторівневий і багатовимірний особистісний конструкт, який визначає індивідуальні особливості адаптації до змін, невизначених обставин і ситуацій ризику [4, с. 292]. В свою чергу поняття «психологічна стійкість» (англ. resilience) належить до категорій сучасної позитивної психології та трактується як здатність особистості протистояти значним труднощам, зберігати ефективне функціонування та відновлюватися після дії психотравмівних чинників. Психологічна стійкість не є вродженою рисою, а формується в процесі життєвого досвіду, під впливом зовнішніх і внутрішніх ресурсів особистості. Обидва поняття, як толерантність до невизначеності, так і психологічна стійкість, мають ключове значення для розуміння механізмів адаптації особистості до екстремальних умов, зокрема в ситуаціях тривалого стресу, загрози життю, втрати контролю над подіями. Саме тому вивчення їхнього взаємозв'язку набуває особливої актуальності в контексті діяльності працівників поліції в умовах збройного конфлікту, коли навантаження на психіку досягає граничного рівня, а ухвалення ефективних рішень часто відбувається в умовах дефіциту інформації, часу та підтримки.

Для вивчення рівня толерантності до невизначеності було застосовано «Опитувальник толерантності до невизначеності» (MSTAT-II), розроблений Д. Маклейном. Цей інструмент дозволяє оцінити індивідуальну чутливість до різних форм невизначеності за такими субшкалами: ставлення до новизни, ставлення до складних завдань, сприйняття невизначених ситуацій та перевага невизначеності як такої. Підсумковий рівень толерантності визначається на основі сукупного інтегрального балу, отриманого за всіма пунктами опитувальника. Для оцінювання рівня психологічної стійкості використовувалася Шкала життєстійкості Коннора–Девідсона (CD-RISC), що розглядає життєстійкість як здатність адаптуватися до складних життєвих обставин, долати стрес та відновлюватися після психотравмівних подій. Інструмент включає низку тверджень, які відображають такі компоненти, як витривалість, впевненість у собі, гнучкість, адаптивність, а також здатність до саморегуляції. Обидва опитувальник мають високу психометричну надійність та адаптовані для використання в українському контексті.

У дослідженні взяли участь 159 поліцейських. За результатами оцінювання за шкалою толерантності до невизначеності Д. Маклейна учасники були поділені на три групи залежно від рівня вираженості цього показника. До першої групи увійшло 42 особи з високим рівнем толерантності до невизначеності. Другу

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

групу склали 56 осіб з низьким рівнем толерантності. Поліцейські, які отримали середній бал, становили третю групу у кількості 61 особи і не були залучені до подальшого аналізу. Такий розподіл дозволив сфокусуватися на порівнянні полярних категорій для виявлення відмінностей у психологічних характеристиках.

Метою дослідження було вивчення взаємозв'язку між окремими компонентами толерантності до невизначеності, оціненими за субшкалами опитувальника MSTAT-II (ставлення до новизни, ставлення до складних завдань, сприйняття невизначених ситуацій, перевага невизначеності), та рівнем психологічної стійкості, виміряним за шкалою життєстійкості Коннора–Девідсона (CD-RISC) серед поліцейських. Отримані результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльні результати субшкал толерантності до невизначеності (MSTAT-II) та показника психологічної стійкості (CD-RISC) у групах поліцейських з різним рівнем толерантності

Субшкали толерантності до невизначеності (MSTAT-II)	Група з високою толерантністю (n=42)	Група з низькою толерантністю (n=56)	Різниця між групами (p)	Кореляція з CD-RISC (r)	Значущість (p)
Ставлення до новизни	4,15 ± 0,38	2,80 ± 0,45	< 0,01	0,52	< 0,001
Ставлення до складних завдань	4,02 ± 0,41	2,75 ± 0,50	< 0,01	0,49	< 0,001
Сприйняття невизначених ситуацій	4,20 ± 0,35	2,65 ± 0,48	< 0,01	0,55	< 0,001
Перевага невизначеності	3,95 ± 0,42	2,70 ± 0,46	< 0,01	0,47	< 0,001
Психологічна стійкість (CD-RISC)	78,5 ± 7,2	62,3 ± 8,1	< 0,001	–	–

Аналіз результатів дослідження демонструє, що показники за всіма субшкалами опитувальника MSTAT-II у групі поліцейських з високим рівнем толерантності до невизначеності суттєво вищі, ніж у групі з низьким рівнем. Зокрема, спостерігається більш позитивне ставлення до новизни, гнучкість у ставленні до складних завдань, краща здатність сприймати невизначені ситуації та перевага варіативності й невизначеності у професійній діяльності. Усі ці відмінності були статистично значущими ($p < 0,01$).

Також рівень психологічної стійкості за шкалою CD-RISC у групі з високою толерантністю до невизначеності виявився суттєво вищим ($M = 78,5$) порівняно з групою з низьким рівнем толерантності ($M = 62,3$; $p < 0,001$). Кореляційний аналіз виявив помірний позитивний зв'язок між показниками толерантності до невизначеності (усі субшкали) та рівнем психологічної стійкості (коефіцієнт r варіювався від 0,47 до 0,55, $p < 0,001$). Дані засвідчують, що показники толерантності до невизначеності пов'язані зі здатністю адаптуватися до стресових ситуацій, зберігати психологічну рівновагу і ефективно реагувати на виклики професійної діяльності.

Дані результати підтверджують, що толерантність до невизначеності виступає одним із ключових ресурсів, які забезпечують здатність поліцейських ефективно адаптуватися до стресових, непередбачуваних ситуацій, зберігати внутрішню рівновагу та психологічну стійкість. Водночас помірний рівень кореляції вказує на необхідність подальшого дослідження причинно-наслідкових механізмів взаємозв'язку між цими показниками.

Отже, отримані результати підтверджують важливість розвитку толерантності до невизначеності як ключового чинника психологічної стійкості, що має суттєве практичне значення для підвищення ефективності діяльності правоохоронців в умовах соціальної нестабільності та підвищеного ризику. Враховуючи це, нами було розроблено практичні рекомендації, спрямовані на психологічну підтримку поліцейських. Рекомендації пропонуються як важливий ресурс для зміцнення адаптивності та збереження психічного здоров'я працівників поліції.

При формуванні практичних рекомендацій, окрім узагальнення власних емпіричних результатів, було також враховано напрацювання О. Євдокімової та І. Ламаш [5, с. 113], які акцентують увагу на зв'язку між психологічною ресурсністю особистості та толерантністю до невизначеності. Зокрема, дослідниці підкреслюють, що поліцейські з високим рівнем внутрішніх психологічних ресурсів демонструють вищу здатність сприймати неоднозначність і суперечливість інформації без втрати адаптивності. Така толерантність до невизначеності проявляється в готовності приймати складні рішення в умовах, коли відсутні чіткі орієнтири, і ситуація не має прямої аналогії з попереднім досвідом. Згідно з даними авторок, високий рівень психологічної стійкості супроводжується посиленням здатності фокусувати увагу на реалізації професійного наміру, приймати конфлікти, що виникають у невизначеному середовищі, та зменшенням імпульсивної готовності до ризику. Це свідчить про внутрішню врівноваженість, раціональність і структурованість поведінки в складних умовах, що, як засвідчили й результати нашого дослідження, є характерними для поліцейських із високим рівнем толерантності до невизначеності. Водночас у працівників із нижчим рівнем психологічної ресурсності спостерігається інша динаміка. У міру зростання інтолерантності до невизначеності у цієї категорії посилюється схильність до формалізації дій – зростає орієнтація на жорсткі плани, домінують стратегії уникнення складних рішень або ж, навпаки, спостерігається компенсаторне зростання особистісної готовності до ризику, що нерідко призводить до імпульсивних або надмірно рішучих дій. Така поведінка може забезпечити короткострокову ефективність, проте в довгостроковій перспективі – виснажувати психічні ресурси та збільшувати ризики професійного вигорання.

Таким чином, аналіз поєднаних даних свідчить, що підвищення психологічної стійкості, зокрема через розвиток толерантності до невизначеності, є перспективним напрямом для цілеспрямованої роботи з персоналом поліції. Саме ці характеристики забезпечують не лише здатність ефективно діяти у

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

складних і ризикованих умовах, але й збереження психічного здоров'я та стабільності в умовах тривалого професійного навантаження в ситуаціях війни.

Практичні рекомендації щодо розвитку толерантності до невизначеності та зміцнення психологічної стійкості поліцейських:

1. *Впровадження тренінгів з розвитку толерантності до невизначеності.* Мета: розвиток здатності поліцейських адаптуватися до складних, непередбачуваних обставин, підвищити рівень психологічної стійкості та мінімізувати ризики дезадаптації й професійного вигорання. Рекомендується проводити цикли тренінгів, що передбачають такі змістові модулі: теоретичне ознайомлення з поняттями невизначеності, психологічної стійкості, когнітивної гнучкості та емоційної регуляції; практичні вправи, спрямовані на розвиток навичок толерантного ставлення до новизни; прийняття неоднозначності та суперечливої інформації; управління тривогою, що виникає у зв'язку з непередбачуваністю. Особлива увага має бути приділена розвитку креативного мислення, гнучкості у побудові поведінкових стратегій, моделюванню кризових ситуацій та практиці сценарного прогнозування, що допомагає знижувати напругу, посилювати впевненість у своїх діях та зберігати емоційну рівновагу.

2. Організація психологічного супроводу із фокусом на саморегуляцію та стрес-менеджмент. Мета: забезпечення сталого функціонування психіки поліцейських у високостресових умовах та формування механізмів самовідновлення, необхідних для збереження професійної ефективності в умовах невизначеності. Рекомендується проводити індивідуальні сесії, під час яких поліцейські навчатимуться розпізнавати та регулювати свої реакції на невизначеність, працювати зі страхом, тривогою, гнівом або паралізуючим ступором; та організовувати групові заняття з елементами тренінгів для відпрацювання дихальних технік і глибокої релаксації, майндфулнес-практик (усвідомленого спостереження за емоціями), когнітивної реструктуризації (переформатування сприйняття ситуацій), самоналаштування на виконання професійних завдань у нестабільному середовищі. Особливу увагу слід приділяти формуванню навичок швидкого психологічного відновлення після критичних подій (наприклад, втрата колег, бойове зіткнення тощо).

3. Систематичний моніторинг та підтримка поліцейських із низьким рівнем толерантності до невизначеності. Мета: своєчасне виявлення працівників з підвищеною вразливістю до дії стресових факторів та надання цілеспрямованої психологічної підтримки з метою профілактики дезадаптаційних реакцій і зниження ризиків психоемоційного виснаження. Рекомендується впроваджувати скринінгові програми з метою психодіагностики рівня толерантності до невизначеності, рівня тривожності, емоційного вигорання та супутніх психосоматичних проявів; на основі даних психодіагностики створювати індивідуалізовані програми підтримки, до яких можуть входити додаткові цикли тренінгів із розвитку адаптивної поведінки та гнучкого мислення; індивідуальні консультації з психологами; наставництво з боку більш досвідчених і

психологічно стійких колег; тимчасова зміна професійного навантаження, ротація завдань чи перенесення на менш критичні ділянки роботи до стабілізації психоемоційного стану.

4. Інтеграція критеріїв толерантності до невизначеності у процес відбору та професійного розвитку. Мета: підвищення ефективності кадрової політики правоохоронних органів шляхом урахування рівня толерантності до невизначеності як предиктора психологічної стійкості на етапах відбору, адаптації та професійного зростання. Рекомендується включити оцінювання рівня толерантності до невизначеності до складу обов'язкових психодіагностичних процедур при вступі на службу до органів поліції; використовувати стандартизовані інструменти (наприклад, MSTAT-II або адаптовані шкали) у межах психологічного скринінгу для ідентифікації кандидатів, які мають достатній рівень адаптивності до складних умов; виявлення зон потенційної психологічної вразливості, які потребують розвитку; створювати індивідуальні психологічні профілі працівників, що охоплюють інформацію про рівень толерантності до невизначеності, стратегії реагування на стрес, саморегуляцію, емоційну стабільність тощо; на основі цих профілів формувати персоналізовані програми професійного розвитку, особливо перед залученням до служби у високоризикових умовах (бойові дії, евакуація, робота з наслідками масового обстрілу).

5. Розробка та впровадження інформаційно-методичних матеріалів для психологів і керівників. Мета: створення науково обґрунтованого та практично орієнтованого інструментарію для фахівців, що відповідають за психологічну підтримку персоналу, зокрема у частині формування й розвитку толерантності до невизначеності як ключового ресурсу стресостійкості. Рекомендується розробити пакет інформаційно-методичних матеріалів, що міститиме стандартизовані інструменти для оцінювання толерантності до невизначеності та рівня життєстійкості; психоедукаційні модулі для проведення занять (презентації, інструкції, плани тренінгів); добірку технік і вправ на розвиток гнучкості мислення, емоційної регуляції, зниження тривожності, роботи з сумнівами та прийняття рішень в умовах обмеженої інформації; алгоритми дій психолога та керівника у ситуаціях різного ступеня критичності – від етапу профілактики до кризового втручання; регулярно оновлювати й актуалізувати зміст матеріалів відповідно до міжнародного досвіду та зворотного зв'язку від практиків.

6. Підтримка командної взаємодії та формування психологічно безпечного робочого середовища. Мета: створення умов для посилення внутрішньогрупової згуртованості, взаємної підтримки та довіри як важливих факторів зниження деструктивного впливу невизначеності на психіку працівників поліції. Рекомендується проводити систематичні командні тренінги, спрямовані на розвиток навичок ефективної комунікації, управління конфліктами, вирішення проблем у групі, а також взаємної підтримки в умовах підвищеного стресу; впроваджувати практику регулярних фасилітаційних сесій та супервізій, під час

яких колектив має змогу обговорити труднощі, пов'язані з невизначеністю, розглянути варіанти дій у складних обставинах і отримати емоційну розрядку в безпечному середовищі; стимулювати керівників підрозділів до формування атмосфери відкритості, де кожен працівник може висловити думку без страху осуду або санкцій, а також звернутися по допомогу у складній ситуації; розвивати культуру психологічної безпеки: заохочувати практики «деескалаційного» реагування, активного слухання, емпатії, а також формування єдиного бачення командної відповідальності в умовах невизначеності.

7. Залучення досвіду міжнародних практик та міжвідомча співпраця. Мета: підвищення якості психологічної підтримки поліцейських через адаптацію кращих зарубіжних підходів до національного контексту та налагодження ефективної взаємодії між структурами, відповідальними за психічне здоров'я та безпеку. Рекомендується вивчати та імплементувати перевірені методики з країн, які мають досвід функціонування правоохоронних структур в умовах високої турбулентності (наприклад, США, Ізраїль, Велика Британія, Канада); адаптувати міжнародні програми, як-от NATO Resilience Training, Operational Stress Injury Management, Critical Incident Stress Management, у форматі, доступному для українських поліцейських; розширювати міжвідомчу взаємодію між органами та підрозділами МВС України, Міністерства охорони здоров'я, громадськими та ветеранськими організаціями задля координації зусиль у сфері розвитку психологічної стійкості; забезпечити участь психологів Національної поліції у міжнародних навчаннях, конференціях і стажуваннях для підвищення кваліфікації та запровадження нових підходів у своїй діяльності; створити платформу для обміну досвідом, впровадження пілотних проєктів та оцінки їх ефективності у сфері підтримки толерантності до невизначеності як ключової компетентності в екстремальних умовах.

Впровадження зазначених рекомендацій сприятиме формуванню у працівників поліції не лише вищого рівня індивідуальної психологічної стійкості, а й цілісного організаційного ресурсу для ефективної роботи в умовах нестабільності та ризиків. У довгостроковій перспективі це підвищить загальну ефективність функціонування правоохоронної системи, її здатність зберігати функціональність у критичних обставинах, а також посилить довіру суспільства до поліції як до інституції, здатної діяти злагоджено, професійно та гуманно в будь-яких умовах.

Висновки. У контексті тривалого воєнного конфлікту, що супроводжується високим рівнем стресу, загрозою життю, інформаційною нестабільністю та зростанням психологічного навантаження на працівників поліції, толерантність до невизначеності постає як ключовий ресурс адаптації та збереження професійної ефективності. Результати емпіричного дослідження засвідчили наявність статистично значущого позитивного зв'язку між рівнем толерантності до невизначеності та показниками психологічної стійкості у поліцейських. Зокрема, встановлено, що працівники з вищим рівнем толерантності до

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

невизначеності демонструють більш розвинені адаптивні механізми, гнучкість мислення, здатність до прийняття рішень в умовах браку чіткої інформації, а також знижений рівень емоційної дезорганізації. Отримані дані підтверджують важливість включення компонентів, пов'язаних із розвитком толерантності до невизначеності, до систем професійної підготовки, психологічного супроводу та кадрової політики правоохоронних органів. Зокрема, йдеться про впровадження тренінгових програм, індивідуального та групового психологічного супроводу, оцінювання рівня толерантності на етапах відбору персоналу, а також формування психологічно безпечного командного середовища тощо. Таким чином, толерантність до невизначеності може бути розглянута як важлива детермінанта психологічної стійкості поліцейських, що визначає не лише їхню здатність ефективно функціонувати в умовах екстремального професійного навантаження, а й рівень збереження психічного здоров'я, профілактики дезадаптації та професійного вигорання. Подальше дослідження зазначеного феномену є перспективним напрямом як для поглиблення теоретичного розуміння механізмів стресостійкості у фахівців критичних професій, так і для практичного вдосконалення системи психологічного забезпечення діяльності поліції в умовах воєнного та поствоєнного періоду.

Література:

1. Барко В. І. Барко В. В., Кирієнко Л. А. Розроблення україномовного опитувальника толерантності до невизначеності для використання в Національній поліції України. *Наука і правоохорона*. 2019. № 2. С. 223–236.

2. Гельбак А. М. Толерантність до невизначеності як визначальна умова прийняття рішення поліцейськими при виконанні професійних завдань. *Українська поліцеїстика: теорія, законодавство, практика*. 2024. № 1. С. 48–52.

3. Шиліна А. А. Толерантність до невизначеності як чинник успішності виконання професійних завдань поліцейськими в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5(39). С. 940–951.

4. Терещенко К. В. Толерантність до невизначеності освітнього персоналу та її зв'язок із суб'єктивним благополуччям в умовах воєнного часу. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)* : матер. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (м. Київ, 27–28 квітня 2023 р.). Київ, 2023. С. 292–296.

5. Євдокімова О. О., Ламаш І.В. Толерантність до невизначеності як ресурс саморегуляції особистості працівників поліції. *Підготовка охоронців правопорядку в Харкові (1917–2017 рр.)* : зб. наук. ст. і тез доп. на наук.-практ. конф. до 100-річчя підготовки охоронців правопорядку в Харкові (м. Харків, 25 листоп. 2017 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2017. С. 112–114.

References:

1. Barko, V. I. Barko, V. V., Kyriienko, L. A. (2019). Rozroblennia ukrainomovnoho opytuvalnyka tolerantnosti do nevyznachenosti dlia vykorystannia v Natsionalnii politsii Ukrainy [Development of a Ukrainian-language questionnaire of tolerance to uncertainty for use in the National Police of Ukraine]. *Nauka i pravookhorona*, 2, 223–236 [in Ukrainian].

2. Helbak, A. M. (2024). Tolerantnist do nevyznachenosti yak vyznachalna umova pryiniattia rishennia politseiskymy pry vykonanni profesiinykh zavdan [Tolerance to uncertainty as a determinant of decision-making by police officers in the performance of professional tasks] *Ukrainska politseistyka: teoriia, zakonodavstvo, praktyka*, 1, 48–52 [in Ukrainian].

3. Shylina, A. A. (2024). Tolerantnist do nevyznachenosti yak chynnyk uspishnosti vykonannia profesiinykh zavdan politseiskymy v umovakh viiny [Tolerance to Uncertainty as a Factor of Successful Performance of Professional Tasks by Police Officers in Warfare]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 5(39), 940–951 [in Ukrainian].

4. Tereshchenko, K. V. (2023). Tolerantnist do nevyznachenosti osvitnoho personalu ta yii zviazok iz subiektyvnym blahopoluchchiam v umovakh voiennoho chasu [Tolerance to uncertainty of educational staff and its connection with subjective well-being in wartime]. *Ukrainska psykholohiia. KhKhI stolittia. Pochatok. (Dni ukrainskoi psykholohii v Berlini) :* mater. nauk.-prakt. konf. z mizhnarodnoiu uchastiu (pp. 292–296). Kyiv [in Ukrainian].

5. Yevdokimova, O. O., Lamash, I. V. (2017). Tolerantnist do nevyznachenosti yak resurs samorehuliatsii osobystosti pratsivnykiv politsii [Tolerance to uncertainty as a resource for self-regulation of police officers' personality]. *Pidhotovka okhorontsiv pravoporiadku v Kharkovi (1917–2017 rr.)* : zb. nauk. st. i tez dop. na nauk.-prakt. konf. do 100-richchia pidhotovky okhorontsiv pravoporiadku v Kharkovi (pp. 112–114) [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9.005.322:37.018.43

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1062-1070

Вавринів Олена Степанівна кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної та соціальної психології, Львівський держаний університет внутрішніх справ, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-5166-6887

Яремко Роман Ярославович кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-2781-7788

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто психологічні особливості управління закладом позашкільної освіти в контексті сучасних викликів та реформ освітньої сфери. Здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми ефективності управлінських процесів, представлений у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема Ф. Тейлора, М. Альберта, А. Маслоу, Л. Карамушки, Л. Орбан-Лембрик та інших. Визначено, що результативність управління у сфері позашкільної освіти залежить від поєднання сучасних управлінських технологій, психологічної компетентності керівника та здатності адаптувати моделі менеджменту до специфіки діяльності закладу. Окреслено нормативно-правові засади функціонування та розвитку ЗПО, серед яких особливе значення мають Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти та Концепція розвитку позашкільної освіти України на 2025–2030 роки, що визначають стратегічні напрями модернізації галузі.

Особливу увагу приділено психологічному портрету ефективного керівника закладу позашкільної освіти, до якого віднесено такі ключові особистісні якості, як стресостійкість, гнучкість мислення, емпатійність та комунікабельність. Розкрито компетентності, що відрізняють успішних управлінців у цій сфері: організаційна креативність, мотиваційне лідерство, культурна та національна ідентичність, проєктне мислення та інклюзивна компетентність. Показано, що їх розвиток сприяє впровадженню інноваційних підходів, підвищенню результативності роботи колективу та створенню сприятливого середовища для розвитку кожної дитини.

Проаналізовано приклади успішних управлінських рішень у кризових умовах, зокрема швидку цифрову трансформацію освітнього процесу, впровадження гнучких графіків роботи, налагодження соціального партнерства, організацію психологічної підтримки та заходів зі збереження культурної спадщини. Зроблено висновок, що ефективний керівник ЗПО — це лідер, який

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

поєднує стратегічне бачення, високий рівень психологічної компетентності, здатність до інновацій і готовність діяти в умовах невизначеності, забезпечуючи стабільний розвиток закладу та всебічний розвиток вихованців.

Ключові слова: заклад позашкільної освіти, психологічний портрет, компетентності керівника, управлінські рішення, інноваційні підходи, кризове управління.

Vavryniv Olena Stepanivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General and Social Psychology, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-5166-6887

Yaremko Roman Yaroslavovych Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Practical Psychology and Pedagogy, Lviv State University of Life Safety, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-2781-7788

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MANAGEMENT IN EXTRACURRICULAR EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article examines the psychological characteristics of managing an extracurricular educational institution in the context of contemporary challenges and reforms in the field of education. A theoretical analysis of scientific approaches to the problem of the effectiveness of management processes, presented in the works of domestic and foreign researchers, in particular F. Taylor, M. Albert, A. Maslow, L. Karamushka, L. Orban-Lembrik and others, is carried out. It has been determined that the effectiveness of management in the field of extracurricular education depends on a combination of modern management technologies, the psychological competence of the manager and the ability to adapt management models to the specifics of the institution's activities. The regulatory and legal basis for the functioning and development of extracurricular education is outlined, among which the Law of Ukraine ‘On Education’, the National Doctrine of Education Development and the Concept of Extracurricular Education Development in Ukraine for 2025-2030, which define the strategic directions for the modernisation of the sector, are of particular importance.

Particular attention is paid to the psychological portrait of an effective manager of an extracurricular education institution, which includes such key personal qualities as stress resistance, flexibility of thinking, empathy and sociability. The competencies that distinguish successful managers in this field are revealed: organisational creativity, motivational leadership, cultural and national identity, project thinking and inclusive competence.

It has been shown that their development contributes to the implementation of innovative approaches, increased team performance, and the creation of a favourable environment for the development of each child.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Examples of successful management decisions in crisis conditions have been analysed, in particular the rapid digital transformation of the educational process, the introduction of flexible working hours, the establishment of social partnerships, the organisation of psychological support and measures to preserve cultural heritage. It is concluded that an effective manager of an extracurricular educational institution is a leader who combines strategic vision, a high level of psychological competence, the ability to innovate, and a willingness to act in conditions of uncertainty, ensuring the stable development of the institution and the comprehensive development of its students.

Keywords: extracurricular education institution, psychological portrait, manager's competencies, management decisions, innovative approaches, crisis management.

Постановка проблеми. Система позашкільної освіти є важливим складником національної освітньої політики, оскільки забезпечує додаткові можливості для розвитку особистості, формування її компетентностей та реалізації творчого потенціалу. Ефективне управління закладом позашкільної освіти потребує врахування не лише адміністративно-організаційних аспектів, але й психологічних чинників, що визначають характер взаємодії учасників освітнього процесу, рівень їхньої мотивації та здатність до спільного досягнення цілей.

Психологічні особливості управління в такому закладі зумовлені специфікою діяльності: багатовіковим складом вихованців, варіативністю програм, гнучкістю організації освітнього середовища та високою значущістю особистісного чинника у роботі педагогів. Керівник позашкільного закладу має поєднувати управлінські навички з розвиненим емоційним інтелектом, здатністю до емпатії, толерантністю та умінням створювати умови для психологічної безпеки колективу.

Сучасні виклики, пов’язані з реформами освіти, соціально-економічними змінами та кризовими явищами у суспільстві, вимагають від управлінців гнучкості, стресостійкості та здатності оперативно ухвалювати рішення. Водночас успішне керівництво в умовах позашкільної освіти залежить від налагодження ефективних комунікацій, формування сприятливого психологічного клімату та розвитку командної взаємодії.

Дослідження психологічних аспектів управління закладом позашкільної освіти є актуальним, оскільки воно дає змогу виявити ключові чинники успішності керівної діяльності та розробити рекомендації щодо підвищення ефективності роботи керівників в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання управління закладами освіти знайшли широке висвітлення у працях Ф. Тейлора, М. Альберта, А. Маслоу, Л. Карамушки, Л. Орбан-Лембрик, В. Пікельної, М. Прищака, О. Лесько, І. Цимбалюк та багатьох інших науковців. Попри різноманітність

наукових підходів, усі вони підкреслюють: рівень якості освіти прямо пов'язаний з ефективністю управлінських процесів. Водночас сучасні умови зумовлюють необхідність їх глибокого оновлення та адаптації до динамічних соціальних змін. У Законі України «Про освіту» та Національній доктрині розвитку освіти наголошується на переході від традиційних моделей управління до державно-громадської системи, що визначає основний напрям нинішніх реформ.

Концепція розвитку позашкільної освіти України на 2025–2030 роки, розроблена Міністерством освіти і науки України, має на меті модернізацію та підвищення результативності функціонування системи позашкільної освіти. У документі окреслено ключові стратегічні орієнтири, серед яких: забезпечення рівного доступу всіх дітей до якісних освітніх послуг незалежно від місця проживання та соціального статусу; упровадження інноваційних підходів в освітній процес; розвиток кадрового потенціалу шляхом підвищення кваліфікації педагогів.

Особливий акцент зроблено на формуванні гнучкої, адаптивної системи управління позашкільною освітою з урахуванням регіональної специфіки та потреб місцевих громад. Пропонується активне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для розширення можливостей навчання та підтримки безперервного професійного зростання педагогів. Також передбачається посилення співпраці між закладами позашкільної освіти, територіальними громадами та іншими зацікавленими сторонами задля створення сприятливого освітнього середовища.

Заплановані заходи передбачають поетапне втілення реформ: оновлення нормативно-правової бази, забезпечення фінансової підтримки закладів, проведення моніторингу ефективності реалізованих змін. Очікується, що впровадження концепції сприятиме формуванню сучасної, інклюзивної та дієвої системи позашкільної освіти, здатної забезпечити гармонійний розвиток дітей та молоді в Україні.

У закладах позашкільної освіти інтеграційні процеси реалізуються не за всіма напрямами, проте найбільш результативними й поширеними є міжособистісна взаємодія, розвиток особистісних умінь та формування глобального мислення [1]. Відмінність позашкільної освіти від традиційних навчальних закладів полягає в тому, що поряд із навчальним процесом тут активно розвивається творче життя, притаманне культурно-мистецьким установам. Таким чином, заклади позашкільної освіти поєднують у собі синергію освітніх і культурних складових, що забезпечує динамічне зростання професійного рівня вихованців і розвиток ключових компетентностей: креативності, творчого підходу, критичного та проєктного мислення, збереження культурної й національної спадщини.

Управлінська діяльність у цій сфері має бути максимально орієнтованою на досягнення конкретних результатів. Сучасна практика прийняття управлінсь-

ких рішень передбачає побудову процесу, спрямованого на кінцевий результат із попереднім прогнозуванням його наслідків для розвитку організаційної системи. Менеджер XXI століття чітко усвідомлює власні цілі, постійно вдосконалює себе та впроваджує отримані знання на практиці. Ефективний управлінець здатний приймати складні та навіть непопулярні рішення, визначати пріоритети й у разі потреби відмовлятися від менш значущих завдань задля реалізації головної мети.

При цьому особливе значення має врахування індивідуально-психологічних характеристик вихованців, сприйняття кожного з них як унікальної особистості та створення сприятливих умов для розкриття творчого потенціалу. Такий підхід забезпечує можливість упровадження принципів гуманізації та демократизації управління, що підвищує ефективність управлінських практик у закладах позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система управління закладами освіти, зокрема й позашкільними, перебуває у фазі глибоких трансформацій і активно відкривається до впровадження інновацій та запозичення досвіду європейських країн. Пріоритетним завданням держави та суспільства є формування ефективної державної політики у сфері освіти. У процесі реформування дедалі більшої уваги приділяють адаптації бізнес-моделей управління. Прикладом такої практики є технологія «Розумна організація», яка успішно застосовується для координації діяльності великих колективів і бізнес-структур, демонструючи високі результати. Сучасне управління позашкільними закладами дедалі частіше ґрунтується на принципах постійного навчання, командоутворення та колективного визначення цілей.

Різноманіття наукових підходів, концепцій та управлінських теорій, а також їх активна конкуренція, створюють підґрунтя для подальших досліджень, спрямованих на оптимізацію управлінської діяльності та посилення психологічної й етичної складових у роботі керівників.

У перспективі наукових розвідок особливе значення матиме глибший аналіз впливу освітнього середовища закладів позашкільної освіти на формування ціннісних орієнтацій та ключових компетентностей молодого покоління.

Ефективність управління закладом позашкільної освіти значною мірою залежить від особистісних характеристик керівника, адже саме вони визначають його здатність адаптуватися до динамічних змін, формувати позитивний психологічний клімат у колективі та забезпечувати розвиток організації. Психологічний портрет сучасного управлінця у цій сфері включає як професійні компетентності, так і комплекс особистісних якостей, що впливають на прийняття рішень, взаємодію з колективом, вихованцями та зовнішніми партнерами.

Умови роботи закладів позашкільної освіти — з їхньою варіативністю програм, творчою спрямованістю та необхідністю поєднання освітніх і культурних завдань — вимагають від керівника особливої гнучкості, емоційної врівно-

важеності та високого рівня комунікативної культури. Успішний управлінець повинен не лише координувати освітній процес, а й бути лідером, здатним надихати команду, підтримувати мотивацію та сприяти розкриттю потенціалу кожного учасника освітнього середовища.

Виділення ключових особистісних якостей керівника закладу позашкільної освіти дозволяє окреслити психологічні орієнтири, які є базою для професійного зростання, підвищення результативності управлінської діяльності та формування сприятливого середовища для всебічного розвитку дітей і молоді.

Ефективний керівник закладу позашкільної освіти має поєднувати в собі набір психологічних характеристик, які забезпечують результативність управлінської діяльності:

– Стресостійкість – здатність зберігати ефективність діяльності в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, приймати виважені рішення у кризових ситуаціях.

– Гнучкість мислення – уміння швидко адаптуватися до нових умов, змінювати підходи та стратегії залежно від ситуації, відкритість до інновацій.

– Емпатійність – здатність розуміти емоційний стан і потреби підлеглих, вихованців та їхніх батьків, що сприяє формуванню довірливих стосунків.

– Комунікабельність – уміння налагоджувати ефективну взаємодію з колективом, партнерами та органами управління освітою, підтримувати конструктивний діалог навіть у конфліктних ситуаціях.

Так, сучасні дослідження показують, що резилієнтність управлінців закладів позашкільної освіти є ключовим ресурсом подолання професійного стресу, особливо в умовах підвищеної невизначеності та соціально-економічних викликів [2].

Компетентність керівника закладу позашкільної освіти є ключовим чинником, що визначає якість управління та ефективність роботи всього колективу. Унікальність діяльності ЗПО полягає у поєднанні освітніх, культурних і виховних завдань, що вимагає від управлінця вміння працювати в умовах гнучких програм, творчої варіативності та високих очікувань з боку вихованців і батьків. На відміну від керівників формальних навчальних закладів, управлінці позашкільної сфери повинні гармонійно поєднувати стратегічне бачення, організаційні навички та креативний підхід до роботи.

Визначення й систематизація ключових компетентностей успішного керівника закладу позашкільної освіти дозволяє не лише окреслити вимоги до його професійного профілю, а й створити основу для підготовки та підвищення кваліфікації управлінських кадрів. Саме ці компетентності забезпечують здатність закладу ефективно адаптуватися до викликів часу, впроваджувати інноваційні формати роботи та сприяти всебічному розвитку вихованців.

На відміну від керівників шкіл чи інших формальних освітніх установ, управлінці закладів позашкільної освіти мають діяти в умовах більшої варіативності освітніх програм і високого рівня творчої складової. Відтак до їхньої компетентності входить:

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

– Організаційна креативність – уміння створювати й впроваджувати нестандартні формати занять, проєктів, культурно-освітніх заходів.

– Мотиваційне лідерство – здатність надихати команду, розкривати потенціал педагогів і вихованців.

– Культурна та національна ідентичність – розуміння значущості збереження культурної спадщини та інтеграція цього аспекту в освітній процес.

– Проєктне мислення – уміння планувати діяльність за принципами управління проєктами, з чітким розподілом ресурсів, часу та відповідальності.

– Інклюзивна компетентність – готовність працювати з дітьми різних соціальних груп, у тому числі з особливими освітніми потребами.

Сучасні заклади позашкільної освіти функціонують у середовищі, яке зазнає постійних змін, пов'язаних із воєнними діями, нестабільною економічною ситуацією, міграційними процесами та соціальними трансформаціями. Воєнний стан зумовлює необхідність оперативного реагування на загрози безпеці учасників освітнього процесу, адаптації навчальних планів, організації дистанційної або змішаної форми роботи.

Учасники педагогічних колективів позашкільних освітніх установ, як і персонал інших навчальних організацій, під час військового конфлікту зазнають значного психоемоційного навантаження. Науковці зазначають, що у персоналу зростають прояви професійного стресу, знижується психічне здоров'я, а також спостерігаються труднощі у налагодженні взаємин і виконанні професійних обов'язків. Дослідники підкреслюють, що для підтримки психічного здоров'я працівників освітніх і наукових установ у воєнний період необхідне застосування комплексного підходу, котрий включає не лише діагностику та психопідтримку, але й тренінгові програми, спрямовані на розвиток копінг-стратегій, комунікативного потенціалу та професійної самоефективності [3].

Соціально-економічні виклики проявляються у зменшенні фінансування, кадровому дефіциті, психологічному виснаженні педагогів і вихованців. Такі обставини вимагають від керівників високого рівня адаптивності, здатності швидко змінювати управлінські підходи та знаходити нестандартні рішення.

В умовах постійних змін ефективні керівники закладів позашкільної освіти застосовують адаптивні управлінські стратегії, які передбачають:

– Гнучке планування – формування кількох сценаріїв розвитку подій із можливістю швидкої корекції дій.

– Пріоритезація завдань – зосередження на ключових цілях та критично важливих напрямках роботи, навіть за умови відмови від другорядних активностей.

– Делегування повноважень – залучення педагогів та інших працівників до прийняття рішень, щоб підвищити їхню відповідальність та мотивацію.

– Використання кризового менеджменту – розробка алгоритмів дій у надзвичайних ситуаціях (евакуація, перехід на онлайн-формат, забезпечення безпеки дітей).

– Емоційна підтримка персоналу та вихованців – організація психологічної допомоги, створення середовища довіри та взаємопідтримки.

В умовах воєнних дій, економічної нестабільності та швидких соціальних змін керівники закладів позашкільної освіти змушені оперативно реагувати на непередбачувані виклики та ухвалювати рішення, від яких залежить стабільність роботи колективу й збереження освітнього процесу. У таких обставинах особливої ваги набуває здатність застосовувати кризовий менеджмент, поєднуючи стратегічне мислення, гнучкість і креативний підхід.

Досвід останніх років демонструє, що навіть у складних і ресурсно обмежених умовах ефективні управлінські рішення можуть забезпечити безперервність навчання, зберегти кадровий потенціал, підтримати психологічний стан учасників освітнього процесу та зміцнити зв'язки з громадою. Приклади успішних кейсів наочно ілюструють, як інноваційні підходи та партнерська взаємодія допомагають закладам позашкільної освіти не лише подолати кризу, а й відкрити нові можливості для розвитку.

Так, прикладами успішних кейсів управлінських рішень у кризових умовах можуть бути наступні:

– Швидка цифрова трансформація: перехід закладу на онлайн-навчання протягом тижня з використанням платформ Google Workspace for Education та Zoom, розробка інтерактивних занять і віртуальних творчих конкурсів.

– Впровадження гнучких графіків роботи: створення змішаних змін для педагогів, які вимушено переїхали, що дозволило зберегти 80% кадрового складу.

– Соціальне партнерство: укладання угод із громадськими організаціями та бізнесом для отримання додаткових ресурсів (технічне обладнання, матеріали для творчих гуртків).

– Психологічні ініціативи: організація «кімнат емоційного розвантаження» та груп підтримки для дітей і педагогів, які постраждали від травматичних подій.

– Збереження культурної спадщини онлайн: проведення дистанційних майстер-класів з народних ремесел та творчих напрямків, щоб підтримати культурну ідентичність вихованців.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми психологічних особливостей управління закладом позашкільної освіти засвідчив, що ефективність цього процесу визначається поєднанням сучасних управлінських підходів, психологічної компетентності керівника та адаптації моделей менеджменту до специфіки позашкільної сфери. Встановлено, що психологічний портрет ефективного керівника ЗПО формується на основі поєднання ключових особистісних якостей — стресостійкості, гнучкості мислення, емпатійності та комунікабельності, які забезпечують здатність діяти результативно навіть у складних умовах. Поряд із цим, визначено компетентності, що відрізняють успішних управлінців у сфері позашкільної освіти: організаційна креативність, мотиваційне лідерство, культурна та національна ідентичність, проєктне мислення та інклюзивна компетентність.

Практичний досвід функціонування ЗПО у кризових умовах свідчить, що успішні управлінські рішення базуються на швидкій адаптації до змін, мобілізації ресурсів і використанні партнерських зв'язків. Кейс-стаді з цифрової трансформації, впровадження гнучких графіків роботи, соціального партнерства, організації психологічної підтримки та збереження культурної спадщини доводять, що навіть за обмежених ресурсів можливо забезпечити стабільність освітнього процесу та відкрити нові можливості для розвитку.

Отже, ефективний керівник закладу позашкільної освіти — це лідер, який поєднує стратегічне бачення, високий рівень психологічної компетентності, здатність до інновацій та готовність діяти в умовах невизначеності. Такий управлінець створює гнучку, креативну й стійку до викликів освітню систему, здатну забезпечити всебічний розвиток дітей і молоді та зберегти культурно-ціннісні орієнтири у складних соціально-економічних реаліях.

Література:

1. Ковальчук З. Я. Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії : *монографія*. Львів : Сполом, 2013. 599 с.

2. Вавринів О.С., Яремко Р.Я. Резилієнтність управлінців позашкільної освіти: психологічне консультування як підтримка ресурсу подолання професійного стресу. *Наукові інновації та передові технології.* Вип. 8 (48). 2025. С. 1316-1325. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8(48)-1316-1325

3. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О. Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, Вип.1(25), 2022. 62-74. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2022.1.25.7

References:

1. Kovalchuk Z. Ya. (2013). Henetychno-psykholohichni zasady optymizatsii pedahohichnoi vzaiemodii [Genetic and psychological foundations for optimising pedagogical interaction]: monohrafiia. Lviv : Spolom,. 599 c.

2. Vavryniv O.S., Yaremko R.Ya. (2025). Rezyliientnist upravlintsiv pozashkilnoi osvity: psykholohichne konsultuvannia yak pidtrymka resursu podolannia profesiinoho stresu. Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii [Resilience of extracurricular education managers: psychological counselling as a resource for overcoming professional stress.]. Vyp. 8 (48). S. 1316-1325. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8(48)-1316-1325

3. Karamushka, L., Kredentser, O., Tereshchenko, K., Lahodzinska, V., Ivkin, V., & Kovalchuk, O. (2022). Osoblyvosti psykhichnoho zdorovia personalu osvitnikh ta naukovykh orhanizatsii v umovakh viiny. [Features of mental health among staff at educational and scientific organisations in wartime]. Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia, (1(25), 62-74. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2022.1.25.7

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.922.6:378.14

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1071-1085

Ван Чен аспірант, кафедра психології та соціальної роботи, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0003-3906-1783

ПРИЧИНИ ТА РІВНІ ВИРАЖЕННЯ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті здійснено психолого-педагогічний аналіз делінквентної поведінки студентської молоді в умовах трансформації соціального простору та зростання соціальних ризиків. Актуальність дослідження зумовлена збільшенням кількості порушень серед молоді, зміною форм девіантної поведінки під впливом кризових подій, а також необхідністю комплексного підходу до розуміння причин таких проявів у межах психологічної науки та освітньої практики. Делінквентна поведінка здобувачів освіти трактується як прояв складної взаємодії індивідуально-психологічних чинників, впливу мікросоціального середовища, міжособистісних відносин, регіонального контексту та соціальної турбулентності.

Метою дослідження є виявлення основних чинників, що зумовлюють формування та динаміку делінквентної поведінки серед студентської молоді, а також визначення рівнів її вираження з урахуванням психолого-педагогічного контексту. Методологічну основу становлять якісний контент-аналіз наукових джерел, аналіз типологій девіантної поведінки, системний підхід до взаємодії індивідуальних та соціальних чинників, а також аналіз міждисциплінарних досліджень (правових, педагогічних, соціологічних).

З'ясовано, що в умовах суспільної нестабільності кількісні показники делінквентності серед молоді не завжди зростають, однак зазнають якісної трансформації. Зокрема, спостерігається тенденція зміщення від традиційних форм девіантної поведінки (дрібні крадіжки, хуліганські дії) до проявів підвищеної агресії, порушень громадського порядку та асоціальних вчинків, зумовлених посттравматичним стресовим розладом. Ідентифіковано основні чинники делінквентної поведінки студентської молоді. Окреслено зв'язок між проявами делінквентності та недостатнім рівнем правосвідомості, емоційної регуляції, фрустраційного досвіду.

Зроблено висновки, згідно з якими ефективна профілактика делінквентної поведінки має базуватися на ранній діагностиці ризиків, розвитку соціально-емоційних компетентностей, розширенні можливостей правопросвітництва, інтеграції зусиль психологів, педагогів, правників та громади. Наукова новизна

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

полягає в побудові структури рівнів делінквентної поведінки, урахуванні ситуаційного (воєнного) чинника та окресленні психолого-педагогічної стратегії ресоціалізації. Практична цінність полягає в можливості застосування результатів дослідження в профілактичних програмах закладів вищої освіти, роботі психологічних служб та формуванні освітньої політики щодо студентської молоді.

Ключові слова: девіантність, студентська молодь, правопорушення, соціальна дезадаптація, агресивна поведінка, правосвідомість.

Wang Chen,PhD student, Department of Psychology and Social Work, West Ukrainian National University, Ternopil, https://orcid.org/0009-0003-3906-1783

REASONS AND LEVELS OF EXPRESSION OF DELINQUE BEHAVIOR OF STUDENTS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

Abstract. The article provides a psychological and pedagogical analysis of delinquent behavior among students in the context of social transformation and growing social risks. The relevance of the study is due to the increase in the number of violations among young people, changes in forms of deviant behavior under the influence of crisis events, as well as the need for a comprehensive approach to understanding the causes of such manifestations within the framework of psychological science and educational practice. Delinquent behavior among students is interpreted as a manifestation of the complex interaction of individual psychological factors, the influence of the microsocial environment, interpersonal relationships, regional context, and social turbulence.

The aim of the study is to identify the main factors that determine the formation and dynamics of delinquent behavior among students, as well as to determine the levels of its expression, taking into account the psychological and pedagogical context. The methodological basis consists of a qualitative content analysis of scientific sources, an analysis of typologies of deviant behavior, a systematic approach to the interaction of individual and social factors, as well as an analysis of interdisciplinary studies (legal, pedagogical, sociological).

It has been found that in conditions of social instability, quantitative indicators of delinquency among young people do not always increase, but undergo qualitative transformation. In particular, there is a tendency to shift from traditional forms of deviant behavior (petty theft, hooliganism) to manifestations of increased aggression, public order violations, and antisocial behavior caused by post-traumatic stress disorder. The main factors of delinquent behavior among students have been identified. The connection between manifestations of delinquency and insufficient levels of legal awareness, emotional regulation, and frustration experience has been outlined.

Conclusions have been drawn that effective prevention of delinquent behavior should be based on early diagnosis of risks, the development of social and emotional

competencies, the expansion of legal education opportunities, and the integration of the efforts of psychologists, educators, lawyers, and the community. The scientific novelty lies in the construction of a structure of levels of delinquent behavior, taking into account the situational (military) factor and outlining a psychological and pedagogical strategy for resocialization. The practical value lies in the possibility of applying the research results in preventive programs of higher education institutions, the work of psychological services, and the formation of educational policy regarding student youth.

Keywords: deviance, student youth, offenses, social maladjustment, aggressive behavior, legal awareness.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство переживає складні трансформаційні процеси, зумовлені як внутрішніми соціально-економічними чинниками, так і зовнішніми викликами, зокрема збройною агресією, масштабною міграцією та кризою ідентичності молоді. У таких умовах особливої уваги набуває феномен делінквентної поведінки студентської молоді як прояв соціально деструктивної активності, що є не лише індикатором глибших особистісних і соціальних порушень, а й чинником ризику для розвитку злочинності та девіації в суспільстві.

Проблема делінквентної поведінки набуває особливої актуальності саме у молодіжному середовищі, оскільки здобувачі вищої освіти, перебуваючи на межі між підлітковим і дорослим віком, зазнають значного впливу соціального оточення, інституційної нестабільності та інформаційного тиску. Саме в юнацькому віці спостерігається найбільша схильність до формування девіантних установок, зумовлених фрустрованими потребами, неадекватною самооцінкою та кризами ідентичності [1, с. 73–74]. В умовах воєнного стану спостерігається якісна трансформація проявів девіації, що, зокрема, виражається в зростанні рівня делінквентних дій, пов’язаних із порушенням публічного порядку, агресією, крадіжками [2, с. 110–111].

У науковій літературі зазначається, що делінквентна поведінка студентської молоді є багатовимірним явищем, яке формується під впливом як внутрішньоособистісних чинників, так і соціального середовища. Наприклад, Л. Магдисюк і Б. Патута вказують, що недостатній розвиток саморегуляції, низький рівень емоційного інтелекту та несформованість морально-етичних орієнтирів сприяють зростанню ризиків девіацій у підлітків та молоді [3, с. 12–13]. На слабкості системи профілактичної роботи в закладах вищої освіти (далі – ЗВО), що не забезпечує адекватного реагування на поведінкові відхилення здобувачів, акцентує Л. Моргай [4, с. 89–90].

Попри наявність окремих теоретичних і практичних напрацювань, недостатньо систематизованими залишаються знання про структурні рівні вираження делінквентної поведінки саме в контексті здобувачів вищої освіти, а також психологічні й педагогічні детермінанти, що визначають її прояв. Дотепер

відсутні комплексні моделі, які б інтегрували соціально-психологічні механізми виникнення та закріплення девіантної поведінки молоді з урахуванням сучасних викликів, зокрема військової реальності, інституційної дезорганізації та трансформації освітніх цінностей.

Отже, дослідження причин та рівнів вираження делінквентної поведінки студентської молоді є актуальним як з погляду розвитку наукового знання у сфері психології, так і для формування ефективних стратегій профілактики, ресоціалізації та підтримки здобувачів у ЗВО. Це питання має як теоретичне, так і безпосереднє практичне значення в умовах посттравматичного суспільства та освітньої турбулентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика делінквентної поведінки розглядається в науковій літературі як багаторівневе явище, що охоплює психологічні, соціальні, педагогічні та правові аспекти. У сучасному українському контексті домінують міждисциплінарні підходи, які дозволяють виявити як структурні причини делінквентності, так і особливості її прояву в молодіжному середовищі, зокрема в здобувачів вищої освіти.

Так, узагальнено-теоретичний напрям досліджень представлений у роботах К. Лазор, яка класифікує основні теоретичні підходи до причин девіацій, зокрема акцентуючи на фрустраційно-емоційних детермінантах поведінки та міжособистісних конфліктах як пускових механізмах девіантності [1]. На характеристиках підліткової девіантності зосереджується Л. Лисяк, аналізуючи її з позицій вікової психології, особистісної дезадаптації та комунікативних порушень [5].

Психологічний вимір проблеми детально розкривають Л. Магдисюк і Б. Патута, пропонуючи комплексну типологію причин девіацій, що охоплює індивідуально-психологічні та педагогічні фактори. Науковці також підкреслюють важливу роль емоційного інтелекту, морально-етичних орієнтирів і механізмів саморегуляції у формуванні поведінки [3]. Психопрофілактику делінквентної поведінки в умовах політичної та соціальної нестабільності досліджує І. Каськов, указуючи на підвищення психоемоційної вразливості молоді до девіацій [6]. У цьому ж контексті І. Нечітайло та Н. Мілорадова зазначають, що гендерна заздрість до матеріальних та соціальних благ часто стає тригером девіантних установок серед юнаків і дівчат [7].

Юридичний вимір проблеми представлений у працях В. Тимошенко та В. Корольчука, які висвітлюють причинно-наслідковий зв’язок між правосвідомістю та девіантною поведінкою, підкреслюючи роль правового нігілізму в ескалації делінквентності [8]. Водночас В. Тимошенко у своєму англомовному дослідженні акцентує на концепті «legal awareness» як основному в розумінні поведінкових девіацій серед молоді [9].

Зарубіжні науковці Д. Шек та співавтори (D. Shek et. al.) на основі емпіричного аналізу доводять зв’язок матеріалізму та егоцентризму з підвищенням рівня делінквентної поведінки в підлітків у Китаї [10]. Вплив

сексуального насильства в дитинстві на делінквентність у підлітковому віці досліджують М. Гаутзіер-Дучесне та колеги (M. Gauthier-Duchesne et. al.), виявляючи помітну гендерну диференціацію в прояві поведінкових девіацій [11].

Вплив девіацій на рівень злочинності в соціумі аналізує І. Мельник (I. Melnyk), указуючи на причинно-наслідкові механізми соціального відчуження, які розгортаються від делінквентності до кримінальних форм поведінки [12]. Роль історико-соціальних чинників у формуванні поведінкових девіацій серед маргіналізованої молоді з'ясовують С. Русіна та співавтори (S. Rusina et. al.) [13].

Педагогічно-соціальний аспект профілактики делінквентної поведінки розглядають К. Бінитська (K. Binytska) та І. Щербяк (I. Shcherbiak) у своїй роботі, аналізуючи практику превентивної роботи з неповнолітніми в Україні. Автори зазначають відсутність системних підходів у запобіганні ризиковій поведінці серед молоді [14]. Водночас Д. Сарі та колеги (D. Sari et. al.) демонструють ефективність стратегій ісламської релігійної освіти у стримуванні делінквентних тенденцій серед здобувачів, що відкриває нові підходи до морально-етичної профілактики [15]. Важливість індивідуалізованих програм ресоціалізації для молоді з девіантною поведінкою, що ґрунтуються на міжвідомчій співпраці та поетапній адаптації, підкреслюють Л. Березовська та Т. Ямчук [16].

Попри значний обсяг теоретичних і прикладних досліджень, окремі питання залишаються недостатньо вивченими та потребують подальшого аналізу. Зокрема, майже не досліджено делінквентну поведінку саме студентської молоді як окремої соціально-психологічної категорії. Більшість праць зосереджені на підлітках або неповнолітніх правопорушниках, що звужує сферу прикладних висновків. Недостатньо також моделей, які дозволили б диференціювати рівні вираження делінквентності залежно від освітнього, культурного чи регіонального контексту. Наявна потреба в розробленні ефективних психолого-педагогічних інструментів раннього виявлення ризикової поведінки в здобувачів вищої освіти. Окремої уваги потребує вплив воєнного стану на девіантні прояви в молодіжному середовищі ЗВО.

Метою статті є здійснення психолого-педагогічного аналізу причин та рівнів вираження делінквентної поведінки студентської молоді в умовах соціальних трансформацій і воєнного стану в Україні.

Завдання дослідження:

1) визначити основні індивідуально-психологічні, соціальні та педагогічні чинники, що зумовлюють формування делінквентної поведінки серед студентської молоді;

2) проаналізувати рівні вираження делінквентної поведінки в здобувачів освіти з урахуванням культурного, освітнього та регіонального контекстів;

3) сформувати рекомендації щодо впровадження ефективних психолого-педагогічних підходів до профілактики та раннього виявлення делінквентної поведінки в ЗВО.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Виклад основного матеріалу. Делінквентна поведінка студентської молоді виникає внаслідок комплексного впливу взаємопов'язаних чинників – індивідуально-психологічних, соціальних та педагогічних. На індивідуальному рівні значну роль відіграють особистісні особливості та емоційні стани молодої людини. Зокрема, в юнацькому віці спостерігається найбільша схильність до формування девіантних установок, зумовлених фрустрованими потребами, неадекватною самооцінкою та кризами ідентичності [1, с. 73–74]. Недостатній розвиток саморегуляції, низький рівень емоційного інтелекту та несформованість морально-етичних орієнтирів створюють підґрунтя для відхилень у поведінці підлітків і молоді. До особистісних детермінант також належать акцентуації характеру та рівень самосвідомості. Л. Лисяк справедливо пов'язує підліткову девіантність з особистісною дезадаптацією та комунікативними порушеннями [5, с. 137–138]. Окремі дослідження вказують на вплив пережитих психотравм і самооцінки: зниження самоцінності особистості після досвіду насильства може підвищувати ризик проявів делінквентної поведінки в молодому віці [11; 17]. Значущим психологічним тригером є почуття заздрості, адже заздрість стосується комплексу негативних переживань – почуття прикрості, роздратування, приниження, злоби, ревнощів що можуть призводити до проявів девіантної або делінквентної поведінки. Отже, нестійкі емоційно-вольові якості, деформація цінностей та внутрішні конфлікти особистості є важливими індивідуально-психологічними чинниками делінквентності студентської молоді.

Водночас особистісні чинники не діють у вакуумі – вони тісно переплітаються з соціальними умовами, у яких формується молодь. Серед таких соціальних чинників визначальними є проблеми в сім'ї, зокрема відсутність уваги чи контролю з боку батьків, негативний вплив молодіжного оточення, а також кризові суспільно-економічні явища. Економічна нестабільність, відсутність належного батьківського нагляду, тиск ровесників, зловживання алкоголем і наркотиками та травматичні події, пов'язані зі збройним конфліктом, значно підвищують ризик девіантної поведінки. Загалом нестабільність і стресогенність соціуму є підґрунтям для збільшення кількості девіацій. Зокрема, на тлі воєнних і суспільних потрясінь відбувається девальвація норм та поширення девіантних практик, яким сприяють кризовий стан суспільства, корупція, війна, правовий нігілізм, соціальна несправедливість [8, с. 73]. Важливу роль у цьому процесі відіграє соціальна дезорганізація, яка проявляється в безнормності (аномії), зниженні значущості права та загальному ослабленні інституційного впливу. Додатково, військова агресія та масштабні міграції останніх років загострили соціальну нерівність і посилили протестні настрої серед молоді, що в окремих випадках реалізуються в правопорушеннях [2, с. 110–111]. Окрім того, втрата духовних цінностей та поширення правового нігілізму в сучасному суспільстві формують толерантність до протиправної поведінки, цинізм та байдужість до порушення норм. Отже, несприятливі умови виховання, негативні

соціальні впливи та кризи суспільства створюють соціальне підґрунтя делінквентної поведінки здобувачів вищої освіти.

Педагогічні чинники делінквентної поведінки безпосередньо пов'язані з особливостями освітнього середовища та якістю профілактично-виховної роботи у ЗВО. Дослідження свідчать, що слабкість виховного впливу та недоліки в системі профілактики відхилень серед студентської молоді здатні створювати умови для формування й закріплення девіантних установок. Як зазначає Л. Моргай, чинна система профілактичної роботи у ЗВО часто виявляється недостатньо ефективною та не забезпечує своєчасного й адекватного реагування на поведінкові відхилення здобувачів [4, с. 89–90].

Важливим аспектом є рівень педагогічного контролю, оскільки його зниження, разом із відсутністю своєчасного втручання кураторів, викладачів чи представників психологічної служби, сприяє закріпленню небажаних моделей поведінки. Окрім того, перевантаженість освітніх програм, відсутність індивідуального підходу та несприятливий психологічний клімат в академічних групах можуть провокувати фрустрацію потреб здобувачів, що в деяких випадках призводить до агресивних або протиправних реакцій.

Для комплексного й системного аналізу причин делінквентної поведінки студентської молоді доцільно структурувати основні чинники за трьома основними категоріями: індивідуально-психологічними, соціальними та педагогічними. Таке структурування дозволяє не лише окреслити комплексну природу проблеми, а й сформувати засади для подальшого аналізу профілактичних стратегій (табл. 1).

Таблиця 1

Основні чинники делінквентної поведінки студентської молоді

Категорія чинників	Характеристика
Індивідуально-психологічні	Фрустрація потреб, кризи ідентичності; занижена або завищена самооцінка; недостатня саморегуляція, низький емоційний інтелект; негативні емоції (заздрість, агресивність); акцентуації характеру, моральна незрілість.
Соціальні	Неблагополучна сім'я (відсутність уваги, контролю); негативний вплив однолітків або групи; економічна нестабільність, бідність; воєнні дії, соціальні потрясіння; правовий нігілізм, трансформація духовних цінностей у суспільстві.
Педагогічні (освітні)	Недоліки виховання та контролю в закладах освіти; слабка система профілактики девіацій у ЗВО; відсутність індивідуальної роботи з «групами ризику»; несприятливий психологічний клімат у студентському колективі.

Джерело: сформовано автором на основі [1, с. 73–74; 4, с. 89–90; 5, с. 137–138; 8, с. 73; 11; 17]

Прояви й поширеність делінквентної поведінки здобувачів можуть відрізнятися залежно від культурних особливостей, освітнього середовища та

регіональних умов. Дослідження в різних країнах світу показують, що соціокультурні цінності та норми впливають на форми молодіжної девіантності. Зокрема, у суспільствах з акцентом на матеріальних цінностях спостерігається вищий рівень майнових правопорушень серед молоді. Так, у дослідженні, проведеному в Китаї, встановлено, що матеріалістичні установки та егоцентризм статистично значуще передбачають зростання рівня делінквентної поведінки підлітків [10]. Цей висновок підкреслює культурну специфіку: у суспільстві споживання прагнення до матеріальних благ та егоїстична спрямованість особистості можуть бути каталізаторами правопорушень. Натомість у культурах із традиційно сильними колективістськими та духовними цінностями рівень студентської делінквентності може бути нижчим завдяки більшому соціальному контролю й підтримці з боку спільноти.

Значення мають і освітньо-виховні контексти, у яких перебуває молодь. Різні заклади освіти та виховні системи можуть або стримувати, або опосередковано заохочувати девіантні прояви. Порівняння показує, що в більш структурованих і дисциплінованих освітніх середовищах (наприклад, військові або релігійні навчальні заклади) серйозні правопорушення серед здобувачів трапляються рідше завдяки жорсткішому контролю та ціннісній підтримці. За даними індонезійських дослідників, у закладах освіти з посиленим релігійно-етичним вихованням викладачі успішно застосовують стратегії поєднання превентивних заходів із виховними впливами, що знижує прояви делінквентності здобувачів [15, p. 326–328]. Наприклад, викладачі предметів духовно-морального спрямування приділяють увагу формуванню характеру та залученню молоді до позитивної діяльності, що відвертає від протиправних дій. Натомість у закладах із ліберальнішим підходом або у випадку недостатньої позакласної зайнятості здобувачів нерідко фіксуються вищі показники правопорушень (хуліганство, вандалізм тощо). Відсутність належної профілактики й контролю в освітньому середовищі ЗВО призводить до збільшення кількості дрібних порушень дисципліни, які за відсутності реакції можуть ескалювати до більш серйозних делінквентних проявів [4, с. 89–90]. Отже, освітній контекст (тип навчального закладу, стиль виховання, наявність профілактичних програм) визначає рівень і характер студентської делінквентності.

Регіональні та ситуаційні контексти також істотно впливають на рівні вираження делінквентної поведінки молоді. Соціальні кризи, особливо збройні конфлікти, трансформують характер девіацій у молодіжному середовищі, змінюючи не лише інтенсивність, а й типові форми прояву. Так, у періоди дії режиму воєнного стану, на відміну від мирного часу, фіксується зменшення загального рівня зареєстрованих правопорушень, що пов’язано з посиленням контролю, обмеженням пересування, а також із міграційними процесами серед молоді [2, с. 111–112]. Водночас експерти фіксують появу нових форм делінквентності, зумовлених воєнними обставинами – мародерство, агресивна поведінка на ґрунті стресу, порушення громадського порядку тощо. З огляду на

це, стабільність місцевих соціальних умов, наявність дієвої правової системи, залучення молоді до волонтерства та громадської активності позитивно впливають на зниження рівня правопорушень. І навпаки, нестача профілактичних заходів, послаблення правових норм та відсутність інституційної підтримки підлітків сприяють поширенню девіантної поведінки. Формування правової обізнаності молоді є критично важливим у запобіганні делінквентності, особливо в умовах нестабільності. Отже, соціальні потрясіння, регіональні особливості та рівень правової культури формують специфіку поведінкових девіацій серед молоді та мають ураховуватись під час розроблення профілактичних програм.

Соціально-правові трансформації, спричинені воєнними діями, мають безпосередній вплив на зміну форм і масштабів делінквентної поведінки здобувачів освіти. У таблиці 2 зазначено типові зміни у структурі делінквентної поведінки студентської молоді в умовах воєнного стану.

Таблиця 2

Типові зміни у структурі делінквентної поведінки студентської молоді в умовах воєнного стану

Характеристика	До повномасштабного вторгнення	Під час воєнного стану
Форма правопорушень	Переважають майнові злочини (крадіжки, грабежі)	Фіксується зростання насильницьких проявів, протиправних дій у групах
Мотивація	Переважно особиста вигода, вплив мікросередовища	Посилюється агресія, фрустрація, дезадаптація на тлі втрат і нестабільності
Чинники впливу	Соціальна занедбаність, асоціальні родинні умови	Втрата житла, батьків, переміщення, розрив соціальних зв’язків
Реакція на виховні заходи	Частковий ефект від профілактичних програм	Посилювана резистентність до педагогічного впливу, потреба в психосоціальній реабілітації

Джерело: сформовано авторами на основі [2, с. 107–109; 4, с. 89–91; 6, с. 38–40; 10; 11; 12, с. 511–513; 17]

Комплексний аналіз причин і умов делінквентності є підставою для розроблення ефективних підходів до профілактики та раннього виявлення правопорушень у студентському середовищі. Сучасні психолого-педагогічні стратегії профілактики ґрунтуються на міждисциплінарному підході й передбачають взаємодію освітніх, соціальних та правових інститутів. Зокрема, в Україні створено розгалужену правову базу для запобігання дитячій та молодіжній злочинності, що надає можливості для впровадження відповідних програм на рівні закладів освіти. Проте реалізація цих можливостей потребує активних скоординованих дій. Окрім того, дієва профілактика неможлива без залучення сім’ї: раннє виявлення схильності до девіантної поведінки вимагає

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

тісної співпраці кураторів із батьками здобувачів, проведення роз'яснювальної роботи щодо ознак ризикованої поведінки. Виявлення так званих «груп ризику» (здобувачів з ознаками дезадаптації, агресивності, залежностей) дозволяє завчасно застосувати корекційні заходи – консультації психолога, наставництво, залучення до позитивної діяльності. Систематичний моніторинг та супровід «важких» здобувачів є однією з основних рекомендацій щодо профілактики делінквентної поведінки.

Для запобігання правопорушенням серед студентської молоді фахівці пропонують упроваджувати багаторівневі програми, що охоплюють як освітній процес, так і позанавчальну діяльність. Важливим компонентом є правовиховна робота – підвищення обізнаності здобувачів щодо правових норм, формування поваги до закону та негативного ставлення до злочинної поведінки. Дослідники акцентують, що розвиток правосвідомості молоді («legal awareness») підвищує їхню здатність протистояти девіантним впливам та сприяє дотриманню норм права [9, p. 24–25]. Паралельно необхідно застосовувати методи формування соціальних навичок та цінностей: тренінги з розвитку емоційного інтелекту, стресостійкості, навичок подолання конфліктів здатні знизити ймовірність агресивних або протиправних реакцій у стресових ситуаціях. Отже, психологічна просвіта й тренінги особистісного зростання повинні стати частиною профілактичних програм у ЗВО.

Не менш значущим є соціально-педагогічний компонент профілактики, який охоплює створення в закладі освіти умов, несприятливих для девіантної поведінки. Йдеться про підтримку позитивного мікроклімату в студентських колективах, залучення молоді до суспільно корисної та волонтерської діяльності, розвиток студентського самоврядування як механізму соціальної відповідальності. Заходи дозвілля, спортивні секції, творчі гуртки відвертають потенційно схильних до девіацій здобувачів від асоціальних занять і натомість сприяють самореалізації в прийнятних формах. До роботи з профілактики доцільно активно залучати тьюторів, кураторів академічних груп, практичних психологів, соціальних педагогів, а також самих студентських лідерів (через інститут наставництва «рівний-рівному»).

Взаємодія освітніх установ із сім'єю, правоохоронними органами та соціальними службами має значно підвищувати ефективність профілактичної роботи. Наприклад, спільні ради профілактики за участю представників поліції та ЗВО дозволяють вчасно реагувати на випадки правопорушень, а залучення служб у справах молоді – організовувати корекційні табори чи програми перевиховання для порушників дисципліни. Науковці справедливо вказують на необхідність підвищення психологічної стійкості та підтримки молоді в кризових умовах, щоб зменшити їхню вразливість до девіантних впливів [6, с. 40–41]. В умовах воєнного та післявоєнного суспільства це набуває особливого значення: програми соціально-психологічної реабілітації, підтримка ментального здоров'я здобувачів є одночасно і превенцією делінквентності, оскільки знижують ймовірність агресивно-деструктивних проявів.

Окрему увагу варто приділити ранньому виявленню проявів делінквентної поведінки в здобувачів, оскільки своєчасне втручання може запобігти прогресуванню відхилень. Для цього адміністрація ЗВО повинна впроваджувати систему моніторингу відвідуваності, успішності, дисциплінарних порушень, а куратори груп – відстежувати зміни в поведінці та настроях здобувачів. Ознаками наявності проблем можуть бути різке зниження успішності, порушення дисципліни, агресивні конфлікти з однолітками, випадки вживання психоактивних речовин тощо. При виявленні таких сигналів ризику необхідно негайно залучати психологічну службу для діагностики та корекційної роботи. В умовах ЗВО це може реалізовуватися через програми наставництва, коли за проблемним здобувачем закріплюється досвідчений наставник (педагог або старший студент), та через укладання індивідуального плану виправлення (реабілітації). Важливо, що карально-репресивні підходи до правопорушників молодіжного віку визнаються малоефективними. Натомість акцент має ставитися на перевихованні й ресоціалізації, тобто поверненні до повноцінного соціального життя. Досягненню цього сприяють заходи, спрямовані на формування в правопорушника соціально схвальних навичок та установок: залучення до праці, до навчання, розвиток почуття відповідальності, компенсування прогалин у вихованні (наприклад, тренінги емпатії, групові дискусії з етики тощо).

Важливо підкреслити, що профілактика делінквентної поведінки студентської молоді має здійснюватися на кількох рівнях – особистісному, сімейному, інституційному та суспільному. До її пріоритетних напрямів належать правовиховна та морально-етична освіта здобувачів, психологічна підтримка й розвиток навичок саморегуляції, зміцнення виховної роботи в закладі освіти, а також тісна міжвідомча співпраця в протидії молодіжній злочинності. Відповідні практичні рекомендації сформовано в табл. 3. Їх реалізація сприятиме своєчасному виявленню відхилень і створенню безпечного освітнього середовища, що запобігатиме формуванню делінквентних проявів у здобувачів.

Таблиця 3

Психолого-педагогічні заходи профілактики та раннього виявлення делінквентної поведінки

Напрям заходів	Зміст рекомендацій
Робота з родиною	Регулярні контакти з батьками, консультування щодо виховних труднощів; залучення батьків до профілактичних бесід, спільний контроль за поведінкою здобувача освіти.
Моніторинг «груп ризику»	Виявлення здобувачів із поведінковими відхиленнями (пропуски занять без поважних причин, агресія); спостереження куратора за динамікою їхньої поведінки; раннє втручання психолога.
Правовиховна освіта	Проведення лекцій, тренінгів із правової відповідальності; зустрічі здобувачів із представниками правоохоронних органів; обговорення наслідків правопорушень.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Напрям заходів	Зміст рекомендацій
Тренінги та консультації	Групові заняття з розвитку соціальних навичок, емоційної саморегуляції, навичок подолання конфліктів; індивідуальні психологічні консультації для схильних до девіацій здобувачів.
Залучення до позитивної діяльності	Організація волонтерських проєктів, спортивних секцій, творчих гуртків; підтримка студентських ініціатив; зайнятість у позанавчальний час як альтернатива асоціальним заняттям.
Посередництво однолітків	Упровадження програм «рівний-рівному» – навчання активістів-медіаторів з-поміж здобувачів для допомоги одноліткам у розв'язанні конфліктів, наставництво над першокурсниками.
Міжвідомча співпраця	Координація зусиль ЗВО, поліції, соціальних служб і громадських організацій; спільні ради профілактики, обмін інформацією про правопорушення; участь фахівців в освітніх заходах.
Соціальна реінтеграція правопорушників	Індивідуальні плани реабілітації для здобувачів, що вчинили правопорушення; поєднання дисциплінарних заходів із виховною роботою; психологічна підтримка й контроль за успіхами в навчанні та поведінці.

Джерело: створено автором

Отже, ефективне запобігання делінквентній поведінці студентської молоді потребує системного підходу, що охоплює психосоціальну підтримку, правову просвіту та цілеспрямовану виховну діяльність. Особливу увагу варто приділяти адаптації молоді до умов соціальної нестабільності та формуванню ціннісних орієнтирів. Комплексна профілактика девіацій має ґрунтуватися на партнерстві закладів освіти, сім'ї, громади та державних інституцій.

Висновки. Дослідження причин та рівнів вираження делінквентної поведінки студентської молоді в умовах соціальних трансформацій підтвердило актуальність цієї проблеми для сучасної психології. Військово-політична нестабільність, соціально-економічна криза, а також посилення інформаційного впливу через цифрові канали комунікації створюють нові виклики для адаптації молоді й формування конструктивних моделей поведінки. Психолого-педагогічний аналіз підтвердив, що делінквентність у студентському середовищі має багатофакторну природу, де значну роль відіграють індивідуальні, середовищні та ситуаційні чинники.

На основі результатів дослідження можна зробити висновок про існування комплексу особистісних і соціально-психологічних детермінант, що сприяють виникненню девіацій. Особлива увага приділена впливу воєнного стану на трансформацію форм і динаміки делінквентної поведінки. Окрім того, проаналізовано найпоширеніші прояви девіантної активності в студентському середовищі та визначено основні форми педагогічного реагування на них. Доведено, що студентська молодь є особливо вразливою до стресових факторів соціального середовища, що зумовлено низьким рівнем правової культури, недостатніми комунікативними навичками та недостатнім розвитком емпатійного мислення.

Отримані результати мають прикладне значення для розроблення програм соціально-психологічної профілактики девіантної поведінки в студентських

колективах, створення тренінгів із розвитку правосвідомості, формування навичок саморегуляції та відповідальної поведінки.

Наукова новизна роботи полягає у виявленні трансформацій делінквентної поведінки молоді під впливом воєнного стану, що раніше залишалося поза увагою системних психологічних досліджень. У подальших розвідках доцільно розширити емпіричну базу шляхом залучення різних типів освітніх закладів, а також дослідити взаємозв'язок між цифровою поведінкою здобувачів і рівнем їхньої правової відповідальності. Такі дослідження сприятимуть створенню цілісної моделі соціально-психологічного супроводу молоді в умовах нестабільного соціуму.

Література:

1. Лазор К. Основні теоретичні підходи до розуміння причин девіантної поведінки підлітків. *Габітус*. 2021. Вип. 21. С. 72–76. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.21.11

2. Павлюк О. Характеристика девіантної та делінквентної поведінки неповнолітніх до та під час воєнного стану. *Вісник післядипломної освіти*. 2023. Вип. 26(55). С. 105–128. DOI: https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26(55)-105-128

3. Магдисюк Л., Патута Б. Особливості психологічного консультування підлітків із девіантною поведінкою: монографія. Луцьк: Вежа-Друк. 2024. 140 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/24411/1/mahdysiuk_patyta.pdf (дата звернення: 07.08.2025).

4. Моргай Л. Соціальна профілактика девіантної поведінки в молодіжному середовищі закладу вищої освіти. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. Вип. 1. С. 87–92. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/14570 (дата звернення: 07.08.2025).

5. Лисяк Л. Психологічні особливості девіантної поведінки підлітків. *Психологія і соціальна робота у XXI столітті:* зб. наук. матеріалів ІІ Міжнарод. наук.-практ. форуму (м. Полтава, 20–22 листопада 2024 р.). Полтава, 2024. С. 136–139. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/26462/1/40.pdf (дата звернення: 07.08.2025).

6. Каськов І. Психопрофілактика девіантної та делінквентної поведінки особистості в умовах політико-соціальної нестабільності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 5(75). С. 37–43. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-75-5-37-43

7. Нечітайло І., Мілорадова Н. Предмети заздрості юнаків та дівчат у контексті їх схильності до девіантної поведінки. *Психологічний часопис*. 2023. Вип. 9(5). С. 52–57. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.5.

8. Тимошенко В., Корольчук В. Причини та юридичні наслідки девіантної поведінки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право*. 2023. Вип. 76 (1). С. 73–78. DOI: https://doi.org/10.24144/2307-3322.2022.76.1.11

9. Tymoshenko V. The role of the concept of «legal awareness» in the study of delinquent behaviour. *Law Journal of the National Academy of Internal Affairs*. 2025. Vol. 15. № 1. P. 18–26. DOI: 10.63341/naia-chasopis/1.2025.18

10. Shek D., Dou D., Zhu X., Li X., Tan L. Materialism, egocentrism and delinquent behavior in Chinese adolescents in mainland China: A short-term longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19. № 8. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph19084912

11. Gauthier-Duchesne A., Hébert M., Blais M. Child sexual abuse, self-esteem, and delinquent behaviors during adolescence: The moderating role of gender. *Journal of Interpersonal Violence*. 2022. Vol. 37. № 15–16. DOI: https://doi.org/10.1177/08862605211001466

12. Melnyk I. The impact of the development of deviant and deliquintive behavior on the increase of crime in society. *Legea şi Viaţa*. *Law and life.* 2025. Special edition. P. 509–515. URL: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/509-515_1.pdf (дата звернення: 07.08.2025).

13. Rusina S., Nikoryak R., Tkachuk N. Impact of historical and social factors on deviant and delinquent behavior among socially deprived adolescents. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*. 2024. №. 2. С. 102–107. DOI: https://doi.org/10.24061/2411-6181.2.2024.440.

14. Binytska K., Shcherbiak I. The Current State of Social and Pedagogical Work with Minors to Prevent Delinquency in Ukraine. *Biuletyn Stowarzyszenia Absolwentów I Przyjaciół Wydziału Prawa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*. 2025. Vol. 20. № 22(1). P. 31–42. DOI: https://doi.org/10.32084/bsawp.9669

15. Sari D., Setiawan H., Prasetia I. Strategies of Islamic religious education teachers in addressing student delinquency in schools. *Jurnal Ilmu Pendidikan (JIP) STKIP Kusuma Negara*. 2025. Vol. 16. № 2. P. 318–334. DOI: https://doi.org/10.37640/jip.v16i2.2292

16. Березовська Л. І., Ямчук Т. Ю. Особливості ресоціалізації підлітків з девіантною поведінкою. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 4(57). С. 5–11. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-57-4-5-11

17. Сиротюк П. Делінквентна поведінка: хто у зоні ризику? *Психолог онлайн: вебсайт*. 2024. URL: https://psihologonline.pro/shcho-take-delinkventna-povedinka-oznaky (дата звернення: 08.08.2025).

References:

1. Lazor, K. (2021). Osnovni teoretychni pidhody do rozuminnia prychyn deviantnoi povedinky pidlitkiv [Basic theoretical approaches to understanding the causes of adolescent deviant behavior]. *Gabitus – Habitus, 21*, 72–76. https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.21.11 [in Ukrainian].

2. Pavliuk, O. (2023). Kharakterystyka deviantnoi ta delinkventnoi povedinky nepovnolitnikh do ta pid chas voiennoho stanu [Characteristics of deviant and delinquent behavior of minors before and during martial law]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity – Bulletin of Postgraduate Education, 26* (55), 105–128. https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26(55)-105-128 [in Ukrainian].

3. Mahdysiuk, L., & Patuta, B. (2024). *Osoblyvosti psykholohichnoho konsultuvannia pidlitkiv iz deviantnoiu povedinkoiu: monohrafiia* [Peculiarities of psychological counseling of adolescents with deviant behavior: monograph]. Luczk: Vezha-Druk. Retrieved from https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/24411/1/mahdysiuk_patyta.pdf [in Ukrainian].

4. Morhai, L. (2022). Sotsialna profiklatyka deviantnoi povedinky v molodizhnomu seredovyshchi zakladu vyshchoi osvity [Social prevention of deviant behavior in the youth environment of higher education institution]. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas, 1*, 87–92. Retrieved from https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/14570 [in Ukrainian].

5. Lysiak, L. (2024). Psykholohichni osoblyvosti deviantnoi povedinky pidlitkiv [Psychological features of adolescent deviant behavior]. *Psyxologiya i socialna robota u XXI stolitti: zb. nauk. materialiv II Mizhnarod. nauk.-prakt. forumu – Psychology and social work in the 21st century: collection of scientific materials of the II International Scientific and Practical Forum* (Poltava, November 20–22, 2024) (pp. 136–139). Poltava. Retrieved from http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/26462/1/40.pdf [in Ukrainian].

6. Kaskov, I. (2023). Psykhoprofilaktyka deviantnoi ta delinkventnoi povedinky osobystosti v umovakh polityko-sotsialnoi nestabilnosti [Psychoprophylaxis of deviant and delinquent behavior of the individual under conditions of political and social instability]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine, 5*(75), 37–43. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-75-5-37-43 [in Ukrainian].

7. Nechitailo, I., & Miloradova, N. (2023). Predmety zazdrosti yunakiv ta divchat u konteksti yikh skhylnosti do deviantnoi povedinky [Objects of envy among boys and girls in the context of their tendency to deviant behavior]. *Psykholohichnyi chasopys – Psychological Journal, 9*(5), 52–57. https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.5 [in Ukrainian].

8. Tymoshenko, V., & Korolchuk, V. (2023). Prychyny ta yurydychni naslidky deviantnoi povedinky [Causes and legal consequences of deviant behavior]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pravo – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*. Series: Law, *76* (1), 73–78. https://doi.org/10.24144/2307-3322.2022.76.1.11 [in Ukrainian].

9. Tymoshenko, V. (2025). The role of the concept of «legal awareness» in the study of delinquent behaviour. *Law Journal of the National Academy of Internal Affairs*, *15*(1), 18–26. https://doi.org/10.63341/naia-chasopis/1.2025.18

10. Shek, D., Dou, D., Zhu, X., Li, X., & Tan, L. (2022). Materialism, egocentrism and delinquent behavior in Chinese adolescents in mainland China: A short-term longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(8). https://doi.org/10.3390/ijerph19084912

11. Gauthier-Duchesne, A., Hébert, M., & Blais, M. (2022). Child sexual abuse, self-esteem, and delinquent behaviors during adolescence: The moderating role of gender. *Journal of Interpersonal Violence*, *37*(15–16). https://doi.org/10.1177/08862605211001466

12. Melnyk, I. (2025). The impact of the development of deviant and deliquintive behavior on the increase of crime in society. *Legea şi Viaţa*. *Law and life.* Special edition, 509–515. Retrieved from https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/509-515_1.pdf

13. Rusina, S., Nikoryak, R., & Tkachuk, N. (2024). Impact of historical and social factors on deviant and delinquent behavior among socially deprived adolescents. *Aktualni pytannia suspilnykh nauk ta istorii medytsyny – Current Issues of Social Sciences and History of Medicine*, *2*, 102–107. https://doi.org/10.24061/2411-6181.2.2024.440.

14. Binytska, K., & Shcherbiak, I. (2025). The current state of social and pedagogical work with minors to prevent delinquency in Ukraine. *Biuletyn Stowarzyszenia Absolwentów I Przyjaciół Wydziału Prawa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, *20*(22(1), 31–42. https://doi.org/10.32084/bsawp.9669

15. Sari, D., Setiawan, H., & Prasetia, I. (2025). Strategies of Islamic religious education teachers in addressing student delinquency in schools. *Jurnal Ilmu Pendidikan (JIP) STKIP Kusuma Negara*, *16*(2), 318–334. DOI: https://doi.org/10.37640/jip.v16i2.2292.

16. Berezovska, L. I., & Yamchuk, T. Yu. (2021). Osoblyvosti resotsializatsii pidlitkiv z deviantnoiu povedinkoiu [Features of resocialization of adolescents with deviant behavior]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, *4*(57), 5–11. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-57-4-5-11 [in Ukrainian].

17. Syrotiuk, P. (2024). Delinkventna povedinka: khto u zoni ryzyku? [Delinquent behavior: who is at risk?]. *Psykholoh onlain: vebsait – Psychologist online: website.* Retrieved from https://psihologonline.pro/shcho-take-delinkventna-povedinka-oznaky [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9.072

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1086-1098

Василевський Вадим Сергійович докторант кафедри загальної та диференційної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, тел.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/0009-0002-4938-5944

ЕСТЕТИЧНЕ СПРИЙНЯТТЯ ЗОВНІШНОСТІ ЖІНОК У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ КРАСИ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз феномену естетичного сприйняття жіночої зовнішності в контексті сучасної психології краси. Проаналізовано основні наукові підходи до вивчення психології краси – біопсихологічний (еволюційний), соціально-когнітивний та культурно-історичний – з акцентом на їх значенні для розуміння формування естетичних критеріїв у сучасному суспільстві. Показано, що естетичне сприйняття має багаторівневу структуру, яка включає сенсорний рівень (сприйняття форми, кольору, симетрії, пропорцій), емоційний рівень (естетичне задоволення, захоплення, подив), когнітивно-оцінний рівень (інтерпретація зовнішності та її співвіднесення з особистісними цінностями) і символічно-смисловий рівень. Окреслено індивідуальні чинники (самооцінка, образ тіла, емоційний інтелект, особистісні цінності) та соціокультурні фактори (медійні стандарти, мода, групові норми, соціальне порівняння), які зумовлюють особливості формування ставлення до власної зовнішності та сприйняття зовнішності інших. Окрему увагу приділено сучасним викликам психології краси, серед яких – уніфікація естетичних ідеалів у глобалізованому світі, зростання розриву між власним образом і медійними стандартами, а також психологічні наслідки цих процесів, зокрема тілесна незадоволеність, розлади харчової поведінки та соціальна тривожність.

Зроблено висновок про необхідність комплексного підходу до аналізу естетичного сприйняття жіночої зовнішності, який враховує взаємодію індивідуальних і соціокультурних чинників та сприяє збереженню психологічного благополуччя в умовах сучасних соціокультурних трансформацій. Отримані теоретичні положення можуть бути використані як основа для подальших емпіричних досліджень і розробки психологічних програм, спрямованих на формування здорового ставлення до зовнішності.

Ключові слова: естетичне сприйняття, жіноча зовнішність, психологія краси, індивідуальні чинники, соціокультурні фактори, медійні стандарти, образ тіла, самооцінка, емоційний інтелект, культурні норми.

Vasylevskyi Vadym Serhiiovych doctoral student, Department of General and Differential Psychology, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, tel.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/0009-0002-4938-5944

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

AESTHETIC PERCEPTION OF WOMEN'S APPEARANCE IN THE CONTEXT OF MODERN PSYCHOLOGY OF BEAUTY

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the phenomenon of aesthetic perception of women's appearance in the context of modern psychology of beauty. The main scientific approaches to the study of the psychology of beauty – biopsychological (evolutionary), socio-cognitive, and cultural-historical – are analyzed, with an emphasis on their significance for understanding the formation of aesthetic criteria in modern society. It is shown that aesthetic perception has a multi-level structure, which includes the sensory level (perception of shape, color, symmetry, proportions), the emotional level (aesthetic pleasure, admiration, wonder), the cognitive-evaluative level (interpretation of appearance and its correlation with personal values), and the symbolic-meaning level. Individual factors (self-esteem, body image, emotional intelligence, personal values) and socio-cultural factors (media standards, fashion, group norms, social comparison) that determine the specifics of forming attitudes toward one's own appearance and the perception of others' appearance are outlined. Particular attention is paid to the current challenges of the psychology of beauty, including the unification of aesthetic ideals in a globalized world, the growing gap between one's self-image and media standards, and the psychological consequences of these processes, such as body dissatisfaction, eating disorders, and social anxiety.

The conclusion emphasizes the necessity of a comprehensive approach to analyzing the aesthetic perception of women's appearance, which takes into account the interaction of individual and socio-cultural factors and promotes the preservation of psychological well-being in the context of modern socio-cultural transformations. The obtained theoretical provisions can serve as a basis for further empirical research and the development of psychological programs aimed at fostering a healthy attitude toward appearance.

Keywords: aesthetic perception, women's appearance, psychology of beauty, individual factors, socio-cultural factors, media standards, body image, self-esteem, emotional intelligence, cultural norms.

Постановка проблеми.

Естетичне сприйняття жіночої зовнішності є важливим чинником формування самооцінки, ідентичності, міжособистісних відносин та психоемоційного благополуччя жінок. Візуальна культура, медіа та цифрові технології активно формують стандарти краси, визначаючи образ тіла та зовнішності. Рухи body positivity та body neutrality розширюють уявлення про красу, тоді як глобалізація та стандартизація естетичних ідеалів сприяють їх уніфікації та підвищують психологічний тиск.

Стандартизовані еталони краси пов'язані з поширенням психічних розладів і незадоволеністю зовнішністю, посиленням соціального порівняння, гендерних стереотипів і дискримінаційних практик, впливом на кар'єрні можливості та

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

витісненням локальних уявлень про красу глобалізованими образами. На індивідуальному рівні це може призводити до зниження самооцінки, соціальної тривожності, залежності від зовнішніх оцінок.

В умовах сучасних соціокультурних трансформацій вивчення цього феномену потребує комплексного підходу, що поєднує біопсихологічні, соціокогнітивні, культурно-історичні та феноменологічні перспективи. Недостатньо дослідженими залишаються феноменологічний досвід естетичного сприйняття, взаємозв'язок емоційно-ціннісного ставлення до зовнішності з ідентичністю та самоактуалізацією, вплив культурного контексту та механізми подолання наслідків невідповідності медійним ідеалам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній західній психології можна виокремити кілька основних підходів до розуміння психології краси, які сформувалися на перетині біології, когнітивної науки, соціальної психології та культурології.

Біопсихологічний (еволюційний) підхід розглядає естетичне сприйняття обличчя та тіла як адаптивний механізм, сформований у процесі еволюційного відбору для оцінки генетичного здоров'я, фізіологічної стабільності та репродуктивної придатності [7; 13; 16; 26]. Ключові параметри, досліджувані у цьому підході: симетрія, усередненість та сексуальна диморфізація. Дослідження показали, що симетричні обличчя, які сприймаються як надійніші та здоровіші, сигналізують про стабільний розвиток і стійкість до стресорів [7; 13; 16; 26]. Усереднені риси, отримані шляхом морфінгу, вважаються привабливішими завдяки еволюційній схильності надавати перевагу середнім ознакам, що свідчать про генетичну стабільність та відсутність мутацій [13; 29; 36]. Сексуальна диморфізація (виражена жіночність чи мужність) асоціюється з репродуктивною придатністю та гормональним статусом [15; 26].

Отже, привабливість має глибоке еволюційне підґрунтя та пов'язана з відбором ознак, що сигналізують про здоров'я, генетичну якість та репродуктивний потенціал [28]. Водночас сучасні дані вказують, що хоча усередненість і диморфізація залишаються вагомими факторами, роль симетрії є менш однозначною [15]. Таким чином, еволюційний підхід до психології краси акцентує увагу на універсальних, ймовірно спадково вкорінених параметрах візуальної привабливості. Однак, останні дані підкреслюють необхідність критичного осмислення цих факторів.

У цьому контексті важливого значення набуває соціально-когнітивний підхід, який акцентує на ролі соціальних установок, стереотипів, соціального порівняння у формуванні стандартів краси та їх інтеріоризації особистістю.

Соціально-когнітивний підхід трактує естетичне сприйняття зовнішності як результат взаємодії індивідуальних когнітивних процесів і соціального контексту, де формуються уявлення про красу. На відміну від біопсихологічних моделей, він акцентує на ролі соціальних норм, стереотипів, медійних образів та соціального навчання у формуванні стандартів привабливості [2]. Ключові

механізми цього процесу, виявлені у соціально-когнітивному підході, включають ефект ореолу – приписування привабливим людям позитивних рис [4]; соціальне порівняння власної зовнішності з ідеалізованими образами [6]; інтеріоризацію медійних стандартів як особистих орієнтирів [35].

Дослідження також показали, що регулярний контакт з медійними образами вузького спектра ідеалізованої зовнішності підвищує тілесну незадоволеність, знижує самооцінку та посилює соціальну тривожність, особливо у жінок і дівчат. Метааналізи підтвердили статистично значущий зв'язок між експозицією до медійних стандартів, незадоволеністю тілом і симптомами розладів харчової поведінки [12].

Таким чином, соціально-когнітивний підхід розглядає красу як соціально сконструйований феномен, який формується у процесі взаємодії індивіда з культурними зразками та міжособистісним оточенням. Цей підхід підкреслює, що стандарти краси не є фіксованими, а змінюються разом з культурними тенденціями, медійними практиками та соціальними цінностями.

Культурно-історичний (соціокультурний) підхід розглядає красу як соціальний конструкт, що формується під впливом історичних, економічних, політичних і культурних факторів. Естетичні ідеали не є універсальними чи сталими – вони змінюються залежно від епохи, регіону, соціального контексту та медійно-технологічних трансформацій [33]. Показано, що у глобалізованому світі спостерігається уніфікація стандартів краси під впливом західних медійних еталонів, що проникають у локальні культури через кіно, рекламу та соціальні мережі, витісняючи традиційні канони [10; 23], водночас зберігаються культурні відмінності: у країнах із нижчим рівнем економічного розвитку ідеалом часто є більша маса тіла, тоді як у високорозвинених – худорлявість [34].

Соціокультурний підхід також підкреслює взаємозв'язок стандартів краси з владними відносинами, гендерними ролями та ідеологіями. Феміністичні концепції критикують «міф про красу» як інструмент соціального контролю, що підтримує гендерну нерівність, нав'язуючи недосяжні еталони зовнішності [38].

Таким чином, культурно-історичний підхід підкреслює варіативність і динамічність уявлень про красу, їхню залежність від соціокультурних факторів та глобальних комунікаційних процесів. Він дає змогу розглядати естетичне сприйняття не як сталу біологічну даність, а як продукт взаємодії культури, історії та індивідуального досвіду.

Сучасний психодинамічний підхід розглядає сприйняття краси як процес, тісно пов'язаний із несвідомими бажаннями, раннім емоційним досвідом та внутрішніми конфліктами особистості. Він походить із класичного психоаналізу та його сучасних модифікацій, зберігаючи акцент на ролі несвідомих механізмів і міжособистісних відносин у формуванні естетичних уподобань [22]. В основі цього підходу лежить уявлення про ідеал Его – внутрішній образ досконалості, який формується під впливом значущих об'єктів дитинства та культурних моделей. Згідно з теорією нарцисизму, привабливість може виступати як

відображення проєкцій особистісних бажань і потреб у підтвердженні власної цінності [18].

Психодинамічні концепції підкреслюють також роль проективної ідентифікації у сприйнятті краси: людина може переносити на інших власні ідеалізовані або неприйнятні риси, що впливає на її оцінку привабливості. У такому контексті краса стає не лише візуальною характеристикою, але й емоційно насиченим символом внутрішніх об'єктних відносин [17].

Дослідження у психоаналітичній традиції також вказують, що вподобання у сфері зовнішності можуть бути пов'язані з репрезентаціями батьківських фігур та ранніми досвідами прив'язаності. Наприклад, певні риси обличчя чи тіла, які асоціюються з безпекою або навпаки – з фрустрацією, можуть впливати на суб'єктивну оцінку краси у дорослому віці [8]

Таким чином, психодинамічний підхід розглядає красу як багатовимірний феномен, у якому поєднуються перцептивні, афективні та символічні рівні. Він дозволяє пояснити індивідуальні відмінності у сприйнятті краси, які не завжди можна обґрунтувати біологічними чи соціокультурними чинниками, але які мають глибинне коріння у несвідомих процесах та особистісній історії людини.

Феноменологічний та екзистенційний підхід розглядають красу як суб'єктивно переживаний феномен, що має унікальний смисл у житті кожної людини. На відміну від біопсихологічних та соціокультурних концепцій, які зосереджені на об'єктивних або колективно поділюваних критеріях, феноменологічна перспектива акцентує на індивідуальному досвіді естетичного сприйняття та його зв'язку з особистісними цінностями, ідентичністю та світоглядом [24].

У феноменологічній традиції тіло розглядається не лише як об'єкт, а як «тілесне-Я», через яке людина пізнає і переживає світ. Краса у цьому контексті постає як якість, що вкорінена у безпосередньому досвіді, тілесній присутності та автентичності особистості [31]. Такий підхід дозволяє дослідити, як власна зовнішність стає частиною життєвого проєкту людини, впливаючи на відчуття сенсу та самореалізації. Дослідження в межах феноменологічного підходу демонструють, що естетичне ставлення до зовнішності не обмежується фізичними характеристиками, а включає відчуття гармонії, відповідності власним цінностям та життєвому стилю [20].

Екзистенційний вимір психології краси підкреслює, що естетичне переживання має потенціал бути джерелом смислотворення. Згідно з логотерапією В. Франкла, здатність знаходити й цінувати красу – у природі, мистецтві, людях – є однією з трьох фундаментальних сфер знаходження сенсу життя [9]. У випадку сприйняття власної зовнішності, це може означати формування цілісного, приймаючого ставлення до себе, яке виходить за межі соціальних стандартів і є виразом особистісної свободи.

Таким чином, феноменологічний та екзистенційний підхід розширюють розуміння психології краси, пропонуючи аналіз індивідуального переживання

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

естетичного як простору для особистісного зростання та знаходження смислу.

Позитивно-психологічний підхід розглядає красу не лише як естетичну категорію чи соціальний конструкт, а як потенційне джерело психологічного благополуччя, особистісного зростання та розвитку життєстійкості. У межах цього підходу краса розглядається як один із ресурсів, здатних викликати позитивні емоції, сприяти зміцненню самооцінки, підтримувати оптимістичний світогляд і формувати відчуття сенсу життя [30]. Так, згідно з емпіричними дослідженнями, регулярне переживання позитивних естетичних емоцій корелює з рівнем суб'єктивного благополуччя та психологічної стійкості [3].

У межах позитивної психології досліджено також роль краси у формуванні просоціальної поведінки й було показано, що прийняття та поширення цінності естетичного різноманіття сприяє зниженню упереджень, підвищенню рівня емпатії та соціальної підтримки [1].

Таким чином, позитивно-психологічний підхід інтегрує естетичне сприйняття краси у ширший контекст психологічного добробуту, підкреслюючи, що ставлення до власної зовнішності може бути не лише джерелом тривожності чи соціального тиску, але й ресурсом для розвитку внутрішньої гармонії, резильєнтності та соціальної взаємодії.

Отже, сучасні наукові уявлення про психологію краси охоплюють широкий спектр підходів – від біопсихологічних пояснень універсальних естетичних критеріїв до соціокультурних, феноменологічних та позитивно-психологічних концепцій, що розкривають багатовимірність і динамічність цього феномену. Водночас актуальними залишаються низка питань, зокрема: структура естетичного сприйняття жіночої зовнішності; поєднання індивідуальних чинників з соціокультурними впливами в естетичному сприйнятті; сучасні вплив глобальної уніфікації естетичних ідеалів та зростання розриву між власним образом і медійними зразками на тілесну задоволеність, психічне здоров'я та соціальне функціонування жінок.

Важливість зазначених питань, зумовлює актуальність мети цієї статті – здійснити теоретичний аналіз естетичного сприйняття зовнішності жінок у контексті сучасної психології краси, інтегруючи основні концептуальні підходи та окреслюючи перспективи подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу.

Естетичне сприйняття зовнішності жінок є багаторівневим психологічним феноменом, у якому поєднуються сенсорні враження, емоційні переживання, когнітивні інтерпретації та особистісно-смислові утворення. Така складна структура зумовлює необхідність її розгляду як системи взаємопов'язаних рівнів, кожен з яких робить свій внесок у формування цілісного образу краси.

У цьому контексті доцільно детально проаналізувати основні рівні структури естетичного сприйняття жіночої зовнішності.

Естетичне сприйняття жіночої зовнішності являє собою багаторівневий психологічний процес, у якому інтегруються сенсорні, емоційні, когнітивно-

оцінні та символічно-смислові компоненти. Кожен із цих рівнів виконує власні функції, але вони перебувають у постійній взаємодії, формуючи цілісне уявлення про привабливість та естетичну цінність зовнішності.

Сенсорний рівень охоплює безпосереднє сприйняття візуальних характеристик обличчя та тіла – форми, кольору, симетрії та пропорцій. На цьому рівні працюють базові механізми зорового аналізатора, які забезпечують розпізнавання структурних параметрів і їх зіставлення з внутрішніми еталонами. Дослідження свідчать, що симетрія та пропорційність рис обличчя є ключовими детермінантами первинної оцінки привабливості, тоді як колір шкіри та виразність контурів відіграють роль у формуванні емоційної реакції [15; 28].

Когнітивно-оцінний рівень включає інтерпретацію та співвіднесення зовнішності із власними ціннісними орієнтирами, культурними нормами та соціальними очікуваннями. На цьому рівні відбувається усвідомлене формування суджень про красу, яке залежить як від індивідуального досвіду, так і від інтеріоризованих соціальних стандартів [2]. Важливу роль відіграють когнітивні схеми, що визначають, які ознаки вважаються привабливими, а які – нейтральними або негативними.

Емоційний рівень пов’язаний з естетичними емоціями – задоволенням, захопленням, подивом, які виникають у відповідь на сприйняті візуальні стимули. Ці переживання є важливими, оскільки вони не лише підсилюють мотивацію до подальшої взаємодії з об’єктом (у міжособистісному контексті), але й виконують функцію підкріплення соціальних переваг [32]. Емоційний компонент часто є першою ланкою, що активує подальшу когнітивну обробку інформації про зовнішність.

Символічно-смисловий рівень стосується особистісного значення зовнішності та її ролі у формуванні ідентичності. Зовнішність у цьому контексті постає не лише як фізична характеристика, а як носій смислів, пов’язаних із самопрезентацією, соціальним статусом і відчуттям власної цінності [20; 31]. Для багатьох жінок естетичне ставлення до себе є інтегрованою частиною самоконцепції, яка впливає на рівень упевненості, соціальну активність і міжособистісні стосунки.

Таким чином, структура естетичного сприйняття зовнішності жінок є складною системою, де сенсорні враження формують основу первинного сприйняття, емоційні реакції забезпечують мотиваційне підкріплення, когнітивні процеси створюють оцінний контекст, а символічно-смисловий рівень інтегрує досвід у систему особистісних смислів та ідентичності.

Естетичне сприйняття зовнішності жінок формується під впливом комплексу індивідуальних та соціокультурних чинників, які взаємодіють між собою, визначаючи зміст і характер оцінних суджень, а також емоційно-ціннісне ставлення до власної зовнішності та зовнішності інших людей.

Індивідуальні чинники охоплюють психологічні характеристики, що зумовлюють особливості сприйняття і переживання краси:

- самооцінка визначає загальний тон ставлення до себе; встановлено, що високий рівень самооцінки корелює з більшою задоволеністю власною зовнішністю, тоді як низький – із підвищеною тілесною незадоволеністю та схильністю до соціального порівняння 224];

- образ тіла – інтегроване уявлення про власну фізичну привабливість, яке включає перцептивний, когнітивний та емоційний компоненти; встановлено, що позитивний образ тіла пов'язаний із прийняттям себе та нижчим ризиком психологічних розладів, тоді як негативний – з тривожністю, депресивними симптомами та розладами харчової поведінки [2];

- емоційний інтелект – здатність усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоції й емоції інших; показано, що емоційний інтелект сприяє більш адаптивному ставленню до власної зовнішності та знижує негативний вплив соціального порівняння [11];

- особистісні цінності — індивідуальні смислові орієнтири, які визначають, наскільки зовнішність є значущою складовою самопрезентації та самоідентичності [19].

Соціокультурні чинники відображають вплив зовнішнього середовища, культурних норм і соціальної взаємодії:

- медійні стандарти – мас-медіа формують і транслюють ідеалізовані образи краси, які часто є недосяжними, що може зумовлювати фрустрацію, тілесну незадоволеність та підвищену увагу до недоліків [12];

- мода – як соціальний і культурний інститут, мода задає актуальні еталони зовнішнього вигляду, впливаючи на вибір стилю, догляду та косметичних процедур;

- групові норми та соціальне порівняння — стандарти краси закріплюються через міжособистісну взаємодію; особливо сильний вплив мають значущі групи, думки яких людина інтеріоризує [6].

Дослідження показують, що поєднання індивідуальних ресурсів (висока самооцінка, емоційний інтелект, позитивний образ тіла) та сприятливого соціокультурного контексту (критичне ставлення до медійних стандартів, підтримка з боку соціального оточення) знижує ризик негативних психологічних наслідків, пов'язаних із зовнішністю, та сприяє формуванню гармонійного ставлення до себе [37].

Сучасне дослідження феномену естетичного сприйняття жіночої зовнішності відбувається в умовах глибоких соціокультурних трансформацій, що суттєво впливають на стандарти краси. Глобалізація, цифровізація комунікацій, домінування візуальних медіа та розвиток індустрії моди створюють виклики для психологічного благополуччя жінок і суспільства у цілому.

Одним із ключових викликів є уніфікація естетичних ідеалів у глобалізованому світі. Поширення західних медійних стандартів через інтернет, кіно, рекламу та соціальні мережі призводить до зменшення культурного різноманіття уявлень про красу. Це формує ситуацію, коли локальні естетичні канони

витісняються універсалізованими, що ускладнює збереження національних і регіональних естетичних традицій [10; 23].

Другим викликом є зростання розриву між власним образом та медійними ідеалами. Активне використання цифрових технологій редагування зображень (ретуш, фільтри, штучна генерація) створює недосяжні стандарти зовнішності, що підвищує ризик незадоволеності тілом і погіршення самооцінки [27]. Цей розрив особливо гостро відчувають молоді жінки, які часто перебувають у процесі формування особистісної ідентичності.

Третій блок проблем стосується психологічних наслідків цього розриву, серед яких — тілесна незадоволеність, підвищення рівня соціальної тривожності, розвиток розладів харчової поведінки та депресивних симптомів [12]. Метааналіз підтверджує, що регулярна експозиція до медійних зображень з ідеалізованою зовнішністю корелює з негативними показниками психологічного благополуччя, зокрема у підлітковому та молодому віці [5].

Таким чином, сучасні виклики психології краси полягають у необхідності збереження культурного різноманіття естетичних стандартів, подолання негативних наслідків розриву між реальними та медійними образами та формування у суспільстві здорових, реалістичних уявлень про красу.

Висновки. Аналіз сучасних наукових досліджень у галузі психології краси засвідчує необхідність інтеграції біопсихологічного, соціально-когнітивного, культурно-історичного, психодинамічного, феноменологічного та позитивно-психологічного підходів

Естетичне сприйняття зовнішності жінок є складним багаторівневим феноменом, що інтегрує сенсорні, емоційні, когнітивно-оцінні та символічно-смислові компоненти. На його формування впливають як індивідуальні чинники (самооцінка, образ тіла, емоційний інтелект, особистісні цінності), так і соціокультурні (медійні стандарти, мода, норми та соціальне порівняння).

Сучасні виклики психології краси пов’язані з глобалізацією та уніфікацією естетичних ідеалів, зростанням розриву між власним образом та медійними зразками, а також із негативними наслідками цих процесів.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні механізмів гармонізації особистісних і соціальних уявлень про красу, розробці психологічних стратегій формування здорового ставлення до зовнішності та збереження індивідуальності в умовах глобалізованого медіапростору.

Література:

1. Algoe S. B., Haidt J. Witnessing excellence in action: The «other-praising» emotions of elevation, gratitude, and admiration. *The Journal of Positive Psychology*. 2009. Vol. 4 (2). P. 105–127.

2. Cash T. F., Pruzinsky T. (Eds.). Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice. New York: Guilford Press, 2002. 530 p.

3. Diener E., Wirtz D., Tov W., Kim-Prieto C., Choi D., Oishi S., Biswas-Diener R. New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*. 2010. Vol. 97 (2). P. 143–156.

4. Eagly A. H., Ashmore R. D., Makhijani M. G., Longo L. C. What is beautiful is good, but...: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. *Psychological Bulletin*. 1991. Vol. 110 (1). P. 109–128.

5. Fardouly J., Diedrichs P. C., Vartanian L. R., Halliwell E. Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*. 2015. Vol. 13. P. 38–45.

6. Festinger L. A theory of social comparison processes. *Human Relations*. 1954. Vol. 7 (2). P. 117–140.

7. Fink B., Penton-Voak I. Evolutionary Psychology of Facial Attractiveness. *Current Directions in Psychological Science*. 2002. Vol. 11(5).

8. Fonagy P., Gergely G., Jurist E. L., Target M. Affect regulation, mentalization, and the development of the self. New York: Other Press, 2002. 592 p.

9. Frankl V. E. Man's search for meaning. Boston: Beacon Press, 2006. 165 p.

10. Frith K., Shaw P., Cheng H. The construction of beauty: A cross-cultural analysis of women's magazine advertising. *Journal of Communication*. 2005. Vol. 55 (1). P. 56–70.

11. Goldenberg I., Matheson K., Mantler J. The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*. 2006. Vol. 86 (1). P. 33–45.

12. Grabe S., Ward L. M., Hyde J. S. The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*. 2008. Vol. 134 (3). P. 460–476.

13. Grammer K., Thornhill R. Human (Homo sapiens) facial attractiveness and sexual selection: the role of symmetry and averageness. *Journal of Comparative Psychology*. 1995. Vol. 108 (3). P. 233–42.

14. Groesz L. M., Levine M. P., Murnen S. K. The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: A meta-analytic review. *International Journal of Eating Disorders*. 2002. Vol. 31 (1). P. 1–16.

15. Jones A. L., Jaeger B. Biological bases of beauty revisited: The effect of symmetry, averageness, and sexual dimorphism on female facial attractiveness. *Symmetry*. 2019. Vol. 11 (2).

16. Jones B.C., Little A.C., Penton-Voak I.S., Tiddeman B.P., Burt, D.M., Perret D.I. Facial symmetry and judgements of apparent health. *Evolution and Human Behavior*. 2001. Vol. 22 (6). P. 417–429.

17. Kernberg O. F. Severe personality disorders: Psychotherapeutic strategies. New Haven: Yale University Press, 1984. 381 p.

18. Kohut H. The restoration of the self. New York: International Universities Press, 1977. 384 p.

19. Krause A. E., Rucker D. D. The role of personal values in aesthetic preferences and choices. *Psychology & Marketing*. 2020. Vol. 37 (9). P. 1257–1273.

20. Langdridge D. Phenomenological psychology: Theory, research and method. Harlow: Pearson Education, 2007. 215 p.

21. Levine M. P., Piran N. Reflections on the role of prevention in the link between sociocultural factors and eating disorders. *Eating Disorders*. 2019. Vol. 27 (4). P. 366–392.

22. McWilliams N. Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2011. 426 p.

23. Mears A. Pricing beauty: The making of a fashion model. Berkeley, CA: University of California Press, 2011. 312 p.

24. Merleau-Ponty M. Phenomenology of perception. Trans. D. A. Landes. London: Routledge, 2012. 544 p.

25. Orth U., Robins R. W. The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*. 2014. Vol. 23 (5). P. 381–387.

26. Penton-Voak I. S., Jones B. C., Little Baker S., Tiddeman B., Burt D. M., Perrett D.I. Symmetry, sexual dimorphism in facial proportions and male facial attractiveness. *Proceedings: Biological Sciences*. 2001. Vol. 268 (1476). P. 1617–1623.

27. Perloff R. M. Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. *Sex Roles*. 2014. Vol. 71. P. 363–377.

28. Rhodes G. The evolutionary psychology of facial beauty. *Annual Review of Psychology*. 2006. Vol. 33. 57. P. 199–226.

29. Rhodes G., Tremewan T. Averageness, exaggeration, and facial attractiveness. *Psychological Science*. 1996. Vol. 7. P. 105–110.

30. Seligman M. E. P. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Free Press, 2011. 349 p.

31. Shusterman R. Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 231 p.

32. Silvia P. J. What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. *Emotion*. 2005. Vol. 5 (1). P. 89–102.

33. Swami V., Tovée M. J. Context-dependent preferences for physical attractiveness in a rural Malaysian population. *Evolution and Human Behavior*. 2012. Vol. 33 (4). P. 227–232.

34. Swami V., Tovée M. J. The influence of body mass index on the physical attractiveness preferences of women and men. *International Journal of Obesity*. 2005. Vol. 29 (5). P. 626–631.

35. Thompson J. K., Heinberg L. J., Altabe M., Tantleff-Dunn S. Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance. Washington, DC: American Psychological Association, 1999. 425 p.

36. Thornhill R., Gangestad S. W. Human facial beauty: Averageness, symmetry, and parasite resistance. *Human Nature*. 1993. Vol. 4. P. 237–269.

37. Tiggemann M., Slater A. NetGirls: The Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*. 2014. Vol. 47 (6). P. 630–643.

38. Wolf N. The beauty myth: How images of beauty are used against women. New York: William Morrow, 1991. 348 p.

References:

1. Algoe, S. B., & Haidt, J. (2009). Witnessing excellence in action: The "other-praising" emotions of elevation, gratitude, and admiration. The Journal of Positive Psychology, 4(2), 105–127.

2. Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (Eds.). (2002). Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice. New York: Guilford Press. 530 p.

3. Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. Social Indicators Research, 97(2), 143–156.

4. Eagly, A. H., Ashmore, R. D., Makhijani, M. G., & Longo, L. C. (1991). What is beautiful is good, but...: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. Psychological Bulletin, 110(1), 109–128.

5. Fardouly, J., Diedrichs, P. C., Vartanian, L. R., & Halliwell, E. (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. Body Image, 13, 38–45.

6. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. Human Relations, 7(2), 117–140.

7. Fink, B., & Penton-Voak, I. (2002). Evolutionary psychology of facial attractiveness. Current Directions in Psychological Science, 11(5).

8. Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). Affect regulation, mentalization, and the development of the self. New York: Other Press. 592 p.

9. Frankl, V. E. (2006). Man's search for meaning. Boston: Beacon Press. 165 p.

10. Frith, K., Shaw, P., & Cheng, H. (2005). The construction of beauty: A cross-cultural analysis of women's magazine advertising. Journal of Communication, 55(1), 56–70.

11. Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. Journal of Personality Assessment, 86(1), 33–45.

12. Grabe, S., Ward, L. M., & Hyde, J. S. (2008). The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. Psychological Bulletin, 134(3), 460–476.

13. Grammer, K., & Thornhill, R. (1995). Human (Homo sapiens) facial attractiveness and sexual selection: The role of symmetry and averageness. Journal of Comparative Psychology, 108(3), 233–242.

14. Groesz, L. M., Levine, M. P., & Murnen, S. K. (2002). The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: A meta-analytic review. International Journal of Eating Disorders, 31(1), 1–16.

15. Jones, A. L., & Jaeger, B. (2019). Biological bases of beauty revisited: The effect of symmetry, averageness, and sexual dimorphism on female facial attractiveness. Symmetry, 11(2).

16. Jones, B. C., Little, A. C., Penton-Voak, I. S., Tiddeman, B. P., Burt, D. M., & Perrett, D. I. (2001). Facial symmetry and judgements of apparent health. Evolution and Human Behavior, 22(6), 417–429.

17. Kernberg, O. F. (1984). Severe personality disorders: Psychotherapeutic strategies. New Haven: Yale University Press. 381 p.

18. Kohut, H. (1977). The restoration of the self. New York: International Universities Press. 384 p.

19. Krause, A. E., & Rucker, D. D. (2020). The role of personal values in aesthetic preferences and choices. Psychology & Marketing, 37(9), 1257–1273.

20. Langdridge, D. (2007). Phenomenological psychology: Theory, research and method. Harlow: Pearson Education. 215 p.

21. Levine, M. P., & Piran, N. (2019). Reflections on the role of prevention in the link between sociocultural factors and eating disorders. Eating Disorders, 27(4), 366–392.

22. McWilliams, N. (2011). Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process (2nd ed.). New York: Guilford Press. 426 p.

23. Mears, A. (2011). Pricing beauty: The making of a fashion model. Berkeley, CA: University of California Press. 312 p.

24. Merleau-Ponty, M. (2012). Phenomenology of perception (D. A. Landes, Trans.). London: Routledge. 544 p. (Original work published 1945).

25. Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. Current Directions in Psychological Science, 23(5), 381–387.

26. Penton-Voak, I. S., Jones, B. C., Little, A. C., Baker, S., Tiddeman, B., Burt, D. M., & Perrett, D. I. (2001). Symmetry, sexual dimorphism in facial proportions and male facial attractiveness. Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences, 268(1476), 1617–1623.

27. Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. Sex Roles, 71, 363–377.

28. Rhodes, G. (2006). The evolutionary psychology of facial beauty. Annual Review of Psychology, 57, 199–226.

29. Rhodes, G., & Tremewan, T. (1996). Averageness, exaggeration, and facial attractiveness. Psychological Science, 7, 105–110.

30. Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Free Press. 349 p.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

31. Shusterman, R. (2008). Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics. Cambridge: Cambridge University Press. 231 p.

32. Silvia, P. J. (2005). What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. Emotion, 5(1), 89–102.

33. Swami, V., & Tovée, M. J. (2012). Context-dependent preferences for physical attractiveness in a rural Malaysian population. Evolution and Human Behavior, 33(4), 227–232.

34. Swami, V., & Tovée, M. J. (2005). The influence of body mass index on the physical attractiveness preferences of women and men. International Journal of Obesity, 29(5), 626–631.

35. Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M., & Tantleff-Dunn, S. (1999). Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance. Washington, DC: American Psychological Association. 425 p.

36. Thornhill, R., & Gangestad, S. W. (1993). Human facial beauty: Averageness, symmetry, and parasite resistance. Human Nature, 4, 237–269.

37. Tiggemann, M., & Slater, A. (2014). NetGirls: The Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. International Journal of Eating Disorders, 47(6), 630–643.

38. Wolf, N. (1991). The beauty myth: How images of beauty are used against women. New York: William Morrow. 348 p.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1099-1109

Віремейчик Анатолій Миколайович здобувач другого рівня освіти «Психологія управління», аспірант кафедри державного управління і місцевого самоврядування, заступник селищного голови Чаплинської селищної ради, Херсонський національний технічний університет, м. Херсон, https://orcid.org/0000-0003-0894-8894

Апельт Галина Василівна кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри іноземних мов і країнознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-4635-7000

Дорожко Ірина Іванівна доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри психологічної і педагогічної антропології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-9339-7737

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Актуальні стратегії опанування професійної компетентності повинні передбачати сучасні виклики та забезпечувати сталість освітнього процесу вищої школи. Розвиток емоційного інтелекту, що віднесений до категорії м’яких навичок – універсальної основи професійної компетентності у будь-якій сфері – вбачається на сьогодні необхідною передумовою особистісної та фахової успішності студента вищого освітнього закладу. Метою статті є розширений аналіз аспектів впливу емоційного інтелекту на формування та розвиток професійної компетентності здобувачів вищої освіти. У дослідженні виділено основні компоненти феномену емоційного інтелекту – уміння керувати емоціями, емпатію та емоційну підтримку, емоційну обізнаність, здатність усвідомлювати та враховувати емоційний стан оточуючих. Встановлено, що сучасна концепція розвитку професійної компетентності передбачає, також, залученість інноваційних аспектів емоційного інтелекту, серед яких – інтеграція емоційного досвіду до сфери когнітивних процесів, уміння мотивації шляхом емоційної залученості, активне практичне застосування емоцій у формуванні соціально-комунікативних стратегій. З’ясовано три ключові навички, які відіграють основну роль у формуванні професійної компетентності кожного здобувача освіти, у тому числі – педагогів дошкільної освіти: адаптивність,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

взаємодія та навички вирішення проблемних ситуацій, що найбільш ефективно розвиваються у складі програм розвитку емоційного інтелекту. Визначено ключові зовнішні та внутрішні чинники впливу на досліджуваний процес. Обґрунтовано можливості цифровізації освіти, які доцільно застосовувати у контексті розвитку емоційного інтелекту – творчість через мультимедійні проекти, автономність та індивідуалізація навчання, колективна робота через інтерактивні платформи, розвиток комунікативні навички шляхом онлайн-обговорення. Доведено, що синергія сучасних освітніх підходів до розвитку емоційного інтелекту студентів закладів вищої освіти сприяє формуванню стійких професійних компетенцій, особистісному та соціальному зростанню.

Ключові слова: емоційний інтелект, професійна компетентність, соціально-комунікаційні навички, академічні досягнення, цілі навчання, педагоги дошкільної освіти.

Viremeichyk Anatolii Mykolayovych Student in Management Psychology, Postgraduate Student of the Department of Public Administration and Local Self-Government, Deputy Head of Chaplynka Village Council, Kherson National Technical University, Kherson, https://orcid.org/0000-0003-0894-8894

Apelt Halyna Vasylivna PhD (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Country Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-4635-7000

Dorozhko Iryna Ivanivna Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Psychological and Pedagogical Anthropology, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-9339-7737

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR IN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract. Current strategies for mastering professional competence should anticipate modern challenges and ensure the sustainability of the educational process of higher education. The development of emotional intelligence, which is classified as soft skills - the universal basis of professional competence in any field - is currently seen as a necessary prerequisite for the personal and professional success of a student of a higher educational institution. The purpose of the article is an extended analysis of the aspects of the influence of emotional intelligence on the formation and development of professional competence of higher education students. The study identifies the main components of the phenomenon of emotional intelligence - the ability to manage emotions, empathy and emotional support, emotional awareness, the ability to realize and take into account the emotional state of others. It was established that the modern

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

concept of professional competence development also involves the involvement of innovative aspects of emotional intelligence, including the integration of emotional experience into the sphere of cognitive processes, the ability to motivate through emotional involvement, and the active practical application of emotions in the formation of social and communicative strategies. Three key skills were identified that play a major role in the formation of professional competence of each student, including preschool teachers: adaptability, interaction, and problem-solving skills, which are most effectively developed as part of emotional intelligence development programs. Key external and internal factors influencing the process under study were identified. The possibilities of digitalization of education, which are expedient to apply in the context of emotional intelligence development, are substantiated - creativity through multimedia projects, autonomy and individualization of learning, teamwork through interactive platforms, and the development of communication skills through online discussions. It has been proven that the synergy of modern educational approaches to the development of emotional intelligence of students of higher education institutions contributes to the formation of sustainable professional competencies, personal and social growth.

Keywords: emotional intelligence, professional competence, social and communication skills, academic achievement, learning goals, preschool teachers.

Постановка проблеми. Розвиток сучасного глобального суспільства в контексті інтеграції та підвищених вимог до професійної компетентності молодих фахівців формує необхідність підвищення резильєнтності здобувачів вищої освіти та забезпечення емоційної стійкості молоді. Підвищений рівень стресу у процесі повсякденної життєдіяльності зумовлює потребу поступу стійких навичок управління власними емоціями для забезпечення стабільного психічного стану.

У світлі зазначених викликів проблема розвитку емоційного інтелекту як впливового чинника формування професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів набуває особливої актуальності. Необхідною стає інтеграція системи формування емоційного інтелекту в загальний освітній процес, відповідно до вимог сучасного ринку праці щодо адаптивності та стресостійкості молодих фахівців, зокрема – педагогів дошкільної освіти.

Зазначене актуалізує важливість розвитку емоційної компетентності у здобувачів вищої освіти власне на етапі навчання, у період, коли найбільш активно формуються соціальні та особистісні навички молоді. Можна стверджувати, що у сучасному світі феномен емоційного інтелекту як компоненти адаптивності та психологічної зрілості стає наразі необхідною передумовою ефективної самореалізації випускників закладів вищої освіти. Це актуалізує необхідність розширеного аналізу аспектів впливу емоційного інтелекту на формування фахової компетентності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен емоційного інтелекту позиціонується однією з ключових компонентів системи гармонійного розвитку

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

молодої особистості в часі формування контекстів життєвої та професійної самореалізації. Сучасні дослідники (С. Пухно, І. Щербак [1], С. Дерев'янко [2], Ю. Коробко та ін. [3]) переконують, що емоційний інтелект наділений більшою значимістю в процесі досягнення професійної успішності, ніж когнітивна компонента особистісного розвитку. Учені пояснюють зазначене тим, що саме емоційна компетентність є основою формування стресостійкості та адаптивності особистості, її здатності до ефективної взаємодії з оточенням.

У нинішньому динамічному світі, для якого характерними є стрімкі трансформації, підвищений рівень конкуренції та стресу, здобувачі вищої освіти зустрічаються з численними викликами, котрі потребують залучення емоційної компетентності. Як свідчать наукові розробки A. Kikanloo та ін. [4], S. Stanley, G. Mettilda [5], високий рівень розвитку емоційного інтелекту студентів дає змогу останнім швидше адаптуватися до навчального середовища, спрощує процес налагодження соціальних зв'язків та підвищує рівень академічної успішності.

У публікаціях V. Kovalchuk та ін. [6], R. Rehman та ін. [7] акцентується на значимості емоційного інтелекту для ефективного формування лідерських якостей в здобувачів освіти, опанування ними навичок командної взаємодії та усвідомленого прийняття рішень, що в синергії сприяє успішній самореалізації молодих фахівців. Також, як зауважує Z. Shafait та ін. [8], здобувачі вищої освіти, для яких характерним є високий рівень емоційної компетентності, результативніше долають навчальні навантаження, демонструють більшу вмотивованість та залученість у процес, менш підвладні ризику емоційного вигорання.

Як переконують R. Kant [9], F. Halimi та ін. [10], M. Estrada та ін. [11] емоційний інтелект є необхідним елементом ефективної реалізації студентів у соціальній сфері. Науковці наголошують на значущості навичок регулювання емоцій та емпатії, умінь налагодження гармонійних взаємин з оточуючими, що в підсумку не тільки суттєво сприяє особистісному зростанню студента, але й закладає надійний фундамент для формування його успішної перспективної професійної кар'єри.

Аналіз актуального наукового дискурсу з досліджуваної проблематики дозволяє дійти висновку, що інтеграція сучасних концепцій розвитку емоційного інтелекту студентів в середовищі вищої освіти має позиціонуватись одним із пріоритетних завдань сучасних навчальних закладів. Водночас, не зважаючи на актуальність досліджуваного питання, маловивченими залишаються аспекти впливу емоційного інтелекту на формування професійної компетентності сучасних здобувачів вищої освіти, у тому числі, в контексті рівня академічної успішності, сформованості комунікаційних навичок та соціокультурних компетенцій, вмотивованості та залученості студентів.

Метою статті є розширений аналіз аспектів впливу емоційного інтелекту на формування та розвиток професійної компетентності здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен емоційного інтелекту, першочергово, розглядається в межах сучасного наукового дискурсу як

стійке уміння особистості ідентифікувати, оцінювати та врегульовувати власні емоції та емоційний стан інших людей, а також застосовувати такі знання та уміння з метою оптимізації процесів мислення, міжособистісної взаємодії та прийняття рішень.

У межах окресленого вище підходу до поняття емоційного інтелекту, досліджуваний феномен складається з основних компонентів:

- уміння керувати емоціями;
- емпатії та емоційної підтримки;
- емоційної обізнаності;
- здатності усвідомлювати та враховувати емоційний стан оточуючих.

Традиційне визначення дефініції емоційного інтелекту поступово розширюються у світлі тенденцій динаміки сучасного суспільства та розвитку нових наукових досліджень. Сучасний контекст феномену емоційного інтелекту, окрім зазначених вище особливостей, долучає такі аспекти, як інтеграція емоційного досвіду до сфери когнітивних процесів, уміння мотивації шляхом емоційної залученості, активне практичне застосування емоцій у формуванні соціально-комунікативних стратегій [12].

Зважаючи на зазначене, визначення емоційного інтелекту, котре б максимально відповідало сучасним запитам суспільства, повинно розглядатись як комплексна інтегральна характеристика особистості, що асимілює здатність до залученості, мотивації, когнітивного досвіду, а також динамічне застосування емоцій з метою досягнення сформованих завдань і поставлених цілей.

Емоційний інтелект наділений значимістю в контексті розвитку таких особистісних навичок, як управління конфліктами, лідерство, ефективне прийняття рішень у кризових умовах, розвиток довготривалих продуктивних взаємин. У контексті періоду здобуття вищої освіти майбутніми педагогами дошкільної освіти, емоційний інтелект позиціонується фундаментом для успішності навчального процесу, розвитку соціальних компетенцій здобувачів освіти, забезпечення їх емоційного благополуччя [13]. Зазначені аспекти вбачаються особливо важливими для перспективного професійного зростання.

Власне, емоційний інтелект доцільно розглядати як базовий ресурс, котрий не лише сприяє успішній адаптації до зовнішньої динаміки, але й відкриває нові можливості у досягненні цілей, сприяючи активній особистісній та професійній реалізації особистості. Зважаючи на реалії навчання студентів в умовах війни, необхідно враховувати, що емоційний інтелект здобувачів вищої освіти виступає не тільки ефективним інструментом адаптації та підвищення резильєнтності, але й необхідним ресурсом для поступу навичок соціальної підтримки та забезпечення психологічної стійкості.

Ефективний розвиток емоційного інтелекту визначається низкою зовнішніх та внутрішніх факторів. До внутрішніх чинників варто віднести:

1) індивідуальні риси особистості (спроможність до саморефлексії та самоаналізу, рівень самосвідомості тощо): здобувачі освіти, котрі усвідомлюють

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

специфіку власного емоційного реагування та спроможні інтегрувати такі вміння у процеси мислення, значно швидше адаптуються в умовах кризових та стресових ситуацій;

2) вмотивованість до розвитку навичок емпатії, стресостійкості та ефективної взаємодії: розуміння студентами важливості поступу емоційної компетентності як практичного засобу нівелювання життєвих та професійних труднощів сприяє активному динамічному розвитку їх професійної компетентності;

3) спроможність до емоційного самоконтролю: уміння зберігати позитивний настрій у стресових ситуаціях, володіти власними емоціями та реагуванням, запобігати емоційному вигоранню виступають детермінуючими чинниками розвитку професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів в умовах підвищеного стресу;

4) гнучкість та глибина мисленнєвих процесів: здатність швидко пристосовуватися до динамічних змін оточуючого середовища та відшуковувати креативні способи розв'язання проблемних ситуацій дає змогу здобувачам освіти не тільки ефективно переживати власні емоції, але й застосовувати їх з метою досягнення поставлених цілей [6, 14].

Серед зовнішніх чинників варто виділити:

1) соціальне оточення: присутність практичної підтримки зі сторони оточення формує оптимальні передумови для розвитку в студентів комунікаційних та соціальних компетенцій, здатності до емпатії, навичок ефективної взаємодії та співпраці, а також сприяє укріпленню емоційної стабільності та почуття безпеки;

2) середовище навчального процесу в вищій школі: викладачі та інші учасники процесу мають демонструвати емоційну компетентність, позиціонуючись прикладом для здобувачів освіти; при цьому, важливою є інтеграція цільових програм психологічної підтримки, інтерактивних методик викладання та тренінгів з розвитку емоційного інтелекту;

3) інформаційне поле: потік негативної інформації потенційно може бути причиною підвищеної тривожності, страху чио розгубленості, що потребує формування та розвитку в студентів навичок критичного мислення та медіаграмотності для ефективного врегулювання емоційного стану та підтримки психологічної рівноваги;

4) соціально-культурне середовище: стимулювання здобувачів освіти до волонтерської діяльності, участі в важливих громадських та культурних ініціативах сприяє формуванню стійкого почуття приналежності, емпатії, розвитку соціальної відповідальності, що в майбутньому позитивно вплине на рівень професійної компетентності особистості;

5) доступність ресурсів та психологічна підтримка: гарантія безперешкодного отримання психологічної допомоги за допомогою групової терапії, гарячих ліній, консультування з фахівцями сприяє розвитку в студентів практичних навичок управління тривожністю та умінь емоційного врегулювання;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

6) інтеграція цифрових технологій: цифровізація вищої освіти шляхом активного використання потенціалу освітніх онлайн-платформ, інтерактивного навчання та соціальних мереж слугує додатковим джерелом практичної емоційної підтримки та простором для поступу емоційного інтелекту здобувачів освіти, чому сприяють обмін досвідом, участь у дискусіях, численні інтерактивні вправи тощо [15].

Можливості цифровізації освіти, які доцільно застосовувати у контексті розвитку емоційного інтелекту – творчість через мультимедійні проекти, автономність та індивідуалізація навчання, колективна робота через інтерактивні платформи, розвиток комунікативні навички шляхом онлайн-обговорення.

Зокрема, онлайн-платформи зарекомендували себе ефективним засобом розвитку соціальної компетентності студентів, розширення активної взаємодії з навчальними матеріалами, вдосконалення цільових навичок. Онлайн-ресурси передбачають максимальну персоналізацію навчання, підвищують його інклюзивність.

Ефективність інерактивного навчання, значною мірою, детермінується рівнем цифрових навичок педагогів та адаптивністю навчальних програм до інноваційного формату. Серед першочергових переваг процесу – розширення доступу до навчальних матеріалів, гнучкість та адаптивність навчального середовища, резильєнтність до кризових ситуацій, оперативний зворотний зв'язок.

Окрім традиційних онлайн-платформ та інтерактивного інструментарію, у провідних університетах глобального освітнього середовища активно використовуються імерсивні освітні рішення. Ситуативне віртуальне моделювання дозволяє краще засвоїти навчальний матеріал у практико-орієнтованому форматі, більш залучено, візуалізує абстрактні та складні дефініції, розвиває креативність, емоційно-когнітивну сферу та рефлексію. Потенціалі віртуальної та доповненої реальності сприяє розвитку практико-орієнтованого навчання, покращення засвоєння матеріалу, створення захопливого досвіду, підвищення залученості студентів, у тому числі – на емоційному рівні [3].

Відповідно до висновків Всесвітнього економічного форуму, що був проведений у 2023 році, було виокремлено три ключові навички, які відіграють основну роль у формуванні професійної компетентності кожного здобувача освіти [16]. Серед них:

1) навички вирішення проблемних ситуацій: студенти, які готові самостійно розв’язувати проблеми, наділені зацікавленістю в підходах до них та уміють прийняти нові виклики; у процесі роботи такі студенти всебічно вивчають ситуацію та уміють сформувати запитання для виявлення першопричини проблеми, відшуковують спільне потенційне рішення у альтернативних варіантах, тестують його в незначних масштабах та аналізують результати проведених тестів, виокремлюючи найбільш оптимальне рішення та продовжують моніторинговий процес для переконання в ефективності; власне, таким чином

студенти розвивають основні навички для вирішення професійних проблем: аналіз даних, креативність, критичне мислення та наполегливість;

2) взаємодія та співпраця: і в ролі лідера, і в ролі члена команди студенти, які ефективно співпрацюють, виявляють готовність за необхідності змінити свою думку, уміють обирати достовірну інформацію, будувати взаємини з різними типами особистостей, а також швидко приймають рішення для вирішення конфліктної ситуації та зниження напруги;

3) адаптивність: спроможність безперешкодно адаптуватися до нових реалій та умов варіюється від забезпечення комфортної професійної діяльності в умовах невизначеності та динаміки обставин, і до уміння розробляти ефективні інноваційні рішення під тиском кризових обставин; адаптивність дозволяє легко переходить від ролі члена команди до ролі лідера, і навпаки, випробовувати власні професійні можливості та опановувати нові навички.

Розвиток емоційного інтелекту студентів вищих навчальних закладів має відбуватись у межах цільових освітніх концепцій, що враховують внутрішні та зовнішні чинники впливу. Такі концепції дозволяють комплексно підійти до процесу та включають:

- розвиток емоційної усвідомленості (самоаналіз, саморефлексія тощо);
- оптимізацію управління емоціями (техніки релаксації та зниження рівня стресу, навички уникнення імпульсивних рішень);
- розвиток навичок саморегуляції (практики тайм-менеджменту, методики уникнення емоційного вигорання, уміння казати «ні»);
- розширення емоційної компетентності (цільові інтерактивні платформи та мобільні додатки типу Mood Meter чи Mindfulness Coach);
- практика навичок вдячності та емпатії.

Можна стверджувати, що формування емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти є важливим аспектом розвитку їх адаптивності, психологічної стійкості, формування соціальної відповідальності, гармонійного розвитку особистості. Синергія зазначених фактові сприяє формуванню стійкої професійної компетентності студентів.

Висновки. Як свідчать результати проведеного аналізу, розвиток емоційного інтелекту позиціонується вирішальним чинником у формуванні та розвитку успішної та соціально адаптованої молодої особистості – здобувача вищої освіти. Розвинений емоційний інтелект є не лише засобом оптимізації міжособистісної взаємодії, але й важливим джерелом нівелювання професійних перешкод та труднощів, гарантії емоційної стійкості та резильєнтності.

Емоційний інтелект впливає на формування професійної компетентності студентів через розвиток умінь керувати власними емоціями, емпатії та емоційної підтримки, емоційної обізнаності, здатності усвідомлювати та враховувати емоційний стан оточуючих. Сучасний контекст феномену емоційного інтелекту долучає такі аспекти, як уміння мотивації шляхом емоційної залученості, інтеграція емоційного досвіду до сфери когнітивних процесів, активне

практичне застосування емоцій у формуванні соціально-комунікативних стратегій, розвиток навичок ефективного лідерства.

Комплексна інтеграція освітніх концепцій, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту студентів у закладах вищої освіти дозволить підвищити академічні результати та рівень компетентності випускників, сприятиме загальному благополуччю молодого покоління, його особистісному, професійному та соціальному зростанню.

Література:

1. Пухно С. В., Щербак Т. І. Емоційний інтелект як складова конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів. *Вчені записки ТНУ імені ВІ Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. №34(73). С. 87-93. https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.5/14

2. Дерев'янко С. П. Емоційний штучний інтелект у професійній підготовці майбутніх психологів. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. №1(81). С. 192-209. https://scispace.com/pdf/emotsiinii-shtuchnii-intelekt-u-profesiinii-pidgotovtsi-3sbtemcelf.pdf

3. Коробко Ю. В., Тройніна С. О., Остапко Л. О., Годзь Т. О. Емоційний інтелект у XXI столітті як один з найважливіших soft-skills освітнього процесу. *Академічні візії*. 2023. №24. https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/583

4. Kikanloo A. A. I., Jalali K., Asadi Z., Shokrpour N., Amiri M., Bazrafkan L. Emotional intelligence skills: Is nurses' stress and professional competence related to their emotional intelligence training? A quasi experimental study. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*. 2019. №*7*(3). doi: 10.30476/JAMP.2019.74922

5. Stanley S., Mettilda G. Professional competencies in social work students: emotional intelligence, reflective ability and empathy-a comparative and longitudinal analysis. *Social Work Education*. 2021. №*40*(7). Pp. 827-842. https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1724933

6. Kovalchuk V., Prylepa I., Chubrei O., Marynchenko I., Opanasenko V., Marynchenko Y. Development of Emotional Intelligence of Future Teachers of Professional Training. International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE). 2022. №14(1). Pp. 39-51. DOI: 10.9756/INT-JECSE/V14I1.221006

7. Rehman R., Tariq S., Tariq S. Emotional intelligence and academic performance of students. *Journal Of Pakistan Medical Association*. 2021. №*71*(12). Pp. 2777-2777.

8. Shafait Z., Khan M. A., Sahibzada U. F., Dacko-Pikiewicz Z., Popp J. An assessment of students' emotional intelligence, learning outcomes, and academic efficacy: A correlational study in higher education. *Plos one*. 2021. №*16*(8). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255428

9. Kant R. Emotional intelligence: A study on university students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2019. №*13*(4). Pp. 441-446. https://doi.org/10.11591/edulearn.v13i4.13592

10. Halimi F., AlShammari I., Navarro C. Emotional intelligence and academic achievement in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2021. №*13*(2). Pp. 485-503. https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2019-0286

11. Estrada M., Monferrer D., Rodriguez A., Moliner M. Á. Does emotional intelligence influence academic performance? The role of compassion and engagement in education for sustainable development. *Sustainability*. 2021. №*13*(4). https://doi.org/10.3390/su13041721

12. Hutabarat Z. S., Riady Y., Amral S., Sumiharti S., Susanti H., Saputra T., Taufan A. Teaching Practice Program in College of Education â€"Creativity, Emotional Intelligence and Locus of Control. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*. 2023. №*9*(1). Pp. 244-257. https://doi.org/10.33394/jk.v9i1.6416

13. Parmentier M., Pirsoul T., Nils F. Examining the impact of emotional intelligence on career adaptability: A two-wave cross-lagged study. *Personality and Individual Differences*. 2019. № *151*. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.052

14. Arghode V., Lakshmanan G., Nafukho F. M. Emotional intelligence, intercultural competence and online instruction: Review and reflection. *European Journal of Training and Development*. 2023. №*47*(5-6). Pp. 437-455. https://doi.org/10.1108/EJTD-05-2021-0064

15. García-Martínez I., Pérez-Navío E., Pérez-Ferra M., Quijano-López R. Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences*. 2021. №*11*(7). https://doi.org/10.3390/bs11070095

16. Education 4.0: Here are 3 skills that students will need for the jobs of the future. 2023. https://www.weforum.org/stories/2023/01/skillsets-cultivated-by-education-4-0-davos23/

References:

1. Pukhno S. V., Shcherbak T. I. Emotsiinyi intelekt yak skladova konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv [Emotional intelligence as a component of conflictological competence of future teachers]. *Vcheni zapysky TNU imeni VI Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia – Scientific notes of the Vernadsky TNU. Series: Psychology*. 2022. № 34(73). S. 87-93. Retrieved from: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.5/14 [in Ukrainian]

2. Derevianko S. P. Emotsiinyi shtuchnyi intelekt u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh psykholohiv [Emotional artificial intelligence in the professional training of future psychologists]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*. 2021. № 1(81). S. 192-209. Retrieved from: https://scispace.com/pdf/emotsiinii-shtuchnii-intelekt-u-profesiinii-pidgotovtsi-3sbtemcelf.pdf [in Ukrainian]

3. Korobko Yu. V., Troinina S. O., Ostapko L. O., Hodz T. O. Emotsiinyi intelekt u KhKhI stolitti yak odyn z naivazhlyvishykh soft-skills osvitnoho protsesu [Emotional intelligence in the 21st century as one of the most important soft-skills of the educational process]. *Akademichni vizii – Academic Visions*. 2023. №24. Retrieved from: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/583 [in Ukrainian]

4. Kikanloo, A. A. I., Jalali, K., Asadi, Z., Shokrpour, N., Amiri, M., & Bazrafkan, L. (2019). Emotional intelligence skills: Is nurses' stress and professional competence related to their emotional intelligence training? A quasi experimental study. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 7*(3). Retrieved from: doi: 10.30476/JAMP.2019.74922 [in English]

5. Stanley, S., & G, M. (2021). Professional competencies in social work students: emotional intelligence, reflective ability and empathy-a comparative and longitudinal analysis. *Social Work Education, 40*(7), 827-842. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1724933 [in English]

6. Kovalchuk, V., Prylepa, I., Chubrei, O., Marynchenko, I., Opanasenko, V., & Marynchenko, Y. (2022). Development of Emotional Intelligence of Future Teachers of Professional Training. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 14(1), 39-51. Retrieved from: DOI: 10.9756/INT-JECSE/V14I1.221006 [in English]

7. Rehman, R., Tariq, S., & Tariq, S. (2021). Emotional intelligence and academic performance of students. *Journal Of Pakistan Medical Association, 71*(12), 2777-2777. [in English]

8. Shafait, Z., Khan, M. A., Sahibzada, U. F., Dacko-Pikiewicz, Z., & Popp, J. (2021). An assessment of students' emotional intelligence, learning outcomes, and academic efficacy: A correlational study in higher education. *Plos one, 16*(8), e0255428. Retrieved from: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255428 [in English]

9. Kant, R. (2019). Emotional intelligence: A study on university students. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 13*(4), 441-446. Retrieved from: https://doi.org/10.11591/edulearn.v13i4.13592 [in English]

10. Halimi, F., AlShammari, I., & Navarro, C. (2021). Emotional intelligence and academic achievement in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education, 13*(2), 485-503. Retrieved from: https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2019-0286 [in English]

11. Estrada, M., Monferrer, D., Rodriguez, A., & Moliner, M. Á. (2021). Does emotional intelligence influence academic performance? The role of compassion and engagement in education for sustainable development. *Sustainability*, *13*(4), 1721. Retrieved from: https://doi.org/10.3390/su13041721 [in English]

12. Hutabarat, Z. S., Riady, Y., Amral, S., Sumiharti, S., Susanti, H., Saputra, T., ... & Taufan, A. (2023). Teaching Practice Program in College of Education â€“Creativity, Emotional Intelligence and Locus of Control. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, *9*(1), 244-257. Retrieved from: https://doi.org/10.33394/jk.v9i1.6416 [in English]

13. Parmentier, M., Pirsoul, T., & Nils, F. (2019). Examining the impact of emotional intelligence on career adaptability: A two-wave cross-lagged study. *Personality and Individual Differences*, *151*, 109446. Retrieved from: https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.052 [in English]

14. Arghode, V., Lakshmanan, G., & Nafukho, F. M. (2023). Emotional intelligence, intercultural competence and online instruction: Review and reflection. *European Journal of Training and Development*, *47*(5-6), 437-455. Retrieved from: https://doi.org/10.1108/EJTD-05-2021-0064 [in English]

15. García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, *11*(7), 95. Retrieved from: https://doi.org/10.3390/bs11070095 [in English]

16. Education 4.0: Here are 3 skills that students will need for the jobs of the future. (2023). Retrieved from: https://www.weforum.org/stories/2023/01/skillsets-cultivated-by-education-4-0-davos23/ [in English]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.923.2-048.25-056.29(045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1110-1122

Герасимова Інна Володимирівна кандидат педагогічних наук, транзакційний аналітик, доцент кафедри педагогіки і психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, тел.: (095) 512-3371, https://orcid.org/0000-0003-3981-1428.

Герасімова Наталія Євгеніївна кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, тел.: (095) 512-33-82, https://orcid.org/0000-0001-5455-4891

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ОСОБАМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Анотація. Стаття досліджує проблеми психічного розвитку в осіб із порушеннями опорно-рухового апарату (ПОРА), підкреслюючи залежність цих відхилень від часу, ступеня та локалізації ураження головного мозку. У роботі узагальнюються та аналізуються дослідження фахівців присвячені цій проблемі [2, 5].

Визначається, що ПОРА є збірним поняттям, що охоплює рухові розлади органічного походження, і представлені основні групи осіб з подібними патологіями, включаючи випадки, зумовлені ураженнями нервової системи (ДЦП, пухлини, травми головного і спинного мозку), поєднаними з родовими травмами, а також станами при збереженному інтелекті (сколіози, хондродистрофії) і спадковими прогресуючими м'язовими атрофіями.

Наголошується, що провідним у клінічній картині є руховий дефект, при цьому ДЦП становить найбільший відсоток серед рухових патологій. У статті докладно розглядається уповільнений психічний розвиток у людей із ПОРА та відсутність прямої залежності між вираженістю рухових та психічних порушень.

Особлива увага приділяється емоційним труднощам, які варіюються залежно від вродженого чи набутого характеру ПОРА. Описуються прояви, характерні для вроджених ПОРА (підвищена збудливість, дратівливість, рухова розгальмованість, сором'язливість, боязкість, схильність до ізоляції та агресивності), а також розвиток особистісних рис, таких як суперечливість, сенситивність, наївність, егоцентризм та імпресія. Підкреслюється феномен психічного інфантилізму у підлітків із вродженими ПОРА та вплив помилок виховання на формування патологічного складу характеру. Для набутих ПОРА відзначається здатність до адаптації при належній психокорекційній та реабілітаційній роботі.

Аналізується схильність осіб із ПОРА до афективних розладів, що проявляються зміною настрою, афективною вибуховістю, страхами, тривожністю та девіантною поведінкою. Зазначається, що аномалії емоційних реакцій можуть призводити до психологічної залежності та соціально-психологічної деформації особистості, а також до зниження пізнавальної активності та прагнення до ізоляції. Представлено структуру порушень пізнавальної діяльності, що характеризується нерівномірністю та дисгармонічністю, астенічними проявами (втомлюваність, виснажуваність) й зниженим запасом знань через ізоляцію та труднощі у предметно-практичній діяльності. Висвітлюється вплив патологій зору, слуху та м'язово-суглобового реагування на сприйняття та інтелектуальну діяльність. Розглядаються порушення схеми тіла та просторових уявлень.

У статті також детально аналізуються особливості інтелектуального розвитку, від нормального інтелекту до затримки психічного розвитку (ЗПР) та розумової відсталості, з акцентом на гіпердіагностику розумової відсталості у ранньому віці. Особливу увагу приділено порушенням особистісного розвитку, пов'язаним із біологічними, психологічними та соціальними факторами, включаючи соціальну депривацію та некоректне виховання. Описані прояви, такі як знижена мотивація, страхи, прагнення обмеження контактів, і навіть особистісна незрілість (наївність, навіюваність, стримуючі установки) і проблеми соціальної адаптації. Виявлено високий рівень невротичності та тривожності, низький самоконтроль та страх відторгнення.

У висновку формулюються ключові завдання психокорекційної роботи (розширення саморегуляції, розкриття потенціалу, зміцнення комунікативних навичок, подолання негативних станів, підвищення фрустраційної толерантності та адаптаційного потенціалу, формування життєвих цілей і перспектив) та критерії оцінки її ефективності, що включають позитивне самовідношення, підвищення інтеграції.

Ключові слова: порушення опорно-рухового апарату (ПОРА), психічний розвиток, ДЦП, емоційні розлади, особистісні особливості, пізнавальна діяльність, психокорекція, реабілітація, соціальна адаптація.

Gerasymova Inna Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Transactional Analyst, Scientific-and-Research Instituteof Pedagogical Education, Social Work and Arts, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Cherkasy, tel.: (095) 512-3371, https://orcid.org/0000-0003-3981-1428

Gerasimova Natalia Eugenievna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Scientific-and-Research Institute of Pedagogical Education, Social Work and Arts, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Cherkasy, tel.: (095) 512-3382, https://orcid.org/0000-0001-5455-4891

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

FEATURES OF MENTAL DEVELOPMENT AND PSYCHOCORRECTIONAL WORK WITH PERSONS WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKOLE SYSTEM

Abstract. The article explores the complexities of mental development in individuals with musculoskeletal disorders (MSD), emphasizing the dependence of these deviations on the time, degree and localization of brain damage. The work summarizes and analyzes the studies of specialists devoted to this problem [2, 5].

It is determined that MSD is a collective concept that encompasses movement disorders of organic origin, and the main groups of individuals with similar pathologies are presented, including cases caused by lesions of the nervous system (cerebral palsy, tumors, brain and spinal cord injuries) combined with birth injuries, as well as conditions with preserved intelligence (scoliosis, chondrodystrophies) and hereditary progressive muscular atrophies.

It is emphasized that the leading in the clinical picture is a motor defect, with cerebral palsy constituting the largest percentage among motor pathologies. The article examines in detail the delayed mental development in people with MSD and the absence of a direct relationship between the severity of motor and mental disorders.

Special attention is paid to emotional difficulties that vary depending on the congenital or acquired nature of MSD. Manifestations characteristic of congenital MSD are described (increased excitability, irritability, motor disinhibition, shyness, timidity, tendency to isolation and aggressiveness), as well as the development of personality traits such as contradiction, sensitivity, naivety, egocentrism and impressionability.

The phenomenon of mental infantilism in adolescents with congenital PORA and the influence of upbringing errors on the formation of a pathological character structure are emphasized. For acquired MSD, the ability to adapt with proper psychocorrectional and rehabilitation work is noted. The tendency of individuals with MSD to affective disorders, manifested by mood swings, affective explosiveness, fears, anxiety and deviant behavior, is analyzed. It is noted that abnormalities of emotional reactions can lead to psychological dependence and socio-psychological deformation of the personality, as well as to a decrease in cognitive activity and a desire for isolation.

The structure of cognitive activity disorders is presented, which is characterized by unevenness and disharmony, asthenic manifestations (fatigue, exhaustion) and a reduced stock of knowledge due to isolation and difficulties in subject-practical activity. The influence of pathologies of vision, hearing and muscle-joint sensation on perception and intellectual activity is highlighted. Violations of the body scheme and spatial representations are considered.

The article also analyzes in detail the features of intellectual development, from normal intelligence to mental retardation (MDR) and mental retardation, with an emphasis on the overdiagnosis of mental retardation at an early age. Particular attention

is paid to disorders of personal development associated with biological, psychological and social factors, including social deprivation and incorrect upbringing. Manifestations such as reduced motivation, fears, a desire to limit contacts, and even personal immaturity (naivety, suggestibility, restraining attitudes) and problems with social adaptation are described. A high level of neuroticism and anxiety, low self-control and fear of rejection are revealed.

The conclusion formulates the key tasks of psychocorrectional work (expanding self-regulation, revealing potential, strengthening communication skills, overcoming negative states, increasing frustration tolerance and adaptive potential, forming life goals and prospects) and the criteria for assessing its effectiveness, which include a positive self-attitude, increasing integration.

Keywords: musculoskeletal disorders (MSD), mental development, cerebral palsy, emotional disorders, personality traits, cognitive activity, psychocorrection, rehabilitation, social adaptation.

Постановка проблеми. Люди з порушеннями опорно-рухового апарату (ПОРА) становлять значну категорію населення, що стикається з унікальними викликами у повсякденному житті. Складність цих порушень визначається часом, ступенем та локалізацією ураження головного мозку, що призводить до своєрідних відхилень у психічному розвитку. Попри різноманітність причин ПОРА, від вроджених аномалій до набутих травм та захворювань, спільним для них є провідний руховий дефект. Проте, як зазначають численні дослідження, між рівнем вираженості рухових і психічних порушень не існує прямої залежності, що підкреслює складність та багатогранність проблеми.

Психічний розвиток людей з ПОРА найчастіше уповільнений і супроводжується різними порушеннями психіки, зокрема пізнавальної та емоційно-вольової сфери, а також особистості в цілому. Ці особливості проявляються в нерівномірності та дисгармонійності психічних функцій, підвищеній стомлюваності, зниженому запасі знань про світ, труднощах з просторовими поняттями та формуванням схеми тіла. Емоційні труднощі, такі як підвищена збудливість, дратівливість, тривожність, афективна вибуховість та страхи, призводять до поведінкових проблем, включаючи прагнення до ізоляції та девіантні вчинки. Особливо гостро це проявляється у підлітковому віці, де нерідко спостерігається психічний інфантилізм та формування патологічного складу характеру.

На додаток до біологічних чинників, важливу роль у формуванні цих порушень відіграють соціальна депривація та помилки у вихованні. Фізичний недолік істотно впливає на соціальну позицію людини, її ставлення до навколишнього світу, призводячи до спотворення провідної діяльності та спілкування. Це проявляється у зниженій мотивації до діяльності, відсутності впевненості в собі, підвищеній навіюваності та несформованості особистісного адаптаційного потенціалу. Враховуючи високий рівень тривожності та

нестійкість у фрустраційних ситуаціях, актуалізується необхідність пошуку дієвих способів надання психологічної допомоги особам із ПОРА.

Таким чином, проблема психічного розвитку людей з ПОРА є надзвичайно актуальною, оскільки вона охоплює широкий спектр аспектів – від нейрофізіологічних до психологічних та соціальних. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених цій темі, залишається потреба у подальшому вивченні та розробці ефективних програм психокорекційної та реабілітаційної роботи, спрямованих на подолання негативних емоційних станів, розширення адаптаційного потенціалу та формування адекватних професійних установок, що визначають життєві та професійні перспективи особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психічного розвитку осіб з порушеннями опорно-рухового апарату (ПОРА) є предметом постійного вивчення в науковій літературі. Багато видатних фахівців присвятили свої дослідження цій комплексній проблемі, закладаючи основи для розуміння її багатогранності [1, 9, 11, 12].

Останні дослідження продовжують підкреслювати мозаїчний характер ураження головного мозку на ранніх етапах розвитку, що обумовлює нерівномірність та дисгармонійність порушень психічних функцій. Акцентується увага на астенічних проявах, таких як підвищена стомлюваність та виснаження психічних процесів, що безпосередньо пов'язано з органічним ураженням центральної нервової системи. Ці висновки підтверджують важливість індивідуалізованого підходу до навчання та реабілітації, що враховує динаміку виснаження нервової системи. Дослідники продовжують вказувати на відсутність пізнавальної активності, а також переживання та страхи, пов'язані з пересуванням та спілкуванням, та бажання бути з осібами із ПОРА. Це підкреслює потребу в розробці програм, спрямованих на стимулювання пізнавальних інтересів та подолання соціальних бар'єрів [3].

Особлива увага приділяється порушенням емоційної стабільності та саморегуляції, які часто призводять до формування психологічної залежності та соціально-психологічної деформації особистості. Сучасні публікації все більше зосереджуються на афективних розладах, що супроводжуються зміною настрою, афективною вибуховістю, страхами, тривожністю та схильністю до девіантної поведінки. Це свідчить про необхідність інтеграції психотерапевтичних методів у реабілітаційні програми [3, 4]. Важливим аспектом, що продовжує досліджуватися, є деформація самої особистості внаслідок емоційної нестабільності, що може призвести до дезадаптивних форм поведінки. Це пов'язано не лише з органічними ураженнями, але й з реакцією усвідомлення власної неповноцінності, соціальною депривацією та неправильним вихованням, що підкреслює значення сімейного консультування та підтримки.

Останні дослідження також підтверджують труднощі з формуванням схеми тіла та просторових понять у людей з ПОРА, що безпосередньо впливає на їхнє сприйняття світу та інтелектуальну діяльність. Це вказує на актуальність використання корекційних методик, спрямованих на розвиток цих аспектів.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Нарешті, активно досліджується питання професійних установок у осіб з ПОРА та їхній взаємозв'язок з образом тілесного «Я». Виявлено, що адекватність сприйняття свого зовнішнього вигляду та фізичних можливостей є ключовою для формування реалістичних професійних планів. Це зумовлює потребу в профорієнтаційній роботі, що враховує не лише здібності, а й психологічні особливості цих людей. Таким чином, сучасні дослідження не лише поглиблюють розуміння проблеми, але й вказують на конкретні напрямки для розробки та впровадження ефективних психокорекційних та реабілітаційних заходів.

Мета статті – комплексний аналіз психологічних особливостей осіб з порушеннями опорно-рухового апарату, а також визначення ключових напрямків та критеріїв ефективності психокорекційної та реабілітаційної роботи, спрямованої на їхню успішну адаптацію та самореалізацію у суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Люди з порушеннями опорно-рухового апарату (ПОРА) часто демонструють своєрідні відхилення у психічному розвитку, складність яких визначається часом, ступенем та локалізацією ураження головного мозку. Термін «порушення функцій опорно-рухового апарату» (ПОРА) є збірним, що поєднує рухові розлади, які мають органічне центральне або периферичне походження. Категорія осіб з ПОРА вкрай різноманітна за своїми клінічними та психолого-педагогічними характеристиками. Виділяють кілька основних груп:

1. Особи з порушеннями, зумовленими органічними ураженнями нервової системи:

- Головного мозку: наприклад, дитячий церебральний параліч (ДЦП), пухлини та травми головного мозку. ДЦП є найпоширенішою причиною рухових порушень у цій групі.
- Провідних шляхів: включає паралічі рук, кривошиїсть та інші стани, що виникають через ураження нервових провідників.
- Спинний мозок: сюди відносяться наслідки поліомієліту та травми спинного мозку.

2. Особи з поєднаними ураженнями нервової системи та опорно-рухового апарату внаслідок пологових травм.

3. Особи з ПОРА при збереженому інтелекті: до них належать індивіди зі сколіозами, хондродистрофіями, артрогрипозами та іншими станами, де рухові порушення не супроводжуються значними інтелектуальними відхиленнями.

4. Особи з порушеннями функцій опорно-рухового апарату спадкової етіології з прогресуючими м'язовими атрофіями: приклади включають міопатію Дюшенна та аміотрофію Вердінга-Гоффмана [7, 8].

Незважаючи на таку різноманітність причин, руховий дефект є провідним та найбільш помітним у клінічній картині більшості осіб із ПОРА. Основний відсоток людей із руховими патологіями становлять саме ті, у кого діагностовано ДЦП. Психічний розвиток людей з ПОРА найчастіше значно уповільнений і натомість проявляються різні порушення психіки, насамперед, пізнавальної

діяльності. Важливо підкреслити, що рівень вираженості рухових і психічних порушень не має прямої залежності. Люди з ПОРА часто стикаються з емоційними труднощами, що істотно впливають на їхню поведінку та особистісний розвиток. Ці особливості варіюються залежно від того, чи вродженими є причини ПОРА, чи вони придбані внаслідок травми чи захворювання.

У людей із вродженими ПОРА часто спостерігаються підвищена збудливість, дратівливість, рухова розгальмованість, а також сором'язливість та боязкість. Такі емоційні прояви можуть призводити до поведінкових проблем, включаючи прагнення до ізоляції та підвищеної агресивності. У дитинстві таких дітей можуть простежуватися дратівливість, тривожність, примхливість і негативізм, що надалі сприяє розвитку таких рис характеру, як суперечливість, сенситивність, наївність, егоцентризм і імпресивність [9, 11]. Підлітки з уродженими ПОРА нерідко демонструють психічний інфантилізм у розвитку емоційно-вольової сфери. Надмірні навантаження та помилки у вихованні можуть призвести до формування патологічного складу характеру, що негативно позначається на їхній діяльності та міжособистісному спілкуванні.

При ПОРА, що виникли внаслідок травм чи захворювань, особистість також зазнає змін. Однак при належній психокорекційній і реабілітаційній роботі люди зазвичай знаходять шляхи адаптації до умов існування, що змінилися, прагнучи жити повноцінним життям. Багато дослідників зазначають, що люди з ПОРА загалом схильні до афективних розладів, які супроводжуються зміною настрою, афективною вибуховістю, страхами, тривожністю та схильністю до вчинків девіантного характеру. Емоційні реакції, з одного боку, можуть бути обумовлені органічними проблемами та носити патологічний характер. Аномалії емоційних реакцій часто призводять до формування психологічної залежності, лімітують межі активності людини, що спричиняє соціально-психологічну деформацію особистості. Відсутність пізнавальної активності, а також переживання та страхи, пов'язані з пересуванням та спілкуванням, та бажання бути одному з осіб із ПОРА. Загалом, для людей із ПОРА характерні порушення емоційної стабільності та саморегуляції, наслідком чого найчастіше наступає деформація самої особистості. Підсумком такої нестабільності з боку емоційних реакцій є можливість виникнення дезадаптивних форм поведінки [7, 11].

Своєрідність психічного розвитку при проблемах ОРА пояснюється поєднанням раннього органічного ураження головного мозку з різними порушеннями руху, мовлення та сприйняття. Важливу роль у формуванні цих порушень грають також обмеження в активності та соціальних контактах, пов'язані із захворюванням, а також умови виховання та навчання. При проблемах з ОРА страждає не лише формування пізнавальної діяльності, а й емоційно-вольової сфери і також особистості в цілому. Структура порушень пізнавальної діяльності має кілька специфічних особливостей, притаманних усім людям з такими порушеннями:

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

1. нерівномірність та дисгармонійність: окремі психічні функції порушуються нерівномірно, що пов'язано з «мозаїчним» характером ураженням головного мозку на ранніх етапах його розвитку.

2. астенічні прояви: спостерігається виражена підвищена стомлюваність та виснажування всіх психічних процесів, що обумовлено органічним ураженням центральної нервової системи.

3. знижений запас знань про світ: цей дефіцит знань та уявлень про навколишній світ виникає через:

• вимушену ізоляцію та обмеження контактів, пов'язаних із тривалою нерухомістю чи труднощами пересування;

• утруднення у пізнанні світу через предметно-практичну діяльність, спричинену руховими та сенсорними розладами [1, 3].

Нарешті, патології зору, слуху та м'язово-суглобового відчуття суттєво впливають на сприйняття в цілому, обмежуючи обсяг отримуваної інформації та ускладнюючи інтелектуальну діяльність. Психічний розвиток при порушеннях ОРА часто характеризується психоорганічними проявами: сповільненістю та швидкою виснаженістю психічних процесів. Спостерігаються труднощі з переключенням уваги, недостатня її концентрація, сповільнене сприйняття та знижений обсяг механічної пам'яті.

У людей з ПОРА часто зустрічаються специфічні особливості психічного розвитку, зокрема порушення схеми тіла. Вони значно пізніше однолітків формують уявлення про провідну руку і важко розпізнають частини обличчя і тіла як на собі, так і на інших. Для них також важко розрізняти праву та ліву сторони тіла. Просторові поняття (такі як «спереду», «ззаду», «між», «вгорі», «внизу») засвоюються з великими труднощами. Поняття, пов'язані з просторовою віддаленістю («далеко», «близько», «далі ніж»), часто замінюються простими «там» і «тут».

Деякі з цих людей відрізняються низькою пізнавальною активністю. Це проявляється у відсутності інтересу до завдань, поганій зосередженості, повільності та складнощі з перемиканням уваги. Знижена розумова працездатність частково пов'язана з церебрастенічним синдромом, при якому швидко настає втома при розумових навантаженнях. Це особливо помітно у шкільному віці, коли порушується цілеспрямована діяльність [11].

За рівнем інтелекту люди з проблемами ОРА є дуже різнорідною групою. Деякі мають нормальний чи майже нормальний інтелект, в інших спостерігається затримка психічного розвитку (ЗПР), а в частини розумова відсталість. Люди без відхилень у психічному, зокрема інтелектуальному розвитку зустрічаються відносно рідко. Основним порушенням пізнавальної діяльності є саме ЗПР, викликана як раннім органічним ураженням мозку так і умовами життя. У тих, хто має розумову відсталість, порушення психічних функцій частіше мають більш глобальний характер. На перший план виходить недостатність вищих форм пізнавальної діяльності, таких як абстрактно-логічне

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

мислення, а також вищих особливо гностичних функцій. Найважча розумова відсталість частіше зустрічається при подвійній геміплегії та атонічно-астатичних формах ДЦП.

Важливо обережно оцінювати тяжкість рухових, мовних і особливо психічних порушень у перші роки життя, оскільки серйозні рухові та мовні розлади можуть маскувати потенційні можливості людини. Часто зустрічається гіпердіагностика розумової відсталості у людей із тяжкими руховими патологіями. У людей із проблемами ОРА також спостерігаються порушення особистісного розвитку, пов'язані з безліччю факторів: біологічних, психологічних та соціальних. Крім реакції усвідомлення власної неповноцінності, значну роль грає соціальна депривація і неправильне виховання. Фізичний недолік істотно впливає на соціальну позицію людини, її ставлення до навколишнього світу, що призводить до спотворення провідної діяльності та спілкування. У цих людей відзначаються такі прояви, як знижена мотивація до діяльності, страхи, пов'язані з пересуванням та спілкуванням, а також прагнення обмежити соціальні контакти. Причиною цього найчастіше стає неправильне з надмірною опікою виховання хворої дитини та її реакція на фізичний дефект.

Цікаво, що достатній інтелектуальний розвиток у таких людей часто поєднується з відсутністю впевненості в собі, самостійністю та підвищеній навіюваності. Особистісна незрілість проявляється в наївності суджень та слабкій орієнтації у побутових та практичних питаннях. У них легко формуються установки на утримання, нездатність та небажання до самостійної діяльності. Виражені проблеми соціальної адаптації сприяють формуванню таких характеристик, як боязкість, сором'язливість, невміння відстоювати свої інтереси. Це часто поєднується з підвищеною чутливістю, уразливістю та замкнутістю.

У дослідженні особливостей особистості з обмеженими можливостями здоров'я виявлено: переважання високого рівня невротичності, низький рівень самостійності, автономності, самоконтролю, контактності, наявність страху відторгнення, несформований особистісний адаптаційний потенціал. Спостерігається високий рівень тривожності, що є індикатором порушень в емоційній сфері. Така висока емотивність поведінки знаходить прояв у нестійкості при переживанні фрустраційних ситуацій, у зниженій здатності вирішувати проблеми, що конструктивно виникають [3]. Людям з обмеженими можливостями потрібна висока емоційна стійкість, воля, оптимізм, щоб виділити собі позитивний напрямок саморозвитку, націлений на збереження себе як особистості, продовження активної життєдіяльності. Такий позитивний конструктивний вибір можливий за наявності в людини адекватної самооцінки, відчуття цілісності «Я», наявності соціально-психологічної активності, адекватного ставлення до свого захворювання. У зв'язку з цим актуалізується пошук дієвих способів надання психологічної допомоги особам із проблемами ОРА у професійно-особистісному розвитку, формуванні адекватних професійних установок, що визначають життєві та професійні перспективи особистості, включеність професії та трудової діяльності до загального життєвого контексту.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Професійні установки, за своєю суттю, є смисловими, що визначають готовність особистості до входження у світ професій, включення професійної складової у загальну картину свого життєвого шляху. Внаслідок порушень функцій опорно-рухового апарату в осіб з такими порушеннями може бути спотворене сприйняття своєї тілесності, що визначає особливості їх професійних установок:

• позитивний образ тілесного Я зумовлює прагнення особистості з порушеннями опорно-рухового апарату раціонально підходити до свого майбутнього;

• псевдопозитивний образ – підвищену оцінку своїх професійних здібностей;

• конфліктний образ – надмірна залежність у професійному виборі;

• негативний образ – відмова від професійного розвитку [1].

Адекватність сприйняття свого зовнішнього вигляду, фізичних можливостей та особливостей розвитку фізичних якостей особистості сприяють становленню реальних професійних планів та знаходженню адекватних шляхів свого професійно-особистісного розвитку. Важливо відзначити, що своєчасна та адекватна психокорекційна підтримка відіграє ключову роль в адаптації та запобіганні розвитку негативних емоційних та поведінкових патернів у людей з порушеннями опорно-рухового апарату.

З урахуванням результатів психодіагностики завдання психокорекційної роботи з особами з порушеннями ОРА мають бути наступними:

• розширення та зміцнення навичок саморегуляції та самоконтролю;

• розкриття та реалізація внутрішнього потенціалу, здібностей;

• розширення та зміцнення комунікативних навичок;

• подолання негативних емоційних станів;

• підвищення фрустраційної толерантності;

• підвищення адаптаційного потенціалу особистості;

• визначення життєвих цілей та інтересів;

• формування життєвої перспективи, активної спрямованості особистості.

Як критерій оцінки ефективності реабілітаційних та реадаптаційних заходів виступає:

• формування позитивних самовідносин, підвищення самооцінки;

• розширення та зміцнення навичок саморегуляції та самоконтролю, підвищення фрустраційної толерантності;

• подолання негативних емоційних станів;

• розширення та зміцнення комунікативних навичок;

• підвищення суб'єктивної оцінки якості життя;

• розкриття та реалізація внутрішнього потенціалу, здібностей;

• підвищення адаптаційного потенціалу особистості, розвиток активної спрямованості особистості;

• визначення життєвих цілей та інтересів, життєвої перспективи, розвиток оптимістичного прогнозу, формування життєстійкості [8].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, психологічна реабілітація та реадаптація осіб з порушеннями ОРА сприяє підвищенню та розширенню якості життя, підвищенню соціальної активності та розвитку самостійності. За допомогою психологічного супроводу можливе формування та зміцнення соціальної позиції, формування системи ціннісних установок та орієнтацій, створення умов для уніфікації життєвого простору та, зрештою, успішна соціальна інтеграція.

Поданий аналіз підтверджує, що порушення опорно-рухового апарату (ПОРА) є не лише руховим дефектом, а й комплексним психофізіологічним розладом, що істотно впливає на всі аспекти психічного розвитку та особистісного становлення. Варіативність клінічних проявів, від дитячого церебрального паралічу (ДЦП) до спадкових міопатій, зумовлює гетерогенність групи осіб із ПОРА за їх психолого-педагогічними характеристиками.

Ключовими аспектами своєрідності психічного розвитку є:

• Дисгармонійність та нерівномірність формування пізнавальної діяльності, обумовлені "мозаїчним" характером органічного ураження центральної нервової системи на ранніх етапах онтогенезу. Це проявляється в астенічних станах, зниженні обсягу та швидкості психічних процесів, а також специфічних порушеннях просторового гнозису та схеми тіла.

• Сенсорно-когнітивна депривація, викликана руховими обмеженнями, ускладнює повноцінне накопичення знань про навколишній світ через предметно-практичну діяльність та соціальні контакти, що веде до зниження загального запасу уявлень та уповільнення інтелектуального розвитку.

• Виражені порушення емоційно-вольової сфери та особистісного розвитку, що маніфестуються у підвищеній афективній лабільності, дратівливості, тривожності, а також формуванні дезадаптивних рис характеру (сенситивність, егоцентризм, інфантилізм) та низької соціальної активності. Ці прояви часто посилюються неадекватними умовами виховання (гіперопіка) та негативною реакцією на власний фізичний дефект.

• Значний ризик формування девіантної поведінки та соціальної дезадаптації внаслідок порушення саморегуляції, фрустраційної толерантності та формування психологічної залежності, що лімітує сферу активності та призводить до соціально-психологічної деформації особистості.

Таким чином, для ефективної реабілітації та соціальної інтеграції осіб із ПОРА необхідна багатоаспектна психокорекційна робота, спрямована не лише на компенсацію пізнавальних дефіцитів, а й на глибоку корекцію емоційно-особистісних порушень. Основними завданнями психокорекції є:

• розвиток навичок саморегуляції, самоконтролю та адаптивної поведінки;

• формування позитивного самовідносини та адекватної самооцінки;

• розширення комунікативних навичок та соціальної активності;

• розвиток життєвих перспектив, цілепокладання та професійних установок, що сприяють успішній інтеграції у трудову діяльність.

Комплексна психологічна підтримка, що базується на результатах ретельної психодіагностики, є фундаментальною умовою для підвищення якості життя, формування самостійності та успішної соціалізації осіб із ПОРА, забезпечуючи їм можливість повноцінної участі у суспільному житті.

Література:

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR). Washington : American Psychiatric Publishing, 2022.
2. Anderson, A. C., Allen, S. M. Emotional development in children and adolescents with cerebral palsy: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2018. Vol. 60, no. 11. P. 1100–1108.
3. Barnes, M. P., Ward, A. B. (Eds.). Oxford Textbook of Neurorehabilitation. Oxford : Oxford University Press, 2011.
4. Dunn, W. Sensory Integration: From Theory to Practice. Philadelphia : F.A. Davis Company, 2017.
5. Feldman, H. M., Eicher, P. S. Developmental disorders: A neuropsychological perspective. New York : Guilford Press, 2018.
6. Graham, H. K., Rosenbaum, P., Paneth, N., Dan, B., Lin, J. P., Miller, F. Cerebral Palsy. London : Mac Keith Press, 2016. 320 p.
7. Miller, L. J. Sensory Modulation Disorder: A Developmental Approach to Treatment. London : Jessica Kingsley Publishers, 2014.
8. Novak, I., Morgan, C., Adde, L., Glinianaia, S. V., Han, J., Kim, S. M., ... Walker, K. Early, accurate diagnosis and early intervention in cerebral palsy: an international clinical practice guideline. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2020. Vol. 62, no. 3. P. 305–312.
9. Patterson, D. R., Ptacek, J. T., Carvajal, S. C. (Eds.). Psychological Aspects of Pediatric Chronic Illness. New York : Springer, 2014.
10. Rosenbaum, P., Rosenbloom, L. (Eds.). Cerebral Palsy: From Diagnosis to Adult Life. London : Mac Keith Press, 2012.
11. Shapiro, B. K., Batshaw, M. L., Roizen, N. J. Children with Disabilities. 7th ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2012.
12. World Health Organization. World Report on Disability. 2011. URL: https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-disability

References:

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR). Washington : American Psychiatric Publishing, 2022.
2. Anderson, A. C., Allen, S. M. Emotional development in children and adolescents with cerebral palsy: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2018. Vol. 60, no. 11. P. 1100–1108.
3. Barnes, M. P., Ward, A. B. (Eds.). Oxford Textbook of Neurorehabilitation. Oxford : Oxford University Press, 2011.
4. Dunn, W. Sensory Integration: From Theory to Practice. Philadelphia : F.A. Davis Company, 2017.
5. Feldman, H. M., Eicher, P. S. Developmental disorders: A neuropsychological perspective. New York : Guilford Press, 2018.
6. Graham, H. K., Rosenbaum, P., Paneth, N., Dan, B., Lin, J. P., Miller, F. Cerebral Palsy. London : Mac Keith Press, 2016. 320 p.
7. Miller, L. J. Sensory Modulation Disorder: A Developmental Approach to Treatment. London : Jessica Kingsley Publishers, 2014.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

8. Novak, I., Morgan, C., Adde, L., Glinianaia, S. V., Han, J., Kim, S. M., ... Walker, K. Early, accurate diagnosis and early intervention in cerebral palsy: an international clinical practice guideline. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2020. Vol. 62, no. 3. P. 305–312.

9. Patterson, D. R., Ptacek, J. T., Carvajal, S. C. (Eds.). Psychological Aspects of Pediatric Chronic Illness. New York : Springer, 2014.

10. Rosenbaum, P., Rosenbloom, L. (Eds.). Cerebral Palsy: From Diagnosis to Adult Life. London : Mac Keith Press, 2012.

11. Shapiro, B. K., Batshaw, M. L., Roizen, N. J. Children with Disabilities. 7th ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2012.

12. World Health Organization. World Report on Disability. 2011. URL: https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-disability

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 316.624:124.5

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1123-1139

Гірняк Андрій Несторович доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, тел.: (096) 106-35-05, https://orcid.org/0000-0003-3854-4866.

Любий Борис Михайлович здобувач третього рівня вищої освіти (PhD) зі спеціальності 053 Психологія, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, тел.: (067) 773-65-90, https://orcid.org/0009-0002-5960-3132.

АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті обґрунтовано аксіопсихологічні чинники делінквентної поведінки особистості. Делінквентну поведінку особистості визначено як систему свідомих вчинків чи дій, які порушують правові або моральні норми, встановлені в суспільстві, і при цьому мають асоціальний, протиправний або криміногенний характер. Доведено, що така поведінка відображає внутрішню деформацію особистості, неспроможність до дотримання соціально прийнятних норм і часто супроводжується агресією, девальвацією моральних орієнтирів, низьким рівнем моральної саморегуляції та схильністю до ризику. Обґрунтовано аксіопсихологічні чинники делінквентної поведінки особистості, серед них – ціннісна дезорієнтація (спотворене розуміння добра і зла), деструктивна самоідентифікація (ототожнення себе з аморальними особами), відсутність сенсожиттєвих орієнтирів (втрата життєвого сенсу і цілей), дефіцит моральної рефлексії (нездатність оцінити наслідки власних вчинків), порушення аксіогенезу (несформованість ціннісно-смислової сфери), ціннісна фрустрація (неможливість реалізувати важливі цінності), пріоритетність антицінностей (усвідомлений вибір агресії, сили, вигоди), депривація цінностей (відсутність позитивних морально-етичних прикладів) й нестабільність ціннісно-смислової сфери (розгубленість у виборі життєвих орієнтирів). Доведено істотний вплив вказаного ціннісно-мотиваційного підґрунтя на зниження здатності особи до внутрішнього самоконтролю, морально-етичного вибору та емоційно-ціннісної саморегуляції, що особливо проявляється у дитячому й підлітковому віці. Перспективами роботи визначено обґрунтування аксіопсихологічних чинників делінквентної поведінки особистості на різних етапах вікового розвитку.

Ключові слова: людина, особистість, делінквентна поведінка, девіантна поведінка, асоціальна поведінка, соціальні девіації, чинники, аксіопсихологія, цінності, смисли, сенс, норми, вчинки, ситуація, мотивація, дія, рефлексія.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Hirnyak Andriy Nestorovich Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Social Work, West Ukrainian National University, Ternopil, tel.: (096) 106-35-05, https://orcid.org/0000-0003-3854-4866.

Liubyi Borys Mykhailovych PhD candidate in the field of 053 Psychology, West Ukrainian National University, Ternopil, tel.: (067) 773-65-90, https://orcid.org/0009-0002-5960-3132.

AXIOPSYCHOLOGICAL FACTORS OF DELINQUENT BEHAVIOR OF THE INDIVIDUAL

Abstract. The article substantiates the axiopsychological factors of delinquent behavior in the individual. Delinquent behavior is defined as a system of conscious actions or deeds that violate the legal or moral norms established in society and are characterized by antisocial, unlawful, or criminogenic traits. It is argued that such behavior reflects an internal deformation of personality, an inability to adhere to socially acceptable norms, and is often accompanied by aggression, devaluation of moral orientations, low levels of moral self-regulation, and a tendency toward risk-taking. The paper identifies key axiopsychological factors of delinquent behavior, including: value disorientation (distorted understanding of good and evil), destructive self-identification (identification with immoral individuals), absence of life-meaning orientations (loss of purpose and life goals), deficit of moral reflection (inability to assess the consequences of one's actions), disrupted axiogenesis (underdevelopment of value-meaning structures), value frustration (inability to realize significant values), prioritization of anti-values (deliberate choice of aggression, power, and profit), value deprivation (lack of positive moral and ethical models), and instability of the value-meaning sphere (confusion in choosing life orientations). The article demonstrates the significant impact of these value-motivational foundations on the individual's reduced capacity for internal self-control, ethical decision-making, and emotional-value self-regulation, particularly during childhood and adolescence. Future research prospects include the substantiation of axiopsychological factors of delinquent behavior across different stages of age development.

Keywords: human, personality, delinquent behavior, deviant behavior, antisocial behavior, social deviations, factors, axiopsychology, values, meanings, sense, norms, actions, situation, motivation, action, reflection.

Постановка проблеми. У сучасному українському соціумі, що з 1990-х років перебуває в умовах глибоких соціальних, політичних й економічних трансформацій, а з 24 лютого 2022 року – ще й в умовах воєнного стану, спостерігається зростання рівня девіантних і делінквентних проявів, особливо серед дітей та молоді. Делінквентна поведінка особистості як форма соціально неприйнятної активності, яка порушує норми права та моралі, становить не лише

індивідуальну загрозу її психологічному благополуччю, а й підриває загальні засади суспільного порядку. Саме тому проблема її вивчення набуває особливої актуальності у сфері психології, педагогіки, соціальної роботи та ювенальної юстиції. Необхідність поглибленого науково-психологічного дослідження делінквентної поведінки зумовлена також тим, що її витоки часто криються у глибоких особистісних деформаціях, ціннісно-смисловій дезорієнтації, а також емоційній незрілості та порушеннях етичної сфери людини. У зв'язку з цим актуальним стає аналіз внутрішніх психологічних детермінант делінквентних проявів, зокрема ціннісно-смислових, аксіопсихологічних факторів-чинників, які визначають знижену здатність особистості до саморегуляції, відповідального морального вибору та соціально прийнятної поведінки. Такий підхід дозволяє не лише глибше зрозуміти природу вказаних внутрішньосамісних порушень, а й обґрунтувати ефективні профілактичні та корекційні стратегії їх подолання. Відтак, вивчення аксіопсихологічних чинників делінквентної поведінки особистості в сучасних умовах є актуальним і соціально затребуваним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукової літератури вказує на міждисциплінарність та поліаспектність дослідження делінквентної поведінки особистості. Так, феноменологію цього типу поведінки висвітлено у працях О.О. Барабаш [1], А.М. Грись [14], І.В. Каськова [7], Н.В. Ківенко [8], Н.А. Клішевич [9], Н.Ю. Максимової [13-14; 18], а також І.Ф. Манілова [14], О.С. Можайкіної [15] та ін. Чинники делінквентної поведінки особистості розглянуто А.Н. Гірняком [4], Г.С. Гірняк [4], Ю.А. Луценко [12], З. Фройдом [24] та ін. Особливості подолання проявів делінквентної поведінки людини розглядали І.В. Козубовська [10], Ю.А. Луценко [12; 19], В.Г. Панок [19], Н.П. Пихтіна [17], М.П. Пихтін [17], В.А. Поліщук [21], Т.М. Титаренко [27], Г.В. Товканець [10], Т.Є. Федорченко [17; 22] та ін. Аксіопсихологічний підхід до аналізу поведінки особи обґрунтовано І.Д. Бехом [2], М.Й. Боришевським [3], І.А. Гуляс [5], З.С. Карпенко [6], А.Ф. Лазаруком [11; 25], О.О. Сердюк [26], В. Франклом [23], А.В. Фурманом [25] та ін. Проте, незважаючи на наукову продуктивність обґрунтування різних аспектів делінквентної поведінки людини в сучасній літературі, спеціальних досліджень аксіопсихологічних чинників та умов її виникнення не проводилося.

Мета статті – обґрунтування аксіопсихологічних чинників делінквентної поведінки особистості.

Виклад основного матеріалу. Проблема порушень поведінки особистості набуває особливої значущості в умовах сучасних соціальних викликів, коли спостерігається зростання агресивності, правопорушень і деструктивних форм самореалізації, зокрема серед дітей та молоді. Такий тип життєдіяльності не лише ускладнює процес соціалізації та адаптації індивіда, а й постає індикатором глибших порушень у його індивідуально-смисловій, соціально-емоційній та ціннісно-мотиваційній сферах. Делінквентність, девіантність та адиктивність – не тільки відхилення поведінки від соціальних норм, а й вагома психологічна

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

проблема, що потребує комплексного аналізу й цілеспрямованого дослідження з боку педагогів, психологів, соціальних працівників, юристів, філософів та ін., а її свідоме ігнорування може спричинити хронічну асоціальність, втрату моральних орієнтирів і поглиблення особистісної дезадаптації.

У сучасній психології, соціології й кримінології виокремлюють три групи відхилень у поведінці індивіда, які позначають поняттями «девіантна», «делінквентна» і «адиктивна». Так, більш загальною є *девіантна поведінка* – система дій людини, що відхиляється від соціально прийнятих норм, стандартів і очікувань суспільства або окремої соціальної групи [4]. Девіантна поведінка може бути як негативною, так і позитивною (наприклад, героїзм або нестандартна творча діяльність, що не відповідає загальноприйнятим нормам, але має соціально значущий результат) [8]. Основними критеріями девіації є порушення соціальних норм і очікувань, а її джерела можуть мати біологічне, психологічне, соціальне або комплексне походження [21]. Серед причин девіантної поведінки розмежовують як індивідуально-психологічні особливості, вплив мікросоціального оточення і соціальну дезорганізацію, так і фрустрацію, що провокує пошук неприйнятних або асоціальних способів задоволення потреб [13]. Девіантна поведінка може мати різні форми – від нешкідливих порушень моральних норм до серйозних соціально небезпечних дій [14].

Своєю чергою, ще одним видом девіантної активності, що характеризується компульсивним прагненням до втечі від реальності, зміненням психоемоційного стану шляхом фіксації на певних об’єктах, субстанціях чи видах діяльності, є *адиктивна поведінка*. Цей тип поведінки формується внаслідок внутрішньої порожнечі, низької стресостійкості, емоційної нестабільності, деструктивного сенсу життя, та проявляється у зловживанні особи алкоголем, наркотиками, психоактивними речовинами, а також у нехімічних формах особистісної деструкції: азартних іграх, шопоголізмі, трудоголізмі, інтернет-залежності [19]. Основною її ознакою є поступова втрата самоконтролю та залежність, що має як фізіологічні, так і психоемоційні аспекти [7]. Хоча адиктивна поведінка не завжди порушує юридичні чи соціально-правові норми, проте майже завжди суперечить моральним нормам, а також завдає шкоди самій особистості, її фізичному й психічному здоров’ю, що підкреслює її девіантний характер [15]. При цьому вона часто може призводити до делінквентних дій як вторинного наслідку (наприклад, крадіжки для купівлі наркотиків) [18].

Особливим підтипом девіантної поведінки є *делінквентна поведінка*, яка, на відміну від типової девіантності, полягає у порушенні не лише соціально-моральних, а й юридично закріплених норм, тобто є правопорушенням або злочином. Категорія «делінквентна поведінка» часто охоплює весь спектр незаконних дій – від дрібних проступків до тяжких кримінальних злочинів, і постає формою соціальної девіації, яка становить безпосередню загрозу для правопорядку та безпеки інших осіб [19]. Така поведінка часто має агресивний, насильницький, експлуатаційний чи маніпулятивний характер, а її зовнішні прояви передбачають застосування юридичних санкцій, адміністративного чи кримінального покарання [1]. У психології делінквентність також розглядається

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

як результат недостатньої соціалізації, певних порушень у процесі інтеріоризації моральних норм, а також як прояв низької саморегуляції та імпульсивності [7].

Критерії розмежування девіантної, адиктивної та делінквентної поведінки особистості узагальнено у таблиці 1.

Таблиця 1

Відмінності девіантної, адиктивної та делінквентної поведінки особистості

Критерій	Девіантна поведінка	Делінквентна поведінка	Адиктивна поведінка
Сутність	відхиляється від соціальних норм та суспільних очікувань	порушує правові (юридичні) норми	спрямована на зміну психоемоційного стану через залежність
Порушення норм	соціальних, моральних, етичних	юридичних, правових, соціальних, моральних	соціально-моральних, іноді юридичних
Ступінь шкоди	від незначної до суттєвої; школа собі чи суспільству	високий; порушення правопорядку, шкода іншим	високий, але переважно інтраперсональний, аутоагресивний
Спрямованість поведінки	соціальна або індивідуальна	соціально-агресивна	внутрішньоособистісна (зміна свідомості, уникнення реальності)
Форми прояву	провокативна поведінка, ексцентричність, соціальні протести	крадіжки, шахрайство, хуліганство, насилля	алкоголізм, наркоманія, ігроманія, залежність від інтернету, розлади харчової поведінки,
Соціальне сприйняття	неоднозначне (від осуду до схвалення)	переважно негативне, передбачає санкції	переважно негативне, викликає занепокоєння чи суспільний осуд
Правові наслідки	відсутні або мінімальні	адміністративна або кримінальна відповідальність	часто відсутні, але можуть виникати унаслідок супутньої поведінки
Мотивація	самореалізація, протест, потреба у визнанні	вигода, агресія, соціальна фрустрація	втеча від реальності, уникнення страждань
Наслідки для особистості	від соціальної ізоляції до визнання неординарності	криміналізація, соціальна деградація, маргіналізація	руйнування психіки, залежність, деградація і деструкція особистості
Наслідки для суспільства	соціальна напруженість чи прогрес	погіршення криміногенної ситуації	підвищення витрат на охорону здоров’я, соціальну підтримку
Умови формування	соціальні кризи, невдоволення усталеними нормами, соціальна нерівність	неблагополучне соціальне довкілля, криміногенне оточення, моральна дезадаптація, аномія	емоційно-ціннісна порожнеча, травматичний досвід, відсутність сенсу життя
Приклади	бродяжництво, незвичний стиль життя, героїзм	вбивство, крадіжка, зґвалтування, вандалізм	алкоголізм, наркоманія, комп’ютерна залежність, шопоголізм

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Як слідує зі змісту таблиці, девіантна поведінка – це найбільш загальна категорія, яка охоплює усі відхилення від соціальних норм, а делінквентна поведінка є її підвидом, що стосується протиправних дій, які підпадають під санкції кримінального чи адміністративного права. Своєю чергою, адиктивна поведінка як особлива форма девіантності орієнтована на психічну залежність, яка поступово руйнує особистість і потенційно може зумовити девіантні або делінквентні вчинки. Критерієм відмежування адиктивної поведінки від делінквентної є характер спрямованості: адикція внутрішньо орієнтована на зміну стану свідомості, тоді як делінквентність переважно має соціально-агресивний характер. У той же час, і адиктивна, і делінквентна поведінка часто зумовлюються порушеннями ціннісно-смислової структури особистості.

Як показує аналіз наукових джерел (О.О. Барабаш [1], І.В. Каськов [7], Н.А. Клішевич [9], Ю.А. Луценко [12], Н.Ю. Максимова [13], О.С. Можайкіна [15] та ін.), тлумачення делінквентної поведінки особистості за рубежем вказує на порушення людиною встановлених моральних, соціальних чи правових норм. Аналізована категорія відображає комплекс соціальних, психологічних і правових аспектів, що лежать в основі відхилень у поведінці індивіда, особливо у дитячому чи молодіжному середовищі, і в буквальному перекладі із латини означає «гріх», «хибний вчинок» або «провина», а поняття «delinquens» перекладається як «правопорушник», «злочинець» або «бунтівник». Такий вид поведінки розглядається як соціально неприйнятний, що охоплює різні типи відхилень від норми, зокрема асоціальність та антисоціальність. При цьому поняття «делінквентність» не ототожнюється безпосередньо із злочинністю, що вказує на відмінність між поняттями «delinquency» та «crime». Так, злочинність в англомовній літературі визначається як «crime» і включає всі дії, які караються законом, тоді як «delinquency» охоплює ширше коло явищ, зокрема невиконання обов'язків, порушення договорів та менш тяжкі правопорушення. В сучасній зарубіжній соціології та кримінології термін «делінквентність» є загальним поняттям для визначення соціально-негативної поведінки, що пов'язана з порушенням правових, моральних та етичних норм. Юридичне застосування цього терміна поширене в міжнародному праві, а також у кримінології та законодавстві США, Великобританії і країн Західної Європи.

В українській науковій практиці термін «делінквентна поведінка» також має різні трактування, які варіюються від вузького розуміння як дрібних антисоціальних проявів, що не тягнуть кримінальної відповідальності, до більш широкого включення злочинної поведінки (О.О. Барабаш [1], А.М. Грись [14], І.В. Каськов [7], Н.В. Ківенко [8], Н.А. Клішевич [9], Н.Ю. Максимова [13-14; 18], І.Ф. Манілов [14], О.С. Можайкіна [15] та ін.). Зокрема, деякі дослідники, інтерпретуючи це поняття в широкому контексті, вважають делінквентність рівнозначною злочинній поведінці, тоді як інші розмежовують ці поняття, акцентуючи увагу на відсутності юридичної відповідальності у неповнолітніх. Делінквентна поведінка у вузькому розумінні охоплює протиправні дії, які

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

здійснюють неповнолітні особи. З огляду на це, таку поведінку розглядають як прояв соціальної дезадаптації, яка може мати стійкий характер і виявляється у повторюваних асоціальних діях. На відміну від девіантної поведінки, що включає широкий спектр відхилень від соціальних норм, делінквентність має чітку правову складову, що виражається у порушенні законодавчих норм, але не завжди тягне кримінальну відповідальність. Такий підхід детермінується тим, що неповнолітні часто не є юридично дієздатними, а це зумовлює особливості їхньої соціальної і правової відповідальності. Окрім того, делінквентна поведінка є результатом взаємодії множинних суб'єктивних і об'єктивних чинників. Серед об'єктивних факторів виокремлюють соціальні умови, з-поміж яких особливу роль мають дефекти соціальної адаптації, процеси міграції, урбанізації, вплив сімейного та освітнього довкіль. Крім того, делінквентність часто може бути пов'язана із залученням до асоціальних груп та формуванням стійких моделей кримінальної поведінки. Суб'єктивні чинники її виникнення включають особливості психічного розвитку, емоційно-вольову сферу, ціннісно-мотиваційні механізми та індивідуальні психологічні риси-якості, що визначають рівень схильності до правопорушень.

Узагальнення наукової літератури дає змогу розмежувати низку концепцій делінквентної поведінки (біологічних, соціологічних, психологічних), які по-різному пояснюють її виникнення, походження та механізми формування. Зокрема, *біологічна концепція* ґрунтується на твердженні про вплив спадкових і фізіологічних чинників на поведінку людини. Яскравим представником цього напрямку був Ч. Ломброзо, який вважав, що кримінальна поведінка зумовлена «атавістичними рисами», тобто рецидивами до примітивних форм людської природи, і припускав, що зовнішні фізичні ознаки (деформація черепа, щелеп, вух) корелюють із схильністю до делінквентності. Е. Кречмер і В. Шелдон намагалися пояснити асоціальну поведінку через типологію тілобудови та темпераменту, виділяли мезоморфний тип темпераменту як найбільш схильний до правопорушень. У другій половині XX століття внаслідок генетичних досліджень У. Пірсом було висунуто гіпотезу про кореляцію між наявністю зайвої Y-хромосоми (каріотип XYY) та агресивністю. Проте сучасні науковці вважають, що біологічні чинники є лише передумовами ризику такої поведінки, а їх негативний вплив повно реалізується лише у комплексній взаємодії із соціальними, психологічними та культурними детермінантами [1; 7; 9; 21].

Соціологічні теорії розглядають делінквентну поведінку особи як результат соціальних взаємодій та суспільних дисфункцій. Зокрема, Е. Дюркгейм вважав, що відхилення виникають через стан аномії – деструкції соціальних норм, котра дезорганізує індивідуальну поведінку. Р. Мертон у теорії аномії виділив п'ять адаптивних моделей соціальної поведінки: конформізм, інновація, ритуалізм, ретретизм і бунт. На його думку, джерелом делінквентної активності насамперед є інноваційний тип, котрий приймає суспільні цілі але заперечує соціально дозволені засоби їх досягнення. Теорія стигматизації (Є. Лемерт,

І. Гофман, Г. Беккер) фокусує увагу на соціальній реакції як чиннику виникнення відхилення. Її представники стверджують, що людина стає девіантною не через свої персональні дії, а через ярлик, який навішує їй суспільство. Стигматизація може призвести до самореалізації у ролі делінквента, оскільки відбувається внутрішнє прийняття соціальної ідентичності, яка суперечить нормам. Учений С. Сазерленд у теорії диференціальних асоціацій підкреслює роль соціального оточення у формуванні делінквентної поведінки. На його думку, така поведінка формується внаслідок навчання у межах малої групи, де девіантні моделі не тільки спостерігаються, а й заохочуються [1; 7; 9; 14; 17; 22].

Психологічні концепції делінквентної поведінки в своїй основі містять наукові ідеї З. Фройда, Дж. Уотсона, В. Франкла та ін. Зокрема, психоаналітична парадигма розглядає девіантність і делінквентність особистості як наслідок внутрішньопсихологічних конфліктів: конфлікт між «Воно» (первинними інстинктами) і «Над-Я» (внутрішніми моральними обмеженнями) породжує напруження, яке може спричинити агресивні або руйнівні дій, якщо не буде адекватно врегульоване свідомим «Я». У подальших модифікаціях цієї теорії важливе місце посіла «теорія фрустрації», згідно з якою незадоволення базових потреб (у визнанні, контролі, безпеці) може призвести до агресії, як форми компенсації. Так, В. Франкл в межах екзистенційно-гуманістичного напряму акцентував увагу на таких детермінантах девіантної поведінки, як втрата сенсу життя та екзистенціальна фрустрація (вакуум сенсу спричинює відчуження, апатію та втечу у руйнівні способи самореалізації, зокрема в асоціальні вчинки). Значущими є й аксіопсихологічні теорії, представники яких зосереджують увагу на ролі ціннісно-смислової сфери, системи цінностей, смислів і моральної ідентичності у формуванні делінквентності. Стверджується, що: а) ціннісна дезорієнтація, тобто спотворене чи інверсне уявлення про добро і зло, формує основу для морально неприйнятних дій; б) занижений або завищений рівень ціннісної ідентифікації призводить до прийняття чужих, часто асоціальних або криміногенних, систем цінностей; в) недостатня сформованість сенсожиттєвої перспективи зумовлює агресію, прагнення до ризику та бажання швидкого успіху будь-якою ціною; г) дефіцит моральної рефлексії свідчить про відсутність внутрішнього оцінювання поведінки за критеріями добра і зла; д) ціннісна фрустрація як конфлікт між бажаними цінностями та неможливістю їх реалізації також може викликати бажання поводитися деструктивно [12; 16; 18; 20; 23; 24].

Сучасні дослідження акцентують увагу на складній структурі делінквентної поведінки, яка включає ситуативний, мотиваційний, дійовий та рефлексивний компоненти (П.І. Маноха [20], В.А. Роменець [16; 20], О.В. Киричук [16]). Ситуативний рівень відображає зовнішні обставини, що сприяють вчиненню правопорушення; мотиваційний – внутрішні спонукання і ціннісні орієнтири особистості; дійовий – конкретні дії і поведінкові стереотипи; післядійовий – рефлексію і усвідомлення наслідків суб’єктом. Комплексний аналіз вказаних складових дає змогу краще розуміти механізми делінквентної

поведінки та розробляти ефективні стратегії психологічної корекції. Особливе значення має врахування аксіопсихологічних детермінант делінквентності, які формують ціннісно-смислову сферу особистості та впливають на її вибір поведінкових стратегій. Порушення або деформація ціннісних і сенсожиттєвих орієнтирів часто стають чинниками ризику розвитку делінквентної поведінки, оскільки спричинюють викривлення мотиваційної сфери та недостатнє усвідомлення важливості соціальних норм для себе й суспільства.

Делінквентна поведінка пов'язана з певними порушеннями у соціалізації особистості, що проявляються у різних сферах життєдіяльності: а) порушення в організації виховання, які ведуть до формування антисуспільної спрямованості та асоціальної мотивації; б) порушення у виконанні соціальних ролей, що проявляються у запереченні їх значущості або відхиленні від належного виконання; в) порушення у системі міжособистісних взаємин, які погіршують взаємодію індивіда з соціальним оточенням; г) порушення індивідуального соціального досвіду, зумовлені деструктивними виховними впливами чи засвоєнням негативних прикладів для наслідування; д) порушення соціального контролю, що виникають через недостатню ефективність діяльності родини, закладів освіти та правоохоронних структур; е) порушення соціальної адаптації, що відображають складні процеси неприйняття особи групою, та ін. [4; 8; 12].

Згідно з сучасними науковими дослідженнями, виникнення делінквентної поведінки особистості залежить від соціально-економічного, психологічного чи загально-культурного контекстів. Згідно А.М. Грись [14], І.В. Козубовської [10], Н.Ю. Максимової [13], І.Ф. Манілова [14], серед основних соціальних факторів, які сприяють формуванню делінквентної поведінки, слід виокремити: а) кризові явища у соціально-економічному розвитку країни, зокрема зниження життєвого рівня населення, що безпосередньо впливає на зростання кількості сімей за межею бідності; б) процес девальвації традиційних моральних цінностей, що супроводжується поширенням кримінальної субкультури серед молоді та формує альтернативні, часто негативні, моделі поведінки й діяльності; в) послаблення виховної функції сім'ї, що часто пов'язано із поширенням бездоглядності та безпритульності; г) негативний вплив алкоголю і наркотиків у юнацькому середовищі; д) роль засобів масової інформації, які мають значний вплив на формування викривлених уявлень, деструктивних ціннісних орієнтацій та поведінкових стереотипів у дітей та підлітків; е) негативні прояви в особистісно-емоційній сфері неповнолітньої особистості, які можуть поставати внутрішніми передумовами її делінквентної поведінки.

За даними Ю.А. Луценко [12; 19], О.С. Можайкіної [15], В. Г. Панка [19], Н.П. Пихтіної [17], М.П. Пихтіна [17], Т.Є. Федорченка [17; 22], серед чинників делінквентної поведінки дітей та молоді особливої уваги заслуговують такі, як: а) поширення в суспільстві кримінальних, асоціальних та гедоністичних цінностей; б) виховання дітей в проблемних і кризових сім'ях, де відсутня стабільність, любов, емпатія і підтримка; в) неефективність соціально-виховних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

інститутів щодо налагодження ефективної системи контролю за підлітками й дітьми; д) вживання алкоголю та наркотичних речовин, що посилює ризик залучення до делінквентної поведінки; е) негативний вплив асоціальних груп, який відіграє суттєву роль у формуванні стійких негативних поведінкових моделей; ж) формування стереотипів насильства, агресії та аморальності з боку сучасних засоби масової інформації, комп'ютерних ігор, інтернету; з) біологічні фактори-чинники, такі як генотипні дисфункції, та відхилення у психічному розвитку, уповільненість психофізіологічного дозрівання та ін.

Зазначимо, що аксіопсихологічні чинники виникнення делінквентної поведінки особистості становлять один із напрямів сучасного психосоціального аналізу девіантних поведінкових відхилень, адже саме ціннісно-смислова сфера визнається стрижнем внутрішнього морального компасу індивіда. Делінквентна поведінка з цього погляду, має не лише соціально-правовий вимір, а й глибоко індивідуальний психологічний зміст, у структурі якого суттєву роль відіграють деформації аксіологічної структури особистості. Деструкція або викривлення ціннісних орієнтацій та життєвих смислів створюють передумови до проявів агресії, вчинення правопорушень, ігнорування суспільних норм, знецінення загальнолюдських засад та девіантної самореалізації. Відтак, узагальнення даних психологічних джерел з проблеми дослідження (І.Д. Бех [2], М.Й. Боришевський [3], І.А. Гуляс [5], З.С. Карпенко [6], А.Ф. Лазарук [11; 25], О.О. Сердюк [26], В. Франкл [23], А.В. Фурман [25] та ін.) дає нам змогу змістовно проаналізувати аксіопсихологічні чинники делінквентної поведінки особистості.

По-перше, одним із значущих аксіопсихологічних чинників виникнення делінквентної поведінки особистості є *ціннісна дезорієнтація*, яка передбачає втрату здатності особи адекватно розпізнавати, ієрархізувати й інтеріоризувати моральні, етичні та соціальні цінності у структуру власного Я. В умовах інформаційного перенасичення, впливу мас-медіа, пропаганди культу сили, успіху, гедонізму спостерігається системне знецінення гуманістичних ідеалів. У свідомості молоді та дітей відбувається підміна понять: щастя асоціюється з матеріальним достатком, успіх – із домінуванням над іншими, свобода – з безвідповідальністю. У такому разі моральна свідомість особи не спирається на загальнолюдські орієнтири, а фіксується на утилітарно-егоїстичних цілях. Це сприяє легітимації аморальних засобів досягнення особистісної вигоди, виправданню порушень норм, а отже – делінквентній поведінці.

По-друге, не менш вагомим чинником виникнення делінквентної поведінки особистості є *занижений або завищений рівень її ціннісної самоідентифікації*, що означає спотворене, розмите чи агресивно насаджене ототожнення себе з певною системою цінностей. Особливо небезпечним у цьому контексті є некритичне прийняття вартостей, характерних для асоціального середовища – кримінальної субкультури, маргінальних спільнот чи радикальних груп осіб. За відсутності позитивних соціальних моделей – батьків-авторитетів, педагогів-наставників, моральних лідерів – діти й підлітки схильні до

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ідентифікації з «антигероями», які символізують силу, домінування, здатність до порушення правил. Така деформація у механізмах ідентифікації призводить до закріплення у їхній свідомості антисоціальних вартостей та установок, які стають базою для майбутньої девіації. Надмірна ж ідентифікація з груповими нормами (наприклад, у неформальних молодіжних об'єднаннях) часто виключає здатність особи до критичного саморефлексивного осмислення власних дій.

По-третє, окремої уваги у виникненні делінквентної поведінки потребує чинник *несформованості чи суперечливості сенсу життя* особистості, що часто характеризується екзистенційною порожнечею, дефіцитом чітких життєвих орієнтирів, відчуттям безцільності й відсутності смислу. Молодь, яка не має усталених моральних принципів і цілей, схильна компенсувати внутрішню пустку ризиковою, екстремальною, часто протиправною поведінкою, а її делінквентні дії в таких випадках розглядаються як засіб отримати емоційну розрядку, самоствердитися чи відчути свою значущість. У деяких випадках така поведінка стає формою протесту проти байдужого суспільства, батьківського тиску чи соціальної несправедливості. При цьому екзистенційна криза, якщо не знаходить внутрішнього розв'язання, переростає у зовнішню агресію, руйнацію норм і встановленим соціальних меж.

По-четверте, значний внесок у формування делінквентної поведінки має *дефіцит моральної рефлексії*, суть якої полягає в обмеженій здатності особи до осмислення власних вчинків через призму моральних категорій добра, зла, справедливості, відповідальності та ін. Індивіди з низьким рівнем моральної рефлексії здебільшого керуються імпульсивними та емоційними реакціями, а також короткочасною особистою вигодою, а не довготривалими моральними наслідками ціннісно детермінованої співпраці. Вони недостатньо уявляють соціальний резонанс власних деструктивних дій, що робить їхню поведінку малопрогнозованою й небезпечною. Зниження моральної саморегуляції нерідко супроводжується втратою такими індивідами здатності до емпатії, що сприяє жорстокості, цинізму, байдужості до страждань інших.

По-п'яте, самісно важливим чинником виникнення делінквентної поведінки особистості є *порушення аксіогенезу*, тобто процесу формування ціннісної сфери. Оскільки успішна інтеріоризація моральних норм відбувається внаслідок систематичного виховання й позитивної соціалізації, взаємодії з гуманістичним середовищем, то, за умов проживання в неблагополучній сім'ї, при відсутності психоемоційного контакту з дорослими, персонального травматичного досвіду, перенесеного насилля чи недостатньої опіки – істотно порушується формування ціннісного ядра особистості. У таких випадках соціально схвалювані норми або не засвоюються, або витісняються маргінальними й ситуативними установками, що в підсумку призводить до ціннісного вакууму, в якому будь-яка поведінка втрачає внутрішньосамісну регуляцію.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

По-шосте, деструктивним чинником виникнення делінквентної поведінки особистості постає її *ціннісна фрустрація*, яка виникає, коли бажані цінності не можуть бути реалізовані через зовнішні чи внутрішні бар'єри. Наприклад, підліток, який прагне визнання, але стикається з приниженням у школі, може компенсувати цю потребу шляхом агресивної поведінки, яка викликає страх або повагу в однолітків. Неможливість досягнення бажаного соціального статусу, достатнього матеріального рівня чи відповідного ступеня емоційної безпеки також сприяє формуванню деструктивних моделей реагування на довкілля. В умовах такої фрустрації особа часто шукає альтернативні способи власної самореалізації, серед яких делінквентна поведінка видається найпростішим шляхом подолання безсилля або дієвою формою протесту.

По-сьоме, серед чинників виникнення делінквентної поведінки особистості значне місце займає *пріоритет антиціннostей*, що є одним із найнебезпечніших проявів сенсосмислової деформації свідомості. Якщо в особистісній структурі домінують цінності сили, влади, контролю, грошей за будь-яку ціну, така ціннісно-смислова сфера є ґрунтом для делінквентності. У цьому випадку особа не просто знецінює соціальні норми, а вважає їх слабкістю. У сучасному молодіжному середовищі поширюються погляди, які романтизують насильство, агресію, ризик, презирство до закону. Такі погляди активно транслюються в медіапросторі, музиці, ігровому контенті, що нормалізує делінквентні сценарії поведінки в масовій свідомості. Унаслідок цього в особистості формується викривлена ціннісна парадигма, де агресія, зневага й антисуспільна активність сприймаються як допустимі, а іноді й престижні форми самореалізації.

По-восьме, серед чинників виникнення делінквентної поведінки особи певну роль відіграє *ціннісна депривація*, що виникає через брак у її житті позитивних ціннісних моделей. Відсутність персонального досвіду емпатії, співпереживання, конструктивного вирішення конфліктів, моральної підтримки, емпатійного діалогу спричинює «порожнечу» в ціннісно-смисловій сфері, яка швидко заповнюється спрощеними та примітивними формами соціальної взаємодії. Делінквентність у цьому разі постає для людини як замінник неможливого чи втраченого досвіду її морально-етичного розвитку.

Значуще аксіопсихологічне підґрунтя делінквентної поведінки особистості узагальнено у таблиці 2.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 2

Аксіопсихологічні чинники делінквентної поведінки особистості

№	Аксіопсихологічний чинник	Психологічний зміст	Поведінкові прояви	Приклади
1	**Ціннісна дезорієнтація**	спотворене уявлення про моральні та соціальні норми, пріоритет вигоди, сили, задоволення	ігнорування правил, зневага до авторитетів, прагнення до швидкого успіху будь-якою ціною	виправдання крадіжок («всі так роблять»), схвалення шахрайства як «успіху»
2	**Деструктивна самоідентифікація**	нездатність віднайти моральні орієнтири, ідентифікація з асоціальними особами	наслідування референтних кримінальних лідерів, членів радикальних угруповань	ототожнення себе з персонажами фільмів про мафію
3	**Відсутність сенсожиттєвих орієнтирів**	відсутність життєвих цілей, духовної опори, екзистенційна порожнеча	агресивна поведінка, зловживання психоактивними речовинами, суїцидальні думки	«Ні в чому немає сенсу – хочу хоча б щось відчути»
4	**Дефіцит моральної рефлексії**	недостатнє усвідомлення наслідків вчинків, імпульсивність	безвідповідальні вчинки та дії, жорстокість, цинізм	«Я зробив це, бо хотів – мені байдуже, що іншим боляче»
5	**Порушення аксіогенезу**	деформація або затримка розвитку системи цінностей (через соціальні чи психологічні травми)	асоціальні переконання, девальвація понять «справедливість», «повага»	виховання в агресивному довкіллі без прикладів моральної поведінки
6	**Ціннісна фрустрація**	розрив між цінностями та неможливістю їх реалізації, що викликає агресію, фрустрацію, бунт	девіантна поведінка як форма компенсації сенсожиттєвих цілей	ображена на «несправедливий світ» дитина вдається до вандалізму
7	**Пріоритетність антицінностей**	усвідомлене самісне прийняття цінностей сили, насильства, наживи, переваги	злочинна активність, маніпуляції, культ жорстокості й агресії	захоплення кримінальною естетикою, жорстокими відеоіграми
8	**Депривація цінностей**	брак позитивних ціннісних моделей, прикладів моральної поведінки	соціальна апатія, копіювання маргінальних зразків, зниження емпатії	дитина з неблагополучної сім'ї приймає моделі поведінки з кримінального довкілля
9	**Нестабільність ціннісно-смислової сфери**	ціннісна розгубленість у періоди соціальних трансформацій	коливання ціннісно-моральних орієнтирів, радикальні настрої, протестна поведінка	підліток долучається до екстремістських рухів через втрату довіри до соціуму

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Відтак, делінквентність не виникає безпричинно і є результатом порушень внутрішнього світу індивіда, зумовлених руйнуванням або патологічною деформацією його аксіологічного ядра. Серед значущих чинників її виникнення виокремлюються ціннісна дезорієнтація, фрустрація в реалізації життєвих цілей, депривація моральних зразків, пріоритет антицінностей, порушення аксіогенезу, нестабільність сенсожиттєвих орієнтирів, дефіцит моральної рефлексії, а також деструктивна особистісна ідентифікація. Зазначені фактори проявляються в асоціальних переконаннях, девіантній поведінці, знеціненні моральних норм, агресії, протестності, копіюванні маргінальних моделей, що свідчить про зв'язок ціннісної дезінтеграції особистості та її асоціальних поведінкових форм.

Висновки. Отже, делінквентна поведінка особистості – це система свідомих вчинків чи дій, які порушують правові або моральні норми, встановлені в суспільстві, і мають асоціальний, протиправний чи криміногенний характер. Така поведінка відображає внутрішню деформацію особистості, неспроможність до дотримання соціально прийнятних норм і часто супроводжується агресією, девальвацією моральних орієнтирів, низьким рівнем моральної саморегуляції та схильністю до ризику. Аксіопсихологічні чинники делінквентної поведінки особистості, охоплюючи її ціннісну дезорієнтацію (спотворене розуміння добра і зла), деструктивну самоідентифікацію (ототожнення себе з аморальними особами), відсутність сенсожиттєвих орієнтирів (втрата життєвого сенсу і цілей), дефіцит моральної рефлексії (нездатність оцінити наслідки власних вчинків), порушення аксіогенезу (несформованість ціннісно-смислової сфери), ціннісну фрустрацію (неможливість реалізувати важливі цінності), пріоритетність антицінностей (усвідомлений вибір агресії, сили, вигоди), депривацію цінностей (відсутність позитивних морально-етичних прикладів) й нестабільність ціннісно-смислової сфери (розгубленість у виборі життєвих орієнтирів), не лише істотно впливають на мотивацію вчинків та дій, а й знижують здатність до внутрішнього самоконтролю, морально-етичного вибору та емоційно-ціннісної саморегуляції, що особливо проявляється у дитячому й підлітковому віці.

Перспективами дослідження є обґрунтування аксіопсихологічних чинників делінквентної поведінки особистості на різних етапах вікового розвитку.

Література:

1. Барабаш О. Поняття та види делінквентної поведінки людини. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія : Юридичні науки*. 2017. № 865. С. 62-66.
2. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці: Букрек, 2018. 320 с.
3. Боришевський М.Й. Дорога до себе : від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
4. Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Формовияви девіантної поведінки у сучасних молодіжних субкультурах та їх соціально-психологічний аналіз. *Психологія і суспільство*. 2023. №1. С. 199-204.
5. Гуляс І.А. Аксіопсихологія : навч. посіб. Київ : Людмила, 2023. 252 с.

6. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ: ПНУ ім. Василя Стефаника, 2018. 720 с.

7. Каськов І. Психопрофілактика девіантної та делінквентної поведінки особистості в умовах політико-соціальної нестабільності. Вісник Національного університету оборони України. 2023. № 75 (5). С. 37-43.

8. Ківенко Н.В. Девіантна поведінка : сучасна парадигма : монографія. Ірпінь : Акад. держ. податк. служби України, 2002. 240 с.

9. Клішевич Н.А. Ретроспективний аналіз поняття делінквентної поведінки. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць.* Кам'янець-Подільський : Зволейко Д. Г., 2009. Вип. 13, кн. 2. С. 86-95.

10. Козубовська І.В., Товканець Г.В. Соціальна профілактика девіантної поведінки : корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей. Ужгород : Патент, 2008. 195 с.

11. Лазарук А.Ф. Цінності людини в науково-психологічному осмисленні. *Психологія і суспільство.* 2003. №2. С. 19-37.

12. Луценко Ю.А. З досвіду корекційної роботи практичного психолога і соціального педагога з дітьми з девіантною та деліквентною поведінкою : посіб. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 129 с.

13. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. Київ : Либідь, 2011. 520 с.

14. Максимова Н.Ю., Грись А.М., Манілов І.Ф. Психологічні механізми адаптації девіантів до сучасного соціокультурного середовища : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2015. 254 с.

15. Можайкіна О.С. Соціально-психологічний аналіз делінквентної поведінки неповнолітніх. *Науковий вісник Миколаївського державного ун-ту ім. В.О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки*. Миколаїв : Іліон, 2010. Вип. 4, т. 2. С. 155-159.

16. Основи психології : підручник / за ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. Київ : Либідь, 1999. 632 с.

17. Пихтіна Н.П., Пихтін М.П., Федорченко Т.Є. Профілактика девіантної поведінки дітей і молоді: психолого-педагогічні та соціально-правові аспекти : навч. посіб. Ніжин : Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя, 2014. 399 с.

18. Психологічні механізми ресоціалізації осіб з девіантною поведінкою в умовах суспільних змін : монографія / за ред. Н.Ю. Максимової. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 272 с.

19. Психолого-педагогічна робота з дітьми, схильними до прояву девіантної, делінквентної поведінки (з досвіду роботи спеціалістів психологічної служби системи освіти України) / упоряд. : В.Г. Панок, Ю.А. Луценко. Київ : Укр. НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2014. 497 с.

20. Роменець В.А., Маноха П.І. Історія психології XX століття: навч. посіб. Київ: Либідь, 2017. 1056 с.

21. Теорія та практика профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки: український і міжнародний досвід : монографія / О. Янкович, О. Кікінежді, І. Козубовська, В. Поліщук, Г. Радчук та ін. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2018. 300 с.

22. Федорченко Т.Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект : монографія. Черкаси : Чабаненко Ю. А. 2011. 488 с.

23. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків : КСД, 2017. 160 с.

24. Фройд З. Історії хвороб : Дора. Шребер. Чоловік-щур. Київ : Комубук, 2019. 344 с.

25. Фурман А.В., Лазарук А.Ф. Самовизначення людини в сучасному світі : постнекласична інтерпретація. *Журнал сучасної психології.* 2025. № 2 (37). С. 118-130.

26. Ціннісно-смисловий універсум людини : монографія / за ред. О.О. Сердюк. Донецьк : Юго-Восток, 2007. 290 с.

27. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : монографія / за ред. Т.М. Титаренко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 512 с.

References:

1. Barabash, O. (2017). Poniattia ta vydy delinkventnoi povedinky liudyny [The concept and types of delinquent human behavior]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Seriia: Yurydychni nauky*, 865, 62-66 [in Ukrainian].

2. Bekh, I.D. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei: monohrafiia* [Personality on the path to spiritual values: monograph]. Kyiv – Chernivtsi: Bukrek [in Ukrainian].

3. Boryshevskyi, M.Y. (2010). *Doroha do sebe: vid osnov sub'iektnosti do vershyn dukhovnosti: monohrafiia* [The road to yourself: from the foundations of subjectivity to the peaks of spirituality: monograph]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

4. Hirniak, A.N., Hirniak, H.S. (2023). Formovyiavy deviantnoi povedinky u suchasnykh molodizhnykh subkulturakh ta yikh sotsialno-psykholohichnyi analiz [Forms of deviant behavior in modern youth subcultures and their socio-psychological analysis]. *Psykholohiia i suspilstvo*, 1, 199-204 [in Ukrainian].

5. Hulias, I.A. (2023). *Aksiopsykholohiia: navch. posib.* [Axiological psychology: textbook]. Kyiv: Liudmyla [in Ukrainian].

6. Karpenko, Z.S. (2018). *Aksiolohichna psykholohiia osobystosti: monohrafiia* [Axiological psychology of personality: monograph]. Ivano-Frankivsk: PNU im. Vasylia Stefanyka [in Ukrainian].

7. Kaskov, I. (2023). Psykhoprofilaktyka deviantnoi ta delinkventnoi povedinky osobystosti v umovakh polityko-sotsialnoi nestabilnosti [Psychoprophylaxis of deviant and delinquent behavior of the individual in conditions of political and social instability]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 75 (5), 37-43 [in Ukrainian].

8. Kivenko, N. V. (2002). *Deviantna povedinka: suchasna paradyhma: monohrafiia* [Deviant behavior: modern paradigm: monograph]. Irpin: Akad. derzh. podatk. sluzhby Ukrainy [in Ukrainian].

9. Klishevych, N.A. (2009). Retrospektyvnyi analiz poniattia delinkventnoi povedinky [Retrospective analysis of the concept of delinquent behavior]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zbirnyk naukovykh prats*. Kam'ianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H., 13 (2), 86-95 [in Ukrainian].

10. Kozubovska, I. V., Tovkanets H. V. (2008). *Sotsialna profilaktyka deviantnoi povedinky: korektsiia vidkhylen u povedintsi vazhkovykhovuvanykh ditei* [Social prevention of deviant behavior: correction of deviations in the behavior of difficult-to-educate children]. Uzhhorod: Patent [in Ukrainian].

11. Lazaruk, A. F. (2003). Tsinnosti liudyny v naukovo-psykholohichnomu osmyslenni [Human values in scientific and psychological understanding]. *Psykholohiia i suspilstvo*, 2, 19-37 [in Ukrainian].

12. Lutsenko, Yu.A. (2015). *Z dosvidu korektsiinoi roboty praktychnoho psykholoha i sotsialnoho pedahoha z ditmy z deviantnoiu ta delikventnoiu povedinkoiu: posib.* [From the experience of correctional work of a practical psychologist and social pedagogue with children with deviant and delinquent behavior: a manual]. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty [in Ukrainian].

13. Maksymova, N.Yu. (2011). *Psykholohiia deviantnoi povedinky: navch. posib.* [Psychology of Deviant Behavior: Textbook]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

14. Maksymova, N.Yu., Hrys, A.M., Manilov I.F. (2015). *Psykholohichni mekhanizmy adaptatsii deviantiv do suchasnoho sotsiokulturnoho seredovyshcha: monohrafiia* [Psychological Mechanisms of Adaptation of Deviants to the Modern Sociocultural Environment: Monograph]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

15. Mozhaikina, O.S. (2010). Sotsialno-psykholohichnyi analiz delinkventnoi povedinky nepovnolitnikh [Socio-Psychological Analysis of Delinquent Behavior of Minors]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho un-tu im. V.O. Sukhomlynskoho. Seriia: Psykholohichni nauky.* Mykolaiv: Ilion, 4 (2), 155-159 [in Ukrainian].

16. Kyrychuk, O.V., Romenets, V.A. (red.) (1999). *Osnovy psykholohii: pidruchnyk* [Fundamentals of Psychology: Textbook]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

17. Pykhtina, N. P., Pykhtin, M. P., Fedorchenko, T. Ye. (2014). *Profilaktyka deviantnoi povedinky ditei i molodi: psykholoho-pedahohichni ta sotsialno-pravovi aspekty: navch. posib.* [Prevention of Deviant Behavior in Children and Youth: Psychological, Pedagogical and Socio-Legal Aspects: Textbook]. Nizhyn: Nizhyn. derzh. un-t im. M. Hoholia [in Ukrainian].

18. Maksymova, N. Yu. (red.) (2018). *Psykholohichni mekhanizmy resotsializatsii osib z deviantnoiu povedinkoiu v umovakh suspilnykh zmin: monohrafiia* [Psychological Mechanisms of Resocialization of Individuals with Deviant Behavior in Conditions of Social Change: Monograph]. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

19. Panok, V.H.. Lutsenko, Yu.A. (uporiad.) (2014). *Psykholoho-pedahohichna robota z ditmy, skhylnymy do proiavu deviantnoi, delinkventnoi povedinky* (z dosvidu roboty spetsialistiv psykholohichnoi sluzhby systemy osvity Ukrainy) [Psychological and pedagogical work with children prone to deviant, delinquent behavior (from the experience of specialists in the psychological service of the education system of Ukraine)]. Kyiv: Ukr. NMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty [in Ukrainian].

20. Romenets, V.A., Manokha, P.I. (2017). *Istoriia psykholohii XX stolittia: navch. posib.* [History of Psychology of the 20th Century: Textbook]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

21. Yankovych, O., Kikinezhdi, O., Kozubovska, I., Polishchuk, V., Radchuk, H. (2018). *Teoriia ta praktyka profilaktychnoi roboty z ditmy, skhylnymy do deviantnoi povedinky: ukrainskyi i mizhnarodnyi dosvid: monohrafiia* [Theory and practice of preventive work with children prone to deviant behavior: Ukrainian and international experience: monograph]. Ternopil: Osadtsa Yu.V. [in Ukrainian].

22. Fedorchenko, T. Ye. (2011). *Profilaktyka deviantnoi povedinky shkoliariv v umovakh sotsiokulturnoho seredovyshcha: sotsialno-pedahohichnyi aspekt: monohrafiia* [Prevention of deviant behavior of schoolchildren in the socio-cultural environment: socio-pedagogical aspect: monograph]. Cherkasy: Chabanenko Yu.A. [in Ukrainian].

23. Frankl, V. (2017). *Liudyna v poshukakh spravzhnoho sensu. Psykholoh u kontstabori* [Man in search of true meaning. Psychologist in a concentration camp]. Kharkiv: KSD [in Ukrainian].

24. Froid, Z. (2019). *Istorii khvorob: Dora. Shreber. Cholovik-shchur* [Histories of diseases: Dora. Schreber. Rat man]. Kyiv: Komubuk [in Ukrainian].

25. Furman, A. V., Lazaruk A. F. (2025). Samovyznachennia liudyny v suchasnomu sviti: postneklasychna interpretatsiia [Self-determination of a person in the modern world: a post-nonclassical interpretation]. *Zhurnal suchasnoi psykholohii*, 2 (37), 118-130 [in Ukrainian].

26. Serdiuk, O.O. (red.) (2007). *Tsinnisno-smyslovyi universum liudyny: monohrafiia* [Value-semantic universe of a person: monograph]. Donetsk: Yuho-Vostok [in Ukrainian].

27. Tytarenko, T.M. (red.) (2012). *Yak buduvaty vlasne maibutnie: zhyttievi zavdannia osobystosti: monohrafiia* [How to build your own future: life tasks of a person: monograph]. Kirovohrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.922.7:376-056.34

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1140-1153

Гошовська Дарія Тарасівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, м.Луцьк, тел.: (050) 9-17-17-92, https://orcid.org/0000-0003-2675-8015

Гошовський Ярослав Олександрович доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки, м.Луцьк, тел.: (050) 9-17-17-93, https://orcid.org/0000-0003-3816-0619

ГІПЕРАКТИВНІСТЬ ЯК ПАТОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Анотація. У статті розглядається гіперактивність як комплексний патологічний чинник, що впливає на психічний, емоційний і соціальний розвиток учнів підліткового віку. Підлітковий період становить критичну фазу індивідуального розвитку, в якій відбувається становлення особистості, формування самосвідомості, зростання автономії, розвиток здатності до рефлексії, утвердження ціннісних орієнтацій і соціальної ідентичності. За наявності гіперактивного розладу ці процеси значною мірою порушуються, що зумовлює труднощі у когнітивному функціонуванні, знижену здатність до концентрації уваги, підвищену емоційну збудливість, тривожність, імпульсивність, схильність до афективних проявів та нестабільність поведінки. Такі діти нерідко виявляють труднощі у міжособистісній взаємодії, що спричиняє соціальну ізоляцію, зниження самооцінки, зростання внутрішньої напруги та ризики формування вторинних психоемоційних і поведінкових порушень.

У межах дослідження проаналізовано провідні наукові підходи до проблеми гіперактивності в контексті підліткового розвитку. Визначено психофізіологічні, нейропсихологічні, психоемоційні та соціокультурні чинники, що формують базис гіперактивної поведінки. Особливу увагу приділено моделі комплексного психолого-педагогічного супроводу підлітків з гіперактивністю, яка передбачає системну взаємодію фахівців різного профілю: психологів, педагогів, соціальних працівників, лікарів. Запропоновано ефективні стратегії корекційного впливу: індивідуальна та групова психокорекція, когнітивно-поведінкова терапія, робота з родинною системою. Підкреслено значущість міждисциплінарного підходу як основи для збереження ресурсного потенціалу дитини, формування її позитивного Я-образу та успішної соціалізації в умовах шкільного середовища.

Ключові слова: гіперактивність, підлітковий вік, емоційна нестабільність, імпульсивність, поведінкові розлади, психолого-педагогічний супровід, ізоляція, когнітивно-поведінкова терапія, соціальна адаптація, особистісний розвиток, психокорекція.

Hoschovska Daria Tarasivna PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogical and Developmental Psychology, Lutsk, tel.: (050) 9-17-17-92, https://orcid.org/0000-0003-2675-8015

Hoschovskyi Yaroslav Oleksandrovych Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogical and Developmental Psychology at Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, tel.: (050) 9-17-17-93, https://orcid.org/0000-0003-3816-0619

HYPERACTIVITY AS A PATHOLOGICAL FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF ADOLESCENT STUDENTS

Abstract. The article examines hyperactivity as a complex pathological factor that influences the mental, emotional, and social development of adolescents. Adolescence represents a critical phase of individual development, during which personality is shaped, self-awareness is formed, autonomy grows, the capacity for reflection develops, and value orientations and social identity are established. In the presence of a hyperactivity disorder, these processes are significantly disrupted, leading to cognitive difficulties, reduced concentration, increased emotional excitability, anxiety, impulsivity, a tendency toward affective reactions, and behavioral instability. Such adolescents often experience difficulties in interpersonal interactions, resulting in social isolation, lowered self-esteem, increased internal tension, and risks of developing secondary psycho-emotional and behavioral disorders. The study analyzes leading scientific approaches to the issue of hyperactivity in the context of adolescent development. It identifies psychophysiological, neuropsychological, psycho-emotional, and sociocultural factors that underlie hyperactive behavior. Special attention is given to the model of comprehensive psychological and pedagogical support for adolescents with hyperactivity, which involves systematic collaboration among specialists from various fields: psychologists, educators, social workers, and medical professionals. The article proposes effective intervention strategies, including individual and group psychocorrection, cognitive-behavioral therapy, and work with the family system. The importance of an interdisciplinary approach is emphasized as a basis for preserving the child's internal resources, fostering a positive self-image, and ensuring successful socialization within the school environment.

Keywords: hyperactivity, adolescence, emotional instability, impulsivity, behavioral disorders, psychological and pedagogical support, isolation, cognitive-behavioral therapy, social adaptation, personality development, psychocorrection.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Постановка проблеми. Підлітковий вік є одним із найскладніших періодів у психічному розвитку особистості, що характеризується глибокими якісними перетвореннями в усіх сферах функціонування індивіда: когнітивній, емоційній, мотиваційній, соціальній. На цьому етапі формуються стійкі форми самосвідомості, зокрема образ «Я», самооцінка, автономність, відбувається становлення особистісної ідентичності, зростає прагнення до самореалізації та соціального визнання. Проте в умовах впливу дезадаптивних чинників, зокрема нейропсихологічних порушень, ці процеси можуть набути спотвореного характеру. Одним із таких патологічних чинників є гіперактивність — комплексне порушення регуляції поведінки, що включає імпульсивність, дефіцит концентрації уваги та надмірну психомоторну активність.

Гіперактивність у підлітковому віці нерідко виходить за межі звичайної темпераментної активності, набуваючи деструктивного, патологічного характеру. У поєднанні з віковою емоційною нестабільністю, посиленою реакцією на зовнішню оцінку, порушенням афективної регуляції та часто — низьким рівнем академічної мотивації, гіперактивність ускладнює ефективне функціонування в освітньому середовищі. Такі учні мають труднощі в дотриманні дисципліни, не справляються з вимогами навчальної програми, часто вступають у конфлікти з педагогами й однолітками. Усе це призводить до зниження самооцінки, відчуження, соціальної ізоляції або девіантної поведінки, що, у свою чергу, порушує процес формування здорової особистісної структури.

Проблема гіперактивності в контексті підліткового віку потребує особливої уваги ще й тому, що цей вік є критичним для виникнення вторинних психоемоційних розладів, зокрема тривожності, депресивних проявів, емоційного вигорання та асоціальних форм поведінки. На відміну від молодшого шкільного віку, де переважає діагностично очевидна симптоматика СДУГ, у підлітків гіперактивність часто набуває латентних форм, маскуючись під звичайну підліткову імпульсивність або прояви протестної поведінки. Це суттєво ускладнює своєчасну діагностику, створює перешкоди для психолого-педагогічної підтримки й потребує глибшого наукового аналізу.

Становлення особистості в умовах гіперактивності може відбуватися за деформованими траєкторіями, з високим ризиком фіксації на неадаптивних моделях поведінки та труднощами у формуванні внутрішньої рефлексії. Брак належної міждисциплінарної підтримки (психологічної, педагогічної, нейропсихологічної) сприяє посиленню когнітивних деформацій, соціальній дезадаптації та емоційній деструкції. Відтак дослідження гіперактивності як системного чинника, що дестабілізує розвиток особистості у період підліткового віку, є надзвичайно актуальним як у теоретичному, так і в прикладному аспектах.

Таким чином, постає потреба у розробленні цілісного концептуального підходу до аналізу гіперактивності у підлітковому віці з урахуванням біопсихосоціальних чинників її формування, а також створення ефективних моделей психолого-педагогічної корекції та підтримки, що сприяють

гармонійному особистісному зростанню, профілактиці емоційного вигорання, девіацій і вторинної дезадаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Проблематика гіперактивності у підлітковому віці розглядається у сучасній психологічній науці як одна з ключових у контексті дослідження атипового психічного розвитку. Упродовж останніх десятиліть зростає науковий інтерес до синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) як складного нейропсихологічного феномену, що поєднує порушення уваги, імпульсивність та надмірну рухову активність (Barkley, 2014; Brown, 2005). Однак варто зазначити, що в підлітковому віці гіперактивність може проявлятися не лише як прояв СДУГ, а й як симптом дезадаптації, вторинної емоційної дисрегуляції або соціальної фрустрації.

Згідно з дослідженнями Berkli, (2002), нейропсихологічна природа гіперактивності пов'язана з дисфункцією префронтальної кори, порушенням роботи виконавчих функцій та недостатньою зрілістю механізмів саморегуляції. Brown T. (2017) акцентує увагу на комплексному характері порушень — когнітивних, мотиваційних, емоційних — що призводять до аномалій у розвитку поведінки. Нейробіологічна модель СДУГ також була розширена дослідженнями Faraone et al. (2021), які підкреслюють роль генетичних чинників і нейротрансмітерної дисфункції, зокрема дефіциту дофаміну і норадреналіну.

Українські науковці, зокрема В. Годлевська, О. Єфименко, І. Звєрєва, вивчають гіперактивність як динамічну характеристику поведінки, що формується під впливом як біологічних, так і соціально-психологічних детермінант. Дослідження С. Клименко акцентують увагу на впливі сімейного мікросередовища, стилю виховання, психотравматичного досвіду на розвиток гіперактивної поведінки у підлітків. У патопсихологічному вимірі (Макарова, 2018) гіперактивність інтерпретується як прояв порушеного особистісного розвитку, що впливає на формування афективної сфери, самооцінки та міжособистісної взаємодії.

Окрему групу досліджень становлять роботи, присвячені освітньому аспекту проблеми. Автори зазначають, що в умовах традиційної шкільної системи учні з гіперактивною поведінкою нерідко потрапляють у ситуацію хронічної педагогічної фрустрації, що спричиняє відторгнення, булінг, зниження навчальної мотивації (Скрипник, 2019). При цьому дефіцит психологічного супроводу, відсутність індивідуального підходу та несформованість педагогічної толерантності значно ускладнюють адаптацію таких учнів.

Попри суттєві наукові напрацювання, досі залишаються недостатньо дослідженими питання системного впливу гіперактивності на особистісне становлення підлітків. Зокрема, актуальним є вивчення зв'язку гіперактивності з порушеннями розвитку емоційної стабільності, вольової саморегуляції, формуванням ціннісно-смислової сфери. Наявність суперечливих підходів до класифікації та діагностики гіперактивних станів у підлітків також свідчить про потребу в розробці цілісної міждисциплінарної парадигми дослідження явища.

Таким чином, аналіз сучасного теоретичного матеріалу свідчить про актуальність подальшого дослідження гіперактивності як патологічного чинника, що має багатовимірний вплив на психосоціальний розвиток учнів підліткового віку. Це зумовлює необхідність інтеграції знань із психології розвитку, клінічної психології, нейропсихології та педагогіки для глибшого розуміння механізмів порушень та оптимізації корекційної практики.

Мета статті — комплексний аналіз гіперактивності як патологічного чинника, що впливає на психосоціальний розвиток учнів підліткового віку, а також визначення особливостей її проявів у навчальному та міжособистісному контекстах. Зокрема, дослідження спрямоване на виявлення механізмів впливу гіперактивної поведінки на формування емоційної стабільності, рівня саморегуляції та адаптивних здібностей підлітків у шкільному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Гіперактивність у підлітковому віці розглядається як одна із найбільш поширених форм порушень поведінки, що суттєво впливає на психічний розвиток і соціальну адаптацію особистості. Відповідно до сучасних теоретичних підходів, гіперактивність є складним комплексом поведінкових, когнітивних та емоційних симптомів, який зазвичай супроводжується дефіцитом уваги та імпульсивністю. Ці характеристики часто класифікуються як прояви синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), що належить до психоневрологічних розладів дитячого та підліткового віку (Barkley, 2015).

Підлітковий вік є критичним періодом становлення особистості, під час якого відбуваються значні структурні та функціональні зміни мозку, особливо в лобних ділянках, що відповідають за саморегуляцію поведінки, когнітивні функції і контроль імпульсів. У цьому контексті гіперактивність виступає як патологічний чинник, що порушує нормальний психічний розвиток та ускладнює процес адаптації до соціального середовища, зокрема навчального колективу.

Наукові дослідження свідчать, що підлітки з гіперактивною поведінкою демонструють значні труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, що обумовлено, зокрема, зниженням концентрації уваги, низькою толерантністю до монотонності та труднощами з організацією власної діяльності (Шевченко, 2021). Ці проблеми призводять до зниження успішності, що, у свою чергу, спричиняє зниження мотивації та формування негативної установки до навчання.

Окрім когнітивних порушень, гіперактивність має значний вплив на емоційно-вольову сферу підлітка. Підвищена імпульсивність, низький рівень самоконтролю та емоційна нестабільність створюють передумови для виникнення конфліктів з однолітками та педагогами, а також підвищують ризик розвитку супутніх психоемоційних розладів, таких як тривожність, депресія або поведінкові розлади (Molina, B. S., & Pelham, W. E 2014). Відтак, гіперактивність послаблює соціальні зв’язки підлітка, що негативно позначається на формуванні соціальної ідентичності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Родинне середовище виступає одним із ключових факторів, що модулюють прояви гіперактивності. Дослідження свідчать, що стилі виховання, рівень підтримки, характер комунікації та емоційний клімат у сім'ї значною мірою впливають на ступінь вираженості симптомів. Наприклад, недостатня емоційна підтримка або надмірна жорсткість батьків можуть посилювати поведінкові проблеми, тоді як адекватна підтримка та консистентність у вихованні сприяють кращій адаптації.

У психолого-педагогічній практиці важливо враховувати мульти-дисциплінарний підхід до діагностики та корекції гіперактивності. Психологічна діагностика повинна охоплювати оцінку когнітивних функцій, емоційного стану та соціальних навичок, а педагогічна підтримка має бути спрямована на створення адаптивного освітнього середовища, що мінімізує фактори стресу і стимулює розвиток самоконтролю. Крім того, інтеграція сімейної терапії є необхідною для формування стабільної підтримки та зниження рівня конфліктності (Barkley, 2015; Козак, 2020).

Було виявлено, що підлітки з високим рівнем гіперактивності значно частіше демонструють порушення емоційної регуляції, занижену самооцінку та проблеми у міжособистісній взаємодії. Ці фактори корелюють із погіршенням навчальних показників та збільшенням ризику девіантної поведінки, що підкреслює необхідність системного підходу до психокорекційних заходів.

У цей період інтенсивного розвитку центральної нервової системи відбуваються суттєві трансформації у функціонуванні лобних часток мозку, відповідальних за саморегуляцію та виконавчі функції, що обумовлює зміну характеру проявів гіперактивності: від зовнішньої моторної надмірної активності у дітей молодшого віку до внутрішньої психологічної неспокійності, підвищеної імпульсивності та зниження уваги у підлітків. Ця зміна виявляється у значних труднощах з організацією навчальної діяльності, виконанням послідовних завдань та підтримкою концентрації, що безпосередньо впливає на академічну успішність і формування мотивації до навчання.

Поведінкові прояви гіперактивності в підлітковому віці часто супроводжуються конфліктними взаєминами з оточенням, зокрема з однолітками, педагогами та членами сім'ї. Імпульсивність і низький рівень самоконтролю спричиняють підвищену агресивність, нетерпимість до норм і правил, що формує негативний соціальний образ та сприяє ізоляції. Ці фактори підвищують ризик виникнення тривожних розладів, депресивних станів і зниження самооцінки (Molina, B. S., & Pelham, W. E., 2014).

Соціально-поведінкові труднощі гіперактивних підлітків часто проявляються у вигляді ризикованої поведінки, яка включає схильність до зловживання психоактивними речовинами, порушення правил, правопорушень, що є наслідком недостатньої емоційної саморегуляції та імпульсивності. За відсутності адекватної підтримки й корекції такі проблеми можуть хронізуватися і трансформуватися у дорослому віці в стійкі психосоціальні дисфункції (Danielson M.L., Bitsko R.H., 2016).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Родинне середовище та якість виховання відіграють ключову роль у формуванні та посиленні симптомів гіперактивності. Емоційна підтримка, консистентність у правилах і позитивна комунікація можуть пом'якшити прояви розладу, у той час як недостатня увага до проблеми, надмірна жорсткість або відсутність структурованості збільшують ризик негативних наслідків [4].

Враховуючи складність гіперактивності, особливо в період підліткового віку, сучасна психолого-педагогічна практика рекомендує комплексний підхід до діагностики та корекції, що включає мультидисциплінарне оцінювання когнітивних, емоційних і поведінкових аспектів. Індивідуалізовані психокорекційні програми, сімейне консультування, психологічна підтримка у школі і тісна співпраця з батьками сприяють підвищенню ефективності втручань і соціальній адаптації підлітків із ГРДУ (Barkley, 2015).

Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ) виступає складним нейророзвитковим синдромом, що характеризується надмірною моторною активністю, імпульсивністю та порушеннями уваги, які значно перевищують межі вікової норми та стають перешкодою для нормального функціонування дитини в різних сферах життя. Важливо чітко розмежовувати ГРДУ як патологічний стан від природних особливостей темпераменту, адже останні, хоч і проявляються підвищеною рухливістю та емоційною реактивністю, не призводять до системних труднощів у навчанні чи соціальній адаптації (Barkley, 2015).

Нейробіологічна основа ГРДУ пов'язана зі сповільненим дозріванням префронтальної кори — зони мозку, що відповідає за виконавчі функції, зокрема увагу, саморегуляцію та контроль імпульсів. Ця затримка у розвитку призводить до стійких труднощів із концентрацією уваги, організацією поведінки та емоційною регуляцією, що не компенсуються із віком у більшості випадків, що підтверджують лонгітюдні дослідження. При цьому, симптоми ГРДУ варіюються у своїй інтенсивності, що обумовлює широкий спектр клінічних проявів — від легких форм із майже непомітними порушеннями до тяжких випадків, які суттєво обмежують життєдіяльність підлітків.

Діагностична межа між «нормальною» активністю та патологічною гіперактивністю є надзвичайно тонкою, що ускладнює диференціацію ГРДУ від типової поведінки дітей із високою руховою активністю чи імпульсивністю. Саме тому клінічна оцінка повинна враховувати не лише симптоматику, а й ступінь функціональних порушень у навчанні, соціальних стосунках та емоційному благополуччі дитини.

Важливим аспектом є розуміння ГРДУ як спектрального розладу — він відображає патологічно посилену форму природних поведінкових реакцій, що дозволяє уникати стигматизації і формувати підтримуюче середовище для дитини (Danielson M.L., Bitsko R.H., 2016). Підходи до корекції передбачають комплексну роботу, що включає медикаментозну терапію, психолого-педагогічну підтримку та сімейне консультування, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції, підвищення мотивації та покращення соціальної інтеграції (Bertin, 2016).

Розглядаючи ГРДУ у контексті нейророзвиткових порушень, варто наголосити на необхідності ранньої діагностики і втручання, оскільки без відповідної підтримки розлад може призводити до хронічних труднощів, включно з академічною неуспішністю, проблемами у міжособистісних відносинах та підвищеним ризиком психічних коморбідностей (Титаренко Т., 2018).

Наявність гіперактивного розладу з дефіцитом уваги (ГРДУ) у підлітків суттєво підвищує ймовірність виникнення низки вторинних психосоціальних проблем, що негативно впливають на їхнє навчання, соціалізацію та загальний розвиток. Зокрема, діти та підлітки з ГРДУ частіше стикаються з труднощами у шкільній успішності, що пов'язано як із труднощами концентрації уваги, так і з імпульсивною поведінкою, що ускладнює дотримання правил і взаємодію з учителями та однолітками. Крім того, у них підвищений ризик формування антисоціальної поведінки, що може включати агресивні вчинки, порушення норм соціальної взаємодії, а також приналежність до кримінальних або девіантних угруповань. Ці тенденції часто зберігаються й у дорослому віці, що свідчить про стійкість проблем, пов'язаних із ГРДУ (Barkley et al., 2006).

Проблеми у міжособистісних стосунках, включно з соціальною ізоляцією, також є характерною рисою для підлітків з ГРДУ. Вони часто відчувають труднощі у формуванні стійких дружніх та партнерських зв'язків через імпульсивність, емоційну нестабільність та труднощі з регуляцією поведінки (Faraone S. V., Asherson P. 2021).

Важливо зазначити, що діти та підлітки з ГРДУ мають значно підвищений ризик розвитку психічних коморбідностей — зловживання психоактивними речовинами, тривожних розладів, депресії, розладів особистості та інших патологій. Ці супутні стани істотно погіршують якість життя і потребують комплексного лікувального підходу.

Окрім того, серед осіб з ГРДУ виявляється збільшена частота ризикованої та девіантної поведінки: це не лише небезпечні вчинки, але й підвищений ризик участі у дорожньо-транспортних пригодах, нещасних випадках, а також ризик незапланованої вагітності у підлітковому віці та інфікування венеричними захворюваннями (Faraone S. V., Asherson P.2021). Ці фактори свідчать про необхідність цілеспрямованих профілактичних і корекційних програм, що включають розвиток навичок безпечної поведінки та підвищення відповідальності.

Встановлено, що гіперактивність тісно пов'язана з труднощами у сфері саморегуляції, контролю імпульсів, підтримання уваги та емоційної стабільності, що своєю чергою призводить до дезадаптації в шкільному середовищі, соціальній ізоляції, конфліктів з авторитетними дорослими й однолітками. У підлітків із ГРДУ виявлено підвищений ризик розвитку тривожних, афективних, поведінкових розладів, а також схильність до зловживання психоактивними речовинами.

Варто наголосити, що результати епідеміологічних досліджень засвідчують статистичну залежність між наявністю гіперактивного розладу з дефіци-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

том уваги (ГРДУ) у дитини та низкою соціально-демографічних чинників. Зокрема, частіше діагностування ГРДУ спостерігається серед дітей із сімей із низьким соціально-економічним статусом, за відсутності в матері вищої освіти, у випадках, коли мати самостійно виховує дитину, а також за наявності дефіциту медичного супроводу впродовж вагітності (Faraone S. V., Asherson P.2021).

Хоча провідними причинами виникнення ГРДУ вважаються біологічні чинники (генетична схильність, нейробіологічні порушення, функціональна незрілість певних мозкових структур), слід наголосити на значущості психосоціального контексту, який суттєво модулює перебіг розладу, глибину його проявів, а також формує психологічний розвиток дитини та перспективу вторинних ускладнень. Саме психосоціальні фактори можуть виступати як захисними, підтримуючими й компенсаторними, так і навпаки — чинниками ризику з потенційно травматичним впливом. До них, насамперед, належать особливості сімейного функціонування, якість стосунків дитини з батьками та значущими дорослими, характеристики шкільного середовища, позиція педагогів, вплив однолітків, а також наявність або відсутність якісної, доступної допомоги для дітей з ГРДУ.

Таким чином, ГРДУ варто розглядати як біопсихосоціальний феномен, в основі якого лежить складна взаємодія нейробіологічних особливостей, психологічних механізмів індивіда та соціального контексту. Відповідно, ефективна допомога дитині з таким розладом має бути комплексною, міждисциплінарною та системно спрямованою, охоплюючи всі рівні — від медичної підтримки до психолого-педагогічних і соціальних інтервенцій. Це дозволяє не лише пом’якшити симптоматику, а й сприяє позитивній соціалізації та самореалізації дитини.

Спостереження за поведінкою дітей молодшого віку свідчать, що їхні дії значною мірою зумовлені ситуативними стимулами, а реакції — імпульсивні, нерідко без усвідомлення можливих наслідків. У ранньому віці дитина прагне до негайного задоволення потреб, не спроможна затримати реакцію або відкласти бажане. Однак із віком, під впливом соціального досвіду та дозрівання нейрофізіологічних структур, зокрема префронтальної кори головного мозку, формується здатність до свідомого регулювання поведінки.

Префронтальна кора забезпечує здатність до інгібіції імпульсів, відтермінування реакцій, обмірковування можливих варіантів дії, передбачення наслідків, врахування соціальних норм і довготривалих життєвих цілей. Таким чином, розвиток виконавчих функцій мозку є ключовим для переходу від імпульсивної поведінки до саморегуляції, свідомого планування, цілеспрямованості та відповідального соціального функціонування.

Однак імпульсивність не зникає повністю навіть у дорослому віці. У стані сильного емоційного збудження, перевтоми чи під впливом зовнішніх подразників (наприклад, алкоголю), можливе тимчасове «вимкнення» виконавчих функцій, що призводить до афективних вибухів. У таких випадках спостері-

гається тимчасова втрата здатності до критичного мислення та емоційного контролю, що може бути інтерпретовано як тимчасове порушення інтегративної функції префронтальної кори.

Важливою функцією лобної кори також є контроль за увагою — здатність свідомо обирати об'єкт фокусування, підтримувати концентрацію попри зовнішні відволікаючі стимули, а також цілеспрямовано змінювати вектор уваги відповідно до актуальних завдань. Крім того, лобна кора залучена до процесів аналітичного мислення: аналізу, синтезу, актуалізації пам'яті, перевірки фактів, виявлення браку інформації, що забезпечує системний підхід до розв'язання проблем.

Неможливо оминути ще одну важливу функцію префронтальної кори — регуляцію емоцій. Якщо у дітей емоційні реакції нерідко є тотальними й неконтрольованими (істерики, страхи, напади гніву), то доросла особистість за наявності емоційної зрілості здатна до інтеграції емоційного досвіду, усвідомлення почуттів і їх конструктивного вираження. Втрата цього контролю в дорослому віці вказує на порушення регуляторних механізмів, що іноді у побуті окреслюють метафорою «втрати голови», яка нейропсихологічно співвідноситься з тимчасовою дисфункцією кори головного мозку.

Однією з критичних навичок у контексті емоційної регуляції є розвиток внутрішнього мовлення. Цей процес передбачає не лише вербалізацію емоційного стану, а й ведення внутрішнього діалогу, який дозволяє підтримати себе, переосмислити подію, дати конструктивну оцінку та активізувати ресурсні стратегії поведінки. Внутрішнє мовлення є, по суті, психолінгвістичним інструментом саморегуляції, який формується в процесі розвитку виконавчих функцій та активно залучений до процесів контролю поведінки, планування дій і емоційної адаптації.

Варто підкреслити, що у дітей із гіперактивним розладом з дефіцитом уваги (ГРДУ) виконавчі функції лобної кори мозку не є повністю відсутніми, і помилковим є твердження про їхнє незмінне відставання у процесі вікового дозрівання. У таких дітей спостерігається затримка у розвитку цих функцій порівняно з їхніми однолітками, що можна порівняти з особливостями поведінки дітей молодшого біологічного віку.

Поведінкові особливості підлітків із ГРДУ характеризуються підвищеним рівнем нетерплячості, що проявляється у нездатності витримувати чергу або часові паузи для досягнення бажаного результату. Коли домінуючим стимулом виступає бажання, такі діти часто імпульсивно діють, нехтуючи соціальними нормами, що регулюють порядок дій, що призводить до конфліктів у міжособистісних стосунках і виключення з колективних активностей, де важливо дотримуватися правил.

Імпульсивність також проявляється у спонтанній цікавості до навколишніх об'єктів і прагненні взаємодіяти з ними без дозволу, що може призводити до необережного поводження з чужими речами і негативної реакції оточення.

Важливо відзначити, що така поведінка не є навмисною, а зумовлена порушеннями механізмів самоконтролю.

Навіть попри усвідомлення заборон або наявність негативного досвіду, діти з ГРДУ часто не можуть пригадати правила поведінки в умовах сильного емоційного збудження. Наприклад, бажання спробувати заборонену їжу може переважати над попередженнями, а усвідомлення помилки виникає вже після вчинку у вигляді почуття провини або сорому.

Вербальна імпульсивність також є характерною рисою: діти часто перебивають співрозмовників, говорять надмірно і втручаються у розмови чи ситуації, де їхня участь є небажаною. Це ускладнює формування стабільних соціальних зв'язків та може спричиняти соціальну ізоляцію (Skrypkaru, O.,2022).

З огляду на недостатній імпульс-контроль, такі діти схильні до ризикованої поведінки, що може становити загрозу їхній безпеці, оскільки вони не завжди здатні оцінити потенційні ризики. Крім того, вони часто порушують соціальні норми навіть за умови обізнаності з ними, що пояснюється тимчасовою дисфункцією систем саморегуляції.

Когнітивні особливості дітей із ГРДУ включають фрагментарність мислення і тенденцію до швидкого переключення уваги, що ускладнює підтримання концентрації на завданнях, особливо монотонних або тривалих. Цей феномен часто описується як «ефект конфетті», при якому в свідомості виникає велика кількість розрізнених думок, що заважає цілеспрямованому мисленню і виконанню завдань.

Труднощі з переходом від одного виду діяльності до іншого, особливо із більш привабливого на менш приємний, пов'язані з подовженим «гальмівним шляхом» нервової системи. Для пом'якшення цих проблем рекомендується заздалегідь попереджати дитину про зміни, використовувати повторні і чіткі сигнали, переконуватися у зоровому контакті та, за потреби, застосовувати зовнішні обмеження (наприклад, відключення телевізора) (Чепіга Н., Журавльова О., 2021).

Розуміння цих нейропсихологічних особливостей дає змогу не лише ефективніше впливати на поведінку дитини з ГРДУ за допомогою відповідних стратегій, але й підтримувати конструктивний та емоційно стабільний контакт із нею, що є важливою умовою успішної корекції та соціальної адаптації.

Таким чином, розвиток здатності до регуляції поведінки й емоційної сфери тісно пов'язаний із дозріванням лобної кори головного мозку та формуванням внутрішніх психічних механізмів самоконтролю. Порушення або затримка цього процесу, що спостерігається у дітей із ГРДУ, вимагає системної психокорекційної та педагогічної підтримки, орієнтованої як на нейропсихологічні особливості дитини, так і на соціальне середовище її розвитку.

Зважаючи на отримані дані, особливої актуальності набуває необхідність ранньої психолого-педагогічної діагностики гіперактивності, застосування мультидисциплінарних підходів у роботі з підлітками, залучення шкільних

психологів, педагогів, соціальних працівників та батьків до створення адаптивного освітнього середовища. Профілактика вторинних порушень, розвиток навичок самоконтролю, емоційної регуляції та комунікації повинні стати пріоритетними напрямами підтримки таких підлітків.

Висновки. Гіперактивність у підлітковому віці, зокрема в контексті гіперактивного розладу з дефіцитом уваги (ГРДУ), виступає не лише як індивідуальна психофізіологічна особливість, а як значущий патологічний чинник, що суттєво впливає на процес особистісного, емоційного та соціального розвитку дитини. Наявність у підлітка гіперактивної симптоматики асоціюється з широким спектром вторинних труднощів — від зниження навчальної мотивації та успішності до формування ризикованої, девіантної чи навіть делінквентної поведінки.

Література :

1. Barkley R. A. (2014). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*:* A Handbook for Diagnosis and Treatment. 4th ed. New York: Guilford Press, 898.

2. Brown T. E. (2005). Attention Deficit Disorder*:* The Unfocused Mind in Children and Adults. Yale University Press, 298.

3. Берклі Дж. В. (2002). Філософський енциклопедичний словник. Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України. Київ : Абрис, 2002. – 742.

4. Brown T. E. (2017). Outside the Box*:* Rethinking ADD/ADHD in Children and Adults – A Practical Guide. American Psychiatric Publishing, 320.

5. Годлевська В.Ю. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей молодшого шкільного віку / В. Ю. Годлевська // Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки. — 2021. – №9. – С. 73–78.

6. Єфименко О. В. Гіперактивність у дітей: соціально-психологічні чинники формування та корекції / О.В.Єфименко // Психологія і суспільство. – 2019. – С. 48–55.

7. Звєрєва І. Д. Взаємозв'язок поведінкових розладів підлітків із особливостями сімейного виховання / І. Д. Зверєва // Практична психологія та соціальна робота. – 2018. – №1. – С. 31–35.

8. Клименко С. І. Психологічні аспекти діагностики гіперактивної поведінки у підлітків / С. І. Клименко, О. С. Музика // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2020. – С. 129–134.

9. Макарова Т. І. Патопсихологічні особливості формування особистості підлітків із гіперактивністю / Т. І. Макарова // Клінічна та експериментальна патологія. – 2018. – С. 56–60.

10. Скрипник А. І. Проблеми педагогічної взаємодії з учнями, які мають ознаки гіперактивності / А. І. Скрипник // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2019. – №2. – С. 83–88.

11. Шевченко В. В. Освітнє середовище як фактор розвитку гіперактивності у школярів / В.В.Шевченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – *2021*. – С. 102–106.

12. Molina, B. S., & Pelham, W. E. (2014). ADHD in Adolescents: New Approaches to Understanding and Treatment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology,* 43, 4. 555–569.

13. Козак Н.В. Вплив сімейного середовища на прояви гіперактивної поведінки у підлітковому віці. Наукові записки. Психологія і педагогіка. – №3. – 2020. – С. 78–84.

14. Титаренко Т. М. Психологія життєвої кризи : монографія / Т. М. Титаренко. – Київ: Либідь, 2018. – С. 320.

15. Faraone S. V., Asherson P., Banaschewski T. et al. (2021). Attention-deficit/hyperactivity disorder. Nature Reviews Disease Primers, 7, Article 47. https://doi.org/10.1038/s41572-021-00269-2.

16. Danielson M.L., Bitsko R.H., Ghandour R.M. et al. (2016). Prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and associated treatment among U.S. Children and adolescents. J. Clin Child Adolescent Psychology, 47(2). 199-212.

17. Skrypkaru, O. (2022). Hyperactivity in Children and Adolescents: Psychological Characteristics and Correction. Spolom, 148.

18. Чепіга Н.В. Емоційна регуляція як чинник соціальної адаптації підлітків з СДУГ / Н. В.Чепіга, О. В. Журавльова // Актуальні проблеми психології, 2021. – №3. – С. 34–41.

References:

1. Barkley, R. A. (2014). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*: A Handbook for Diagnosis and Treatment. 4th ed. New York: Guilford Press, 898.

2. Brown, T. E. (2005). *Attention Deficit Disorder*: The Unfocused Mind in Children and Adults. Yale University Press, 298 .

3. Berkli, D. B. (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Instytut filosofii imeni Hryhoriia Skovorody NAN Ukrainy. Kyiv : Abrys, 742 [in Ukrainian].

4. Brown, T. E. (2017). *Outside the Box: Rethinking ADD/ADHD in Children and Adults* – A Practical Guide. American Psychiatric Publishing, 320 .

5. Hodlevska, V. Yu. (2021). *Syndrom defitsytu uvahy z hiperaktyvnistiu u ditei molodshoho shkilnoho viku* [Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Early School-Age Children]. *Visnyk Lvivskoho universytetu*. Seriia psykholohichni nauky, 9. 73–78 [in Ukrainian].

6. Yefymenko, O. V. (2019). Hiperaktyvnist u ditei: sotsialno-psykholohichni chynnyky formuvannia ta korektsii [Hyperactivity in Children: Socio-Psychological Factors of Development and Correction]. *Psykholohiia i suspilstvo*, 1. 48–55 [in Ukrainian].

7. Zvierieva, I. D. (2018). Vzaiemozviazok povedinkovykh rozladiv pidlitkiv iz osoblyvostiamy simeinoho vykhovannia [The Relationship Between Behavioral Disorders in Adolescents and the Characteristics of Family Upbringing]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, 6. 31–35 [in Ukrainian].

8. Klymenko S. I., & Muzyka O. S. (2020). Psykholohichni aspekty diahnostyky hiperaktyvnoi povedinky u pidlitkiv [Psychological Aspects of Diagnosing Hyperactive Behavior in Adolescents]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. Seriia 12: Psykholohichni nauky, 79. 129–134 [in Ukrainian].

9. Makarova, T. I. (2018). Patopsykholohichni osoblyvosti formuvannia osobystosti pidlitkiv iz hiperaktyvnistiu [Pathopsychological Features of Personality Formation in Adolescents with Hyperactivity]. *Klinichna ta eksperymentalna patolohiia*, 17, 4. 56–60 [in Ukrainian].

10. Skrypnyk, A. I. (2019). Problemy pedahohichnoi vzaiemodii z uchniamy, yaki maiut oznaky hiperaktyvnosti [Challenges of Pedagogical Interaction with Students Exhibiting Signs of Hyperactivity]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 2. 83–88 [in Ukrainian].

11. Shevchenko, V. V. (2021). Osvitnie seredovyshche yak faktor rozvytku hiperaktyvnosti u shkoliariv [Educational Environment as a Factor in the Development of Hyperactivity in Schoolchildren]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 9. 102–106 [in Ukrainian].

12. Molina, B. S., & Pelham, W. E. (2014). ADHD in Adolescents: New Approaches to Understanding and Treatment. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 43, 4. 555–569.

13. Kozak, N. V. (2020). Vplyv simeinoho seredovyshcha na proiavy hiperaktyvnoi povedinky u pidlitkovomu vitsi. [The Influence of the Family Environment on Manifestations of Hyperactive Behavior in Adolescence]. *Naukovi zapysky. Psykholohiia i pedahohika*, 3. 78–84 [in Ukrainian].

14. Tytarenko, T. M. (2018). Psykholohiia zhyttievoi kryzy. [Psychology of Life Crises]. Kyiv : Lybid. 320 [in Ukrainian].

15.Faraone, S. V., Asherson P.V, Banaschewski T. et al. (2021). *Attention-deficit/hyperactivity disorder*. Nature Reviews Disease Primers, 7, Article 47. https://doi.org/10.1038/s41572-021-00269-2.

16. Danielson, M.L., Bitsko, R.H., Ghandour, R.M. et al. (2016). *Prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and associated treatment among U.S.* Shildren and adolescents. J. Clin Child Adolescent Psychology, 47(2). 199-212.

17. Skrypkaru, O. (2022). *Hyperactivity in Children and Adolescents: Psychological Characteristics and Correction*. Spolom, 148.

18. Chepiha, N. V., & Zhuravlova, O. V. (2021). Emotsiina rehuliatsiia yak chynnyk sotsialnoi adaptatsii pidlitkiv z SDUH [Emotional Regulation as a Factor of Social Adaptation in Adolescents with ADHD]. *Aktualni problemy psykholohii*, 3. 34–41 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9:37.015.3

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1154-1171

Гульбс Ольга Анатоліївна доктор психологічних наук, професор, професор, Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини, м. Умань, тел.: (067) 363-39-73, https://orcid.org/ 0000-0002-5300-8570.

Лантух Ігор Валерійович доктор психологічних наук, професор, професор, Харківський інститут Приватного акціонерного товариства «Міжрегіональна Академія управління персоналом», м. Харків, тел.. (067) 579-49-98, https://orcid.org/0000-0002-0891-2704.

Діхтяренко Світлана Юріївна кандидат психологічних наук, доцент, доцент, Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини, м. Умань, тел.: (093) 147-00-18, https://orcid.org/0000-0003-4506-1221.

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі стресостійкості молодих людей, а саме студентської молоді. Досліджується проблема стресостійкості у студентства під час воєнних дій в Україні. Дана характеристика студентства як майбутньої еліти України. Розкрита дефініція стресостійкісті, яка визначається як сукупність особистісних якостей, що дозволяють переносити стресові ситуації без неприємних наслідків для особистості. Показано, що стресостійкість визначається, як інтегральна властивість цілісної особистості, яка взаємопов’язана з багаторівневою системою елементів, що представлені комплексом когнітивних, інтелектуальних, емоційних, особистісних властивостей. Описано формування стресостійкості у студентів, що відбувається не спонтанно, а у процесі життєдіяльності і професіоналізації особистості. Дана характеристика психологічної культури особистості. Розкриті її компоненти: *когнітивний; рефлексивно-перцептивний*; *емоційно-афективний*; *вольовий*; *комунікативний*; *підсистема досвіду соціальної взаємодії*; *ціннісно-мотиваційний*. Розроблена схема основних компонентів психологічної культури. Доведено, що психологічна культура, як психічне утворення, простежується в усіх основних іпостасях педагогічної взаємодії в освітньому середовищі; має ієрархічну багаторівневу будову й багатокомпонентний склад; дозволяє виявляти особливості сприйняття іншого суб'єкта, глибину його розуміння, адекватність знань про нього, характер переживань, пов'язаних з іншою людиною, а також виховувати уміння спілкуватися та продуктивно працювати над спільною справою. Досліджено, що психологічна культура активно впливає на особистість молодої людини та сприяє

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

формуванню її стресостійкості, що дозволяє вирішувати проблему виживання у складних умовах воєнного часу і формувати активний супротив усім життєвим негараздам.

Ключові слова: стрес, стресостійкість, компоненти стресостійкості студентів, психологічна культура, психологічна служба, студентство.

Gulbs Olha Anatoliyivna Doctor of Psychology, Professor, Professor, Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, Uman, tel. (067) 363-39-73, https://orcid.org/ 0000-0002-5300-8570.

Lantukh Ihor Valeriyovych Doctor of Psychology, Professor, Professor, Kharkiv Institute of the Private Joint-Stock Company «Interregional Academy of Personnel Management», Kharkiv, tel.: (067) 579-49-98, https://orcid.org/ 0000-0002-0891-2704.

Dikhtyarenko Svitlana Yuriyivna PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, Uman, tel.: (093) 147-00-18, https://orcid.org/ 0000-0003-4506-1221.

THE INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL CULTURE ON THE FORMATION OF STUDENTS' STRESS RESISTANCE IN WAR CONDITIONS

Abstract. The article addresses the issue of stress resistance among young people, specifically students. Stress resistance is studied in students during military operations. The characteristics of students as the future elite of Ukraine are outlined. The definition of stress resistance is revealed, which is defined as a set of personal qualities that enable one to endure stressful situations without experiencing unpleasant consequences. It is shown that stress resistance is defined as an integral property of an integral personality, which is interconnected with a multilevel system of elements represented by a complex of cognitive, intellectual, emotional, and personal properties. The article describes the formation of stress resistance in students, which does not occur spontaneously but in the process of life and professionalisation of the individual. The article describes the psychological culture of a personality. Its components are revealed: cognitive, reflexive-perceptual, emotional-affective, volitional, communicative, and a subsystem of the experience of social interaction, as well as a value-motivational subsystem. A scheme of the main components of psychological culture is developed. It is proved that psychological culture as a mental formation can be traced in all the primary hypostases of pedagogical interaction in the educational environment; it has a hierarchical multilevel structure and a multi-component composition, allowing to identify the peculiarities of perception of another subject, the depth of their understanding, the adequacy of knowledge about them, the nature of experiences

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

associated with another person, as well as to develop the ability to communicate and work productively on a common cause. The article demonstrates that psychological culture has a significant influence on the personality of a young person, contributing to the development of stress resistance. This, in turn, enables them to overcome the challenges of survival in wartime conditions and cultivate an active resistance to life's difficulties. The authors aim to develop a programmer on the influence of psychological culture on the formation of students' stress resistance in educational institutions during the war in Ukraine.

Keywords: stress, stress resistance, psychological culture, psychological service, students.

Постановка проблеми. За визначенням енциклопедичного словника, війна – це складне суспільно-політичне явище, пов’язане з розв’язанням суперечностей між державами, народами, національними й соціальними групами, що переходить до використання засобів збройної боротьби у вигляді бойових дій між їхніми збройними силами. Політологи оцінюють цілі війни росії в Україні як нераціональний неоімпералізм. Передбачена мета цієї війні – русифікація та знищення України як незалежної держави із наступним включенням її території до складу росії, що повинна відновити статус росії як імперії. Це не могло не сколихнути усю Україну. Кожний українець дуже чітко розуміє, що ця війна – війна на виживання. Військовий стан у країні є тим компостом, який перманентно відтворює ситуацію стресу, що переживає український громадянин. Стрес в умовах війни повстає перед кожним членом нашого суспільства у новій іпостасі. При цьому кожний українець реагує на нього індивідуально: хтось мобілізує усі свої ресурси, для того щоб вийти із нього, а хтось перебуває у стані «паралічу», бездіяльності та очікування.

Така ситуація у сьогоденній Україні актуалізує проблему стресостійкості, бо саме війна призвела до істотних змін життя будь-якого українця, що віддзеркалилося у суттєвій перебудові його активності, діяльності та стану. Тому формування стресостійкості є кроком для збереження ментального здоров’я українських громадян, адже за офіційними даними понад 85 % українців страждають від психічних розладів, а 65 % ветеранів, які повернулися з фронту, потребують психологічної підтримки. Звідси у такій архіскладній ситуації виникає проблема вивчення діяльності людини в умовах нестабільності, а також формування у неї стресостійкості, що буде сприяти відновленню її активної життєвої позиці в умовах, що постійно змінюються і трансформуються під впливом зовнішніх чинників. Предметом нашого дослідження є формування стресостійкості у студентській молоді, бо саме вона є майбутньою елітою України, бо саме їй відбудовувати країну. Родзинкою статті є те, що вона сфокусована на психологічній культурі студентства, що впливає на формування його стресостійкості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий майданчик сьогодення вже майже не має вільної ніші. Проблема стресостійкості зайняла на ньому

чільне місце. З'явилася ціла низка робіт як вітчизняних так і закордонних науковців присвячених цій проблемі. Цікаво, що проблема стресостійкості сьогодні вивчається у багатовекторному контексті. Це і психологія стресу, і психологічна стійкість, і емоційна стійкість, і соціально-психологічні чинники стресостійкості. Цьому присвячені роботи Р. Лазаруса, Г. Сельє, С. Фолкмана, Р. МакКрає і Р. Коста, А. Біллінгса і Р. Муса, І. Аршава, Л. Котова, Н. Кордунова, Н. Дмитріюка, К. Пилипенка, О. Олійника, В. Семиченка, З. Комара, А. Шейка. Об'єктом і предметом дослідження багатьох вчених, безпосередньо, М. Кудінова, О. Поліщука, Ю. Шарана та ін. є сутність, психологічні механізми, структурні компоненти та соціально-психологічні чинники стресостійкості особистості [1]. Вітчизняні науковці створили потужні дослідження, що аналізують стресостійкість з позиції копінг-стратегій, як стратегій подолання стресу, що об'єднує когнітивні, емоційні, поведінкові стратегії, котрі використовуються для співволодіння зі стресом та психологічно важкими ситуаціями у звичайному житті. Це такі дослідники, як А. Вдовиченко, Л. Долинська, О. Кокун, М. Корольчук, В. Крайнюк, О. Кравцова, Р. Сапольскі, М. Стороні, М. Шпак [2] та ін. Щодо студентства, як особливої соціально-демографічної групи, котра об'єднана не тільки навчанням у вищих навчальних закладах, але й особистісною незалежністю, цінностями свободи у прийнятті рішень, влучними є праці Є.О. Германа, С.М. Єфіменко [3] та ін.. Цікавими та продуктивними є роботи присвячені психологічній культурі. У цьому аспекті праці Турянської В.Е., Уємова А.І., Фурмана А.В. [4] та ін.. дають плідну допомогу у розкритті даної теми дослідження.

Мета статті. Дослідити проблему впливу психологічної культури на формування стресостійкості студентів під час воєнних подій в Україні.

Виклад основного матеріалу. Студентство – це особлива соціально-демографічна група, це молодь, що навчається у закладах освіти та становить базу кваліфікованих кадрів країни. Це не просто група людей, а й певний соціальний феномен зі своїми особливостями. Характерним для студентської молоді є особистісна незалежність, з одного боку, а також цінність свободи у прийнятті рішень і престижність освіти, що здобувається. Студентство не стоїть осторонь від соціуму. Це та соціально-демографічна група, на яку активно впливає суспільство, бо майбутнє його, насамперед, залежить саме від молоді. На сьогоднішній день це значна соціальна група. Лише першокурсників, які вступили до вищих навчальних закладах у 2024 році нараховується 187 801 чоловік. Хоча це на 80 тис. осіб менше, ніж у попередньому році, коли було зараховано 267 тис. осіб, але війна, як бачимо, внесла корективи у цей процес. Зараз в Україні навчаються близько 415 тис. студентів. З них 27,2 тис. – це іноземні студенти [5]. 29 жовтня 2024 року Верховна Рада України ухвалила законопроект № 12053 «Про внесення змін до деяких законів України щодо державної підсумкової атестації та вступної кампанії 2025 року». Цьогоріч випускники звільняються від державної підсумкової атестації (ДПА), а вступ до

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

закладів вищої освіти відбуватиметься у форматі національного мультипредметного тесту (НМТ), що оптимізує вступ до закладів освіти.

Студентська молодь – це надія майбутнього. Її не тільки навчають, але й виховують, формуючи, зокрема, психологічну культуру. На науковому майданчику активно у цьому векторі працюють такі дослідники, як В.Е. Турянська., А.І. Уємов, А.В. Фурман та ін. Проаналізувавши наукову літературу з даного питання, можна констатувати, що психологічна культура – у розвинутому вигляді – це достатньо висока якість самоорганізації і саморегуляції будь-якої життєдіяльності людини, різних видів її базових прагнень і тенденцій, ставлення особистості до себе, до близьких і сторонніх людей, до живої і неживої природи, до світу у цілому. Це оптимально організований перебіг процесу життя. За допомогою розвинутої психологічної культури людина гармонійно враховує як внутрішні вимоги особистості, своєї психіки, свого тіла, так і зовнішні вимоги соціальних і природних середовищ життя та праці [6]. Отже, на підставі вищезазначеного можна зробити висновок про те, що у наукових розвідках існує певна тенденція щодо розгляду вищезазначених явищ у комплексному вигляді.

Вищезазначений феномен здійснює корекцію змісту й спрямованості практичної діяльності людей. У взаємозв'язку психологічної культури й діяльності можна виділити наступне: 1) значущість психологічної культури як соціального феномена пояснюється, перш за все, тим, що це одна з актуальних причин змісту і стилю практичного життя людей. Психологічна культура вбирає у себе імпульси, що виникають від природних умов життя даної групи людей. Психологічна культура – це складна духовна система, через яку осмислюється, оцінюється зовнішня інформація; 2) психологічна культура прагне самореалізуватися на практиці. Націленість на практичну реалізацію і визначає особливу значущість даного явища у соціальному житті; 3) психологічна культура втілюється у відносно стійких, повторюваних особливостях діяльності, і в той же час характеризується можливістю розвитку цих особливостей. За допомогою розвиненої психологічної культури людина гармонійно поєднує як внутрішні вимоги особистості, психіки, свого тіла, так і зовнішні вимоги соціальних і природних середовищ життя (рис. 1).

Таким чином, психологічна культура особистості в освітньому середовищі виступає як єдність знання, відношення, виховання, переживання й набутого життєвого досвіду. Як бачимо, вона є невід’ємною частиною життєдіяльності особистості, зокрема, студентства, яке активно формує її у цей період.

Виходячи з того, що студентство - це значна соціально-демографічна група в Україні, що це майбутнє країни, що це еліта суспільства, то проблема її стресостійкості, проблема ментального здоров’я є затребуваною сучасністю. Якщо звернутися до наукових розвідок, то вони визначають стресостійкість, як визначеною сукупністю особистісних якостей, що дозволяють переносити стресові ситуації без неприємних наслідків для діяльності певної особистості і її оточення. Звертаючись до емпіричних досліджень, можна стверджувати, що

стресостійкість визначається, як інтегральною властивістю цілісної особистості, що взаємопов'язана з багаторівневою системою елементів, які представлені комплексом когнітивних, інтелектуальних, емоційних, особистісних властивостей [7].

Продуктивним підходом до проблеми стресостійкості у даному аспекті є праці, які висвітлюють компоненти даного феномена, акцентуючи увагу на тому, що вони базуються на особистісних та соціальних ресурсах. Особистісні ресурси є базовими та фундаментальними для стресостійкості, де виділяються емоційний, когнітивний та мотиваційний компоненти. У цьому аспекті вони є своєрідним підґрунтям для формування поведінки і діяльності у ситуації стресу та охоплюють біологічний, особистісний та поведінковий рівні індивіда. Що до соціальних ресурсів стресостійкості, то вони архіважливі для організації протидії стресу ззовні і до них належать, з одного боку, соціальна, емоційна, інформаційна, матеріальна підтримка, а з другого - соціальна сміливість, гідні побутові умови, безпека життя, комфортний статус у соціальній групі, підтримка держави [8]. Знаковим є дослідження Ю. Тептюкової, яка акцентує увагу на структурі стресостійкості особистості, яка виокремлює такі компоненти, як когнітивно-рефлексивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-регулятивний, де критеріями розвитку даного феномена є рефлексія себе та іншого [9]. Ці розвідки створюють методологічну базу для дослідження, які впливають на стресостійкість у студентському середовищі.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

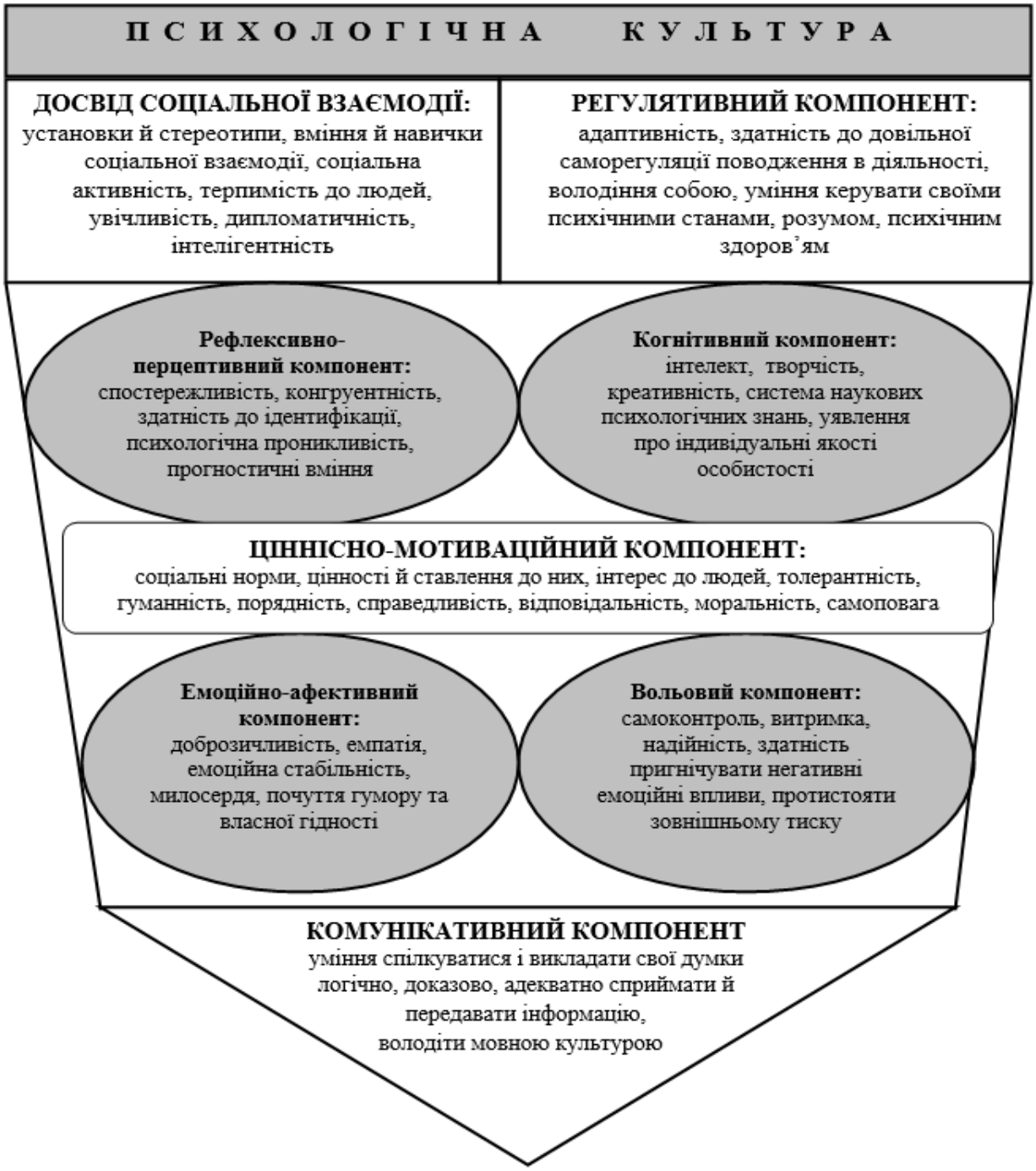


Рис. 1. Основні компоненти психологічної культури особистості

Воєнні події в Україні обумовили виникнення і низки негативних явищ, що, у першу чергу, позначається на молоді. Значною проблемою сучасності є проблема адаптації особистості молодої людини до суспільних змін, її професійна підготовка та засвоєння норм сучасної культури. Наслідками проблем соціальної дезадаптації є порушення у духовному, психічному, інтелектуальному та особистісному розвитку. Звідси актуалізується проблема психологічної служби.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Головна мета психологічної служби – сприяння психічному здоров'ю, освітнім інтересам, розкриттю індивідуальності студента, а також корекція різного роду проблем у його розвитку і саморозвитку. Основними способами досягнення вказаної мети є створення і забезпечення психологічних умов розвитку особистості, сприяння залученню до спільної діяльності студентів.

У діяльності психологічної служби ЗВО виділяють напрями:

– *акт уальний*, орієнтований на вирішення проблем, пов'язаних із наявними труднощами у навчанні і міжособистісних стосунках;

– *перспект ивний*, орієнтований на розвиток і становлення особистості кожної індивідуальності.

Основними завданнями діяльності психологічної служби у закладах освіти щодо формування стресостійкості є:

1. Забезпечення якісного психологічного супроводу процесу навчання студентів, зокрема здійснення діагностики готовності до навчання та проведення психолого-педагогічної корекції. Виявлення та розвиток творчих, професійних здібностей і на цій основі побудова методик особистісно-орієнтованої професійної підготовки.

2. Науково-методичне і практичне забезпечення корекційно-розвиваючої та реабілітаційної роботи. Зокрема, діагностика особистісного розвитку, ціннісних орієнтацій та соціального статусу студентів, виявлення проблем соціального розвитку особистості; розроблення й психологічне забезпечення розвивально-корекційної та реабілітаційної роботи зі студентами.

3. Орієнтація виховної роботи на соціально-психологічну профілактику негативних явищ у студентському середовищі. Зокрема профілактика наркоманії, алкоголізму, поширення ВІЛ/СНІДу.

4. Здійснення соціально-педагогічної реабілітації студентів.

5. Підвищення ефективності діяльності практичних психологів, впровадження новітніх методик, методів і технологій роботи практичних психологів.

6. Розвиток мережі та організаційно-правове забезпечення діяльності психологічної служби.

7. Розширення і вдосконалення нормативно-правової бази діяльності психологічної служби.

Основними напрямами роботи психологічної служби у розвитку стресостійкості студентів на основі впливу психологічної культури є:

1. Пріоритетний розвиток і вдосконалення мережі психологічної служби відповідно до встановлених нормативів і специфіки регіонів.

2. Підвищення вимог до працівників служби, посилення контролю за результатами діяльності, дотриманням вимог етичного кодексу та нормативних документів.

3. Вдосконалення і розширення методичної бази працівників служби, стимулювання, пошук, узагальнення і розповсюдження передового досвіду роботи.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

4. Розроблення і впровадження у практику організаційних та методичних засад професійної діяльності соціальних педагогів.

5. Розроблення і впровадження у практику комплексних психолого-педагогічних технологій роботи психологів навчальних закладів.

6. Удосконалення нормативно-правової бази діяльності служби.

7. Посилення співпраці з психолого-медико-педагогічними консультаціями всіх рівнів.

Основними напрямами діяльності психологічної служби є:

1. Підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу – студентів та викладачів.

2. Соціально-психологічна діагностика, моніторинг особистісного розвитку і соціальної ситуації розвитку студентів, прогнозування змін освітньої ситуації та визначення основних її тенденцій.

3. Проектування і соціально-психологічна корекція розвитку студентів у навчально-виховному процесі.

4. Психологічна експертиза педагогічних інновацій, методів і методик, оцінювання ефективності впровадження програм і проектів.

5. Соціально-психологічна і педагогічна реабілітація молоді, яка перебуває у кризовій життєвій ситуації, є соціально незахищеною і має особливі потреби.

6. Консультативно-методична допомога всім учасникам навчально-виховного процесу та керівникам освіти.

Період навчання у вищому навчальному закладі досить важливий для розвитку і становлення молодої людини, тому від успішного психологічного супроводу навчального процесу великою мірою залежить підготовка майбутніх фахівців. Психологічному забезпеченню особистісно-орієнтованої фахової підготовки студентів приділяли увагу такі дослідники: О. М. Бандурка, С. П. Бочарова, О. В. Землянська, Н. В. Чепелєва та інші. Н.В. Чепелєва вважає, що специфічна проблема вишу – низька психологічна культура серед студентів, що спричиняє появу внутрішніх та міжособистісних дисгармоній, фрустрацій, тривоги у фаховій підготовці. Отже, доцільність надання психологічної допомоги студентам не викликає сумніву [11]. Дослідники звертають увагу на профілактику ризикованої поведінки, формування навичок здорового способу життя як систему заходів, спрямованих на охорону психічного здоров’я; попередження труднощів у розвитку майбутніх фахівців; створення психологічних умов, сприятливих для активного розвитку особистості. Психологічна служба вишу, вивчаючи умови індивідуального розвитку особистості студента, соціально-психологічні зміни у житті мікро- та макросоціуму, прогнозує можливість появи тих чи інших ускладнень і проводить попереджувальну роботу [12].

Робота психологічної служби диференціюється у залежності від курсу навчання студентів. Найважливіша допомога першокурснику – оволодіти якісно новими способами навчально-професійної діяльності, виробити потяг до самостійної роботи, полегшити процес адаптації студентів до нових воєнних умов дійсності в Україні. Соціально-психологічний тренінг «Адаптація

першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі» сприяє психологічній адаптації, посилює її динаміку за рахунок «переведення» даного процесу на актуалізований, усвідомлений рівень. Проведення тренінгу «Шляхи самовдосконалення та пошуку працевлаштування» сприяє особистому зростанню та професійному становленню майбутніх фахівців і є актуальним для студентів старших курсів. У ході проведення даного тренінгу надаються не тільки знання з технології пошуку майбутньої роботи, вміння презентувати себе роботодавцю, але і моделюються можливі проблемні ситуації щодо працевлаштування та знаходження алгоритму їх вирішення.

Психологічний супровід студентів з першого дня навчання, спрямований на підтримку психічного здоров'я та розвиток психологічної культури, є необхідним заходом ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців. Психологічна служба навчального закладу використовує наступний комплекс заходів: адаптація першокурсників, колективне знайомство першокурсників зі студентами інших курсів, колективна взаємодопомога у навчанні та професійній підготовці всіх студентів даної професії, психологічна просвітницька робота зі студентами, шефство студентів старших курсів над молодшими курсами. В організації цієї роботі важливе значення має єдність педагогічного колективу у навчально-виховному процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Психологічний супровід навчально-виховної діяльності студентів та викладачів повинний здійснюватися всім колективом педагогів. Педагогічний колектив дбає про розвиток психологічної культури та збереження психічного здоров'я як у середовищі студентів, так і викладачів. Високий рівень розвитку психологічної культури викладачів дозволяє їм створювати ефективні умови для керівництва міжособистісними стосунками студентів у навчальних групах, розвитком інтелектуальної діяльності кожного студента і його психічним станом. З цього приводу викладачі накопичують поточну інформацію про динаміку розвитку особистісних якостей студентів. На цій основі розробляються заходи корекції психічного стану особистості студента та психологічного клімату у групі. Постійно приділяється увага аналізу міжособистісних стосунків у групі, активності студентів, розвитку їх схильностей до прояву лідерських якостей, самовдосконалення та самоврядування (табл. 1).

Психологічна служба відіграє велику роль у збереженні психологічного здоров'я учасників навчально-виховного процесу.

Психологічне здоров'я у сучасній психології розглядається як необхідна умова активної і нормальної життєдіяльності людини.

Порушення у цій сфері викликають зміни у звичному способі життя, сформованій практиці стосунків з оточуючим світом, можуть призвести до втрати професійної дієздатності й вимушеної корекції планів на майбутнє. Основна увага у зазначеній галузі приділяється не стільки проявам того чи іншого психічного захворювання, скільки початковому етапу формування здорової психіки і підтримки її функціонування, тому у роботу психологічної служби входить профілактика психічного і соціального здоров'я студентів.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1

Програма психологічної служби з розвитку психологічної культури майбутніх фахівців

Педагогічний колектив		Абітурієнти	Студенти		
Адміністрація, психолог	Педагоги, куратори		1 курс	2-3 курси	4-5 курси
ПОПЕРЕДНІЙ ЕТАП					
Запит адміністрації, формування цілей і завдань, аналіз результатів минулого року, збір інформації, планування та підбір методик дослідження	Зустріч з викладачами та кураторами, анкетування, аналіз роботи, опрацьовування інформації	Анкетування, бесіди, інтерв'ю, психобіографія, визначення проблем професійного самовизначення	Знайомство із студентами на уроці «Адаптація». Створення сприятливого клімату в групі першокурсників, взаємодія зі старшокурсниками	Знайомство з першокурсниками і допомога в їх адаптації та створення сприятливого психологічного клімату в міжособистісних стосунках	Знайомство з першокурсниками і допомога в їх адаптації та створення сприятливого психологічного клімату в міжособистісних стосунках
Організація проведення Дня відкритих дверей для абітурієнтів		Проведення Дня відкритих дверей, консультування абітурієнтів та батьків	Підготовка та презентація груп на професійному зльоті обраної професії	Підготовка та участь у професійному зльоті	Підготовка та участь упрофесійному зльоті
Організація зборів батьків	Підготовка та проведення зборів батьків		Зустріч з батьками, уточнення особистісних проблем	Зустріч з батьками, консультування	Зустріч з батьками, консультування
ПСИХОДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ					
Спостереження за функціонуванням професійної підготовки та вихованням студентів	Виявлення студентів з проблемами адаптації та психічного розвитку, обговорення психологічних труднощів студентів у навчанні та професійній підготовки	Анкетування, диагностика особистісних якостей, мотиваційної сфери, професійних орієнтацій	Вивчення адаптаційних механізмів, складання психологічного портрета, виявлення структури ціннісних орієнтацій, діагностика особистісних якостей, мотиваційної сфери, професійних схильностей	Відслідковування динаміки розвитку психологічних професійно важливих якостей, умінь і навичок відповідно до моделі бакалавра та психограми фахівця	Оцінювання психологічних якостей, що забезпечують професійну придатність до роботи, оцінювання готовності до наукових досліджень та перспектив праці

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

продовження табл. 1.

Педагогічний колектив		Абітурієнти	Студенти		
Адміністрація, психолог	Педагоги, куратори		1 курс	2-3 курси	4-5 курси
КОНСУЛЬТАТИВНА ТА ПРОСВІТНИЦЬКА РОБОТА					
Консультування з проблем організації навчально-виховного процесу з урахуванням вікових особливостей студентів та збереження психічного здоров'я викладачів та студентів	Консультування з проблем формування сприятливого психологічного клімату в групах та у навчально-виховному середовищі, розроблення програм розвитку студентів, індивідуально та в групах	Консультування та рекомендації абітурієнтам та батькам при підготовці до вступу у ВНЗ	Консультування та рекомендації студентам та батькам з проблем адаптації до нового навчального середовища у ВНЗ. Просвітницька робота по розвитку психологічної культури студентів та батьків	Консультування та рекомендації студентам з активізації творчого потенціалу в засвоєнні фахових дисциплін та професійних вмінь і навичок, бесіди з проблем збереження психічного здоров'я	Консультування та рекомендації студентам та батькам з проблем підготовки до випуску, працевлаштування та адаптації на нових робочих місцях та збереження здоров'я і працездатності
КОРЕКЦІЙНО–РОЗВИВАЮЧА РОБОТА					
Розвиток лідерських якостей, формування психологічної культури у стосунках з підлеглими. Формування системи знань про духовне здоров'я і культуру	Формування психологічної культури фахівців, сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі та збереження і укріплення духовного здоров'я і культури	Індивідуально-особистісна корекція у підготовці до вступних іспитів з конкретної професії	Тренінги: «Адаптація до нового навчального середовища»; «Розвиток якостей особистості, здібностей та пізнавальних процесів»; «Ефективна поведінка у конфліктних ситуаціях»; «Розвиток лідерських якостей»	Тренінги: «Формування професійних навичок з обраної професії»; «Допомога у вирішенні міжособистісних конфліктів»; «Формування системи знань з проблем психологічного здоров'я»	Тренінги: «Формування позитивної мотивації в досягненні мети»; «Формування впевненості у собі»; «Формування позитивного вирішення конфліктів»; «Формування системи знань з проблем збереження психологічного здоров'я в професійній діяльності»

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

продовження табл. 1.

Педагогічний колектив		**Студенти**			
Адміністрація, психолог	**Педагоги, куратори**	**Абітурієнти**	**1 курс**	**2-3 курси**	**4-5 курси**
ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ДОЗВІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ					
Консульту-вання, керівництво та рекомендації педагогам та студентам в організації пізнавально-дозвільної діяльності	Організація пізнавальних занять зі студентами з розвитку психологічної культури та професійних схильностей	Заняття в малій академії наук, участь у конференціях та конкурсах психолого-професійного напрямку	Пізнавальні та тренінгові заняття в психологічному клубі „Психоаналітик”, „Я-конліктна ситуація”, „Культура спілкування”	Пізнавальні та тренінгові заняття, участь у семінарах психолого-професійного напрямку	Психологічні курси та заняття в психологічному клубі „Моя презентація працедавцю”, „Співпраця та спілкування в
УДОСКОНАЛЕННЯ МАТЕРІАЛЬНО-ТЕХНІЧНОЇ БАЗИ					
Компьюте-різація психодіагно-стичних досліджень. Організація та оснащення спеціальних психологічних кабінетів: психодіагно-стики; консульту-вання; соціально-психоло-гічного тренінгу; релаксації; психолого-дослідних лабораторій	Участь в оснащені спеціальних психологічних кабінетів з урахуванням професійних схильностей студентів та напрямків формування їх психологічної культури і збереження здоров’я		Дбайливе ставлення до матеріальних цінностей, допомога в підтримування та ефективному використанні матеріально-технічної бази		
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ ЩОДО РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ					
Організація наукових семінарів, надання рекомендацій, консульту-вання з проблем психологічної культури та збереження психологі-чного здоров’я	Участь у наукових семінарах, використання рекомендацій у практичній діяльності. Участь у заняттях з психотерапії, танцетерапії, тренінгах тощо.				

Одне із центральних завдань психології здоров’я – це формування у людини потреби здорового способу життя, духовної культури та розвитку психологічної культури.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Спираючись на дослідження, ми розробили схему ролі психологічної служби у збереженні психічного здоров'я майбутніх фахівців (рис.2.).

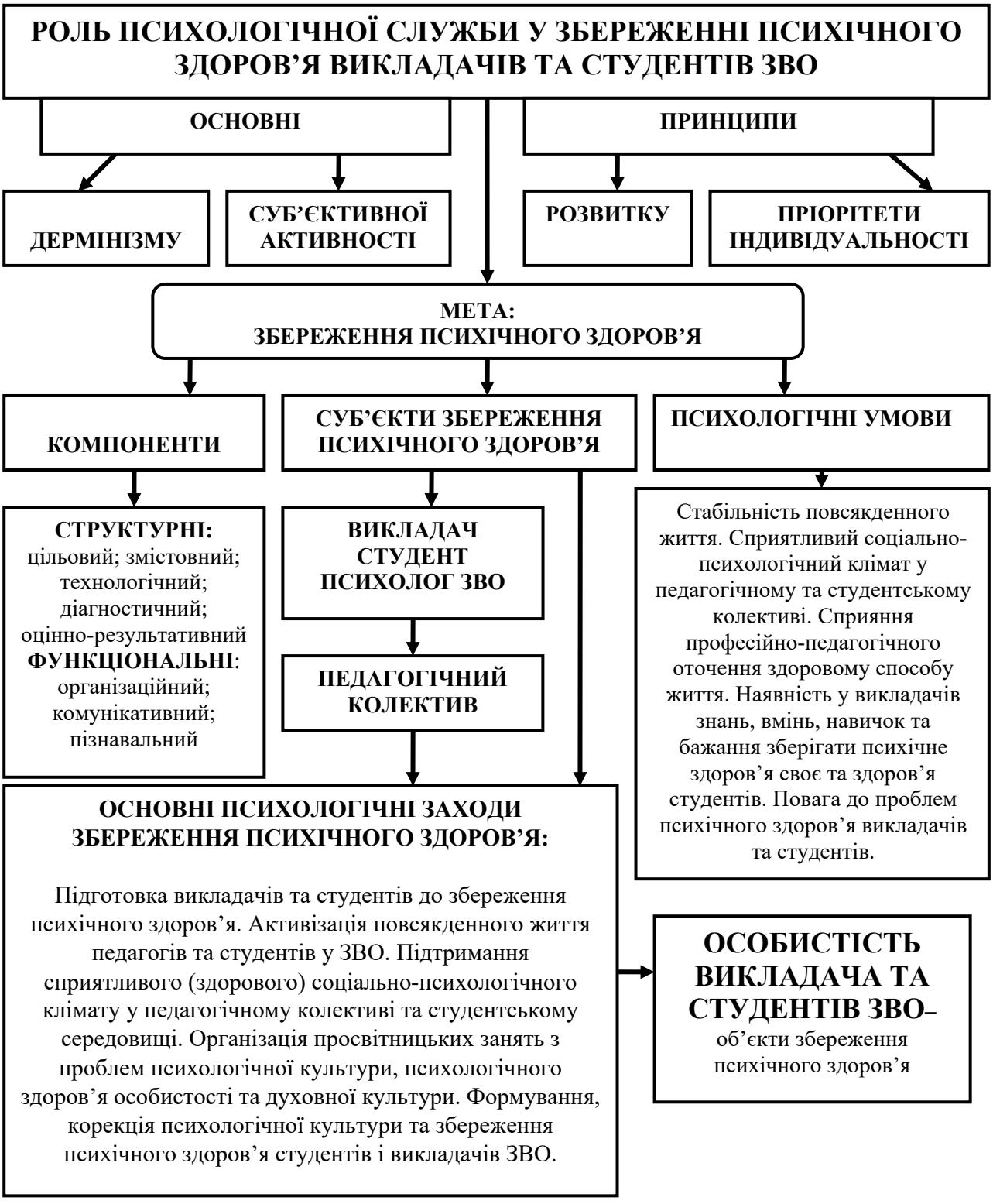


Рис. 2. Зміст психологічної служби із збереження психічного здоров'я студентів

На цьому малюнку відображені основні компоненти проблеми збереження психічного здоров'я студентів у навчальному процесі, розглядаються соціально-психологічні фактори впливу на психічне здоров'я: підготовка студентів до збереження психічного здоров'я; оптимізація повсякденного життя студентів; підтримання сприятливого (здорового) соціально-психологічного клімату у студентському середовищі; організація просвітницьких занять з проблем психологічної культури, психологічного здоров'я та духовної культури особистості; використання засобів масової агітації для пропаганди збереження психічного здоров'я та розвитку психологічної культури студентів у сучасних умовах війни.

Оптимізація процесу збереження психічного здоров'я студентів потребує наявності таких компонентів: соціально-психологічні умови; сприятливий соціально-психологічний клімат у студентському колективі; сприяння професійно-педагогічного оточення підтримці здорового способу життя.

Важливу роль відіграють активні суб'єкти збереження психічного здоров'я: керівники, викладачі, психологи, а також самі студенти – майбутні фахівці. Особливе значення у роботі психологічної служби, має інтенсифікація роботи психолога щодо проведення індивідуальної роботи з майбутніми фахівцями з метою формування психологічної культури та збереження психічного здоров'я.

Таким чином, у статті розглянута проблема впливу психологічної культури на формування стресостійкості студентів під час екстремальних воєнних подій в Україні, показана роль психологічної служби у вирішені цієї нагальної проблеми. Описані тренінги для формування стресостійкості студентів.

Висновки.

1. У дослідженні показано роль психологічної культури, яка впливає на розвиток стресостійкості студентів. Розвиток психологічної культури фахівця як системоутворюючого компонента розвитку особистості включає комплекс спеціальних прагнень: тенденцій, потреб, мотивів, інтересів, орієнтацій, саморегуляції, самоорганізації, що усвідомлено розвиваються на основі властивих людині природних здібностей; а також набір відповідних цим прагненням і здібностям умінь і стійких видів навичок поведінки, які щодня виявляються і потребують самовдосконалення.

2. На підставі оптимізації процесу збереження психічного здоров'я студентів та формування їх стресостійкості розкриті наступні компоненти: соціально-психологічні умови; сприятливий соціально-психологічний клімат у студентському колективі; сприяння професійно-педагогічного оточення підтримці здорового способу життя; наявність у викладачів знань, умінь, навичок та бажання зберігати психічне здоров'я та стресостійкість студентів.

3. Подальшим дослідженням є розробка програми впливу психологічної культури на формування стресостійкості студентів у навчальних закладах під час війни в Україні.

Література:.

1. Кудінова М.С. Структурно-компонентний аналіз феномена стресостійкості особистості. Теоретичні та прикладні проблеми психології. 2018. № 1 (45). С. 156–173; Поліщук О. Психологічні компоненти стресостійкості особистості. Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД : матеріали XVIII Міжнар. наук.- практ. інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 29-30 грудня 2013 р.). Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 152-154. URL: http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1348; Шаран Ю.В. Психофізіологічні детермінанти стресостійкості особистості// Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Київ: ДП «Інформаційно аналітичне агенство», 2007. Вип. 7. С. 143–148.

2. Вдовиченко А.В. Особливості копінг-поведінки особистості у життєвих та професійних ситуаціях. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки». 2013. С. 17-20; Долинська Л., Чернякова Г. Формування ефективних копінг-стратегій батьків у вихованні підлітків. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. Випуск 17 (62). 2022. С.15-25; Корольчук В.М. Психологія стресостійкості особистості: (дис. докт. психологічних наук). Інститут психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2009. 520 с.; Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство, 2012. 200 с.; Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ: Ніка Центр, 2007. 432 с.; Кравцова О. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. Вісник післядипломної освіти. Вип. 7(36), 2022. «Серія «Соціальні та поведінкові науки»; Сапольскі Роберт М. Чому зебри не страждають на виразку/ пер. з англ. О. Лобастова. Харків: Вид-во «Ранок»: Фабула, 2023. 400 с.; Стороні М. Стресостійкість. Прості поради, як жити в сучасному світі / пер. з англ. Олени Замойської. Київ: Книголав, 2022. 272 с.; Шпак М. М. Стресостійкість особистості в дискурсі сучасних психологічних досліджень. Вип. 39. С. 199–203. http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27825.

3. Герман Є.О. Соціально-психологічна ідентичність сучасного студентства//Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць. 2008. №1(22). С. 83-88; Єфіменко С.М. Психологічні особливості студентського віку// Наукові записки. Серія педагогічні науки. 2012. Вип. 103. С.140-149.

4. Турянська В. Е. Суб'єктивні фактори розвитку психологічної культури педагога – інженера / В. Е. Турянська // Проблеми освіти: наук. – метод. зб. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. Вип. 52. С. 348 – 350; Уемов А. И. Системный подход к определению культуры и цивилизации / А. И. Уемов // Вісник ДонДУЕТ. 2003. № 2. С. 36 – 43; Фурман А. В. Психокультура української ментальності: наук. вид. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 132 с.

5. Укрінформ//https//www.ukrinform

6. Турянська В. Е. Психологічна культура як чинник успішності професійної діяльності майбутнього інженера-педагога. Дис. канд... психологічних наук. Харків, 2010.

7. Дудка Т.М. Психологічні особливості стресостійкості особистості. URL: http://kspodn.onu.edu.ua/index.php/kunena/sektsiya-3-fenomeni-psikhologichnogo-zdorov-ya-ta-ortobiozu-lyudini-psikhoistorichnij-vimir/203-psikhologichni-osoblivosti-stresostijkosti-osobistosti

8. Кудінова М.С. Структурно-компонентний аналіз феномена стресостійкості особистості. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2014. № 1(34). С. 156–173.

9. Тептюк Ю.О. Психологічні умови розвитку стресостійкості у соціальних працівників різних вікових категорій : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2021. 23 с.

10. Наказ колегії Міністерства освіти і науки України від 12.05.2004 р. № 386 «Про виконання рішення колегії Міністерства освіти і науки України з питання»; Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 23.05. 2004 р. № 5/6-3. «Про стан і перспективи розвитку психологічної служби системи освіти України».

11. Чепелєва Н.В. Перспективи психологічної герменевтики// Психологічні перспективи. 2002. Вип. 2. С. 11 – 20.

12. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянська Е.В. Психология управления. Харків: Фортуна – пресс, 1998. 464 с.

References

1. Kudinova M.S. (2018). Strukturno-komponentnyi analiz fenomena stresostiikosti osobystosti. [Structural and Component Analysis of the Phenomenon of Personality Stress Resilien]. *Teoretychni ta prykladni problemy psykholohii.* 1 (45).156–173. (in Ukrainian); Polishchuk O. (2013). Psykholohichni komponenty stresostiikosti osobystosti. [Psychological components of personality stress resistance.]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatku tretoho tysiacholittia u krainakh SND : materialy KhVIII Mizhnar. nauk.- prakt. internet-konferentsii. Pereiaslav-Khmelnytskyi*, 152-154. Retrieved from: http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1348 (accessed 12 april 2025) (in Ukrainian); Sharan Yu.V. (2007). Psykhofiziolohichni determinanty stresostiikosti osobystosti [Psychophysiological determinants of personality stress resistance]. *Aktualni problemy psykholohii. Tom V: Psykhofiziolohiia. Psykholohiia pratsi. Eksperymentalna psykholohiia: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka. Kyiv: DP «Informatsiino analitychne ahenstvo»*, 7. 143–148. (in Ukrainian);

2. Vdovychenko A.V. (2013). Osoblyvosti kopinh-povedinky osobystosti u zhyttievykh ta profesiinykh sytuatsiiakh. [Features of coping behaviour of a personality in life and professional situations.]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia «Psykholohichni nauky»* 17-20; Dolynska L., Cherniakova H. (2022). Formuvannia efektyvnykh kopinh-stratehii batkiv u vykhovanni pidlitkiv. [Formation of effective coping strategies of parents in the upbringing of adolescents.]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 12. Psykholohichni nauky.* 17 (62). 15-25. (in Ukrainian); Korolchuk V.M. (2009). *Psychology of personality stress resistance:* PhD diss.. Instytut psykholohii im. H.S. Kostiuka. Kyiv: (in Ukrainian); Kokun O.M. (2012). *Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia: monohrafiia*. [Psychology of professional formation of a modern specialist: monograph.]. Kyiv: DP «Inform.-analit. ahentstvo, 200. (in Ukrainian); Krainiuk V.M. (2007). *Psykholohiia stresostiikosti osobystosti: monohrafiia.* [Psychology of personality stress resistance: monograph]. Kyiv: Nika Tsentr, 432(in Ukrainian); Kravtsova O. (2022). Stresostiikist osobystosti yak psykholohichnyi fenomen: osnovni teoretychni pidkhody. [Stress resistance of personality as a psychological phenomenon: basic theoretical approaches] *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia «Sotsialni ta povedinkovi nauky»*7(36). (in Ukrainian); Sapolski Robert M. (2023). *Chomu zebry ne strazhdaiut na vyrazku*[Why zebras do not suffer from an ulcer].Kharkiv: Vyd-vo «Ranok»: Fabula, 400. (in Ukrainian); Storoni M. (2022). *Stresostiikist. Prosti porady, yak zhyty v suchasnomu sviti* [Simple tips on how to live in the modern world].Kyiv: Knyholav. 272. (in Ukrainian); Shpak M. M. (2022). Stresostiikist osobystosti v dyskursi suchasnykh psykholohichnykh doslidzhen. [Stress resistance of the individual in the discourse of modern psychological research]. 39.199–203. Retrieved from: http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27825. (accessed 12 April 2025) (in Ukrainian)

3. Herman Ye.O. (2008). Social"no-psyxolohichna identychnist" suchasnoho studentstva. [Social and psychological identity of modern students]. *Visnyk NTUU «KPI». Filosofiya. Psyxolohiya. Pedahohika: zbirnyk naukovyx prac".* №1(22). 83-88 (in Ukrainian); Yefimenko S.M. (2012). Psyxolohichni osoblyvosti students"koho viku[Psychological features of student age]. *Naukovi zapysky. Seriya pedahohichni nauky.* Vol. 103. 140-149 (in Ukrainian);.

4. Turyans"ka V. E. (2007). Sub'yektyvni faktory rozvytku psyxolohichnoyi kul"tury pedahoha – inzhenera [Subjective factors of development of psychological culture of a teacher-engineer] *Problemy osvity: nauk. metod. zb. Kyyiv : Instytut innovacijnyx texnolohij i zmistu osvity*, Vol. 52. 348 – 350; Uemov A. Y. (2003). Sistemnyj podhod k opredeleniyu kul'tury i civilizacii [Systematic approach to the definition of culture and civilisation]. *Visnyk DonDUET*. № 2. 36 – 43 (in Russian); Furman A. V. (2002). *Psyxokul"tura ukrayins"koyi mental"nosti: nauk. vyd. Ternopil"* [Psychoculture of the Ukrainian mentality: a scientific publication.]: Ekonomichna dumka. (in Ukrainian).

5. Ukrinform//https//www.ukrinform

6. Turyans"ka V. E. (2010). Psychological culture as a factor of success of professional activity of the future engineer-pedagogue. PhD thesis abstract Kharkiv. (in Ukrainian)

7. Dudka T. M. (2018). Psykholohichni osoblyvosti stresostiikosti osobystosti. Retrieved from: http://kspodn.onu.edu.ua/index.php/kunena/sektsiya-3-fenomeni-psikhologichnogo-zdorov-ya-ta-ortobiozu-lyudini-psikhoistorichnij-vimir/203-psikhologichni-osoblivosti-stresostijkosti-osobistosti (accessed 12 April 2025) (in Ukrainian)

8. Kudinova M. S. (2014). Strukturno-komponentnyi analiz fenomena stresostiikosti osobystosti. [Structural and component analysis of the phenomenon of personality stress resistance]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii*. № 1(34).156–173. (in Ukrainian); Polishchuk O. Psykholohichni komponenty stresostiikosti osobystosti. [Psychological components of personality stress resistance.] Retrieved from: http://oldconf.neasmo.org.ua/ node/1348. (accessed 12 April 2025) (in Ukrainian)

9. Teptiuk Yu.O. (2021). *Psychological conditions for the development of stress resistance in social workers of different age categories:* PhD thesis abstract . Kyiv. (in Ukrainian)

10. Order of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 12.05.2004 № 386 'On the implementation of the decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the issue; Decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 23.05.2004 № 5/6-3. 'On the state and prospects of development of the psychological service of the education system of Ukraine' (in Ukrainian).

11. Chepelyeva N.V. (2002) Perspektyvy psyxolohichnoyi hermenevtyky [Perspectives of psychological hermeneutics]. *Psyxolohichni perspektyvy*. Vol. 2. 11 – 20. (in Ukrainian)

12. Bandurka A. M., Bocharova S.P., Zemlyans"ka E.V. (1998). Psyxolohyya upravlenyya. [Psychology of management]. *Kharkiv : Fortuna – press*, 464 s. (in Russian)

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 159’923’2

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1172-1186

Гуцол Кирило Віталійович PhD з психології, старший науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, тел.: (093) 686-77-61, https://orcid.org/0000-0002-2820-2590

Гомонюк Володимир Олександрович науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, тел.: (063) 233-36-20, https://orcid.org/0000-0003-3465-2798

КІНЕМАТОГРАФ ЯК КОНТЕКСТ КОНСТРУЮВАННЯ ЖИТТЄВИХ ЗАДАЧ УКРАЇНСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Анотація. У статті представлено результати емпіричного дослідження типових життєвих проблем та задач, що відображаються в сучасному кінематографічному дискурсі та актуалізуються в досвіді української молоді в умовах соціальної невизначеності та воєнного часу. Розкрито соціокультурний потенціал кіно як тексту культури, здатного формувати життєву компетентність особистості. Застосовано якісний контент-аналіз відповідей респондентів щодо фільмів, які, на їхню думку, репрезентують основні життєві проблеми та задачі, а також способи їх розв’язання. Виокремлено сім тематичних кластерів проблем: пошук самоідентичності та самореалізації; боротьба з особистісними та соціальними викликами; розвиток міжособистісних відносин; етичні та моральні дилеми; професійне зростання та кар’єрні амбіції; подолання травм минулого; пригоди та відкриття. На основі аналізу виділених респондентами кінострічок визначено характерні життєві задачі та механізми їх постановки і розв’язання, що постають важливими ресурсами формування життєвої компетентності. Показано, що кожна із стратегій розв’язання життєвих задач у кінематографічному дискурсі відображає унікальні аспекти розвитку життєвої компетентності особистості та допомагає молоді усвідомити імовірнісні труднощі, асимілювати та інтегрувати необхідні психологічні ресурси для розв’язання життєвих проблем, що постають перед сучасною людиною. Аргументовано, що кінематографічні наративи не лише відображають реалії соціокультурного буття, а й сприяють розвитку саморефлексії, самопізнання, моральної свідомості та адаптаційного потенціалу української молоді в сучасному світі. Визначено, що під час війни кінематограф виконує освітні та терапевтичні функції, сприяючи розвитку рефлексії, критичного мислення та гнучкості. Результати мають практичне значення щодо використання кінематографічного дискурсу для розробки програм підтримки ментального здоров’я молоді в умовах

невизначеності. Перспективи подальших досліджень пов'язано з вивченням індивідуальних конфігурацій конструювання життєвих задач у кінематографічному дискурсі, його вплив на прийняття рішень та розвиток ідентичності сучасної української молоді.

Ключові слова: кінематограф, особистість, життєва компетентність, життєві проблеми, життєві задачі, конструювання життєвих задач, українська молодь, війна.

Hutsol Kyrylo Vitaliyovych PhD in Psychology, Senior Researcher Officer of Department of Cognitive Psychology G S. Kostiyk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, tel.: (093) 686-77-61**,** https://orcid.org/0000-0002-2820-2590

Homoniuk Volodymyr Oleksandrovych Research Fellow of the Laboratory of Age-Related Psychophysiology, G. S. Kostiyk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, tel.: (063) 233-36-20, volodya_sto@ukr.net, https://orcid.org/0000-0003-3465-2798

CINEMATOGRAPHY AS A CONTEXT FOR CONSTRUCTING LIFE TASKS AMONG UKRAINIAN YOUTH

Abstract. This article presents the results of an empirical study on the typical life problems and tasks portrayed in contemporary cinematographic discourse and their relevance to the experiences of Ukrainian youth amid social uncertainty and wartime conditions. The study explores the sociocultural potential of cinema as a cultural text capable of shaping an individual's life competence. A qualitative content analysis was conducted based on participants' responses regarding films that, in their opinion, represent major life challenges, the associated tasks, and strategies for their resolution. Seven thematic clusters of life problems were identified: the search for self-identity and self-realization; coping with personal and social challenges; development of interpersonal relationships; ethical and moral dilemmas; professional growth and career aspirations; overcoming past traumas; and the pursuit of adventures and discoveries. Based on the analysis of films mentioned by respondents, the study outlines characteristic life tasks and mechanisms for their construction and resolution, which serve as valuable resources for developing life competence. It is demonstrated that each strategy for addressing life challenges within cinematic discourse reflects distinct dimensions of personal development and helps youth to comprehend potential difficulties, assimilate, and integrate psychological resources necessary for problem-solving in a rapidly changing world. The findings support the view that cinematic narratives not only reflect the realities of sociocultural existence but also contribute to fostering self-reflection, self-knowledge, moral consciousness, and adaptive capacity in Ukrainian youth. During wartime, cinema also fulfills educational and therapeutic functions by enhancing reflection, critical thinking, and cognitive flexibility. The results have practical significance for applying cinematic discourse in designing youth

mental health support programs under conditions of uncertainty. Future research should focus on individual configurations of life task construction in cinematic narratives, their influence on decision-making, and their role in identity development among contemporary Ukrainian youth.

Keywords: cinema, personality, life competence, life problems, life tasks, construction of life tasks, ukrainian youth, war.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації, перехід до інформаційних технологій та зростаюча загроза самознищення людства в останнє десятиріччя спонукають до переосмислення цілей та змісту життя людини в принципі. Сучасні дослідження фокусуються на розумінні соціокультурних модусів як чинників, що формують життєву компетентність. Ці модуси включають як характеристики політичної та економічної ситуації у світі, так і соціокультурні запити на розвиток особистісної компетентності щодо її адаптації до змін. Згідно з принципами постнекласичної раціональності, соціальна реальність розглядається як дискурсивна, а її основні комунікації – як різнорідні дискурсивні практики. У цьому контексті соціокультурний простір виступає як система значень, що відтворюється культурою та інтерпретується особистістю в процесі розвитку життєвої компетентності. Тексти культури генерують семіотичні та комунікативні ресурси, які асимілюються особистістю, дозволяючи осмислювати життєвий досвід через призму культурних зразків. У процесі осмислення соціокультурного досвіду, відображеного в культурних текстах, людина створює власні автонаративи, які включають специфічні культурні фрейми, що постають контекстами розвитку життєвої компетентності особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному світі серед інших культурних дискурсів значну роль у конструюванні та розв’язанні життєвих задач особистості відіграє кінематограф [2; 6; 7; 10; 18]. Через ідентифікацію з героями кінострічок глядач може переосмислювати власний досвід і знаходити нові шляхи вирішення особистих дилем [12; 14]. Кінематографічний дискурс пропонує моделі саморефлексії, через які людина може осмислювати власні переживання, внутрішні конфлікти та життєві кризи [14]. Фільми також постають посередниками між різними соціокультурними групами, формуючи простір діалогу, в якому вирішуються конфліктні питання суспільного та особистісного характеру [17]. Кінострічки часто піднімають проблеми міжособистісних взаємин, емпатії, комунікативної компетентності, демонструючи стратегії ефективної взаємодії [11; 16; 18; 19].

Через створення і розгортання наративів кінодискурс демонструє різноманітні життєві сценарії, моделі поведінки та особистісного розвитку, що можуть використовуватися людиною для вибудовування власного життєвого шляху [6; 7; 11; 14]. Отже, кінематографічні наративи постають певними шаблонами для конструювання особистісних ідентичностей, реалізації життєвих

стратегій і розв'язання складних екзистенційних завдань [3; 6; 11; 14]. Окрім того, кінематограф формує ціннісний простір, задає нормативні межі прийнятного і неприйнятного, показуючи особистості шляхи до самореалізації в межах певної культури. Так, через ілюстрацію культурних традицій та інновацій кінострічки стають джерелом культурної ідентичності, стимулюючи індивіда до самовизначення [15-18].

Кінематографічні образи й сюжети часто використовуються як ресурс для психологічної підтримки особистості, допомагаючи глядачеві впоратись із травматичним досвідом, тривожністю, депресією та іншими психологічними труднощами [1; 2; 8; 9; 13; 15]. Візуалізація успішного подолання складних життєвих ситуацій стає терапевтичним інструментом, що допомагає людям знаходити вихід з кризи [3; 11; 15]. Таким чином, демонструючи процес розв'язання різноманітних життєвих задач, дискурс кіно стає важливим засобом соціально-психологічної освіти, особливо щодо навичок адаптації, саморегуляції та життєвої компетентності особистості [6; 7; 10]. Фільми сприяють розвитку критичного мислення, креативності, життєвої мудрості, розширюють обрії особистісного розвитку [2; 4; 5; 7; 8; 10; 11].

Можна узагальнити, що кінематограф є потужним інструментом, що не лише відображає реалії соціокультурного буття, а й активно залучає особистість до процесу конструювання, переосмислення і вирішення складних життєвих задач, сприяючи її загальному особистісному розвитку та самореалізації [6; 12; 14]. У свою чергу, конструювання життєвих задач у кінематографічних творах постає свого роду порталом у розмаїття людського досвіду, що відображає глибокі емоційні стани, моральні дилеми, особистісні конфлікти та шляхи само- та життєздійснення особистості. Через призму кінематографічного мистецтва виникає можливість спостерігати та запозичувати засоби постановки та розв'язання універсальних життєвих задач, що стосуються пошуку смислу, прийняття рішень, розв'язання дилем та проблем самовизначення особистості [4; 5; 7; 8; 10-12; 14; 19].

Мета статті: висвітлити результати емпіричного дослідження типових життєвих проблем та задач особистості, що відображені в кінематографі та є актуальними для сучасної української молоді.

Виклад основного матеріалу. З метою виокремлення основних типів життєвих задач, що відображено в сучасному кінематографі, а також специфіки їх конструювання, було проведено емпіричне дослідження. Нами було розроблено анкету, запитання якої стосувалися:

- життєвих проблем особистості, які представлено в кінематографічному дискурсі;
- життєвих задач, на які герої кінематографічних творів, перетворюють актуальні проблеми в процесі розвитку сюжету;
- приклади кінострічок, що ілюструють постановку та розв'язання типових життєвих задач особистості.

В опитуванні взяли участь 100 осіб віком від 18 до 35 років. Вибір вікової категорії було зумовлено нагальною необхідністю української молоді розв'язувати актуальні проблеми в складних життєвих обставинах та ситуаціях невизначеності під час воєнного стану.

За результатами аналізу відповідей респондентів до найбільш поширеніших життєвих проблем, що розкрито в кінематографічних творах можна віднести: пошук самоідентичності та самореалізації; боротьбу з особистісними та соціальними викликами; розвиток міжособистісних відносин; етичні та моральні дилеми; професійне зростання та кар'єрні амбіції; подолання травм минулого; пригоди та відкриття. На думку респондентів, зазначені проблеми не тільки відображають різноманітність людського досвіду, але й відіграють важливу роль у формуванні життєвої компетентності особистості в цілому. Зупинимося детальніше на їх характеристиці.

Пошук самоідентичності та самореалізації. Сучасний кінематограф часто звертається до цієї теми, відображаючи універсальну людську потребу в самопізнанні та вираженні власної унікальності. Такі фільми досліджують внутрішні пошуки героїв, які прагнуть зрозуміти, хто вони є, та як саме вони можуть реалізувати свій потенціал у світі, що постійно змінюється. Багато фільмів зосереджуються на пошуках героєм власної ідентичності, самопізнання та самовираження. Вони можуть включати подолання особистих криз, розвиток ресурсів або досягнення мрій.

У процесі розвитку сюжетної лінії, герої ставлять та розв'язують такі життєві задачі:

- пошук власної ідентичності та власного місця у світі;
- розвиток творчих здібностей щодо самовираження;
- подолання внутрішніх конфліктів.

Виокремлюючи та деталізуючи типологію фільмів про самоідентифікацію та самореалізацію, можна виділити такі варіанти.

Відображення внутрішнього світу. Фільми про самоідентифікацію часто зосереджуються на внутрішньому світі героїв, демонструють їхні думки, почуття, сумніви та бажання. Це може бути історія людини, яка шукає своє місце у світі, як у фільмі «Ла-Ла Ленд», де головні герої борються за здійснення своїх мрій у складному світі шоу-бізнесу. «Ла-Ла Ленд» (La La Land) – історія про прагнення досягти успіху в Голлівуді та знайти власний шлях у житті.

Конфлікт між мрією та реальністю. Багато фільмів про самореалізацію висвітлюють конфлікт між мрією та реальністю. Герої зустрічаються з викликами та перешкодами на шляху до своїх цілей. Вони часто мають обирати між власними бажаннями та зовнішніми обставинами, як це показано у фільмі «Чорний лебідь», де головна героїня переживає внутрішню боротьбу на шляху вдосконалення у мистецтві.

Пошук сенсу та цілі. Фільми про самоідентифікацію можуть також досліджувати теми пошуку сенсу та життєвої мети. У них герої намагаються

переосмислити власне життя, зробити ревізію своїх цінностей та переглянути пріоритети. Наприклад, ці проблеми відображено у фільмі «В пошуках щастя», де головний герой долає численні випробування, прагнучи створити краще майбутнє для себе та свого сина.

Вплив суспільства та культури. Герої можуть зіткнутися з соціальними нормами, очікуваннями та тиском, що впливає на їхнє самовираження та самореалізацію. Такі фільми, як «Місячне світло», показують, як головний герой бореться за власне самоздійснення в умовах соціальних та культурних викликів. Особливої уваги заслуговують українські фільми «Атлантида» та «Я і Фелікс», які глибоко досліджують трансформацію ідентичності в посттравматичному або соціально переломному середовищі.

Таким чином, фільми про самоідентифікацію та самореалізацію відіграють важливу роль у сучасному кінематографі, пропонуючи глядачам можливість зануритися у внутрішній світ героїв та відображають універсальні теми людського досвіду. Через ці історії глядачі можуть краще зрозуміти себе та інших, а також підвищити мотивацію щодо власних процесів самопізнання та життєздійснення.

Боротьба з особистісними та соціальними викликами. Герої цих фільмів стикаються з особистими проблемами, такими як сімейні конфлікти, романтичні відносини, психічне здоров'я, або соціальними викликами, включаючи боротьбу з несправедливістю, дискримінацією або політичними конфліктами. Такі фільми відображають складність людського досвіду та взаємодію індивіда з суспільством. Вони досліджують глибокі психологічні протиріччя, соціальну несправедливість, боротьбу за особисті права та вплив зовнішніх обставин на життя людини.

До основних життєвих задач, які розв'язують герої у цих кінотворах, можна віднести:

- пошук конструктивних відповідей на соціальні та особистісні виклики;
- розвиток емоційної зрілості та життєстійкості;
- ампліфікація особистісного досвіду.

Деталізуємо розподіл типології фільмів про особистісні та соціальні виклики, або, іншими словами, про «дзеркало людського досвіду».

Внутрішній світ та психологічні виклики. Фільми про особистісні виклики занурюють глядачів у внутрішній світ персонажів, відображаючи їхню боротьбу, подолання, страхи та амбіції. Вони часто відображають проблеми ментального здоров'я, особистісного розвитку або внутрішніх конфліктів. Такі фільми, як «Джокер», показують, як особистісні травми та соціальна ізоляція можуть впливати на людину, закарбовує боротьбу головного героя в умовах психічних розладів та соціальною ізоляції.

Соціальні виклики та боротьба за справедливість. Багато фільмів цього типу висвітлюють боротьбу з дискримінацією, несправедливістю та бідністю, розповідають про історичні події, соціальні рухи або особисті спроби боротьби

за права та свободи. Так, фільм «12 років рабства» відображає боротьбу за гідність та свободу в умовах соціальної несправедливості. Серед видатних українських кінострічок, які висвітлюють проблеми підліткової ізоляції, соціального тиску, тілесної комунікації та психоемоційних викликів, можна впевнено виділити «Стоп-Земля» та «Плем'я».

Взаємодія індивіда та суспільства. Ці фільми можуть ілюструвати, як соціальні норми, культурні очікування та політичні обставини впливають на життя людини. У них висвітлюються теми соціальної ідентичності, класових розривів або культурних конфліктів. Наприклад, кінострічка «Місячне світло» розповідає про становлення особистісної ідентичності в умовах соціальних та культурних викликів.

Реалізм та емпатія. Кінокартини про особисті та соціальні виклики можуть відрізняються високим рівнем реалізму, дозволяючи глядачам глибше зрозуміти та відчути емоції та переживання персонажів. Такі фільми як «Зелена миля» або «Пуент-Курт» сприяють розвитку емпатії та більш глибокому розумінню складних соціальних проблем.

Отже, фільмографія, що експлікує драму боротьби людини із собою, відіграє значну роль у відображенні реальності життя, ставлячи важливі питання та спонукаючи особистість до роздумів, сприяючи більшому розумінню та емпатії.

Розвиток міжособистісних відносин. Теми дружби, любові, сімейних зв'язків та їх складності є ключовими в таких фільмах. Розподіл складових проблеми міжособистісних відносин в кінотворах може бути представлено у такий спосіб:

- розвиток та підтримка романтичних відносин;
- продуктивна взаємодія з сім'єю та друзями;
- вирішення конфліктів та відновлення соціальних зв'язків.

Романтичні відносини. Однією з найпопулярніших тем у фільмах про міжособистісні відносини є романтичні стосунки, що описують перше кохання, складності у комунікації, розриви або відновлення відносин. Яскравими прикладами таких фільмів можуть бути «Великий Гетсбі» та «Ла-Ла Ленд», що показують глибокі емоційні переживання, пов'язані з любов'ю та втратою.

Сімейні зв'язки. Фільми про сімейні стосунки часто зосереджуються на взаємодії між батьками та дітьми, братами та сестрами, а також людьми з іншими родинними зв'язками. Вони можуть досліджувати теми батьківської опіки, сімейних конфліктів, спадщини та підтримки. Так, фільми «Манчестер біля моря» та «Віднесені вітром» відображають складність сімейних відносин та їх вплив на особистісний розвиток. Яскравими прикладами кінострічок про табу, кохання, зруйновані та відновлені родинні зв'язки можна виокремити українські картини «Коли падають дерева» і «Моя бабуся Фані Каплан».

Дружба та товариство. Дружба є ще однією з ключових тем у фільмах про міжособистісні стосунки, в яких втілено формування нових зв'язків,

випробування дружби часом та обставинами, а також важливість підтримки та взаєморозуміння. Наприклад, фільми «Шоу Трумана» та «Інтерстеллар», відображають глибокі та емоційні аспекти дружби.

Професійні відносини. Фільми можуть також зосереджуватися на професійних відносинах, включаючи взаємодію між колегами, конкуренцію, менторство та кар'єрний розвиток, висвітлюючи виклики робочого та/або професійного середовища, етичні дилеми тощо. Такі фільми, як «Диявол носить Prada» та «Вовк з Волл-стріт», вдало показують вплив професійних відносин на особисте життя та самоідентифікацію людини.

Отже, кіновитвори про міжособистісні відносини відіграють важливу роль у відображенні людських зв'язків та емоційних проявів особистості. Вони допомагають глядачам відчути співпереживання, зрозуміти складність людських відносин та впізнати відображення власного життєвого досвіду. Через такі історії людина можемо краще зрозуміти себе та інших, а також відчути глибоку емоційну зв'язаність з персонажами фільму та їхніми історіями.

Етичні та моральні дилеми. Герої часто стикаються із складними моральними виборами, які випробовують їхні цінності та переконання, що може включати вибір між особистим благом та благом інших, або між різними етичними принципами. Фільми, що зосереджені на етичних та моральних дилемах, відіграють важливу роль у відображенні складних моральних виборів, з якими стикаються люди у власному житті. Такі фільми досліджують проблеми справедливості, відповідальності, гідності, викликаючи глядачів до роздумів та рефлексії.

Розподіл складових проблем етичних дилем в кінотворі може бути представлено таким чином:

- боротьба із соціальною несправедливістю та дискримінацією;
- вирішення моральних дилем та вибір між особистими інтересами та загальним благом;
- адаптація до соціальних змін та вплив на суспільство.

Моральні дилеми та вибір. У фільмах про моральні дилеми персонажі знаходяться перед складним вибором, де чіткі межі між «правильним» та «неправильним» розмиваються. У них можуть досліджуватися теми лояльності, жертви, особистої вигоди та загального блага. Так, фільми «Суддя» та «Володар перснів» показують, як персонажі борються з внутрішніми конфліктами, коли їхні цінності та переконання жорстко випробовуються.

Етичні конфлікти у суспільстві. Багато фільмів висвітлюють етичні конфлікти в рамках більш об'ємних суспільних та політичних контекстів. Такі фільми можуть досліджувати теми корупції, влади, соціальної несправедливості та прав людини. Наприклад, такі фільми, як «Великий Гетсбі» або «12 років рабства» відображають, як соціальні та економічні умови впливають на моральні рішення персонажів.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Внутрішній конфлікт та самопізнання. Фільми про моральні дилеми часто зосереджуються на внутрішньому конфлікті персонажів, досліджуючи їхні мотивації, страхи та бажання. Вони можуть показувати, як персонажі борються з власними слабкостями, сумнівами та вибором між особистими інтересами та вищими принципами. Фільми «Чорний лебідь» та «Шоу Трумана», відображають приклади глибокої внутрішньої боротьби людини.

Моральні вибори та їх наслідки. Ці фільми досліджують наслідки моральних виборів, які роблять персонажі. Вони можуть показувати навіть довготривалі впливи цих рішень на життя персонажів та інших людей. Прикладами таких фільмів можуть слугувати «Інтерстеллар» та «Міжзоряний», які відображають складність вибору між особистими інтересами та загальнолюдськими цінностями. Про внутрішню боротьбу, моральну відповідальність, національні ідеали та наслідки жорстокого вибору зображено в українських стрічках «Носоріг» й «Толока».

Таким чином, кінострічки про етичні та моральні дилеми відіграють важливу роль у відображенні складності людського вибору та моральної відповідальності, стимулюють глядачів до роздумів про власні цінності та вибори, сприяючи глибшому розумінню моральних питань та викликів сучасного світу.

Професійне зростання та кар'єрні амбіції. Ці фільми фокусуються на професійному розвитку героїв, їхніх кар'єрних спрямуваннях та викликах на шляху до успіху, відображають універсальні теми прагнення, успіху, конкуренції та особистої реалізації. Через історії професійного розвитку фільми досліджують мотивації, виклики та етичні дилеми, з якими стикаються люди на шляху досягнення своїх кар'єрних цілей.

Розподіл складових проблем професійного зростання та амбіцій в кінотворах може бути представлено таким чином:

- становлення кар'єри та професійний розвиток;
- вибудовування балансу між роботою та особистим життям;
- самореалізація у професійній конкуренції та досягнення успіху.

Прагнення до успіху. Фільми про кар'єрне зростання часто зображують героїв, які прагнуть досягти успіху в конкурентному світі. Вони можуть досліджувати теми амбіцій, самовдосконалення та прагнення до визнання. Фільми «Вовк з Волл-стріт» та «Диявол носить Prada» показують, як герої намагаються реалізувати власні омріяні цілі та плани, зіштовхуючись з моральними виборами та особистими втратами.

Виклики та перешкоди. Досягнення професійного успіху майже не буває простим, багато фільмів висвітлюють виклики та перешкоди, з якими стикаються персонажі на цьому шляху: внутрішня боротьба, сумніви, невпевненість у собі, страхи, або зовнішні перешкоди, включаючи конкуренцію, корпоративну політику та соціальні конфлікти. Такі фільми, як «Соціальна мережа» та «Стажер», показують, як герої долають зазначені виклики на шляху до власних цілей.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Етика та моральні дилеми. На шляху до професійного успіху персонажі часто стикаються з моральними дилемами та етичними виборами. Такі фільми досліджують теми компромісів, відданості особистим цінностям та впливу їхніх рішень на інших людей. Наприклад, кінострічки «Мережа» та «Великий куш» яскраво відображають складність моральних виборів особистості у професійному світі.

Особисте життя та кар'єра. Цей тип кінотворів відображає баланс між кар'єрою людини та його особистим життям, показує, як саме прагнення до професійного успіху впливає на сімейні стосунки, дружбу та особисте благополуччя. До характерних прикладів таких фільмів можна віднести «Життя інших» та «Вгору по сходах», які описують пошук балансу між кар'єрними амбіціями та особистим щастям людини. Яскравими прикладами українських стрічок, які висвітлюють проблеми творчої самореалізації, конфлікт поколінь, пошук балансу між особистим та професійним, постають «Мої думки тихі» та «Крізь лід».

Отже, кіноматографічний дискурс про професійне зростання та кар'єрні амбіції також відіграє важливу роль у відображенні різноманітності професійних проблем та викликів, акцентуючи на важливості особистого самовдосконалення та знаходження власного шляху в житті. Через ці історії глядачі можуть краще зрозуміти складність професійного світу та важливість збереження власних цінностей на шляху до успіху.

Подолання травматичних подій минулого. Герої таких фільмів мають у минулому певні травматичні події, їхній життєвий шлях включає в себе процес особистого зцілення та подолання цих травм, прийняття, примирення, особистісного розвитку. Саме через історії про боротьбу з внутрішніми «демонами», втратами та травматичними подіями такі фільми експлікують глибокі емоційні переживання, показують, як люди знаходять силу та мужність жити далі, рухатися вперед у майбутнє. Розподіл складових цієї проблеми в кінематографічному дискурсі може бути представлено таким чином:

- інтерпретація та реінтерпретація досвіду минулих травм та втрат;
- процес інтеграції минулого в особистісний досвід особистості;
- відновлення смислів та цінностей особистості після пережитих труднощів.

Процес зцілення. Фільми про подолання травм зображують складний та болісний процес зцілення. Вони можуть досліджувати теми особистої втрати, психологічного травматизму та процесу відновлення. Фільми «Манчестер біля моря», «Віднесені вітром», «Острів проклятих», «Ефект метелика», «Шершні» показують особистісні подолання та спроби знайти новий сенс у житті після травматичних подій. Українські кінофільми «Памфір» та «Із зав'язаними очима» глибоко розкривають проблему втрати, примирення з болем, пошуку внутрішньої сили та становлення відповідальності.

Примирення з минулим. Кінострічки можуть досліджувати, як персонажі вирішують складні конфлікти, прощають себе та інших, та вчаться жити зі своїм

минулим. Прикладами таких фільмів можуть бути «Віднесені вітром» та «Життя Пі».

Пошук сили та мужності. Фільми про подолання травм також часто зосереджуються на темі пошуку внутрішньої сили та мужності («Шоу Трумана», «Чорний лебідь»).

Вплив на відносини та інших. Ці фільми ілюструють вплив травм та минулого саме на відносини з іншими людьми. Вони можуть показувати, як люди знову вчаться довіряти іншим, будувати нові стосунки та взаємодіяти зі світом («Віднесені вітром», «Місячне світло»)

Можна узагальнити, що кінотвори про подолання травм минулого відіграють значну роль у відображенні людської стійкості та здатності до психологічного зцілення, надихають, викликають співчуття та допомагають глядачам зрозуміти складність людського досвіду. Через ці історії люди можуть краще зрозуміти процеси подолання та важливість примирення з минулим на шляху до майбутнього.

Пригоди та відкриття. У багатьох фільмах на цю тему герої вирушають у різноманітні пригоди, досліджуючи нові світи, відкриваючи невідоме та досліджуючи власні межі, занурюючи глядачів у світ захоплюючих подорожей, неймовірних відкриттів та випробувань, які трансформують особистість персонажів. Від епічних експедицій до особистих подорожей самопізнання, такі фільми відображають дух пригодництва та людське прагнення до дослідження невідомого.

Серед типових складових цієї проблеми в кінотворах можна виокремити:

- відкриття «нових світів» та опанування різних життєвих контекстів;
- перевірка власних меж та вміння виходити із зони комфорту;
- навчання через пригоди та випробування.

Епічні подорожі та відкриття. Фільми про пригоди зосереджені на епічних подорожах, де герої вирушають у далекі краї, долають небезпечні перешкоди та відкривають нові світи. Вони можуть включати елементи фентезі, наукової фантастики або історичних пригод («Володар перснів», «Індіана Джонс» тощо).

Особисте зростання через пригоди. Фільми про пригоди також часто зосереджуються на особистому зростанні та самопізнанні персонажів. Подорожі стають метафорою внутрішніх змін, де герої досліджують себе, власні межі та свої можливості («В диких умовах», «Життя Пі»).

Взаємодія з невідомим. Герої можуть зіткнутися з незнайомими культурами, незвіданими цивілізаціями або незрозумілими явищами. Такі фільми, як «Аватар» або «Міжзоряний», відображають зіткнення з новими світами та їхній вплив на персонажів. Українські фільми «Додому» і «Тера» зосереджуються на темі подорожі, відкриття нових світів, пошуку себе та прийняття культури як частини ідентичності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Пригоди як втеча від реальності. Деякі фільми про пригоди використовують подорожі як засіб втечі від реальності або вирішення особистих проблем. Вони можуть закарбовувати тему уникнення, пошуку сенсу життя або втечі від повсякденності. Наприклад, фільми «Секретне життя Уолтера Мітті» та «Їж, молись, кохай» показують, як пригоди можуть стати способом самовідкриття та життєвих трансформацій.

Отже, фільми про пригоди та відкриття мають важливе значення у відображенні людського прагнення до саморозуміння та самовираження. Вони відкривають глядачам нові обрії, показуючи роль пригод та нових відкриттів у житті людини. Узагальнимо вищенаведену класифікацію у таблиці 1.

Таблиця 1

Життєві задачі особистості, що конструюються в сучасному кінематографічному дискурсі

Типові життєві проблеми	Види життєвих задач	Приклади кінострічок
Пошук самоідентичності та самореалізації	- пошук власної ідентичності та власного місця у світі; - розвиток творчих здібностей щодо самовираження; - подолання внутрішніх конфліктів	«Чорний лебідь» (2016), «У пошуках щастя» (2020), «Під покровом ночі» (2016), «Персона» (1966), «Бійцівський клуб» (1999), «Джокер» (2019), «Екзистенція» (1999). *Українські кінострічки:* «Атлантида» (2019), «Я і Фелікс (2022)».
Боротьба з особистісними та соціальними викликами	- пошук конструктивних відповідей на соціальні та особистісні виклики; - розвиток емоційної зрілості та життєстійкості; - ампліфікація особистісного досвіду	«Джокер» (2019), «12 років рабства» (2013), «Місячне сяйво» (2016), «Зелена миля» (1999), «Пуент-Курт» (1955). *Українські кінострічки:* «Стоп-Земля» (2021), «Плем'я» (2014).
Розвиток міжособистісних відносин	- розвиток та підтримка романтичних відносин; - продуктивна взаємодія з сім'єю та друзями; - вирішення конфліктів та відновлення соціальних зв'язків	«Великий Гетсбі» (2013), «Ла-Ла Ленд» (2016), «Манчестер біля моря» (2016), «Віднесені вітром» (1939), «Шоу Трумена» (1998), «Інтерстеллар» (2014). *Українські кінострічки:* «Коли падають дерева» (2018), «Моя бабуся Фані Каплан» (2016).
Етичні та моральні дилеми	- боротьба із соціальною несправедливістю та дискримінацією; - вирішення моральних дилем та вибір між особистими інтересами та загальним благом; - адаптація до соціальних змін та вплив на суспільство	«Суддя» (2014), «Володар перснів» (2001), «Мережа» (1995), «Великий куш» (2000), «Мовчання ягнят» (1991). *Українські кінострічки:* «Носоріг» (2021), «Толока» (2020).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Типові життєві проблеми	Види життєвих задач	Приклади кінострічок
Професійне зростання та кар'єрні амбіції	- становлення кар'єри та професійний розвиток; - вибудовування балансу між роботою та особистим життям; - самореалізація у професійній конкуренції та досягнення успіху	«Диявол носить Prada» (2006), «Вовк з Волл-стріт» (2013), «Стажер» (2015), «Життя інших» (2006). *Українські кінострічки:* «Мої думки тихі» (2019), «Крізь лід» (2023).
Подолання травм минулого	- інтерпретація та реінтерпретація досвіду минулих травм та втрат; - процес інтеграції минулого в особистісний досвід особистості; - відновлення смислів та цінностей особистості після пережитих труднощів	«Віднесені вітром» (1939), «Життя Пі» (2012), «Острів проклятих» (2010), «Ефект метелика» (2004), «Шершні» (2021). *Українські кінострічки:* «Памфір» (2022), «Із зав'язаними очима» (2020).
Пригоди та відкриття	- відкриття «нових світів» та опанування різних життєвих контекстів; - перевірка власних меж та вміння виходити із зони комфорту; - навчання через пригоди та випробування	«Володар перснів» (2001), «Індіана Джонс» (1981), «Аватар» (2009), «Міжзоряний» (2014), «Таємне життя Волтера Мітті» (2013), «Їж, молись, кохай» (2010). *Українські кінострічки:* «Додому» (2019), «Тера» (2020.

Висновки. Кінематограф постає потужним контекстом конструювання життєвих задач особистістю в сучасному суспільстві. Усі виокремлені життєві проблеми не тільки відображають різноманітність варіантів життєздійснення людини, але й відіграють важливу роль у формуванні її досвіду щодо постановки життєвих цілей, задач та способів їх розв'язання. При цьому кожна із стратегій розв'язання задач у кінематографічному дискурсі відображає унікальні аспекти розвитку життєвої компетентності особистості та допомагає молоді відрефлексувати імовірнісні труднощі, асимілювати та інтегрувати необхідні психологічні ресурси для розв'язання життєвих проблем, що постають в мінливому світі перед сучасною людиною.

Перспективи подальших досліджень пов'язано з вивченням індивідуальних конфігурацій конструювання життєвих задач у кінематографічному дискурсі, його вплив на прийняття рішень та розвиток ідентичності сучасної української молоді.

Література:

1. Berezhna, M. (2024). *Linguistic personality of the Marvel Cinematic Universe Character Nebula: Narrative and LIWC analyses*. *World Journal of English Language, 14*(1), 45-58 https://doi.org/10.5430/wjel.v14n3p253

2. Bhalla, A., & Thulasiram, R., Goyal, P., Thakkar, A., Reddy, B., Shrivastav, A. K., & Hashmi, S. (2024). *Investigating the effects of cinematic content on psychological attitudes towards social issues*. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, *8*(S2), 1032–1040. https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.1101

3. Chieffo, D. P. R. et al. (2022). *Medi-Cinema: A pilot study on cinematherapy and cancer as a new psychological approach on 30 gynecological oncological patients*. *Cancers*, *14*(13), 3067. https://doi.org/10.3390/cancers14133067

4. Cutting, J. E. (2016). Narrative theory and the dynamics of popular movies. *Psychonomic Bulletin & Review*, *23*(6), 1713-1743. https://doi.org/10.3758/s13423-016-1051-4

5. Fang, Z. (2025). Integration of film and game: Multi-case study on narrative strategies in Hollywood movie gamification. *Frontiers in Sociology*, *10*, 1534556. https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1534556

6. Gagliano A. et al. (2023). Effectiveness of an educational filmmaking project in promoting the psychological well-being of adolescents with emotive/behavioural problems. *Healthcare*, *11*(12), 1695. https://doi.org/10.3390/healthcare11121695

7. Goodwin, J., & Saab, M. M., Dillon, C. B., & Kilty, C. (2021). *The use of film-based interventions in adolescent mental health education: A systematic review*. *Journal of Psychiatric Research*, *137*, 158-172. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.02.055

8. Goodwin, J., Saab M. M, Dillon C. B., Kilty, C., McCarthy, A., O'Brien, M., & Philpott, L F. (2019). Anonymous group. *Improving the empirical credibility of cinematherapy: A single-subject interrupted time-series design*. *Counselling and Psychotherapy Research*, *1*(2), 40-50. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2021.02.055

9. Hamilton, J. (2023). *Movies on the couch: The MOVIE model of film therapy*. *Counselling and Psychotherapy Research*, *23*(2), 150-160. https://doi.org/10.1002/capr.12658

10. Kubrak, T. (2020). Impact of films: Changes in young people's attitudes after watching a movie. *Behavioral Sciences*, *10*(5), 86. https://doi.org/10.3390/bs10050086

11. Kupfer, J. H. (2021). *Virtue and vice in popular film*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003088998

12. Li, J., & Zheng, S. (2023, May 18). *How movie-watching enhanced subjective well-being during the COVID-19 pandemic? – An explorative study based on the case of Chinese college students* [Preprint]. *Research Square*. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2938300/v1

13. Pannu, A., & Goyal, R. K. (2024). Cinematherapy for depression: Exploring the therapeutic potential of films in mental health treatment. *The Journal of Psychology*, 1-29. https://doi.org/10.1080/00223980.2024.2409227

14. Peng, F., & LaBelle, V., Yue, E., & Picard, R. (2018). *A Trip to the Moon: Personalized animated movies for self-reflection*. arXiv preprint. https://doi.org/10.48550/arXiv.1801.02691

15. Sacilotto, E., & Salvato, G., Villa, F., Salvi, F., & Bottini, G. (2022). Through the looking glass: A scoping review of cinema and video therapy. *Frontiers in Psychology*, *12*, 732246. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.732246

16. Solanki, N., & Parmar, V. (2023). *A meta-analytic review of psychological perspectives in visual and performing arts in movies*. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*, *4*(1), 1354-1357. https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v4.i1.2023.3625

17. Tan, E. S. (2018). A psychology of the film. *Humanities and Social Sciences Communications*, *4*, 82. https://doi.org/10.1057/s41599-018-0111-y

18. Turvey, M. **(**2023). *Engagement, psychological fit, and evolution in Movies on Our Minds*. *Projections: The Journal for Movies and Mind*, *17*(1), 67-75. https://doi.org/10.3167/proj.2023.170108

19. Young, S. D., & Boester, A. M., Whitt, M. T., & Stevens, M. (2008). *Character motivations in the representation of mental health professionals in popular film. Mass Communication & Society*, *11*(1), 82-99. https://doi.org/10.1080/15205430701597775

References:

1. Berezhna, M. (2024). *Linguistic personality of the Marvel Cinematic Universe Character Nebula: Narrative and LIWC analyses*. *World Journal of English Language, 14*(1), 45-58 https://doi.org/10.5430/wjel.v14n3p253

2. Bhalla, A., & Thulasiram, R., Goyal, P., Thakkar, A., Reddy, B., Shrivastav, A. K., & Hashmi, S. (2024). *Investigating the effects of cinematic content on psychological attitudes towards social issues*. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture, 8*(S2), 1032–1040. https://doi.org/ 10.70082/esiculture.vi.1101

3. Chieffo, D. P. R. et al. (2022). *Medi-Cinema: A pilot study on cinematherapy and cancer as a new psychological approach on 30 gynecological oncological patients*. *Cancers, 14*(13), 3067. https://doi.org/10.3390/cancers14133067

4. Cutting, J. E. (2016). Narrative theory and the dynamics of popular movies. *Psychonomic Bulletin & Review, 23*(6), 1713-1743. https://doi.org/10.3758/s13423-016-1051-4

5. Fang, Z. (2025). Integration of film and game: Multi-case study on narrative strategies in Hollywood movie gamification. *Frontiers in Sociology, 10*, 1534556. https://doi.org/10.3389/fsoc. 2025.1534556

6. Gagliano A. et al. (2023). Effectiveness of an educational filmmaking project in promoting the psychological well-being of adolescents with emotive/behavioural problems. *Healthcare, 11*(12), 1695. https://doi.org/10.3390/healthcare11121695

7. Goodwin, J., & Saab, M. M., Dillon, C. B., & Kilty, C. (2021). *The use of film-based interventions in adolescent mental health education: A systematic review*. *Journal of Psychiatric Research, 137*, 158-172. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.02.055

8. Goodwin, J., Saab M. M, Dillon C. B., Kilty, C., McCarthy, A., O'Brien, M., & Philpott, L F. (2019). Anonymous group. *Improving the empirical credibility of cinematherapy: A single-subject interrupted time-series design*. *Counselling and Psychotherapy Research, 1*(2), 40-50. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2021.02.055

9. Hamilton, J. (2023). *Movies on the couch: The MOVIE model of film therapy*. *Counselling and Psychotherapy Research, 23*(2), 150-160. https://doi.org/10.1002/capr.12658

10. Kubrak, T. (2020). Impact of films: Changes in young people's attitudes after watching a movie. *Behavioral Sciences, 10*(5), 86. https://doi.org/10.3390/bs10050086

11. Kupfer, J. H. (2021). *Virtue and vice in popular film*. Routledge. https://doi.org/10.4324/ 9781003088998

12. Li, J., & Zheng, S. (2023, May 18). *How movie-watching enhanced subjective well-being during the COVID-19 pandemic? – An explorative study based on the case of Chinese college students* [Preprint]. *Research Square*. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2938300/v1

13. Pannu, A., & Goyal, R. K. (2024). Cinematherapy for depression: Exploring the therapeutic potential of films in mental health treatment. *The Journal of Psychology*, 1-29. https://doi.org/10.1080/00223980.2024.2409227

14. Peng, F., & LaBelle, V., Yue, E., & Picard, R. (2018). *A Trip to the Moon: Personalized animated movies for self-reflection*. arXiv preprint. https://doi.org/10.48550/arXiv.1801.02691

15. Sacilotto, E., & Salvato, G., Villa, F., Salvi, F., & Bottini, G. (2022). Through the looking glass: A scoping review of cinema and video therapy. *Frontiers in Psychology, 12*, 732246. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.732246

16. Solanki, N., & Parmar, V. (2023). *A meta-analytic review of psychological perspectives in visual and performing arts in movies*. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts, 4*(1), 1354-1357. https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v4.i1.2023.3625

17. Tan, E. S. (2018). A psychology of the film. *Humanities and Social Sciences Communications, 4*, 82. https://doi.org/10.1057/s41599-018-0111-y

18. Turvey, M. (2023). *Engagement, psychological fit, and evolution in Movies on Our Minds*. *Projections: The Journal for Movies and Mind, 17*(1), 67-75. https://doi.org/10.3167/proj. 2023.170108

19. Young, S. D., & Boester, A. M., Whitt, M. T., & Stevens, M. (2008). *Character motivations in the representation of mental health professionals in popular film. Mass Communication & Society, 11*(1), 82-99. https://doi.org/10.1080/15205430701597775

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9.07:159.944.4-021.484:159.923

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1187-1198

Дембицька Наталія Миколаївна доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології розвитку КНУ імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-6978-7655

Барановська Анна Костянтинівна магістрантка УДУ імені Михайла Драгоманова, лікар, аккредитований гештальт- терапевт, супервізор Національної ассоціації гештальт- терапевтів України (НАГТУ), м. Київ. https://orcid.org/0009-0003-6732-689X

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕЗІЛЬЄНТНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ МІГРАНТОК

Анотація. У статті представлено аналіз теоретичних аспектів феномену резилієнтності в контексті вимушеної міграції українських жінок.

Визначено, що міграція є потужним чинником дестабілізації, вона вимагає залучення внутрішніх і зовнішніх ресурсів для адаптації та відновлення психологічної рівноваги та благополуччя. Адаптація до міграції та до нового соціокультурного середовища супроводжується стресом, зміною звичного способу життя, перебудовою усіх систем відносин особистості, підвищенням рівня тривожності, порушенням цілісності Я-концепції, зміною системи цінностей, тощо. Багато мігрантів стикаються з відчуттям соціальної ізольованості та невизначеністю перспектив. У випадках вимушеної міграції ситуацію ускладнюють посттравматичні реакції. Одним з потужних психологічних ресурсів, що надає можливість активної адаптації до будь-яких життєвих подій та позитивного подолання будь-яких стресорів є резільєнтність.

Здійснено огляд вітчизняних та зарубіжних наукових праць, присвячених вивченню резільєнтності, життєстійкості та механізмів адаптації в екстремальних умовах.

Виявлено, що резилієнтність не є сталою рисою особистості, а – динамічним процесом, що дозволяє не лише долати труднощі, а й досягати посттравматичного зростання. Зазначено, що особи з високим рівнем резилієнтності відновлюються після стресових подій значно швидше та демонструють менш виражені ознаки посттравматичного стресового розладу.

Представлено модель резильєнтності українських жінок-мігранток, яка включає шість ключових компонентів: зв'язки з рідними та друзями, оцінку труднощів як подоланних, трансформацію травми втрати в нові сенси, усвідомлення особистісної відповідальності, гнучкість та адаптивність, а також збереження українських традицій і культури.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Зроблено висновок, що компоненти моделі резільєнтності українських жінок-мігранток є взаємопов'язаними та можуть розвиватися за допомогою системної психологічної підтримки. Перехід до активної побудови майбутнього можливий лише після завершення процесу горювання мігранта.

Проаналізовані перспективи подальших наукових розвідок щодо розробки комплексної психологічної програми для розвитку та підтримки резилієнтності.

Ключові слова: життєстійкість, резільєнтність, психологічне благополуччя, міграція, вимушена міграція, психологічна підтримка.

Demytska Natalia Mykolaivna Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Developmental Psychology at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv. https://orcid.org/0000-0001-6978-7655

Baranovska Anna Kostyantynivna Master's Student, M. Drahomanov University, Psychotherapist, Kyiv. https://orcid.org/0009-0003-6732-689X

THEORETICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF UKRAINIAN MIGRANTS

Abstract. This article analyzes the theoretical foundations of the resilience phenomenon, with a specific focus on the context of forced migration among Ukrainian women. It identifies migration as a powerful destabilizing force that demands the mobilization of internal and external resources for adaptation and psychological well-being. Adapting to a new socio-cultural environment is accompanied by stress, a disruption of familiar routines, and heightened anxiety. Many migrants face social isolation and uncertainty about their prospects, and forced migration often intensifies post-traumatic reactions. Resilience, therefore, emerges as a critical psychological resource for active adaptation and the positive resolution of stressors.

A review of domestic and international scholarship on resilience, psychological hardiness, and adaptation mechanisms reveals that resilience is not a fixed personality trait but a dynamic process. This process not only facilitates the overcoming of adversity but also fosters post-traumatic growth. Individuals with high levels of resilience recover more rapidly from stressful events and exhibit fewer and less severe symptoms of post-traumatic stress disorder.

Based on these insights, we propose a model of resilience for Ukrainian women migrants that comprises six key components: maintaining connections with family and friends, appraising challenges as surmountable, transforming the trauma of loss into new meanings, cultivating personal responsibility, demonstrating flexibility and adaptability, and preserving Ukrainian traditions and culture. These components mutually reinforce one another and can be nurtured through systematic psychological support. A full transition to active, future-oriented coping becomes attainable only after the grieving process has been completed.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Finally, we outline directions for future research focused on developing a comprehensive psychological program to foster and sustain resilience in this population.

Keywords: vitality, resilience, psychological well-being, migration, forced migration, psychological support.

Постановка проблеми. Міграція - мультидисциплінарний феномен, але у якості предмету психологічних досліджень, вона вивчається як динамічний адаптаційний процес, у якому особистість проходить через етапи соціалізації та ідентифікації в новому соціокультурному середовищі.

Міграцію розглядають як чинник дестабілізації адаптації, що вимагає активного залучення внутрішніх і зовнішніх ресурсів для відновлення почуття «Я» та забезпечення психологічної рівноваги й соціальної інтеграції в новому суспільстві.

За даними Агентства ООН у справах біженців від 17 квітня 2025 року кількість українських мігрантів через війну в Україні складає біля 6,918 млн (6,358 млн в Європі та 0,56 млн біженців за межами Європи). Переважна більшість з українських мігрантів – жінки та діти, які і у звичних життєвих обставинах потребують фізичної, соціальної, психологічної, матеріальної підтримки. А у ситуації міграції, особливо якщо вона вимушена, українські жінки мають актуалізувати усі можливі ресурси, зокрема психологічні та психічні, для забезпечення життєдіяльності сім'ї за кордоном.

І одним з потужних психологічних ресурсів, що надає можливість активної адаптації до будь-яких життєвих подій та позитивного подолання будь-яких стресорів є резільєнтність. Саме тому науковий інтерес українських та зарубіжних вчених останнім часом дедалі більше спрямований на глибоке вивчення цього феномену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Адаптація до міграції та до нового соціокультурного середовища супроводжується стресом, зміною звичного способу життя, перебудовою усіх систем відносин особистості, підвищенням рівня тривожності, порушенням цілісності Я-концепції, зміною системи цінностей, тощо. Незалежно від мотивів переїзду багато мігрантів стикаються з відчуттям соціальної ізольованості та невизначеністю перспектив, що може призводити до депресивних і тривожних станів. У випадках вимушеної міграції ситуацію часто ускладнюють посттравматичні реакції, спричинені травмуючими подіями. Так, за результатами емпіричних досліджень, що проводив O. Martsyniak-Dorosh, близько третини українських мігрантів, що пережили травму війни та втрати, страждають від посттравматичного стресового розладу, депресії та тривожності [1].

Інші дослідження доводять, що особи з високим рівнем резильєнтності проявляють менш виражені ознаки посттравматичного стресового розладу та відновлюються після стресових подій значно швидше [2].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Вивчення внутрішніх і зовнішніх ресурсів, що сприяють психологічній стійкості, є визначальними для розробки ефективних програм психологічної підтримки мігрантів із травматичним досвідом.

Вітчизняні дослідження в цій області зосереджені на теоретичних оглядах та емпіричних вивченнях окремих складових психологічного стану людей, які опинилися в екстремальних життєвих обставинах (Є. Дубровська, В. Корольчук, М. Маркова, О. Панченко, Т. Титаренко, Ю. Удовенко, Ю. Швалб, та інші). Окрім того, вітчизняні вчені оцінюють ефективність різних програм психологічної підтримки (С. Богданов, В. Панок, Н. Пророк, С. Гончаренко).

У зарубіжній науковій літературі можна знайти численні праці, присвячені життєстійкості та психосоціальній допомозі постраждалим від воєнних конфліктів (T. Betancourt, J. Cohen, D. Hellerstein, W. Tol, M. Euwema, D. Karadzhov, M. Wessels, та інші).

Водночас лишається гострою потреба дослідити резільєнтіність у контексті її підтримки та розвитку, саме в контексті війни, що спричинила велику хвилю міграції жінок та необхідність їх адаптації до нових соціокультурних умов.

Мета цієї статті полягає у визначенні та обґрунтуванні основних теоретичних аспектів розвитку та підтримки психологічної резільєнтності українських мігранток.

Виклад основного матеріалу. Протягом останніх двох десятиліть концепція резільєнтності суттєво змінилася від підходу, що трактує її як особистісну рису, до підходів, що визначають її як процес або як результат.

Перший наголошує на тому, що резільєнтність визначається певними особливостями темпераменту та характеру, які можуть посилювати індивідуальну адаптацію до стресу або несприятливих обставин.

Підхід до резільєнтності як до результату ґрунтується на тому, що психічне (або фізичне) здоров'я та психологічне благополуччя відновлюються, незалежно від обставин та стресорів, але їх вплив є центральною передумовою резільєнтності [3; 4]. Фактори стійкості стосуються ресурсів, які захищають людину від потенційного негативного впливу стресових факторів, змінюючи реакцію індивіда на стрес та несприятливі обставини [5].

Науковий підхід до резільєнтності як до процесу стосується адаптації у складних життєвих ситуаціях, яка при цьому виступає як динамічний процес постійної мобілізації й перерозподілу внутрішніх та зовнішніх ресурсів задля збереження чи відновлення функціонального рівня під тиском стресорів. Вона передбачає гнучке поєднання захисних механізмів та поведінкових стратегій, емоційної регуляції та соціальної підтримки, що разом формують здатність адаптуватися до змінних життєвих обставин. І також резильєнтність активно розвивається в часі, посилюючись у відповідь на критичні події та здобутий досвід [6].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Дослідники такого процесуально-орієнтованого підходу говорять про посттравматичне зростання і розділяють стресостійкість та резільєнтність. Так, стійкість до стресу визначається як механізм підтримки гомеостазу та стабільної адаптації в умовах складних, кризових, екстримальних ситуацій [6], а резільєнтність - пов'язана зі збереженням психічного здоров'я або повним відновленням функціонування, яке було до та підвищення рівня функціонування шляхом позитивних трансформацій [7]. Тут мова йде як раз про посттравматичне зростання, що включає створення нових сенсів, сприйняття переваг та можливостей в житті, духовні зміни, переоцінку себе, своїх відносин та свого життя під час або після кризових чи складних подій. Дослідники зазначать, що посттравматичне зростання пов'язане з кількома чиниками резільєнтності, такими як оптимізм, позитивна переоцінка або відчуття узгодженості, що, у свою чергу, можуть підвищити стійкість після отримання травматичного досвіду [8; 9].

Тобто, частиною дослідників, резільєнтність розуміється як здатність людини відновлювати свій психічний, емоційний та психологічний стан під час або після екстремальних ситуацій, а деякі науковці визначають її як динамічне адаптаційне утворення, що дозволяє людині долати негаразди й успішно інтегруватися у нові умови, зберігаючи внутрішню рівновагу та спрямованість на подальший розвиток.

Деякі науковці розглядають резільєнтність як ресурс, що допомагає вистояти у складних чи екстремальних життєвих обставинах [10], а деякі позначають її скоріше як життєздатність – уміння зберегти цілісність “Я” під сильним тиском, здатність гідно протистояти викликам та прагнення до самозахисту в кризових ситуаціях [4].

G. Bonanno [6] акцентує на фізіологічному та психологічному здоров’ї як на ознаках успішного функціонування після негативних подій, а F. Lozel розширює це розуміння, визначаючи резильєнтність як потенціал особистості або соціальних мереж вибудувати нормальне життя навіть у вкрай несприятливих умовах [11]. Він підкреслює, що концепція значно ширша за саме поняття “подолання”, охоплюючи комплекс процесів, які відбуваються в часі й залежать від різних чинників.

При цьому дослідники розводять поняття життєстійкості та резільєнтності. Так, C. Hobfoll вказує на те, що життєстійкість – це стала риса особистості, що розвивається як ресурс збереження базового рівня функціонування людини, а резільєнтність - стан, у якому відбувається ефективний розподіл та мобілізація внутрішніх і зовнішніх ресурсів, що сприяє не лише виживанню, а й виходу на нові, вищі рівні психічного благополуччя [12].

S. Cassidy розглядає резильєнтність як багатовимірний конструкт, що включає когнітивно-афективні й поведінкові аспекти [11].

Також на основі нейробіологічної моделі було запропоноване шість ключових компонентів, які забезпечують стійкість особистості: бачення мети з високо розвиненою самоефективністю, емоційна регуляція й уміння керувати

внутрішніми сигналами, наполегливість у досягненні поставлених завдань, гнучкість мислення й креативність у вирішенні проблем, здатність до безпечної соціальної взаємодії та сприйняття підтримки, а також фізіологічне здоров'я, яке підтримується регулярними вправами, правильним харчуванням і гігієною сну. Орієнтація на майбутнє підвищує узгодженість усіх цих елементів і сприяє зміцненню психічних ресурсів [13].

S. Southwick виділяє взаємодію біологічних, психологічних, соціальних і культурних чинників як критичну основу реакції на стрес і формування резильєнтності. Цей біопсихосоціокультурний підхід дозволяє пояснити, чому одна й та сама подія може спричиняти різні результати у різних людей та спільнотах [11].

M. Rampe у межах позитивної психотерапії запропонувала власну модель, де резильєнтність базується на семи «стовпах»: оптимістичному погляді на життя та формуванні позитивних очікувань, прийнятті реальності такою, якою вона є, фокусі на пошуку рішень, взятті відповідальності за власний вибір, усвідомленні власної активності в подоланні труднощів, відмові від ролі жертви обставин і налагодженні міцних зв'язків із соціальним оточенням. Такий підхід демонструє, як поєднання когнітивних, емоційних і соціальних ресурсів здатне створювати комплексну стійкість перед обличчям життєвих випробувань [14].

Бєльська та Мельник [15] на великій вибірці українців емпірично визначили, що фундаментальними детермінантами резильєнтності є суб'єктивне відчуття безпеки, зокрема, учасники, які залишилися в рідних домівках, демонстрували помітно вищий рівень стійкості, ніж ті, хто був змушений мігрувати в інші регіони країни чи за кордон. За їх даними, позитивно на резильєнтність впливали також оптимізм, віра у власні сили, турбота про близьких і внутрішня рівновага, тоді як тривожність, гнів і смуток корелювали зі зниженням адаптивних можливостей. Крім того, зростання самооцінки супроводжувалося покращенням здатності адаптуватися до стресових ситуацій [16].

Інше дослідження виявило, що люди з високим рівнем резильєнтності найчастіше обирають адаптивні копінг-стратегії, зокрема спрямовані на вирішення проблем. Вони відзначають вищу задоволеність життям загалом і більш гармонійні міжособистісні взаємини [17].

Результати також показали міцний зв'язок психологічної стійкості зі стабільністю психічного здоров'я та високими показниками гедонічного, соціального й психологічного благополуччя. Додатково резильєнтність корелює з такими рисами особистості, як товариськість, сумлінність, емоційна врівноваженість і відкритість до нового досвіду.

Дослідження соціокультурних детермінант резильєнтної поведінки виявили стабільні зв'язки між дитячими труднощами та психічним здоров'ям у дорослому віці, значенням соціального оточення та позитивним самоусвідомленням у сім'ї. До ключових складових моделі резильєнтності віднесли такі вміння й навички:

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

- усвідомлено приймати реальні події, що відбуваються навколо;
- ставити конкретні цілі та вживати необхідних заходів для їх досягнення;
- об'єктивно оцінювати та переоцінювати ситуації;
- розуміти власний стан і емоції інших людей у різноманітних соціальних контекстах.

Також визначено, що рівень резільєнтності може змінюватися залежно від віку, статі, культурного походження та конкретних обставин, і не обов'язково корелює з інтелектуальними показниками. Так, Г. Лазос відзначає значущі кореляції між резильєнтністю та емоційним інтелектом, захисними механізмами, самооцінкою, упевненістю у власній ефективності, позитивними стосунками з оточенням, типом прив'язаності та якістю ранніх батьківсько-дитячих взаємин [11].

Отже, проаналізувавши зарубіжні та вітчизняні дослідження, ми визначили, що резильєнтність – це комплексна здатність людини зберігати та відновлювати психічну енергію у відповідь на стресові події, що поєднує внутрішні ресурси та зовнішню підтримку. Вона базується на усвідомленні реальних обставин і концентрації на фактах, постановці цілей і активних діях для їх досягнення, здатності об'єктивно оцінювати й переоцінювати ситуацію, а також на емоційній саморегуляції та розумінні станів інших людей. Стійкість посилюють оптимізм, віра у власні сили, самооцінка та емоційна рівновага, а також адаптивні копінг-стратегії, орієнтовані на вирішення проблем. Важливою є соціальна підтримка – відчуття безпеки, турбота близьких і позитивна ідентифікація в родині чи спільноті. Додатково на рівень резильєнтності впливають соціокультурний контекст, досвід дитячих випробувань і тип прив'язаності, а також демографічні чинники, як-от вік, стать, культурне походження і, за наявності, досвід переміщення. Резильєнтність не є постійною характеристикою: вона змінюється протягом життя залежно від внутрішніх та зовнішніх обставин.

Таким чином, резільєнтність українських мігранток це також складний багатовимірний конструкт, на розвиток та підтримку якого впливають безліч факторів. Нам близький процесуальний підхід та концепція посттравматичного зростання. Практичний досвід роботи з жінками в вимушений міграції, показує, що тільки коли людина усвідомлює, що так, як раніше вже не буде, вона може направити свої ресурси на побудову майбутнього, спираючись на ситуацію «тут і зараз». Це можливо тоді, коли процес «горювання мігранта» доходить до завершення і людина готова до пошуку нових сенсів, цілей, можливостей та ресурсів у новому соціокультурному середовищі.

Якщо узагальнити теоретичне дослідження, що було нами проведено, ми можемо уявити резільєнтність українських жінок-мігранток у вигляді наступної моделі.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025



Рис. 1 модель резільєнтності українських жінок-мігранток

Проаналізуємо основні складові цієї моделі.

1. Зв'язки з рідними та друзями:

Соціальна підтримка є одним із найважливіших чинників для подолання стресу та труднощів, що пов'язані із міграцією. Регулярне спілкування (дзвінки, відеочати) можуть допомогти збереженню почуття приналежності, зменшити відчуття самотності та ізоляції, а також отримати емоційну підтримку та практичні поради.

2. Оцінка труднощів як таких, що можна подолати. Ця складова моделі відображає позитивне мислення та активну життєву позицію. При такій позиції проблема сприймається як виклик, це допомагає мобілізувати внутрішні ресурси, шукати нові шляхи та стратегії для подолання труднощів, а також зберігати оптимізм та віру у власні сили.

3. Трансформація травми втрати в нові сенси. Жінки-мігрантки часто переживають значні втрати: втрату дому, звичного оточення, соціального статусу, роботи. Сама ситуація міграції викликає стрес, горювання, тривогу. Подолання цієї травми базується на переосмисленні, знаходженні нових сенсів та цілей. Це може бути початок нової справи, здобуття освіти, допомога іншим, або просто створення нового, але щасливого життя в іншій країні. Цей процес допомагає знайти в собі нові ресурси та зміцнити свою ідентичність.

4. Усвідомлення особистісної відповідальності. Тут мова йде про суб'єктність. Про розуміння того, що майбутнє залежить від власних дій та рішень. Жінка-мігрантка бере відповідальність за своє життя, за добробут своєї родини. Вона не чекає, що проблеми вирішаться самі собою, а активно діє: вивчає мову, шукає роботу, знаходить нові соціальні контакти. Це надає їй відчуття контролю над власним життям, що є дуже важливим у стресових умовах.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

5. Гнучкість та адаптивність. Це психофізіологічні здатність пристосовуватися до нових умов життя, відмовлятися від старих звичок та стереотипів, бути відкритою до нового.

6. Збереження українських традицій та культури. Попри життя в новій країні, жінка-мігрантка може продовжувати підтримувати українські традиції, мову, культуру. Це допомагає їй зберегти зв'язок зі своїм корінням, відчути себе частиною великої спільноти, а також передавати свою культурну спадщину дітям. Це зміцнює її самооцінку та надає відчуття стабільності у мінливому світі.

Всі компоненти моделі резільєнтності українських жінок-мігранток, що були нами представлені, це не сталі психологічні характеристики, при системній психологічній підтримці, за допомогою групової чи індивідуальної психологічної допомоги, вони здатні розвиватися та формуватися.

На нашу думку, в моделі комплексної психологічної програми розвитку та підтримки резільєнтності українських жінок-мігранток мають бути присутні такі складові як: розвиток суб'єктності, ефективних копінг-стратегій та позитивного мислення, психологічні техніки подолання травм мігранта, розвитку стресостійкості, психологічної ресурсності, пошуку нових цілей та сенсів. У подальших наукових розвідках, ми плануємо скласти одну з таких програм та представити її науковій спільності.

Висновки. Проведений аналіз демонструє, що резилієнтність українських жінок-мігранток є складним, багатовимірним феноменом, який не є вродженою рисою, а формується та підтримується під впливом комплексу внутрішніх та зовнішніх чинників.

Резилієнтність визначається не просто як здатність вистояти, а як динамічний процес мобілізації ресурсів для адаптації, відновлення та навіть посттравматичного зростання. Це означає, що травматичний досвід міграції може стати основою для особистісних трансформацій і знаходження нових сенсів життя.

Нами створена та представлена модель резільєнтності українських жінок-мігранток, що містить шість компонентів, які є взаємопов'язаними:

- соціальна підтримка (зв'язки з рідними та друзями) — основа для подолання стресу та почуття самотності;
- позитивне мислення (оцінка труднощів як тих, що можна подалати);
- переосмислення травми мігранта (трансформація травми в нові сенси) — шлях до пошуку нових сенсів та цілей;
- відповідальність та суб'єктність — відчуття контролю над власним життям;
- гнучкість та адаптивність;
- збереження національної ідентичності (традиції та культура) — зміцнює самооцінку та почуття стабільності.

Запропонована модель резилієнтності має лягти в основу цілеспрямованої психологічної підтримки українських жінок в міграції. Ефективність програм

підтримки та розвитку резільєнтності для цієї цільової аудиторії, має базуватися на психологічних методах розвитку суб'єктності, ефективних копінг-стратегій, позитивного мислення, а також на методах роботи з травмою та пошуку нових сенсів.

Проведене дослідження підтверджує актуальність подальшого вивчення резилієнтності в контексті вимушеної міграції українських жінок, яке є важливим для розробки та впровадження ефективних програм психологічної підтримки. Це сприятиме не лише їхньому виживанню, а й успішній адаптації та особистісному зростанню в нових соціокультурних умовах.

Література

1. Martsyniak-Dorosh O. The Heavy Psychological Toll of the War in Ukraine. *Mental health support is the need of the hour. 2022.* URL: https://www.medpagetoday.com/opinion/second-opinions/101119

2. Куліш О. В. Розвиток резильєнтності в профілактиці ПТСР. У Ю.Ю. Чистовська, О. В. Куліш (Ред.), *Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни.* Черкаси: ЧНУ імені Б. Хмельницького. 2024. С. 34-52

3. Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B.. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. №71. P. 543-562

4. Jackson D., Firtko A., Edenborough M. Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*. 2007. №60. P. 1-9

5. Fletcher D., Sarkar M. Psychological resilience. *European Psychologist.* 2013. №18. P.12-23

6. Bonnano G. A. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American psychologist*. 2004. №59.

7. Layne C.M., Beck C.J., Rimmasch H., Southwick S.J., Moreno M.A., Hobfoll S.E. Promoting "resilient" posttraumatic adjustment in childhood and beyond. “Unpacking” life events, adjustment trajectories, resources, and interventions. In D. Brom, R. Pat-Horenczyk, J.D. Ford (Eds.), *Treating traumatized children*. , London: Routledge. 2009. P. 13-47

8. Angel C.M. Resilience, post-traumatic stress, and posttraumatic growth: veterans' and active duty military members' coping trajectories following traumatic event exposure. *Nurse Education Today*. 2016. №47. P. 57-60

9. Tedeschi R.G. Posttraumatic growth in combat veterans. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*. 2011. №18 (2). P. 137-144

10. Connor, K. M., Davidson, J. R. T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. №18(2). P. 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

11. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Том 3.: Консультативна психологія і психотерапія*. 2018. Вип. 14, С. 26–64. URL: https://lib.iitta.gov. ua/716873/1/Lazos_APP_V3N14_2018.pdf

12. Hobfoll S.E. Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology.* 2010. № 84. P. 116–22.

13. Rossouw P. Resilience: A neurobiological perspective. *Neuropsychotherapy in Australia.* 2015. № 31. P. 3–8.

14. Rampe M. *Resilienz-Training: Die sieben Säulen der psychischen Widerstandskraft.* Freiburg im Breisgau : Herder Verlag, 2010. 224 p.

15. Бєльська Н. А., Мельник М. Ю. Дослідження резильєнтності учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2022. №2(85). С. 98–106.

16. Clark V., Brown R. F., Gada U., Kamen C. S. Resilience related to anxiety, self-esteem, and internalized lesbian, gay, bisexual, and/or transgender negativity: A stepwise regression model among lesbian, gay, bisexual, transgender, queer, and/or another gender and/or sexually expansive identity cancer survivors. *Translational Issues in Psychological Science.* 2025. https://doi.org/10.1037/tps0000451

17. Коструба Н., Ляшко Л. Особистісні особливості психологічної стійкості молоді в умовах війни. Psychological Prospects Journal. 223. №41. С. 86–94. https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-42-kos

References:

1. Martsyniak-Dorosh, O. (2022). The heavy psychological toll of the war in Ukraine: Mental health support is the need of the hour. MedPage Today. Retrieved from :https://www.medpagetoday.com/opinion/second-opinions/101119

2. Kulish, O. V. (2024). Rozvytok rezylientnosti v profilaktytsi PTSR [Development of resilience in the prevention of PTSD]. U Yu. Yu. Chystovska, O. V. Kulish (Red.), Psykholohichna rezylientnist osobystosti v umovakh viiny – Psychological resilience of the individual in wartime (s. 34–52). Cherkasy: ChNU imeni B. Khmelnytskoho. [in Ukrainian]

3. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development, 71, 543–562.

4. Jackson, D., Firtko, A., & Edenborough, M. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: A literature review. Journal of Advanced Nursing, 60, 1–9.

5. Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. European Psychologist, 18, 12–23.

6. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? American Psychologist, 59.

7. Layne, C. M., Beck, C. J., Rimmasch, H., Southwick, S. J., Moreno, M. A., & Hobfoll, S. E. (2009). Promoting "resilient" posttraumatic adjustment in childhood and beyond: “Unpacking” life events, adjustment trajectories, resources, and interventions. In D. Brom, R. Pat-Horenczyk, & J. D. Ford (Eds.), Treating traumatized children (pp. 13–47). London: Routledge.

8. Angel, C. M. (2016). Resilience, post-traumatic stress, and posttraumatic growth: Veterans and active duty military members coping trajectories following traumatic event exposure. Nurse Education Today, 47, 57–60.

9. Tedeschi, R. G. (2011). Posttraumatic growth in combat veterans. Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 18(2), 137–144.

10. Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). Depression and Anxiety, 18(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

11. Lazos, H. P. (2018). Rezylientnist: kontseptualizatsiia poniat, ohliad suchasnykh doslidzhen [Resilience: conceptualization of concepts, review of current research]. Aktualni problemy psykholohii, 3(14), 26–64. Retrieved from; https://lib.iitta.gov.ua/716873/1/Lazos_APP_V3N14_2018.pdf. [in Ukrainian]

12. Hobfoll, S. E. (2010). Conservation of resource caravans and engaged settings. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 84, 116–122.

13. Rossouw, P. (2015). Resilience: A neurobiological perspective. Neuropsychotherapy in Australia, 31, 3–8.

14. Rampe, M. (2010). Resilienz-Training: Die sieben Säulen der psychischen Widerstandskraft. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

15. Bielska, N. A., & Melnyk, M. Yu. (2022). Doslidzhennia rezylientnosti uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu [Research into the resilience of participants in the educational process under martial law]. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti, 2(85), 98–106. [in Ukrainian]

16. Clark, V., Brown, R. F., Gada, U., & Kamen, C. S. (2025). Resilience related to anxiety, self-esteem, and internalized lesbian, gay, bisexual, and/or transgender negativity: A stepwise regression model among lesbian, gay, bisexual, transgender, queer, and/or another gender and/or sexually expansive identity cancer survivors. Translational Issues in Psychological Science. https://doi.org/10.1037/tps0000451

17. Kostruba, N., & Liashko, L. (2023). Osobystisni osoblyvosti psykholohichnoi stiikosti molodi v umovakh viiny [Personal characteristics of psychological resilience of youth in war conditions]. Psychological Prospects Journal, 41, 86–94. Retrieved from; https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-42-kos [in Ukrainian]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.922.8:616.891-053.4:615.851](477)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1199-1208

Демиденко Тетяна Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту, арт менеджменту і соціальної роботи, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0003-4864-1512

Горобець Тетяна Вікторівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0001-6785-3700

Яценко Наталія Євгенівна здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, психологічного факультету, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, https://orcid.org/0009-0009-1177-0266

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Анотація. У статті розглядається феномен життєстійкості як ключова особистісна характеристика, що забезпечує активну життєву позицію, характеризує здатність людини ефективно долати стресові ситуації, адаптуватися до змін середовища та зберігати психологічне здоров'я в умовах воєнного часу. Особлива увага приділяється дошкільному віку як сенситивному періоду для становлення основ життєстійкості, коли дитина інтенсивно засвоює перші моделі реагування на труднощі, вчиться емоційній регуляції та взаємодії з оточуючими. Визначено особливості формування цього особистісного у ранньому дитинстві утворення шляхом створення середовища любові та прийняття дитини, трансляції відповідних цінностей і моделей поведінки значущих дорослих, мотивування дітей до подолання посильних труднощів, підтримки їх самостійності та створення ситуацій успіху.

Обґрунтована роль та потенціал арттерапевтичних методів у підтримці життєстійкості дошкільнят. Проаналізована роль арттерапії як ефективного засобу впливу на становлення базових компонентів життєстійкості дитини дошкільного віку: самостійності, впевненості, емпатії та навичок взаємодії. Застосування різноманітних матеріалів і технік під час арттерапевтичних занять сприяє формуванню самостійності у дітей – вони вчаться досліджувати властивості матеріалів, опановують способи їх обробки та декорування власних творчих робіт. Така діяльність збагачує дитячий досвід і розширює світогляд. Арттерапевтичні вправи, які включають спільну творчість із однолітками або дорослими, формують навички командної роботи, допомагають дитині усвідо-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

мити власні психологічні межі й поважати кордони інших, сприяють розвитку вміння взаємодіяти та підвищують рівень емпатії. Заняття з казкотерапії сприяють формуванню життєвих цінностей та переконань.

Наведено приклади арттерапевтичних технік, які сприяють розвитку у дітей навичок саморегуляції, емоційної витривалості, креативності та віри у власні сили.

Ключові слова: життєстійкість, напрями формування життєстійкості, діти дошкільного віку, арттерапія, психоемоційна підтримка.

Demydenko Tetiana Mykolaiivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Educational Management, Art Management and Social Work Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0003-4864-1512

Gorobets Tetiana Viktorivna Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer, Department of Applied Psychology, Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0001-6785-3700

Yatsenco Nataliia Yevhenivna Master's degree student Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, https://orcid.org/0009-0009-1177-0266

DEVELOPING HARDINESS IN PRESCHOOL CHILDREN DURING WARTIME THROUGH ART THERAPY

Abstract. The article explores the phenomenon of **hardiness** as a key personal characteristic that ensures an active life stance, reflects an individual's ability to effectively cope with stressful situations, adapt to environmental changes, and maintain psychological well-being in times of war. Special attention is given to early childhood, particularly the preschool period, as a sensitive stage in the formation of the foundations of **hardiness**. During this time, children actively absorb their first models of responding to challenges, learn emotional regulation, and develop interaction skills with others. The study outlines the specific aspects of developing this personality trait in early childhood through the creation of an environment of love and acceptance, the transmission of relevant values and behavioral models by significant adults, the encouragement of children to overcome age-appropriate difficulties, support for their independence, and the organization of success-oriented experiences.

The role and potential of art therapy methods in supporting **hardiness** among preschool children are substantiated. The use of various materials and techniques during art therapy sessions contributes to the development of children's independence, as they learn to explore the properties of different materials, master techniques for processing them, and decorate their own creative works. This kind of activity enriches

children’s experiences and broadens their worldview. Art therapy exercises that involve collaborative creativity with peers or adults help children develop teamwork skills, become aware of their own psychological boundaries, learn to respect the boundaries of others, foster interpersonal interaction abilities, and increase levels of empathy.

The article emphasizes art therapy as an effective means of influencing the development of fundamental components of **hardiness** in preschool-aged children, such as autonomy, self-confidence, empathy, and interpersonal skills. Specific examples of art therapy techniques are presented that support the development of children's self-regulation skills, emotional endurance, creativity, and belief in their own abilities.

Keywords: hardiness, hardiness development strategies, preschool children, art therapy, psycho-emotional support.

Постановка проблеми. Війна створює численні загрози для психічного здоров’я дітей дошкільного віку як однієї з найбільш уразливих соціальних груп. У цей сенситивний віковий період відбувається активний емоційний, когнітивний та соціальний розвиток дітей, вони потребують особливої уваги та підтримки для адаптації до складних життєвих обставин. Травматичні події, пов’язані з війною – втрата близьких, переселення, руйнування звичного середовища та відчуття небезпеки – негативно впливають на формування їхньої особистості, викликаючи тривожність, страхи, порушення сну та прояви стресу. Тому пошук засобів формування життєстійкості дітей дошкільного віку в умовах війни є однією з актуальних проблем сучасної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні засади формування життєстійкості особистості досліджені С. Кобейса, С. Р. Мадді, Т. Титаренко, О. Ларіною, О. Чиханцовою та ін. Частина вітчизняних досліджень присвячена проблемі життєстійкості дорослих (наприклад, батьків дітей і вихователів дошкільних навчальних закладів), які під час взаємодії з дитиною впливають на розвиток у дітей цієї особистісної характеристики. Так, дослідження М. Войтович, О. Лупанець, Т. Завадської аналізують професійну життєстійкість вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ґрунтовне дослідження психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку проведене співробітниками лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка Т. Піроженко, Л. Соловйовою, І. Карабаєвою, Т. Гурковською, Л. Токарєвою, О. Федорчук (2025). О. Чекстере, Н. Пророк та О. Гнатюк (2025) проаналізовано вплив сімейного середовища, дитячо-батьківських стосунків, стилів виховання та батьківської підтримки на життєстійкість учнів молодших класів.

Сучасні дослідження О. Вознесенської, О. Луценко (2023), І. Тарапати, Л. Тимків (2019) та ін. підтверджують ефективність арт-терапевтичних методів у роботі з дітьми, які переживають кризові ситуації. Напрями розвитку життє-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

стійкості дітей висвітлені у праці Я. Омельченко та ін. Вони допомагають дітям опановувати навички емоційного саморегулювання, підвищують рівень соціалізації та сприяють розвитку когнітивних функцій. Проте недостатньо дослідженими залишаються питання використання засобів арттерапії у формуванні життєстійкості дітей дошкільного віку.

Мета статті - проаналізувати можливості застосування арт-терапії у формуванні життєстійкості дітей дошкільного віку в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. В умовах нестабільності і невизначеності сучасного світу зростає інтерес дослідників у філософії, віковій та педагогічній психології, психології особистості до досліджень феномену життєстійкості. Термін «життєстійсть» (hardiness) був запропонований науковцями Сьюзен Кобейса і Сальватором Мадді в кінці XX століття. Науковці аналізували феномен життєстійкості з позицій позитивної психології, психології стресу.

Так, Сальваторе Р. Мадді [1], спираючись на теоретичні положення позитивної психології, розглядає життєстійкість (hardiness) не тільки як рису «особистості, яка допомагає впоратися зі стресом. Це – життєвий стиль, що перетворює життєві виклики на можливості зростання. Це своєрідна сміливість, яка дозволяє людині не просто вистояти, а й розвинутись завдяки труднощам». На думку дослідника, життєстійкість – це система переконань особистості, яка складається з трьох основних компонентів: залученості (commitment) (інтерес до навколишнього світу та активна взаємодія з ним), включеності у життя; контролю (control): (впевненості у можливості впливати на оточення, хід подій, життєву ситуацію), виклику (challenge) (прийняття змін як складової життя та можливостей для розвитку) та допомагає ефективно долати труднощі, сприяє особистісному росту. Науковцем запропонована не тільки структурна модель життєстійкості, але й п’ять основних її механізмів: «життєстійкісні переконання» – інтерпретація життєвих подій як значущих і таких, що мають сенс; «мотивація до трансформаційного подолання» – готовність діяти, долаючи труднощі; «психофізіологічна мобілізація»; «турбота про власне здоров’я»; «пошук соціальної підтримки» від оточення [1].

М. Войтович, О. Лупанець визначають життєстійкість як «стійку багатовимірну особистісну властивість, що є сукупністю поглядів та переконань про себе та соціум, які забезпечують мужність та мотивацію перетворити складні ситуації на можливості зростання, а також здатність залишатися здоровими та здійснювати високоефективну діяльність, незважаючи на високий рівень стресу» [2].

Сальваторе Р. Мадді зазначає, що це якість особистості, яка формується протягом життя, проте її основи закладаються у ранньому дитинстві через спроби малюка долати труднощі, невдачі. Зародження життєстійкості відбувається через провідну діяльність дитини – гру і спілкування. Автор підкреслює, що важливу роль у цьому процесі відіграє спеціально створене дорослими середовище, в якому «заохочується цікавість, самостійність та

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

навчання на власних помилках». Це стимулює розвиток у дітей механізмів подолання труднощів та відповідних світоглядних установок. При цьому поведінка батьків або інших значущих дорослих щодо подолання перешкод є зразками для наслідування.

Т. Титаренко, О. Ларіна [3] зауважують, що життєстійкість формується в діалозі між особистістю та оточуючим середовищем, починаючи з раннього дитинства. «У ранньому віці дитина взаємодіє передусім з батьками, які транслюють їй власні цінності щодо вміння триматися, наприклад, терпіти біль у горлі під час застуди, чи перечікувати погану погоду, що не дозволяє бігти на прогулянку. Дошкільник отримує перші уроки чемної, стриманої поведінки в іграшковому магазині, де далеко не всі бажання можуть бути задоволеними. Він вже знає, що поганий настрій можна поліпшити, якщо дуже постаратися. Йому навіть вдається не розплакатися, коли батьки залишають його серед незнайомців у дитячому садку, де спочатку дуже незатишно».

Серед рис життєстійкості, які формуються у дошкільному віці О. Чиханцова [4] визначає: «прояв здатності зберігати постійний рівень активності, позитивний настрій, нервово-психічну стійкість у різних життєвих ситуаціях та іграх».

О. Чиханцова [4, с.47] описує роль дорослого у формуванні життєстійкості дитини: «дорослий створює розвивальне середовище, яке сприятиме активізації психологічних ресурсів дитини. Дорослий виступає посередником між дитиною та сукупністю соціальних цінностей, установок, норм, форм відносин і діяльностей». При цьому важливими є любов, підтримка прагнень та ініціатив (надавати підтримку просто прийняттям, поглядом), заохочення самостійності та схвалення дитини. Формування життєстійкості дитини передбачає взаємодію, спільну діяльність, співтворчість з батьками. При цьому головним принципом такої роботи може стати принцип, запропонований Марією Монтессорі – «допоможи мені це зробити самостійно».

Як зауважує Н. Назарук [5], у вітчизняній науковій літературі поняття розглядається «у трьох аспектах:

1. Життєстійкість як ресурс (адаптивність, досвід, інтерактивність, комунікація, потенціал, продуктивність, копінг-стратегії, самоефективність).

2. Життєстійкість як екзистенція (проблема смислу життя, свободи вибору, цінностей, смисложиттєвих орієнтацій, кризи).

3. Життєстійкість як якість (внутрішній локус контролю, наполегливість, впевненість у собі, витримка, саморегуляція, цілеспрямованість)».

В. Кобильченко, І. Омельченко визначають життєстійкість як «основний ресурс особистості для подолання життєвих труднощів, як здатність людини контролювати життєві події та власне життя» [6]. На думку дослідників, це «комплексна категорія психології особистості, що охоплює феноменологію становлення особистості та базових життєвих установок, її адаптаційний потенціал і поведінкові стратегії подолання стресових ситуацій та екзистенційної тривоги» [6].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аналіз наукової літератури показав, що серед дослідників немає узгодженої позиції щодо змісту та зв'язків між поняттями: «життєстійкість», «життєздатність», «резильєнтність». Як зауважує І. Ющенко [7], «резилієнтність" є поняттям значно ширшим, ніж життєстійкість. Життєстійкість – це набір установок та навичок людини, що дозволяють захищати свою цілісність від сильних несприятливих зовнішніх впливів та будувати повноцінне життя в складних умовах. Життєстійкість є особистісним ресурсом, який можна зміцнити, відшукавши цінність та сенс життя. Отже, "життєстійкість" є необхідною складовою в структурі резилієнтності».

Н. Кравчук [8] виокремлені шляхи формування психологічної стійкості дошкільнят: формування віри у власні сили, успіх; подолання дитячих страхів; інформування сім'ї, вихователів, педагогів з питань розвитку психологічної стійкості дитини; моделювання життєвих ситуацій, відпрацювання прийомів і дій «подолання труднощів, виховання самостійності і впевненості в собі». Авторкою запропоновані методи формування емоційної, вольової та інтелектуальної стійкості дітей.

Науковці виділяють наступні напрями розвитку життєстійкості дитини: «робота з дитиною (пропрацювання наслідків впливу надмірних стресових чинників, симптомів ПТСР; подолання відчуження, розвиток надійної прив'язаності до значущих дорослих; розвиток якостей життєстійкості, научіння прийомам опанування наслідків стресових впливів»); робота з батьками (усвідомлення своєї ролі у формуванні ПТСР симптомів дітей, розвитку їхньої життєстійкості; розвиток збалансованого психоемоційного стану значущих дорослих (батьків), емоційна стійкість; розвиток надійної, безпечної поведінки дорослих; научіння батьків сприятливим реакціям на стресові ситуації дітей); робота з середовищем в цілому (формування безпечності середовища, надійності, константності, передбачуваності, відкритості, поваги; розвиток згуртованості, позитивного контакту дітей з дорослими; розвиток сприятливих стосунків у родині та у більш широкому соціальному середовищі)» [6].

Корекція дитячих страхів є важливим етапом формування життєстійкості дітей дошкільного віку. Серед страхів у дітей цього віку Л. Подкоритова, В. Розквас [9] виділяють: «страх відділення від матері, страх перед тваринами», страх темряви, «медичні страхи, соціально-обумовлені страхи (покарання, запізнення, самотність)». Такі страхи у мирний час викликані авторитарним стилем виховання батьків, численими заборонами, навіюваннями, залякуваннями дитини, надмірним контролем, конфліктними стосунками у родині. Так батьки можуть забороняти дитині виконання певних дій у негативній формі навіювання «не бігай – впадеш», «не кричи – дядя тебе забере» тощо.

В умовах повномасштабної війни в Україні виникають й інші страхи: страх сирени, вибухів, звуку літаків. Я. Омельченко [6] підкреслює, що діти в надзвичайних кризових ситуаціях відчувають страх, тривожність через самі події та ті почуття, які переживають в цей час батьки. Діти дошкільного віку чутливі

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

до емоційного стану батьків, особливо матері; надмірна тривожність, страхи матері передаються дітям.

Як свідчать дослідження, емоційний стан батьків впливає на почуття дітей, підсилює їх емоції як позитивні, так і негативні. Це пов'язане, перш за все з емоційною залежністю дітей від батьків. Особливо яскраво ця залежність від почуттів і настрою дорослих проявляється у кризових ситуаціях. На думку Я. Омельченко [6] «Стресові стани у батьків є одним із центральних чинників стресової реакції у дітей, який поступово може призвести до розвитку психотравми/ПТСР, оскільки саме батьки є для дитини основою та психологічним гарантом почуття базової безпеки, надійності, опорності, константності оточуючого середовища, яке є важливим у збереженні психоемоційного балансу людини».

Крім того, долати життєві негаразди, стреси діти вчаться на прикладі батьків, вони засвоюють і копіюють моделі батьківської поведінки виходу з криз, «спираючись на домінуючі переживання батьків». Так, у дітей військовослужбовців чутливість до емоційного стану батьків проявлялась у вигляді «посилення тривоги розлуки, намаганні брати на себе відповідальність за стан дорослих, попереджати негативні переживання у них» та ін. При цьому діти відчували складності у спілкуванні з батьками, емоційну відчуженість [6].

Одним із інструментів розвитку життєстійкості виступає арттерапія. Вона дозволяє дітям безпечно виражати свої емоції, переживання, які вони не усвідомлюють та не можуть описати словами. Заняття з арттерапії сприяють зниженню рівня тривожності, відреагування страхів, підвищують самооцінку та впевненість у собі, стимулюють розвиток фантазії та креативного мислення.

Арттерапія має потужний потенціал щодо ознайомлення дітей з різними матеріалами, як природними (шишки, жолуді, ягоди горобини, кора, листя, квіти, гілочки, глина, пісок), так і штучними (пластилін, фарби, папір, картон, тканина, нитки, фольга, манка тощо), їх властивостями та способами обробки. Використання різних матеріалів та технік під час арттерапевтичних сесій розвиває їх самостійність у дослідженні властивостей цих матеріалів, опануванні прийомами їх обробки та оздоблення артпродуктів з них, збагачує досвід дітей, розширює кругозір. Арттерапевтичні вправи і завдання, пов'язані із спільною творчістю дитини і однолітків, дитини – дорослого – навчають соціальним навичкам спільної діяльності, вчать відчувати власні психологічні кордони та кордони інших, налагоджувати взаємодію, розвивають емпатію.

Дослідниці Л. Подкоритова, В. Розквас [9] описують структуру групового заняття з арттерапії для дітей, яка включає наступні етапи: «ритуали привітання і прощання», розминку, основний зміст заняття, рефлексію. Заняття з казкотерапії, особливо читання і обговорення казок допомагають формувати у дитини базові компоненти життєстійкості: життєві орієнтири, цінності, здатність до постановки цілей, подолання труднощів. Окреме місце серед арттерапевтичних методів подолання травматичних переживань та формування життєстійкості

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

дітей дошкільного віку займає малюнкова терапія. На кожному занятті можуть використовуватись окремі види арттерапії, наприклад, заняття з ліплення, або ж на одному занятті можуть поєднуватись декілька видів терапій – малюнкової, музикотерапії, казкотерапії [10], ляльковтерапії тощо.

Для нашого дослідження становлять інтерес артметодики, в яких дітям пропонують працювати (малювати) пальчиками, долоньками. Наприклад, методика О. Скнар [11] «Пташка в долонці» для самопідтримки, відновлення внутрішніх ресурсів через руки, долоні. Цікавими є авторські методики О. Луценко [12] щодо використання образу руки у психологічному супроводі дітей і підлітків в умовах війни: «Мандала захисту», «Чарівна кулька», «Хатинка для друга» та ін.

Г. Івченко [13] запропонована та апробована в арттерапевтичній роботі з дітьми дошкільного віку методика «День народження Дня» в техніці пластиціювання, в основу якої покладено метафору народження нового дня після ночі та ідею методики О. Вознесенської «Фенікс, що народжується з попілу», яку можна використати у арттерапевтичній роботі з дітьми дошкільного віку.

Таким чином, життєстійкість визначається як ключова особистісна характеристика, яка формується та змінюється протягом життя людини, і забезпечує здатність індивіда адаптуватися до складних життєвих обставин, зберігаючи внутрішню цілісність та спрямованість до розвитку. Визначаємо наступні особливості її формування у дітей дошкільного віку:

1) створення безпечного середовища, в якому діти задовольняють власні потреби у любові, безпеці, приналежності;

2) трансляція цінностей, пов'язаних із життєстійкістю та моделей поведінки з боку значущих дорослих (батьків, вихователів);

3) створення виховних ситуацій, ситуацій взаємодії з дорослими та однолітками, що спонукають до подолання труднощів;

4) заохочення подолання труднощів, підтримка самостійності дитини з боку дорослих та створення ситуацій успіху.

Зазначені умови формування життєстійкості забезпечуються під час арттерапевтичних сесій. Арттерапевтичні заняття дозволяють створити безпечний простір для дитини і можливості для вільного відреаговування її почуттів і переживань, сприяють проявам вільного вибору, прийняття рішень і самостійності у творчій діяльності шляхом застосування директивних/недирективних форм занять, підтримують атмосферу прийняття й емоційної підтримки дитини арттерапевтом.

Висновки. Отже, життєстійкість як здатність успішно долати стрес і адаптуватися до складних обставин надзвичайно важлива для збереження психічного здоров'я дітей. Дошкільний вік – це період формування ключових соціально-емоційних навичок, які можуть бути посилені через цілеспрямовані корекційно-розвивальні програми. Арттерапія, як інструмент впливу на емоційний і когнітивний розвиток дитини, виступає ефективним засобом у роботі з

дошкільниками, сприяючи зниженню рівня тривожності, відновленню почуття безпеки та формуванню позитивного ставлення до світу. Виконання арттерапевтичних вправ, завдань сприяє формуванню у дітей базових компонентів життєстійкості: самостійності, вмінню здійснити вибір, життєвих орієнтирів, здатності до постановки цілей, подолання труднощів. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у аналізі корекційно-розвивальних програм формування життєстійкості дітей дошкільного віку, у тому числі й засобами арттерапії.

Література:

1. Maddi S. R. Hardiness: the courage to grow from stresses. Journal of positive psychology. 2006. Vol. 1 (3). 160 – 168. DOI: https://doi.org/10.1080/17439760600619609

2. Войтович М. В., Лупанець О. М. Особливості професійної життєстійкості вихователькок дошкільних навчальних закладів. *Актуальні проблеми психології*. 2022. Том V. Випуск 22. С.26 – 37.

3. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Природа життєстійкості та умови її формування, структура життєстійкості. Київ: Марич. 2009. С. 24 – 32.

4. Чиханцова О. Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія. Київ: Талком, 2021. 319 с.

5. Назарук Н. Психологічні координати дослідження життєстійкості. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2024. Випуск 22. С.113 – 119.

6. Омельченко Я. М. Напрямки розвитку життєстійкості дітей в умовах війни. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості*: збірник наукових матеріалів ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 2–3 червня 2022 р.). Полтава, 2022. С. 163-167.

7. Ющенко І. М. Резилієнтність дитини в парадигмі ресурсного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. *Серія: Психологічні науки*. 2015. № 128. С. 302 – 306.

8. Кравчук Н. П. Особливості формування психологічної стійкості у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2018. Серія 16. Вип. 31(41) С. 119 – 123. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25365).

9. Подкоритова Л., Розквас В. Психологічна корекція страхів у дітей молодшого шкільного віку за допомогою арттерапії.. URL: https://lib.iitta.gov.ua/736833/1/Art%20Therapy%20Space-Coll.of%20scient.articles-2021-Issue%2029(1).pdf

10. Формування життєтворчих компетентностей дітей і дорослих засобами казкотерапії. *Шкільна бібліотека.* 2011. № 1. С. 7 – 9. URL: https://biblio.lib.kherson.ua/formuvannya-zhittetvorchih.htm

11. Скнар О. Арттерапевтична методика «Пташка у долонці» як інструмент відновлення населення під час війни. *Простір арттерапії: вектори зцілення у часи війни*: матеріали XXII Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції м. Чернівці, 21-23 березня 2025 р. Чернівці. 2025. С.98 – 100.

12. Луценко О. Можливості арттерапії в супроводі дітей та підлітків в умовах війни: застосування образу руки. *Арттерапія і війна: контексти і досвід практичної роботи*. /за заг. ред. Н. Кальки, Г. Одинцової. Львів: ЛьвДУВС, 2023. С.250 – 263.

13. Івченко Г. Формування резільєнтності у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами арттерапії. *Простір арт-терапії*. Збірник наукових праць. Вип. 1 (29). 2021. С.90 – 97. URL**:** https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736833/1/Art%20Therapy%20Space-Coll.of%20scient.articles-2021-Issue%2029%281%29.pdf

References:

1. Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *Journal of Positive Psychology, 1(3),* 160 – 168. https://doi.org/10.1080/17439760600619609 [In English].

2. Voitovych, M. V., & Lupanets, O. M. (2022). *Osoblyvosti profesiinoi zhyttiestiikosti vykhovatelok doshkilnykh navchalnykh zakladiv* [Peculiarities of professional hardiness of preschool educators]. *Aktualni problemy psykholohii, 5(22),* 26 – 37. [in Ukrainian].

3. Tytarenko, T. M., & Larina, T. O. (2009). *Zhyttiestiikist osobystosti: sotsialna neobkhidnist ta bezpeka. Pryroda zhyttiestiikosti ta umovy yii formuvannia, struktura zhyttiestiikosti* [Personal hardiness: Social necessity and security. The nature of hardiness and its development conditions, structure of hardiness]. Kyiv: Marych. pp. 24 – 32. [in Ukrainian].

4. Chykhantsova, O. (2021). *Psykholohichni osnovy zhyttiestiikosti osobystosti: monohrafiia* [Psychological foundations of personal hardiness: A monograph]. Kyiv: Talkom. [in Ukrainian].

5. Nazaruk, N. (2024). *Psykholohichni koordynaty doslidzhennia zhyttiestiikosti* [Psychological coordinates of studying hardiness]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykholohichni nauky, 22,* 113 – 119. [in Ukrainian].

6. Omelchenko, Ya. M. (2022). *Napriamky rozvytku zhyttiestiikosti ditei v umovakh viiny* [Directions of developing children's hardiness during wartime]. In *Psykholoho-pedahohichni koordynaty rozvytku osobystosti: zbirnyk naukovykh materialiv III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Poltava, June 2–3, 2022), pp. 163 – 167. Poltava. [in Ukrainian].

7. Yushchenko, I. M. (2015). *Rezylientnist dytyny v paradyhmi resursnoho pidkhodu* [Child resilience in the paradigm of a resource-based approach]. *Visnyk Chernivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky*, 128, 302 – 306. [in Ukrainian].

8. Kravchuk, N. P. (2018). *Osoblyvosti formuvannia psykholohichnoi stiikosti u ditei doshkilnoho viku* [Peculiarities of forming psychological resilience in preschool-age children]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 16: Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky. Zbirnyk naukovykh prats*, (31)(41), 119–123. Kyiv. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25365 [in Ukrainian].

9. Podkorytova, L., & Rozkvas, V. (2021). *Psykholohichna korektsiia strakhu u ditei molodshoho shkilnoho viku za dopomohoiu artterapii* [Psychological correction of fear in young school-age children using art therapy]. *Prostir art-terapii. Zbirnyk naukovykh prats*, (29)(1). Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/736833/1/Art%20Therapy%20Space-Coll.of%20scient.articles-2021-Issue%2029(1).pdf [in Ukrainian].

10. *Formuvannia zhyttietvorychykh kompetentnostei ditei i doroslykh zasobamy kazkoterapii* [Formation of life-creating competencies in children and adults through fairy tale therapy]. (2011). *Shkilna biblioteka*, (1), 7–9. Retrieved from https://biblio.lib.kherson.ua/formuvannya-zhittetvorchih.htm [in Ukrainian].

11. Sknar, O. (2025). *Artterapevtychna metodyka "Ptashka u dolontsi" yak instrument vidnovlennia naselennia pid chas viiny* [Art therapy method "Bird in the palm" as a tool for population recovery during war]. In *Prostir artterapii: vektory ztsilennia u chasy viiny. Materialy XXII Mizhnarodnoi mizhdystsyplinarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Chernivtsi, March 21–23, 2025), pp. 98–100. Chernivtsi. [in Ukrainian].

12. Lutsenko, O. (2023). *Mozhlyvosti artterapii v suprovoodi ditei ta pidlitkiv v umovakh viiny: zastosuvannia obrazu ruky* [Possibilities of art therapy in supporting children and adolescents during wartime: Use of the hand image]. In Kalka, N., & Odyntsova, G. (Eds.), *Artterapiia i viina: konteksty i dosvid praktychnoi roboty* (pp. 250–263). Lviv: LvDUVS. [in Ukrainian].

13. Ivchenko, H. (2021). *Formuvannia rezylientnosti u ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku zasobamy artterapii* [Formation of resilience of preschool and primary school age children through art therapy]. *Prostir art-terapii. Zbirnyk naukovykh prats, (1)(29*), 90–97. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736833/1/Art%20Therapy%20Space-Coll.of%20scient.articles-2021-Issue%2029(1).pdf [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 159.98

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1209-1224

Дзвоник Галина Петрівна науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м.Київ, Україна. тел.: (050) 741-63-61, https://orcid.org/ 0000-0003-3254-0370

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕСУРСУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі психологічних ресурсів особистості, що вивчається в сучасній вітчизняній та зарубіжній психології. Розглядається актуальність та значущість наукових теоретичних та практичних досліджень. Представлено теоретичний огляд деяких сучасних концепцій психологічних ресурсів особистості та розглянуто різні психологічної інтерпретації базового поняття. Проаналізовано змістовно такі поняття, як «адаптаційний потенціал», «особистісний ресурс», «життєвий досвід», «копінг» та ін. Зазначається про інтегративний характер ресурсів як системи особистих властивостей людини, спрямованих на реалізацію функцій життєстійкості та емоційний, мотиваційний і поведінковий компоненти особистості. Розкривається специфіка психологічних ресурсів особистості, як дієвих механізмів та можливостей продуктивної професійної діяльності та самореалізації.

Війна створює надзвичайно напружені умови для здійснення професійної діяльності в середовищі загрози, стресу та невизначеності. В умовах стресу та загрози, особистість фахівця переживає найважчі випробування, що може суттєво впливати на психофізіологічне здоров'я. Тому розуміння психофізіологічних аспектів функціонування особистості фахівця в умовах воєнного часу має надзвичайно важливе значення. Розглядаючи вплив психологічного стану особистості на результати професійної діяльності в умовах війни, виникає необхідність формування стимулів життєстійкості. Вирішальну роль відіграє мотиваційний комплекс дій, який стимулює ефективно виконувати професійну діяльність. Мотиваційні заходи допомагають зберігати високий рівень професійної діяльності та сприяють розкриттю особистісного та психологічного ресурсу.

Ключові слова: психологічні ресурси, особистісні ресурси, потенціал, адаптація, мотивація, самореалізація, життєстійкість, досвід.

Dzvonyk Galyna Petrivna Researcher, Laboratory of Age-Related Psychophysiology, Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk, NAPS of Ukraine, Kyiv, tel.: (050) 741-63-61, https://orcid.org/ 0000-0003-3254-0370

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL PERSONALITY RESOURCES IN WAR CONDITIONS

Abstract. The article is devoted to the problem of psychological resources of the individual, which is studied in modern domestic and foreign psychology. The relevance and significance of scientific theoretical and practical research are considered. A theoretical review of some modern concepts of psychological resources of personality is presented and various psychological interpretations of the basic concept are considered. Such concepts as «adaptive potential», «personal resource», «life experience», «coping», etc. are analyzed in detail. The author emphasizes the integrative nature of resources as a system of personal properties of a person aimed at realizing the functions of resilience and emotional, motivational and behavioral components of personality. The article reveals the specifics of psychological resources of the individual as effective mechanisms and opportunities for productive professional activity and self-realization.

War creates extremely tense conditions for professional activity in an environment of threat, stress and uncertainty. Under conditions of stress and threat, the personality of a specialist goes through the most difficult tests, which can significantly affect psychophysiological health. Therefore, understanding the psychophysiological aspects of the functioning of a specialist's personality in wartime is extremely important. Considering the influence of the psychological state of the individual on the results of professional activity in wartime, there is a need to form incentives for resilience. The motivational complex of actions that stimulates the effective performance of professional activities plays a decisive role. Motivational measures help to maintain a high level of professional activity and contribute to the disclosure of personal and psychological resources.

Key words: psychological resources, personal resources, potential, adaptation, motivation, self-realization, resilience, experience.

Постановка проблеми. В умовах воєнного стану виникають глобальні зміни в країні та суспільстві, що породжує відчуття нестабільності та крайньої невизначеності перед особистістю фахівця. Тому постає необхідність вирішення складних завдань та пошуку засобів особистої життєстійкості в складних життєвих та професійних ситуаціях. Зазначена ситуація гостро актуалізує проблему *психологічних ресурсів*, які виступають певними інструментами, що забезпечують життєстійкість особистості в воєнний час. Вивчення сучасних досліджень в галузі психології та психофізіології свідчить про досить велику кількість досліджень, спрямованих на вивчення методологічних і теоретичних проблем психології професійної діяльності, особливостям психодіагностики, мотивації, емоційних станів та індивідуально-типологічних властивостей нервової системи фахівця. В той же час, недостатньо вивченим залишається напрямок психофізіологічних механізмів формування функціональних систем

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

щодо відновлення психологічних ресурсів особистості в сучасному професійному просторі. Окремі наукові роботи присвячені вивченню психофізіологічного функціонального стану особистості фахівця в сучасниїх умовах високого психоемоційного напруження. Встановлено, що психічні функції і працездатність мозку мають фазні зміни в умовах психічного стресу. Психічні функції уваги, пам'яті, швидкості переробки інформації достатньо стабільні в умовах невеликих психоемоційних навантаженнях. При значних навантаження ефективність переробки інформації знижується, що відображається у погіршанні функцій уваги (обсягу, концентрації, переключення), сприйняття, пам'яті (короткострокової і довгострокової). Життєстійкість особистості цілісно розвивається у часі та виступає як послідовна зміна його стану на фізіологічному, психофізіологічному, психічному, соціально-психологічному та соціальному рівнях. Стани різних рівнів взаємозалежні та взаємопов'язані. Функціональний стан розуміється, як рівень функціонування людини в цілому або її окремих функціональних систем (сенсорної, інтелектуальної, моторної). Коли розглядаємо психічні стани, то мова йде про якісну специфіку (модальності переживань) реагування людини на різні ситуації (без урахування рівня функціонування). Життестійкість людини обумовлена не тільки стійкими індивідуальними якостями, але й певними змінами, які виникають в її організмі й визначаються як психофізілогічні стани.

Останнім часом проблема психологічних ресурсів займає головне місце серед актуальних питань психологічної науки. Теоретичний і практичний аналіз доволі широко представлений як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Серед вітчизняних досліджень слід зазначити роботи Л.І. Анциферової, Є.Ю. Кожевнікової, А.Г. Маклакова, В.О. Бодрова, Н.Є. Водопьянової, К. Муздибаєва та ін. У системі загальних питань життєстійкості та стратегій життя проблема психологічних ресурсів висвітлювалась у працях К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, С.Д. Максименко, О.М.Кокуна, Н.В. Паніної, Ю.М. Резнік, О.О. Кронік та ін. Психологічні ресурси в контексті особистісного потенціалу досліджувались Д.О. Леонтьєвим, Т.В. Корніловим, Г.М. Зараковським, М.С. Каганом; у структурі долаючої поведінки питання ресурсів вивчалось Р. Лазарусом, С. Хобфоллом, В.О. Бодровим; як аспект саморегуляції та регуляції діяльності та поведінки Л.Г. Дика, Т.Л. Крюкова, В.І. Моросанова, О.К. Осницький та ін.

Так, психологічний ресурс – це сукупність внутрішніх та зовнішніх факторів, які дозволяють особистості справлятися зі стресовими ситуаціями, адаптуватися до змін, досягати цілей та підтримувати психологічну стабільність. Війна може як загальмувати розвиток психологічного та особистісного ресурсу, так і сприяти його формуванню та розкриттю нових якостей особистості, залежно від конкретних обставин та нових умов. Психологічними наслідками війни є постійне відчуття небезпеки і невизначеності, хронічний стрес, посттравматичний стресовий розлад, депресія, зниження комунікабельності та соціальної активності. Багато людей не можуть зосередитися на виконанні

професійної діяльності, виникають проблеми з концентрацією уваги та пам'яттю, емоційною нестабільністю (перепадами настрою), внаслідок чого виникає психологічна втома. Водночас не зникають й такі проблеми, як професійне вигоряння та інколи конфлікти. Постійний стрес, пов'язаний з небезпекою для життя, втратою близьких та невизначеністю майбутнього може знижувати емоційну стійкість та розвиток адаптивних навичок. Війна вимагає швидкої адаптації до нових і динамічних умов, що сприяє розвитку гнучкості мислення та здатності швидко приймати рішення в умовах невизначеності. В екстремальних умовах люди часто згуртовуються, що посилює соціальні зв'язки, покращує взаємодію в колективі і підвищує рівень підтримки один одного. Такі заходи запобігають розвитку посттравматичного стресового розладу чи депресії, допомагають фахівцям перезавантажитися, відновити енергію і стати більш ефективними і мотивованими. Водночас мотивація є важливим кроком до ефективного використання психологічного та особистісного ресурсу.

У рамках зарубіжної психології проблема психологічних ресурсів розглядалась відповідно до вихідних концептуальних позицій науковців. Так, наприклад, у теорії гуманістичного психоаналіза Е. Фромма психологічний ресурс розглядається в контексті особистісного прагнення до вершин існування та подолання складних життєвих ситуацій. Автором зазначається, що психологічний ресурс охоплює три фундаментальні особистісні цінності: *надію*, яка спрямовує на майбутнє, сприяє визначенню перспектив саморозвитку і життєвому зростанню; *раціональну віру*, як усвідомлення існування безліч можливостей та необхідності вчасно ці можливості виявляти і використовувати; *душевну силу (мужність)*, як здатність протистояти викликам, що загрожують базовим цінностям [38]. На думку науковців О.К. Осницького, Є.Ю. Кожевникової, В.О. Бодрова проблема психологічних ресурсів особистості далека до повного вирішення та потребує більш глибинного та системного аналізу, зокрема розробки цілісної фундаментальної моделі феномену [12, 29].

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз основних наукових положень проблеми психологічних ресурсів як життєстійкості особистості в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз поняття «психологічний ресурс» засвідчує його широку представленість поряд із такими суміжними категоріями, як «особистісний ресурс», «життєвий досвід», «копінг», «життєстійкість», «особистісний потенціал», «внутрішні ресурси», «психологічні резерви», «адаптаційні можливості». Головна тенденція у визначенні поняття «психологічний ресурс» полягає в тому, що вони розуміються як феномени, які інтегровані у фундаментальні основи особистісного розвитку та охоплюють багатогранну систему психологічних засобів життєвого функціонування людини. Сучасний етап розвитку теорій про особистісні ресурси характеризується значною кількістю концепцій та моделей, які відображають різноманітні уявлення науковців про сутність, структурно-динамічні, функціональні та варіативні властивості феномену. У широкому сенсі ресурси

(ressource (фр.) – допоміжний засіб) розуміються як все те, що може бути задіяно людиною для ефективного існування та підтримки якості життя [24]. Традиційно ресурси поділяються на: *внутрішні* та *зовнішні*; *психологічні* та *середовищні*. На відміну від інших видів, психологічні ресурси – це, в першу чергу, певний запас внутрішньо-психологічних можливостей особистості, які відображають цілісну організацію людини як суб'єкта саморозвитку та життєтворчої самореалізації. Вони виступають джерелом внутрішньої сили, дозволяють справлятися зі складними життєвими та професійними ситуаціями, успішно функціонувати у власному просторі та досягати цілей. Психологічні ресурси особистості дозволяють за рахунок певнихї умов, потреб та власних психофізіологічних можливостей підтримувати і розвивати власну активність, забезпечувати психологічне благополуччя, спрямованих на подолання складних життєвих обставин. Функціональна роль психологічних ресурсів полягає у запобіганні, пом'якшенні або усуненні стресу та сприянні відновленню емоційної рівноваги [14]. У структурі цілісної самоорганізації психологічні ресурси представлені як механізми, що впливають на сприймання, оцінку та інтерпретацію аспектів зовнішнього та внутрішнього середовища, які мають значущість та цінність в конкретних умовах. Найбільш суттєво роль психологічних ресурсів проявляється в несприятливих або невизначених ситуаціях, коли наявні виклики вимагають від людини мобілізації та застосування своїх сил. Як вважає Л.В. Куліков [16], психологічні ресурси виконують ряд функцій: забезпечення контролю та самоконтролю; інструменталізація діяльності та поведінки; здатність до адаптації та вирішення критичних ситуацій; здатність до когнітивної структуризації і осмислення ситуації.

Останнім часом дискусійним виступає питання співвідношення понять «*ресурсів*» та «*потенціалу*». Психологічний потенціал особистості – це рівень сформованості психічних властивостей і якостей, які в сукупності представляють резерв підвищення ефективності діяльності, подальшого розвитку і творчої самореалізації, які людина може перетворити на ресурс для вирішення актуальних завдань. Причому головною умовою цього перетворення виступає діяльність. Таким чином, співвідношення даних понять розкривається в координатах потенційного та актуального, ідеального та реального. Потенціал – це те, на що людина розраховує, а ресурс – що активно використовує. Поряд із поняттями «психічний ресурс» і «особистісний потенціал» останнім часом говорять про можливість використання поняття «соціально-психологічний капітал особистості», що інтерпретується в контексті ресурсної парадигми (капітал – це те, що можна використовувати тут і зараз, для досягнення цілей).

У рамках концепції С. Хобфола одним із елементів загальної ресурсної системи виступають *особистісні ресурси*. Слід зазначити, що доволі часто психологічні та особистісні ресурси використовуються як взаємозамінні поняття. Зазвичай під особистісними ресурсами розуміють складні, індивідуально-психологічні структури, що виконують функцію психічного забезпе-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

чення, детермінують більш успішне виконання діяльності та високий рівень особистісного благополуччя [41, С. 340]. Як «ресурси» психологічна наука презентує доволі широку систему семантично близьких, але не аналогічних понять: життєстійкість (С. Мадді), локус контролю (Д. Роттер), оптимізм (М. Селігман), самоефективність (А. Бандура) та ін. Натомість психологічний ресурс виявляється не в окремих якостях, а в цілісній інструментальній системі, що включає структурно-змістові, ієрархічні та динамічні характеристики відображення: від елементарних психічних процесів до стійких властивостей особистості (цінності, індивідуальні смисли і ін.), які можуть бути використані для забезпечення оптимуму існування. Близьким до поняття психологічного ресурсу є поняття особистого або життєвого досвіду [4, 24, 34. 40].

Життєвий досвід, як зазначає М.О. Лактіонов, - це зафіксований у ході життєдіяльності індивіда накопичений ресурс, здобутки і т.д, які забезпечують вирішення проблем діяльності та соціалізації [20, С. 145]. На думку А.С. Белкіна, досвід – це життєвий здобуток людини, що виражається як ресурс або резерв і знаходиться у стані постійної готовності до актуалізації [5, с. 73].

Психологічні ресурси, як актуальні можливості досвіду, на думку Л.І. Анциферової, регулюють сприйняття та розуміння, визначають інтерпретацію світу і дії суб'єкта в ньому [2]. Вони є інтегративним показником рівня розвитку суб'єктивного досвіду; відображенням емпіричної свідомості індивіда; узагальненим та концентрованим поєднанням психологічних систем, що експліковані в різних видах і формах людської активності, з метою забезпечення її ефективності. Ресурси завжди мають унікальний характер та виявляються для особистості, як її психологічна властивість, цінність і власність. К. Муздибаева стверджує, що психологічні ресурси – це механізми особистісної самореалізації у суспільстві, як інструменти, що забезпечують ефективну адаптацію до навколишньої дійсності; як сформовані життєві цінності, які утворюють реальний потенціал для подолання несприятливих життєвих обставин [28].

У психології праці аналіз феномену психологічних ресурсів є доволі розповсюдженою тенденцією. На думку Б.І. Беспалова, психологічний ресурс – це сукупність цінностей, запасів та можливостей особистості, які використовуються або потенційно можуть бути використані суб'єктом для досягнення мети діяльності; фактор саморегуляції та умова запобігання професійному вигоранню [6, С. 53]. Автор підкреслює, що «ресурс» визначається фізичними та соціально-психологічними особливостями людини, властивостями її нервової системи, досвідом необхідних знань, умінь та навичок, їх потенційними можливостями бути залученими до виконання діяльності» [6, С. 52]. Ресурси виступають одним із ключових елементів діяльності, водночас як її детермінанта (наприклад мотиваційні ресурси) і духовний продукт; дозволяють людині вирішувати актуальні завдання, досягати цілей, робити життя продуктивним, а людину успішною.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

На думку К.К. Платонова, психологічні ресурси поєднані з такими глибинними структурами особистості, як цінності, диспозиції, індивідуальні смисли і, утворюючи фундаментальні інструментальні основи не лише для конкретної діяльності, а і життєтворення в цілому [30].

Схожа позиція спостерігається в роботах Л.Г. Дикої, де психологічний ресурс визначається як сукупність внутрішніх засобів з потенційно-активними характеристиками, якими людина володіє і які доцільно використовує для забезпечення ефективної діяльності та підтримки оптимальної життєтворчості [9, С. 145]. Відповідно до зазначеної парадигми ресурси виступають операційно-дієвим механізмом продуктивності діяльності. Натомість сама діяльність є головною детермінантою формування ресурсів. Як зазначає В.О. Толочек, статус ресурсів об'єкти набувають лише в умовах діяльнісного опосередкування, як умови її ефективного виконання [37]. Причому провідна роль тут належить процесам активного перетворення предметного середовища у внутрішній психологічний світ, трансформації об'єктивної реальності у світ суб'єктивних можливостей; механізмам конструктивізму, структуралізму, когнітивної репрезентації, диференціації та подальшій інтеграції зовнішніх та внутрішніх зв'язків, що перетворюють зовні задані структури у внутрішній арсенал засобів.

Про здатність ресурсів формуватися у процесі діяльності наголошує Р.М. Кумишева. Автор зазначає, що «внутрішні ресурси» - є одночасно рухомою частиною внутрішнього світу та інструментом для взаємодії із зовнішнім світом, це потенціал досвіду і одночасно творець нових знань і вмінь, що здобуваються в умовах діяльності» [18, С. 40].

Категорія «ресурсів» активно використовується на фоні популяризації теорій про стрес та копінг-поведінку. В.О. Бодров, як один із впровадників ресурсної проблематики під час дослідження регуляції стресової поведінки, підкреслює, що «…ресурси є тими фізичними та духовними можливостями людини, мобілізація яких забезпечує виконання діяльності і способи (стратегії) поведінки для запобігання або подолання стресу»[7, С. 115]. Автор зауважує, що «психологічні ресурси» виражаються як спрямованість людини до своїх внутрішніх резервів, відображають можливості вибору засобів діяльності та способів опанування критичних ситуацій. Доцільними в даному контексті є дослідження Ю.В. Постилякової, яка підкреслює, що психологічні ресурси є одним з елементів у структурі подолання стресу поряд із соціально-орієнтованими, когнітивними, фізичними і особистісними складовими, формуючи інструментальні основи компонент копінг-поведінки [31]. О.С. Кочарян зазначає, що психологічні ресурси визначають як «сфери або властивості людини, що підготовлюють її до дії в складний період» [14, С. 164].

Психологічні ресурси як засоби подолання стресу висвітлювались у дослідженнях Н.Є. Водоп'янової. Психологічний ресурс автор визначає «як внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості у стресогенних ситуаціях; емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні і поведінкові

засоби, які людина актуалізує для адаптації до різноманітних екстремальних ситуацій, це інструменти, які застосовуються для конструктивної трансформації несприятливих умов» [8, С. 290]. У ресурсній концепції стресу С. Хобфолла виявляється спроба цілісного осмислення ролі психологічних ресурсів як механізму долаючої поведінки. Науковець зазначає, що стрес, як переживання впливу екстремальних подразників виникає тоді, коли людина відчуває, що втрачає психологічні ресурси для протидії ситуації, що склалась або вони вже втрачені і їх важко відновити. Загалом, на думку автора, втрата ресурсів розглядається як первинний механізм, що запускає стресові реакції, які супроводжуються різними негативними переживаннями (страх, тривога, фрустрованість і т.ін.) [41, С. 391]. Відповідно, здолати стресову ситуацію можна шляхом відновлення втрачених ресурсів або ініціювання нових. На думку С. Хобфолла, у складних ситуаціях людина звертається до різних ресурсів, наприклад, матеріальних і нематеріальних об'єктів; психічних та фізичних станів; вольових, емоційних, інтелектуальних, енергетичних та інших характеристик, які допомагають відновити рівновагу, опанувати критичну ситуацію [41, С. 304–305].

Найчастіше особистісними ресурсами називають певні яскраві риси людини, або ті властивості, які людина відносить до власних сильних сторін. *Персональні ресурси* означив та охарактеризував С. Хобфолл. На думку дослідника, ресурсами є те, що є цінним для людини та допомагає їй адаптуватися до стресових ситуацій. Він поділяє їх на зовнішні - соціальні та внутрішні - психологічні. Втрата зовнішніх та/або внутрішніх ресурсів переживається людиною як суб'єктивне неблагополуччя і стан психологічного стресу. Концепція автора «консервування» ресурсів, ґрунтується на принципах: зберегти та використати свої психологічні ресурси якнайкраще; інвестувати свої зусилля у накопичення власних ресурсів: захистити (від втрачання); відновити ресурси; набути нові ресурси для підвищення впевненості у майбутньому (екзистенційної надійності) [41].

Серед основних видів ресурсів, що людина використовує для подолання стресу, на думку О.О Сергієнко, виступають: когнітивні (інтелектуально-особистісні), емоційні і вольові властивості суб'єкта, як субсистеми контролю поведінки [35]. Релевантною до концепції психологічного ресурсу є теорія «особистісного адаптаційного потенціалу» А.Г. Маклакова [26], в якій автор зазначає, що здатність до адаптації як процес і результат саморегульованої системи пристосовуватися до мінливих умов забезпечується системою психологічних ресурсів. На думку дослідника, психологічні ресурси – це найбільш значущі для регуляції психічної діяльності і самого процесу пристосування характеристики людини, що включають: емоційну стійкість, резистентність, толерантність до стресу, самооцінку особистості, механізми саморегуляції, що визначають рівень адекватності сприйняття умов діяльності та своїх можливостей. Так, психологічні ресурси – це системна, інтегральна якість

особистості, що впливає на моделювання різноманітних стратегій адаптивної поведінки, дозволяє не лише зберігати психічний гомеостаз, але й передбачає оптимізацію постійної взаємодії з середовищем для встановлення стабільного балансу.

Як наголошує С.А. Ларіонова, властивість особистості набуває якості ресурсу тільки в контексті адаптаційного процесу, коли вона включена у процеси встановлення відповідності між потребами індивіда та вимогами середовища. У даному сенсі всі індивідуально-психологічні характеристики особистості в різних умовах можуть виступати як ресурсні [22].

На думку Д.О. Леонтьєва, *особистісний потенціал (ресурс)* представляє собою інтегральну характеристику рівня особистісної зрілості, головним показником і формою прояву якої є самодетермінація [23, С. 56]. Особистісний потенціал складається з тих ресурсів, за допомогою яких можна активізувати прагнення людини до перетворення умов існування та самоздійснення, що дозволяє людині бути стійкою та незалежною від впливу ситуативних подразників. У зв'язку із цим особистісний потенціал відображає міру застосування актуальних ресурсів для виходу за межі заданих обставин. Види психологічних ресурсів теоретично виокремлено Д. О. Лєонтьєвим. Розглядаючи ресурси у контексті долання людиною стресових ситуацій,вирізняє психологічні ресурси стійкості, психологічні ресурси саморегуляції, мотиваційні ресурси, інструментальні ресурси [23].

На думку І. В. Рибкіна, слід виокремлювати такі *особистісні ресурси*, як висока самооцінка, емоційна врівноваженість, впевненість та лідерство, автономність та інтернальність, відповідальність, цілеспрямованість, адаптивність та психологічна гнучкість [32, С. 55].

Зміст *соціальних ресурсів* О.П. Коваль розглядає, як здорові комунікативні взаємини, за яких людина не втрачає сили, а навпаки, отримує підтримку й мотивацію. Характеристиками ресурсних взаємин є теплота, насиченість, стабільність. Теплота виявляється як у ніжності почуттів, так і в умінні людей вербалізувати власні емоції та проявляти їх невербально. Виявом насиченості є наповненість спільно проведеного часу, спільні плани на майбутнє визначають стабільність соціальних зв'язків, які можна зачислити до ресурсних [13].

Існують інші контексти трактування ресурсів. Так, у розробках Ф. Майленової поняття ресурсів вживається саме у контексті психологічних ресурсів. Підставами для такої інтерпретації став смисл, якого надали дослідниці поняттю ресурсів. Зокрема, Ф. Майленова визначає ресурс людини як стан, у якому в неї найбільше свободи та максимальна кількість виборів. Це можуть бути як внутрішні стани (радість, впевненість, цінності), так і умови довкілля (книги, спілкування з близькими, мандрівки). На думку науковиців, ресурс - це стратегії досвіду, за допомогою яких можна перейти з актуального стану до бажаного результату [25, С. 246]. На погляд автора, ресурсом є те, звідки людина черпає енергію, те, за допомого чого вона досягає мети, те, що завжди у нагоді,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

коли людина починає нову справу, якої раніше ніколи не робила, і тому почувається невпевнено. Автор характеризує ресурси особистості, як життєвий досвід, перешкоди та труднощі, підтримка близьких людей, внутрішня мудрість як знання про самого себе, рішення рухатися вперед. [25, С. 198-205].

Аналіз наукових досліджень, присвячених вивченню проблематики психологічної ресурсності особистості, засвідчує про те, що існують різні позиції щодо розуміння базового поняття. У наукових дослідженнях в якості *психологічного ресурсу особистості* використовуються різні конструкти: суб'єктивне благополуччя, самоорганізація часу, оптимістичність, здоров'я, креативність, психологічне благополуччя, життєстійкість т.д. Так, М.В. Сокольська визначає психологічний ресурс особистості як специфічні підсистеми на субсистемному рівні особистого здоров'я професіонала (включає в себе метасистемний, системний, субсистемний, компонентний, елементний рівні). Дослідження стверджує, що саме психологічні ресурси особистості виступають як певні характеристики особливостей професійної діяльності. Щодо останнього, то вважається, що особистісне здоров'я професіонала забезпечується збалансованим розподілом «ресурсів» і «деструкторов» на всіх рівнях його структурної організації і в системі всіх видів детермінант [36]. Зазначити, що в психологічних дослідженнях часто зустрічається вивчення психологічного ресурсу особистості в ситуації подолання стресу. Ю. В. Постилякова стверджує про те, що психологічний ресурс особистості є однією з чотирьох груп ресурсів в структурі подолання стресу (поряд з соціально-орієнтованими, когнітивними і інструментальними). На думку дослідниці доцільно до ресурсності віднести такі показники, як впевненість в собі, здатність до саморозкриття, прийняття себе та інших, спрямованість на себе. Вивчаючи стан порушеної нами пробеми, ми звернули увагу, що особливого значення набуває вивчення психологічного ресурсу особистості в контексті досліджень психології праці людини в екстремальних умовах життєдіяльності, що дозволяє не тільки зберігати психологічне благополуччя в непростих умовах сьогодення, але і підтримувати своє здоров'я, бути ефективним не дивлячись на наростаюче напруження [31].

Зазначаємо, що науковці Я. А. Корнєєва і М. М. Симонова розглядають психологічнийц ресурс особистості як одна з координат точки ризику. Так, особистісний ресурс складається з ядра (формально-динамічні властивості і оціально-психологічні якості, що визначають загальну працездатність, динаміку, адаптацію суб'єкта, важливі для вахтового праці) і прибудови (психологічні та соціально-психологічні якості, важливі для конкретної галузі вахтового праці і для фахівця з певним стажем вахтового праці). Вивчення і узагальнення дослідницьких позицій дозволяє зауважити, що дійсно, комплекс особистісних характеристик, що забезпечують ефективну адаптацію фахівця до умов професійної діяльності, можна розділити на *базові* (затребувані протягом усього циклу) і *додаткові* (актуалізуються в певні періоди). В результаті досліджень спостерігаємо, що виділені базові психологічні ресурси особистісні задіяні на

всіх фазах циклу «адаптація – реадаптація». У цю групу увійшли емоційно-вольові характеристики особистості (емоційна стійкість, емоційна комфортність, сміливість, високий самоконтроль,внутрішній контроль). На кожному етапі циклу актуалізуються додаткові психологічні ресурси особистості, що не відіграють вирішальної ролі на інших етапах [17].

А.А. Зайцев, Т.Н. Дмитрієва займалися вивченням психологічного ресурсу військовослужбовців, які брали участь в сучасних локальних війнах і збройних конфліктах та довели важливість таких особистісних характеристик як життєстійкість, цілеспрямованість, наявність смислів і суб'єктивне благополуччя [10]. В. І. Моросанова, Н. Г. Кондратюк, аналізуючи внесок психологічних особистісних і регуляторних ресурсів рятувальників в забезпечення надійності їх дій в різних за ступенем напруженості ситуаціях, зробили узагаьлнення, що рятувальники мають високий рівень регуляторної надійності та на надійність впливають моделювання (пряма залежність) і самостійність (зворотня залежність), нейротизм (зворотня залежність) [27].

Вищеокреслене дозволяє констатувати, що в процесі вивчення психологічного ресурсу особистості, як суб'єктів діяльності в екстремальних умовах праці, найбільший акцент можна зробити, по-перше, на ролі особистісного ресурсу в ефективній адаптації працівника до екстремальних умов праці та збереження його здоров'я; по-друге, спостерігається орієнтація на прогнозування виникнення несприятливих станів та профілактика їх виникнення; по-третє, визнано конструктивним прикладний підхід, який дозволяє більшої уваги надати не опрацюванню базової категорії, а створенню робочого інструмента, де сприятливими особистісними якостями виступають емоційний і вольовий самоконтроль, і риси, що знижують психологшічний ресурс особистості - нейротизм та ізоляція. Так, вищезазначене підтверджує наявність проблеми визначення та операціоналізації поняття «психологічний ресурс» особистості фахівця.

В результаті проведеного аналізу наукових джерел, припускаємо, що розглядати категорію «психологічний ресурс» в контексті вивчення життєстікості особистості фахівця в умовах воєнного стану важливо крізь призму мобілізації всіх ресурсів організму для підтримки оптимального функціонування. Встановлено, що екстремальні ситуації в умовах війни можна визначити як «гіперстресовеі» ситуації, коли на людину одночасно діє велика кількість різних за якістю стрес-факторів. В таких екстремальних умовах діяльності фахівцю доводиться протягом усього часу перебування адаптуватися до цих умов, до яких неможливо виробити звичну поведінку та ситуація часто буває непередбачувана та її вплив надмірно інтенсивним. Тому в умовах війни виникає необхідність мобілізації всіх наявних ресурсів людини.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми психологічного ресурсу особистості дозволив виявити значну варіативність сформованих по відношенню до неї концептуальних позицій, що представлені в психологічній науці. Встановлено,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

що феномен психологічних ресурсів є складною структурованою якістю психіки людини, що забезпечує результативність життєстійкості та життєтворчості (професійну діяльність, адаптацію, самореалізацію, самоздійснення і ін.). У зв'язку із цим перспективним напрямком вбачається дослідження щодо відновлення психологічного ресурсу особистості в умовах війни. Розробити практичний інструментарій, використання якого сприяло розвитку та відновленню психологічних ресурсів особистості як системи індивідуальних психофізіологічних можливостей людини.

Література:

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни. /К.А. Абульханова, Т.Н. Березина // – СПб.: Алетейя, 2001. – С. 15–53.

2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. Т. 15, № 1. – С. 3–18.

3. Анисимова Є. Проблема життєдіяльності людини в екстремальних умовах праці: психологічний сенс собистісного ресурсу / Є. Анисимова // Психологічні ресурси особистості: соціально-психологічний зміст: збірник наукових праць за матер. науково-практичної конференції. Ізмаїл : РВВ ІДГУ. – 2019. – С. 4–8.

4. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура // Евразия, 2000. – 320 с.

5. Белкин А.С. Витагенное образование: многомерный голографический поход / А.С.Белкин // Екатеринбург : Центр РАО, 2011. – 156 с.

6. Беспалов Б.И. Деятельностная концепция психических и личностных ресурсов субъекта труда / Б.И. Беспавлов // Личностный ресурс субъекта труда: материалы Международной научно-практической конференции. – Ставр., 2006. – С. 51–54.

7. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Ч.2. Процессы и ресурсы преодоления стресса. Психологический журнал. – 2006. Т. 27. № 2. С. 113-123.

8. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н. Водопьянова // –СПб.: П. – 2009. – 295 с.

9. Дикая Л.Г. Отношение человека к неблагоприятным событиям и факторы его формирования / Л.Г. Дикая// Психологический журнал. – 1996. № 3. – С. 137–146.

10. Зайцев А.А. Проблема здоровья и адаптации военнослужащих, принимавших участие в современных локальных войнах и вооруженных конфликтах /А.А. Зайцев, Е.Н. Дмитриева // Вестник ТГУ. – 2009. № 19. – С. 165–169.

11. Калашникова С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности / С.А. Калашникова // Молодой учёный. – 2011. Т. 2. № 8. – С. 84–87.

12. Кожевникова Є.Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социальноэкономической депривации Є.Ю. Кожевникова // автореф. дис. … канд. псих. наук 19.00.01. Краснодар, 2006. – 20 с.

13. Коваль О. П. Щодо концептуальних засад запровадження накопичувальної пенсійної системи / О.П. Коваль// Стратегічні пріоритети. .№ 3 (36). – 2015. – С. 106-112.

14. Кокун О.М. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена / О.М. Кокун // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – 2020. – С. 68-81.

15. Кочарян А.С. Психология переживаний / А.С. Кочарян // Харьков : ХНУ. – 2011. – 220. с.

16. Куликов Л.В. Психогигиена личности / Л.В. Куликов // Санкт-Петербург : Питер, – 2004. – 464 с.

17. Корнєєва Я. А. Адаптаційні стратегії як механізм управління психологічними ризиками вахтових працівників в Арктиці. Арктика / Я.А. Корнєєва, Н.Н. Симонова // Гуманітарні науки. №1. – 2015. – С. 49-52.

18. Кумышева Р.М. Внутренние ресурсы человека в его взаимодействии с внешним миром /Р.М. Кумішева // Личность и группа в условиях социальных изменений: Института психологии РАН, 2009. – С. 37–45. Режим доступу http://www.ipras.ru/engine/documents/document2006.

19. Лазурус Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс / Р.С. Лазарус // Под ред. Л. Лева. Л., 1970. – 127 с.

20. Лактионов М.О. Координаты индивидуального опыта /М.О. Лактионов // монографія. Харьков: Бизнес Информ, 1998. – 492 с.

21.Ларіна Т. Визначення ресурсів життєздатності особистості на прикладі подій євромайдану 2013–2014 р.р. в Україні /Т. Ларіна, Ж. Сидоренко // Наука і освіта. – 2018. № 1. – С. 139–148.

22. Ларионова С.А. Социально-психологическая адаптация личности:теоретическая модель и диагностика / С.А. Ларионов // монография. Белгород, 2002. – 200 с.

23. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов / Д.А. Леонтьев // М.: Смысл, 2002. – 274 с. Режим доступу www.mgppu.ru/IPIIO/Pyblikacii_sotrydnikov/LeontievDA.doc.

24. Мадди С. Жизнестойкость, ее диагностика и тренинг.Теории личности: сравнительный анализ / С. Мадди // Пер. с англ. СПб.: Речь, 2002. – 539 с. Режим доступу http://institut.smysl.ru/article/21.php

25. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф. Майленова // М. : «КСП», 2002. – 416 с.

26. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. №1. – 2001. – С.16-24.

27. Моросанова В.І. Особистісні ресурси як фактор адаптації – реадаптації моряків рибопромислового флоту до змінених умов життєдіяльності / В.І. Моросанова // Одеса. – 2007. – 24 с.

28. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // «Журнал социологии и социальной антропологии». – 1998. Т.1. № 2. – С. 100–109.

29. Осницький О.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности /О.К. Осницький // М.: Знание, 1986. – 80 с.

30. Платонов К.К. Проблемы способностей /К.К. Платонов// М.: Наука, 1972. – 312 с.

31. Постилякова Ю.В. Психологічна оцінка ресурсів подолання стресу в професійних групах / Ю.В. Постилякова // Київ : ЦУЛ, 2003. – 184 с.

32.Рибкін І.В. Коучинг Социального Успеха /І.В. Рибкін // Изд. «Институт общегуманитарных исследований», М. – 2005. – 224 с.

33. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопр. психол. – 1960. № 3. – С. 3 - 15.

34. Селігман М. Новая позитивная психология / М. Селігман // Научный взгляд на счастье и смысл жизни. София. – 2006. – С. 34-45. Реждим доступу https://www.twirpx.com/file/2680866/

35. Сергиенко О.О. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции / О.О. Сергиенко // электрон. науч. журн. № 5 (7). – 2009. – С. 23-29.

36. Сокольська М. В. Особистісне здоров'я професіонала / М.В. Сокольська // Харків. – 2012. – 500 с.

37.Толочек В.О. Профессиональное развитие субъекта: способности, компетенции, компетентность / В.О. Толочек // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2014. № 2 (16). – С. 124-131.

38. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм // М.: Республика, 1993. – 415 с.

39. Штепа О.С. Особливості взаємозв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості / О.С. Штепа / Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць. Кам'янець- Подільськ : Аксіома, 2013. – С. 782–791.

40. Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of Reinforcement/ J. B. Rotter // Psychological Monographs. – 1980. (1). – P. 1-28.

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

References:

1. Abulkhanova, K.A., & Berezyna, T.N. (2001).Vremia lychnosty y vremia zhyzny [Time of personality and time of life] SPb.: Aleteiia [in Ukrainian].

2. Antsыferova, L.Y. (1994) Lychnost v trudnukh zhyznennukh uslovyiakh: pereosmuslyvanye, preobrazovanye sytuatsyi y psykholohycheskaia zashchyta [Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological defense]. *Psykholohycheskyi zhurna [Psychological journal],* 15. 1. (pp. 3–18) [in Ukrainian].

3. Anysymova. Ye. (2019) Problema zhyttiediialnosti liudyny v ekstremalnykh umovakh pratsi: psykholohichnyi sens sobystisnoho resursu [The problem of human life in extreme working conditions: the psychological meaning of a personal resource. Psychological resources of the individual: socio-psychological content] *Psykholohichni resursy osobystosti: sotsialno-psykholohichnyi zmist: zbirnyk naukovykh prats za mater. naukovo-praktychnoi konferentsii.* Izmail: RVV IDHU.(pp. 4–8) [in Ukrainian].

4. Bandura, A. (2000) Teoryia sotsyalnoho nauchenyia [Social Learning Theory] *Evrazyia [Eurasia]* [in Ukrainian].

5. Belkyn, A.S. (2011) Vytahennoe obrazovanye: mnohomernui holohrafycheskyi pokhod. [Vitagenic Education: A Multidimensional Holographic Approach] *Ekaterynburh:* Tsentr RAO [in Ukrainian].

6. Bespalov, B.Y. (2006) Deiatelnostnaia kontseptsyia psykhycheskykh y lychnostnukh resursov subekta truda [Activity concept of mental and personal resources of the subject of labor. Personal resource of the subject of labor] *Lychnostnui resurs subekta truda: materyalu Mezhdunarodnoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy.Stavr(pp.* 51–54) [in Ukrainian].

7. Bodrov, V.A. (2006) Problema preodolenyia stressa [The problem of overcoming stress] *Ch.2. Protsessu y resursu preodolenyia stressa. [Part 2. Processes and resources for overcoming stress] Psykholohycheskyi zhurnal [Psychological journal]* T. 27. № 2. (pp.113-123) [in Ukrainian].

8. Vodopianova, N.E. (2009) Psykhodyahnostyka stressa [Psychodiagnostics of stress] SPb.: P. [in Ukrainian].

9. Dykaia, L.H. (1996) Otnoshenye cheloveka k neblahopryiatnum sobutyiam y faktoru eho formyrovanyia. [Human attitude to adverse events and factors of its formation] *Psykholohycheskyi zhurna [Psychological journal]* . M. № 3. (pp. 137–146) [in Ukrainian].

10. Zaitsev, A.A., & Dmytryeva, E. N. Problema zdorovia y adaptatsyy voennosluzhashchykh, prynymavshykh uchastye v sovremennukh lokalnukh voinakh y vooruzhennukh konflyktakh [The problem of health and adaptation of military personnel who took part in modern local wars and armed conflicts] *Vestnyk [Bulletin]* THU/ № 319. (pp.165–169) [in Ukrainian].

11. Kalashnykova, S.A. (2011) Lychnostnue resursu kak yntehralnaia kharakterystyka lychnosty [Personal resources as an integral characteristic of personality] *Molodoi uchenui. [Young scientist].* T. 2. № 8. (pp. 84–87) [in Ukrainian].

12. Kozhevnykova, Ye.Iu. (2006) Lychnostnue resursu preodolenyia sytuatsyy sotsyalnoekonomycheskoi depryvatsyy [Personal resources for overcoming the situation of socio-economic deprivation] avtoref. dys. kand. psykh. nauk 19.00.01. Krasnodar [in Ukrainian].

13. Koval, O.P. (2015) Shchodo kontseptualnykh zasad zaprovadzhennia nakopychuvalnoi pensiinoi systemy [Regarding the conceptual principles of introducing a funded pension system. Strategic priorities] *Stratehichni priorytety.* № 3 (36). (pp.106-112) [in Ukrainian].

14. Kokun, O.M. (20210) Profesiina zhyttiestiikist osobystosti: analiz fenomena [Professional resilience of the individual: analysis of the phenomenon. Current problems of psychology: Psychophysiology. Psychology of work. Experimental psychology] *Aktualni problemy psykholohii*: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, Tom. V: Psykhofiziolohiia. Psykholohiia pratsi. Eksperymentalna psykholohiia. (pp. 68-81) [in Ukrainian].

15. Kocharian, A.S. (2011) Psykholohyia perezhyvanyi [Psychology of experiences] Kharkov: KhNU. [in Ukrainian].

16. Kulykov, L.V. (2004) Psykhohyhyena lychnosty [Psychohygiene of personality] Sankt-Peterburh: Pyter [in Ukrainian].

17. Kornieieva, Ya. A., & Symonova N. N. (2015) Adaptatsiini stratehii yak mekhanizm upravlinnia psykholohichnymy ryzykamy vakhtovykh pratsivnykiv v Arktytsi [Adaptation strategies as a mechanism for managing psychological risks of shift workers in the Arctic. Humanities] *Arktyka. Humanitarni nauky*. №1 (pp. 49-52) [in Ukrainian].

18. Kumsheva, R.M. (2009) Vnutrennye resursu cheloveka v eho vzaymodeistvyy s vneshnym myrom. Lychnost y hruppa v uslovyiakh sotsyalnыkh yzmenenyi [Internal resources of a person in his interaction with the outside world. Personality and group in conditions of social changes] *Ynstytuta psykholohyy* RAN, (pp. 37–45) http://www.ipras.ru/engine/documents/document2006. [in Ukrainian].

19. Lazurus, R.S. (1970) Teoryia stressa y psykhofyzyolohycheskye yssledovanyia. Эmotsyonalnыi stress [Theory of stress and psychophysiological research. Emotional stress] Pod red. L. Leva [in Ukrainian].

20. Laktyonov, M.O. (1998) Koordynatu yndyvydualnoho oputa [Coordinates of individual experience] monohrafiia [monograph] Kharkov Byznes Ynform [in Ukrainian].

21. Larina, T., & Sydorenko, Zh. (2018) Vyznachennia resursiv zhyttiezdatnosti osobystosti na prykladi podii yevromaidanu 2013–2014 r.r. v Ukraini [Determination of the resources of individual vitality using the example of the Euromaidan events of 2013–2014 in Ukraine] *Nauka i osvita. [Science and Education]:* № 1. (pp. 139–148) [in Ukrainian].

22. Laryonova, S.A. (2002) Sotsyalno-psykholohycheskaia adaptatsyia lychnosty: teoretycheskaia model y dyahnostyka [Socio-psychological adaptation of personality: theoretical model and diagnostics. monograph] monohrafyia. Belhorod [in Ukrainian].

23. Leontev, D.A. (2002) Psykholohycheskye resursu preodolenyia stressovukh sytuatsyi: k utochnenyiu bazovukh konstruktov [Psychological resources for overcoming stressful situations: towards clarification of basic constructs] M.: Smusl. www.mgppu.ru/IPIIO/Pyblikacii_sotrydnikov/ LeontievDA.doc. [in Ukrainian].

24. Maddy, S. (2002) Zhyznestoikost, dyahnostyka y trenynh. Teoryy lychnosty: sravnytelnui analyz [Resilience, its diagnostics and training. Personality theories: comparative analysis] Per. s anhl. SPb.: Rech, http://institut.smysl.ru/article/21.php [in Ukrainian].

25. Mailenova, F. (2002) Vubor y otvetstvennost v psykholohycheskom konsultyrovanyy [Choice and responsibility in psychological counseling] M.: «KSP» [in Ukrainian].

26. Maklakov, A.H. (2001) Lychnostnui adaptatsyonnui potentsyal: eho mobylyzatsyia y prohnozyrovanye v ekstremalnukh uslovyiakh [Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions] *Psykholohycheskyi zhurnal [Psychological journal]*. №1. (pp.16-24) [in Ukrainian].

27. Morosanova, V.I. (2007) Osobystisni resursy yak faktor adaptatsii – readaptatsii moriakiv rybopromyslovoho flotu do zminenykh umov zhyttiediialnosti [Personal resources as a factor in adaptation – readaptation of fishing fleet sailors to changed living conditions] Odesa [in Ukrainian].

28. Muzdubaev, K. (1998) Stratehyia sovladanyia s zhyznennumy trudnostiamy. Teoretycheskyi analyz [Strategy of coping with life's difficulties. Theoretical analysis. "Journal of Sociology and Social Anthropology"] *Zhurnal sotsyolohyy y sotsyalnoi antropolohyy*. T.1. № 2. (pp. 100–109) [in Ukrainian].

29. Osnytskyi, O.K. (1986) Samorehuliatsyia deiatelnosty shkolnyka y formyrovanye aktyvnoi lychnosty [Self-regulation of schoolchildren's activities and the formation of an active personality] M.: Znanye [in Ukrainian].

30. Platonov, K.K. (1972) Problemы sposobnostei [Problems of abilities] M.: Nauka [in Ukrainian].

31. Postyliakova, Yu.V. (2003) Psykholohichna otsinka resursiv podolannia stresu v profesiinykh hrupakh [Psychological assessment of stress coping resources in professional groups] Kyiv: TsUL. [in Ukrainian].

32. Rybkin, I.V. (2005) Kouchynh Sotsyalnoho Uspekha [Social Success Coaching] *Yzd. «Ynstytut obshchehumanytarnukh yssledovanyi»*, M. [in Ukrainian].

33. Rubynshtein, S.L. (1960) Problema sposobnostei y voprosu psykholohycheskoi teoryy [The Problem of Abilities and Questions of sychological Theory] *Vopr. psykhol.* № 3. (pp. 3 – 15) [in Ukrainian].

34. Selihman, M. (2006) Novaia pozytyvnaia psykholohyia: Nauchnui vzghliad na schaste y smusl zhyzny [New Positive Psychology. A Scientific View of Happiness and the Meaning of Life] Sofyia. (pp. 34-45) https://www.twirpx.com/file/2680866/ [in Ukrainian].

35. Serhyenko, O.O. (2009) Kontrol povedenyia: yndyvydualnue resursu subektnoi rehuliatsyy [Behavior Control: Individual Resources of Subjective Regulation]: elektron. nauch. zhurn. № 5 (7). (pp. 23-29) [in Ukrainian].

36. Sokolska, M. V. (2012) Osobystisne zdorovia profesionala [Personal health of a professional] Kharkiv [in Ukrainian].

37. Tolochek, V.O. (2014) Professyonalnoe razvytye subekta: sposobnosty [Professional development of the subject: abilities, competencies, competence. Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology] kompetentsy, kompetentnost «*Vestnyk Samarskoi humanytarnoi akademyy*». Seryia: Psykholohyia. № 2 (16). (pp. 124-131) [in Ukrainian].

38. From, E. (1993) Psykhoanalyz y etyka [Psychoanalysis and Ethics] M.: Respublyka, [in Ukrainian].

39. Shtepa, O.S. (2013) Osoblyvosti vzaiemozviazku psykholohichnoi ta personalnoi resursnosti osobystosti [Peculiarities of the relationship between psychological and personal resourcefulness of the individual] *Problemy suchasnoi psykholohii [* Problems of modern psychology*]:* Zb. nauk. prats. Kamianets-Podilsk: Aksioma, (pp.782–791) [in Ukrainian].

40. Rotter, J. B. (1980) Generalized expectancies for internal versus external control of Reinforcement [Generalized expectancies for internal versus external control of Reinforcement] *Psychological Monographs*. (pp. 1-28) [in Ukrainian].

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

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.923:316.6

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1225-1233

Дідух Марина Миколаївна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології, Державний університет «Київський авіаційний інститут», м.Київ, https://orcid.org/0000-0003-2331-4603

Войнорович Олена Сергіївна магістр психології, Державний університет «Київський авіаційний інститут» м. Київ, тел.: (067) 507-75-43, https://orcid.org/0000-0002-1234-5678

ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ТРУДОВОГО КОЛЕКТИВУ

Анотація. Актуальність дослідження впливу соціального інтелекту на соціально-психологічний клімат трудового колективу зумовлена зростаючим значенням міжособистісної взаємодії в умовах сучасного соціального та економічного розвитку. Ефективне управління людськими ресурсами стає ключовим фактором успіху будь-якої організації. В цьому контексті соціальний інтелект працівників набуває особливого значення, оскільки він безпосередньо впливає на комунікацію, взаємодію між співробітниками та загальний соціально-психологічний клімат у трудовому колективі. Соціальний інтелект, як здатність особистості до ефективної взаємодії з іншими людьми, до розуміння та регулювання емоцій, відіграє ключову роль у формуванні гармонійного психологічного середовища в організації. У статті представлено результати емпіричного дослідження, проведеного на вибірці працівників логістичної компанії "BDU Logistic".

Для дослідження характеру взаємозв’язку соціального інтелекту і соціально-психологічного клімату в організації, нами були використані Методика визначення соціально-психологічного клімату в трудовому колективі (О.С.Михалюк та А.Ю.Шалито), Методика дослідження соціального інтелекту (Дж. Гілфорд і М. Саллівен), а також методи математичної статистики.

Встановлено, що існує прямий статистично значущий зв'язок між низьким рівнем соціального інтелекту та незадовільним соціально-психологічним кліматом, а також зворотній зв'язок між цими показниками та сприятливим соціально-психологічним кліматом. Виявлено пряму залежність між середнім рівнем соціального інтелекту та задовільним соціально-психологічним кліматом.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані у діяльності HR-фахівців, керівників підрозділів та організаційних психологів для вдосконалення управління персоналом, підви-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

щення ефективності роботи колективу та створення сприятливого робочого середовища.

Ключові слова: соціальний інтелект, соціально-психологічний клімат, трудовий колектив, емпіричне дослідження.

Didukh Maryna Mykolaivna Doctor of Philosophy (in Psychology), Docent, Associate Professor of the Department of Aviation Psychology, State University «Kyiv Aviation Institute», Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2331-4603

Voinorovych Olena Serhiyivna Master of Psychology ,State University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv, tel.: (067) 507-75-43, https://orcid.org/0000-0002-1234-5678

TO THE QUESTION OF THE STUDY OF THE IMPACT OF SOCIAL INTELLIGENCE ON THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE WORK COLLECTIVE

Abstract. The relevance of the study of the impact of social intelligence on the socio-psychological climate of the labor collective is due to the growing importance of interpersonal interaction in the context of modern socio-economic development. Effective human resource management is becoming a key factor in the success of any organization. In this context, the social intelligence of employees is particularly important, as it directly affects communication, interaction between employees, and the overall social and psychological climate in the workplace. Social intelligence, as the individual's ability to effectively interact with others, understand and regulate emotions, plays a key role in forming a harmonious psychological environment in an organization. The article presents the results of an empirical study conducted on a sample of employees of the logistics company "BDU Logistic".

To study the nature of the relationship between social intelligence and the socio-psychological climate in the organization, we used the Methodology for Determining the Social and Psychological Climate in the Work Team (O.S. Mykhalyuk and A.Yu. Shalyto), the Methodology for Researching Social Intelligence (J. Guilford and M. Sullivan), as well as methods of mathematical statistics.

It was found that there is a direct statistically significant relationship between a low level of social intelligence and an unsatisfactory socio-psychological climate, as well as an inverse relationship between these indicators and a favorable socio-psychological climate. A direct relationship is also found between an average level of social intelligence and a satisfactory socio-psychological climate..

The practical value of the research lies in the possibility of using its results in the work of HR specialists, department heads, and organizational psychologists to improve personnel management, increase team performance, and create a favorable working environment.

Keywords: social intelligence, socio-psychological climate, work collective, empirical research.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Постановка проблеми. У сучасному соціально-економічному контексті успішність функціонування організацій значною мірою залежить не лише від професійної підготовки працівників, а й від якості міжособистісної взаємодії в колективі, психологічної атмосфери, що панує на робочому місці. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату є запорукою підвищення продуктивності праці, зниження рівня конфліктності, зростання мотивації та задоволеності працівників [7].

Одним із ключових психологічних чинників, що сприяє формуванню позитивного клімату в трудовому колективі, виступає соціальний інтелект – здатність людини розуміти поведінку інших, передбачати їхні реакції, ефективно будувати комунікацію, а також регулювати власну поведінку у відповідності до соціального контексту [1; 6].

Незважаючи на зростаючий інтерес наукової спільноти до проблеми розвитку емоційного й соціального інтелекту, питання їхнього впливу на соціально-психологічні характеристики колективу, зокрема на клімат, залишається недостатньо дослідженим. Особливо актуальним є вивчення цього взаємозв'язку в умовах реального трудового середовища, з урахуванням конкретних організаційних практик і соціокультурного контексту.

Таким чином, постає потреба у ґрунтовному емпіричному дослідженні впливу соціального інтелекту працівників на соціально-психологічний клімат у колективі, що має важливе як теоретичне, так і прикладне значення. Отримані результати можуть бути використані для розробки ефективних програм розвитку персоналу, тренінгів соціальних навичок, а також у кадровій політиці сучасних підприємств.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціального інтелекту активно вивчається в сучасній психології як одна з форм інтелектуальної діяльності, що забезпечує ефективність соціальної взаємодії. Вперше концепт соціального інтелекту було запропоновано Е. Торндайком, який визначив його як здатність розуміти і керувати людьми та діяти розумно в людських стосунках. Його ідеї були розвинені Дж. Гілфордом, який запропонував структуру соціального інтелекту як багатовимірного конструкта, що включає когнітивні та емоційні компоненти.

У подальших дослідженнях [4], соціальний інтелект розглядається як важливий ресурс для розуміння соціальних сигналів, адаптації до соціального середовища, а також вирішення міжособистісних конфліктів. Роботи Л. Петровської та Я. Коломінського [3] розкривають вплив міжособистісних відносин на психологічну атмосферу колективу та продуктивність трудової діяльності. Одним із перших науковців, який розкрив сутність соціально-психологічного клімату, був вітчизняний вчений В. Шепель. За його визначенням, психологічний клімат у колективі — це емоційний фон взаємин між членами групи, який формується на основі їхньої взаємної симпатії, схожих схильностей, інтересів та характерів. В той же час, в роботах І. Сингаївської [6], соціально-психологічний

клімат визначається, як відносно стійкий психічний настрій, що переважає у конкретному колективі, і утворюється в результаті психічного відображення особливостей функціонування та взаємодії членів колективу. На думку автора, соціально-психологічний клімат формують довіра в спілкуванні, увага та теплота у відносинах, взаємна підтримка, відкритість в комунікації, бажання робити внесок в розвиток організації та інше.

У свою чергу, О. Михалюк і А. Шалито [5] наголошують на важливості об'єктивного вимірювання соціально-психологічного клімату, як чинника, що визначає рівень задоволеності працівників і ефективність управлінських рішень. Соціально-психологічний клімат може як сприяти, так і перешкоджати особистісному зростанню, розвитку міжособистісних взаємин та продуктивній діяльності колективу.

Незважаючи на наявність великої кількості теоретичних підходів до вивчення соціального інтелекту та соціально-психологічного клімату, залишаються малодослідженими емпіричні аспекти їхнього взаємозв'язку. Особливо це стосується практичних прикладних досліджень у конкретних організаціях та професійних групах. Нестача інтегрованих досліджень, які б одночасно оцінювали рівень соціального інтелекту та характеристики соціально-психологічного клімату, зумовлює актуальність проведення комплексного аналізу цієї взаємодії [6].

Мета статті – емпіричне дослідження впливу соціального інтелекту працівників на соціально-психологічний клімат трудового колективу.

Виклад основного матеріалу. Соціально-психологічний клімат — це якісна ознака взаємовідносин між людьми, яка передбачає наявність психологічних умов для підтримки, чи ускладнення ефективності діяльності, розвитку міжособистісних зв'язків та особистісному становленні особистості в групі. Саме в цьому розумінні простежується його взаємозв'язок із соціальним інтелектом, що сприяє гармонізації стосунків, забезпечує ефективність соціальної взаємодії та сприяє створенню передумов для комфортного функціонування трудового колективу.

Встановлено, що особи з розвиненим соціальним інтелектом мають високу здатність до конструктивного вирішення конфліктів. Вони застосовують дискусію та компроміс як ключові стратегії, розуміючи важливість підтримання гармонійних стосунків у колективі та ефективно долаючи негативні ситуації.

Соціальний інтелект включає в себе емоційний інтелект. Він, в свою чергу, дає можливість розуміти власні емоції та емоції інших, як показника розвитку соціального інтелекту, і є чинником створення позитивного соціально-психологічного клімату в організації, забезпечуючи вміння керувати своїми емоціями та здібністю до емоційної підтримки колег [2]. Рівень розвитку соціального інтелекту має більший вплив на успішність адаптації до робочого місця, ніж загальний рівень інтелекту. Такі люди легко вписуються в колектив, сприяють підтримці оптимального психологічного клімату, проявляючи більше кмітливості, ініціативи та зацікавленості у своїй роботі. На думку А. Петровського,

відповідно до стратометричної концепції колективу, рівень розвитку соціально-психологічного клімату, визначається не лише задоволеністю членів групи чи згуртованістю колективу, а передусім характером взаємовідносин між ними та ефективністю їхньої предметної взаємодії [дисер].

Сучасне суспільство являє собою складну екосистему взаємодії та комунікації, у якій соціальний інтелект відіграє ключову роль. Ця здатність дозволяє людям не лише розуміти одне одного, а й ефективно співпрацювати, що безпосередньо впливає на соціально-психологічний клімат суспільства. Соціальний інтелект визначає якість міжособистісних відносин, розширюючи сприйняття спілкування не лише як процесу обміну інформацією, а як багатовимірного явища, що базується на емоціях, емпатії, адаптації та усвідомленому реагуванні на соціальні ситуації. У цьому контексті розуміння впливу соціального інтелекту на соціально-психологічний клімат є важливим аспектом для вдосконалення міжособистісної взаємодії, підвищення рівня співпраці та формування гармонійного соціального середовища.

Мета нашого дослідження полягала у вивченні особливостей соціального інтелекту та розвитку соціально-психологічного клімату в трудовому колективі організації і встановленні значимої залежності між цими показниками. Для її реалізації, нами було підібрано вибірку, що складалася з працівників логістичної компанії «BDU Logistic», з досвідом роботи до 5-ти років, у кількості 38 осіб віком від 24 до 37 років.

В межах дослідження нами було обрано валідний психодіагностичний інструментарій, а саме Методику дослідження соціального інтелекту (Дж. Гілфорд і М. Саллівен) [4] та Методику діагностики соціально-психологічного клімату (О.С. Михалюк та А.Ю. Шалито).

Методика Дж. Гілфорда та М. Саллівена, що розроблена на основі моделі Дж. Гілфорда, спрямована на вивчення соціального інтелекту та дозволяє оцінити здатність особи до ефективної взаємодії з іншими, розуміння соціального контексту та передбачення поведінки людей у різних ситуаціях. Методика зосереджується на ключових компонентах соціального інтелекту, таких як розуміння міжособистісних відносин, сприйняття емоцій та адаптація до соціальних умов.

Методика діагностики соціально-психологічного клімату (О.С. Михалюк та А.Ю. Шалито) дозволяє оцінити соціально-психологічний клімат у колективі, досліджуючи різні фактори, а саме рівень адаптації нових співробітників, їхнє відношення до своїх обов’язків, ефективність управління та продуктивність праці.

Результати дослідження соціального інтелекту, дали можливість визначити, що більшість респондентів (32%) мають середній рівень соціального інтелекту, лише 6% демонстрували високий рівень, тоді як 13% — низькі показники. Бальний розподіл за результатами методики, представлені в Таблиці 1.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1

Бальний розподіл результатів за методикою дослідження соціального інтелекту (композитна оцінка) (Дж.Гілфорд і М. Саллівен)

	Рівні				
	Високий	Вище середнього	Середній	Нижче середнього	Низький
Бали за шкалами	53	39	34	18	9
Середній показник по групі – 31 бал					

Тож, серед усіх учасників опитування найбільший бал склав 53, а найнижчий – 9. Відповідно, було отримано середній показник на рівні 31 балу, що свідчить про середній рівень розвитку соціального інтелекту у групі. Значна кількість учасників має середній або нижче середнього рівень соціального інтелекту. Припускаємо, що в колективі логістичної компанії може бути відсутній розвинений рівень навичок міжособистісного спілкування чи проявляються певні проблеми з адаптацією. Відзначимо, що ці рівні відображають загальні тенденції, і їх необхідно інтерпретувати з урахуванням конкретних обставин і контексту. Розвиток соціального інтелекту може бути динамічним, змінюючись із часом залежно від впливу різних факторів.

Важливо зауважити, що наявність в колективі осіб з різним рівнем соціального інтелекту, може суттєво впливати на стосунки та ефективність роботи команди, наприклад, сприяти взаємній допомозі в процесі навчання чи адаптації до трудового колективу.

За оцінкою соціально-психологічного клімату, 44% респондентів віднесли стан у колективі до «задовільного», 33% — до «незадовільного», і лише 23% — до «сприятливого» (Таблиця 2).

Таблиця 2

Показники визначення соціально-психологічного клімату в колективі за Методикою діагностики соціально-психологічного клімату (О.С. Михалюк та А.Ю. Шалито)

Рівень	Результат
Сприятливий	23%
Задовільний	44%
Незадовільний	33%

Як видно, більшість опитаних респондентів логістичної компанії (44%) демонструють задовільний рівень соціально-психологічного клімату в колективі. Такі особи розуміють колектив, як той, у якого наявні позитивні та негативні елементи у груповій взаємодії, з притаманними конфліктними ситуаціями, наявність дружньої, проте не стійкої співпраці. Проте 33%, що є значним показником для досліджуваної вибірки, показали незадоволеність кліматом у

своєму колективі. Для цих респондентів, у колективі відзначається напружена атмосфера та взаємні конфлікти, ускладнена або непрозора комунікація та відсутність довіри, негативне ставлення один до одного. На противагу цьому, 23% отримали високі показники за цією методикою. Позитивним аспектом високого показника за критерієм соціально-психологічного клімату є низький рівень плинності кадрів. У той же час, низький показник соціально-психологічного клімату може сприяти виникненню песимістичних чи пригнічених настроїв, конфліктів, взаємної антипатії між працівниками або агресії.

Для визначення значущих зв'язків між досліджуваними параметрами було проведено кореляційний аналіз, а саме кореляційний коефіцієнт Пірсона.

В Таблиці 3 наведені результати кореляції між методиками, що були використані в нашому досліджені.

Таблиця 3

Результати показників кореляційного аналізу за критерієм Пірсона за методиками «Визначення соціально-психологічного клімату в трудовому колективі» (О.С.Михалюк та А.Ю.Шалито) та методикою дослідження соціального інтелекту (Дж. Гілфорд і М. Саллівен)

Рівень соціального інтелекту	**Незадовільний соціально-психологічний клімат**	**Задовільний соціально-психологічний клімат**	**Сприятливий соціально-психологічний клімат**
Низький	**0.545**	0.14	**- 0.402**
Нижче середнього	-0.23	0.34	-0.125
Середній	0.012	**0.503**	0.2
Вище середнього	-0.37	-0.2	0.045
Високий	-0.046	-0.25	**0.645**
$p \leq 0,01$			

За результатами проведеної діагности, було встановлено існування кореляційного зв’язку між рівнем розвитку соціального інтелекту та соціально-психологічним кліматом на рівні $p \leq 0,01$ (Таблиця 3), що свідчить про вплив одного параметру на інший, тож рівень розвитку соціального інтелекту впливає на соціально-психологічний клімат в організації. Результати кореляційного аналізу показують, що існує прямий статистично значущий зв'язок між низьким рівнем соціального інтелекту та незадовільним соціально-психологічним кліматом, а також зворотній зв'язок між цими показниками та сприятливим соціально-психологічним кліматом. Також виявляється пряма залежність між середнім рівнем соціального інтелекту та задовільним соціально-психологічним

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

кліматом. Високий рівень розуміння інших, в свою чергу, має залежність зі сприятливим кліматом у колективі. Вивчаючи особливості соціального інтелекту, можна з'ясувати причини того чи іншого рівня прояву соціально-психологічного клімату. З цього можна зробити висновок, що рівень розвитку соціального інтелекту є ефективним інструментом для впливу на соціально-психологічний клімат в організації. Аналіз цього показника в колективі дозволяє визначити можливі шляхи для трансформації чи поліпшення клімату.

Висновки.

Поняття соціально-психологічного клімату тісно пов’язане із соціальним інтелектом. Соціально-психологічний клімат — це якісна характеристика міжособистісних стосунків у колективі, яка виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, що сприяють або, навпаки, ускладнюють ефективну спільну діяльність та всебічний розвиток членів групи. Він є своєрідним поєднанням емоційного й інтелектуального компонентів: установок, стосунків, настроїв, почуттів та думок членів групи. Соціальний інтелект сприяє покращенню комунікації між співробітниками, формуванню довіри, взаєморозуміння, підтримки в колективі, а також виступає чинником вирішення конфліктів і побудови ефективних команд. Він відіграє провідну роль у створенні та підтримці позитивного, здорового соціально-психологічного клімату, заснованого на повазі, підтримці й взаємному розумінні.

Дослідження соціально-психологічного клімату в колективі полягає у вивченні внутрішньої атмосфери, взаємин та емоційного тону в організації чи команді. Це є ключовим елементом управління персоналом, оскільки соціально-психологічний клімат впливає на ефективність роботи, задоволеність працею та співпрацю між співробітниками. Для глибшого розуміння соціально-психологічного клімату необхідно враховувати важливий показник — соціальний інтелект, який визначає здатність особистості адаптуватися до соціального середовища, ефективно комунікувати, взаємодіяти з іншими людьми та розуміти їхні почуття, мотивації і поведінку.

Проведене емпіричне дослідження підтвердило гіпотезу про наявність статистично значущого зв’язку між рівнем соціального інтелекту працівників і станом соціально-психологічного клімату в трудовому колективі. Соціальний інтелект, зокрема його складові: соціальна чутливість, здатність до соціального прогнозування та міжособистісне розуміння — виявилися важливими предикторами позитивного сприйняття міжособистісної атмосфери в колективі.

Працівники з вищими показниками соціального інтелекту частіше оцінюють соціально-психологічний клімат як сприятливий, виявляють більше довіри до колег, вищу ступінь згуртованості та емпатійності. Натомість низький рівень соціального інтелекту корелює з незадовільним рівнем соціально-психологічного клімату, що може проявлятися у підвищеному рівні конфліктності, відчутті емоційної ізоляції та зниженні мотивації до спільної діяльності.

Таким чином, соціальний інтелект може розглядатися як важливий психологічний ресурс, який доцільно розвивати з метою формування сприятливого

соціально-психологічного клімату, підвищення ефективності колективної взаємодії та загального добробуту працівників.

Перспективи подальших досліджень. Планується апробація тренінгів із розвитку соціального інтелекту у різних професійних групах з подальшим вимірюванням впливу на колективну ефективність.

Література:

1. Білик Н.І. Психологічні основи розвитку соціального інтелекту. Полтава: ПНПУ, 2015. С. 194–200.

2. Дідух М.М., Мужанова Н.В. Віра як умова розвитку емоційного інтелекту пілотів цивільної авіації. Наукові перспективи: журнал. 2024. № 8(50) 2024 С.839-850. https://doi.org/ 10.52058/2708-7530-2024-8(50).

3. Коломінський, Я. Соціально-психологічний клімат як чинник продуктивності. Львів: Світ, 2007.

4. Михайлова, Є. С. Адаптація тесту соціального інтелекту Гілфорда. Психологічні дослідження. 2003. С. 22-35.

5. Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі // Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. – 472 с.

6. Сингаївська І.В. Підтримка позитивного соціально-психологічного клімату в шкільному колективі в умовах пандемії. Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку: тези доповідей ІІ Міжнародної конференції. К.: Університет "КРОК", 2020. - С. 116-118.

References

1. Bilyk N.I. Psykholohichni osnovy rozvytku sotsialnoho intelektu [Psychological foundations of the development of social intelligence]. Poltava: *PNPU*, 2015. S. 194–200. [in Ukrainian].

2. Didukh M.M., Muzhanova N.V. Vira yak umova rozvytku intelektu pilotiv tsyvilnoi aviatsii [Faith as a condition for the development of emotional intelligence of civil aviation pilots]. *Naukovi perspektyvy: zhurnal — Scientific Perspectives: Journal*. 2024. № 8(50) 2024 S.839-850. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-8(50). [in Ukrainian].

3. Kolominskyi, Ya. *Sotsialno-psykholohichnyi klimat yak chynnyk produktyvnosti [Socio-psychological climate as a factor of productivity]*. Lviv: Svit, 2007. [in Ukrainian].

4. Mykhailova, Ye. S. Adaptatsiia testu sotsialnoho intelektu Hilforda [Adaptation of the Guilford Social Intelligence Test]. *Psykholohichni doslidzhennia — Psychological research.* 2003. S. 22-35. [in Ukrainian].

5. *Rol sotsialnoho ta emotsiinoho intelektu yak naivazhlyvishykh soft-skills KhKhI stolittia v osvitnomu protsesi* [The role of social and emotional intelligence as the most important soft skills of the 21st century in the educational process]*: Materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii — Materials of the All-Ukrainian Scientific and Pedagogical Qualification Improvement.* Odesa : Vydavnychyi dim «Helvetyka», 2023. – 472 s. [in Ukrainian].

6. Synhaivska I.V. Pidtrymka pozytyvnoho sotsialno-psykholohichnoho klimatu v shkilnomu kolektyvi v umovakh pandemii [Maintaining a positive socio-psychological climate in the school community during a pandemic]. *Derzhava, rehiony, pidpryiemnytstvo: informatsiini, suspilno-pravovi, sotsialno-ekonomichni aspekty rozvytku: tezy dopovidei II Mizhnarodnoi konferentsii — States, regions, entrepreneurship: information, social-legal, socio-economic aspects of development*: theses of the report of the II International Conference. K.: Universytet "KROK", 2020. - S. 116-118. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9.072.4

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1234-1248

Дубінін Дмитро Олегович аспірант кафедри соціології та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, тел.: (0572) 52-30-51, https//orcid.org/0009-0001-0584-2181

АКСІОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ

Анотація. У статті представлено результати теоретичного та емпіричного дослідження взаємозв'язку аксіологічної компетентності та резильєнтності працівників поліції. Резильєнтність розглянуто як здатність особистості ефективно протидіяти деструктивному впливу стресових чинників, підтримувати психоемоційну рівновагу та швидко відновлюватися після кризових подій. Проаналізовано основні теоретичні підходи до розуміння резильєнтності (розвитковий, соціально-екологічний, біопсихосоціальний, модель ризику та захисних факторів) та окреслено її змістові й процесуальні аспекти.

Емпіричне дослідження проведено на вибірці 127 працівників Національної поліції України віком від 20 до 44 років. Для діагностики застосовано україномовну адаптацію опитувальника Resilience Scale for Adults (RSA) та авторський Опитувальник аксіологічної компетентності. Кластерний аналіз дозволив виокремити п'ять профілів аксіологічної компетентності – від низької до інтегрально високої, які відображають різні стратегії ціннісного функціонування. Двофакторний дисперсійний аналіз показав, що підвищення рівня аксіологічної компетентності супроводжується зростанням усіх показників змістової резильєнтності: соціальних ресурсів, сімейної згуртованості, самоприйняття, схильності до структурування життя, соціальної компетентності та орієнтації на сплановане майбутнє. Стаж служби не виявив істотного впливу, тоді як бойовий досвід модифікує окремі аспекти, підвищуючи соціальну компетентність і частково знижуючи сімейну згуртованість.

Отримані результати підтверджують, що формування аксіологічної компетентності є важливим чинником розвитку психологічної стійкості поліцейських та підвищення їх адаптивного потенціалу в умовах професійної діяльності з високим рівнем стресогенності.

Ключові слова: аксіологічна компетентність, резильєнтність, працівники поліції, ціннісно-смислова сфера, соціальні ресурси, самоприйняття, соціальна компетентність, сплановане майбутнє.

Dubinin Dmytro Olegovich graduate student of the Department of Sociology and Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs, 61080, Ukraine, Kharkiv, tel.: (0572) 52-30-51, https//orcid.org/0009-0001-0584-2181

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

AXIOLOGICAL COMPETENCE AS A FACTOR OF POLICE OFFICERS' RESILIENCE

Abstract. The article presents the results of a theoretical and empirical study of the relationship between axiological competence and resilience in police officers. Resilience is considered as the individual's ability to effectively counteract the destructive impact of stressors, maintain psycho-emotional balance, and recover quickly after critical events. The main theoretical approaches to understanding resilience (developmental, socio-ecological, biopsychosocial, and the risk–protective factors model) are analyzed, and its substantive and processual aspects are outlined.

The empirical study was conducted on a sample of 127 officers of the National Police of Ukraine aged 20 to 44. The Ukrainian adaptation of the Resilience Scale for Adults (RSA) and the author's Axiological Competence Questionnaire were applied for diagnostics. Cluster analysis revealed five profiles of axiological competence – from low to integrally high – reflecting different strategies of value functioning. Two-way ANOVA showed that an increase in the level of axiological competence is accompanied by higher scores on all indicators of substantive resilience: social resources, family cohesion, self-acceptance, life structuring tendency, social competence, and planned future orientation. Length of service did not show a significant effect, while combat experience modified certain aspects, enhancing social competence and partially reducing family cohesion.

The findings confirm that the development of axiological competence is a key factor in strengthening the psychological resilience of police officers and increasing their adaptive potential in high-stress professional environments.

Keywords: axiological competence, resilience, police officers, value-semantic sphere, social resources, self-acceptance, social competence, planned future.

Постановка проблеми. Професійна діяльність поліцейських супроводжується постійним впливом стресогенних чинників, зокрема епізодичних, тривалих і повторюваних психотравмуючих ситуацій, що потребує високого рівня адаптивних можливостей та психологічної стійкості. Водночас резильєнтність як системна властивість особистості, що забезпечує здатність протистояти негативному впливу стресорів, ефективно відновлюватися та підтримувати професійне функціонування, формується та підтримується завдяки особистісним і смисложиттєвим ресурсам.

Аксіологічна компетентність, яка передбачає усвідомленість, критичне осмислення, інтеграцію та реалізацію ціннісних орієнтацій у професійній та особистісній сферах, виконує ключову роль у забезпеченні внутрішніх механізмів психологічної стійкості. Сформована ціннісна система поліцейського визначає його смисложиттєві орієнтації, сприяє вибору ефективних копінг-стратегій, знижує ризик професійного вигорання та підвищує здатність до посттравматичного зростання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Незважаючи на очевидну теоретичну та практичну значущість вивчення аксіологічної компетентності як чинника резильєнтності, ця проблема залишається недостатньо дослідженою. Існуючі психодіагностичні підходи переважно зосереджені на виявленні змістових аспектів ціннісної сфери, тоді як механізми її впливу на формування та підтримку резильєнтності працівників поліції залишаються малодослідженими. Це зумовлює необхідність наукового аналізу та розробки дієвих інструментів для розвитку аксіологічної компетентності як важливого ресурсу професійної стійкості поліцейських.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема резильєнтності особистості, яка охоплює здатність ефективно протидіяти деструктивному впливу стресу, адаптуватися до складних життєвих обставин та швидко відновлювати психічну рівновагу, є однією з ключових у сучасній психологічній науці. Упродовж останніх десятиліть накопичено значний теоретичний і емпіричний матеріал, спрямований на вивчення її природи, структури, механізмів формування та факторів розвитку.

Одним із перших і найбільш впливових підходів у західній психології стала розвиткова модель резильєнтності, розроблена Е. Вернер і Р. Сміт. У рамках понад 40-річного лонгітюдного дослідження дітей, що зростали в умовах високого соціального ризику (економічні труднощі, психічні розлади батьків, сімейне насильство), науковці виявили, що близько третини дітей змогли зберегти психосоціальне благополуччя та досягти адаптованого рівня функціонування [4]. Цей результат дозволив авторам визначити резильєнтність як процес, що виникає у взаємодії особистісних ресурсів (позитивна самооцінка, внутрішній локус контролю, здатність до побудови тісних соціальних зв'язків) та соціального середовища, де вирішальну роль відіграють наявність хоча б одного значущого дорослого та сприятливі захисні фактори.

Подальший розвиток досліджень феномену резильєнтності відображає соціально-екологічна модель М. Унгара, у якій акцент зроблено на взаємодії особистості з її соціальним і культурним контекстом. У межах цієї концепції резильєнтність визначається як здатність людини мобілізувати зовнішні ресурси – соціальні, матеріальні, культурні – необхідні для підтримання психічного благополуччя. Результати міжкультурних досліджень довели, що резильєнтність формується не лише як відповідь на стрес, але й як наслідок доступу до культурно релевантних і прийнятних ресурсів, що забезпечують адаптацію та розвиток [5].

Важливий внесок у концептуалізацію резильєнтності зробила модель ризикових та захисних факторів, розроблена С. Лутар, Д. Чікетті та Б. Бекер. У межах цього підходу резильєнтність трактується як результат динамічної взаємодії деструктивних впливів (ризикових факторів) та підтримувальних умов (захисних факторів). До ризикових чинників належать травматичні події та хронічний стрес, тоді як захисні фактори – це соціальна підтримка, позитивна самооцінка, ефективні копінг-стратегії. Модель виокремлює три механізми

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

впливу: компенсаторний (захисні фактори діють незалежно від ризику), буферний (захист активується за умов високого ризику) та інтерактивний (взаємозалежний вплив факторів ризику та захисту) [6].

Інтегративний підхід до розуміння резильєнтності представлений у біопсихосоціальній моделі Дж. Бонанно. Науковець підкреслює, що більшість людей зберігають психічну стабільність навіть після значних кризових подій, а резильєнтність є типовою траєкторією реагування. Ключовими ресурсами адаптації виступають емоційна та когнітивна гнучкість, позитивне переосмислення подій, смислова реконструкція досвіду та соціальна підтримка. Дослідник виокремлює кілька траєкторій посттравматичної адаптації: стійку резильєнтну, хронічну дисфункцію, затриману дезадаптацію та поступове одужання [7].

Динамічний характер феномену підкреслює також модель К. Болтон, у якій резильєнтність розглядається як результат взаємодії факторів ризику, вразливості та захисту. Авторка наголошує, що резильєнтність не є сталою рисою, а формується у процесі життєвого досвіду та соціальних взаємодій, змінюючись залежно від умов середовища [8].

Узагальнення сучасних досліджень демонструє багатовимірний характер резильєнтності, яка формується через інтеграцію особистісних, соціальних та культурних ресурсів. Для працівників поліції, діяльність яких пов’язана з високим рівнем стресу, важливим чинником стійкості виступає ціннісна сфера, яка забезпечує смислову основу для вибору адаптивних стратегій поведінки, підвищує ефективність копінг-процесів та сприяє професійному довголіттю. Однак механізми впливу аксіологічної компетентності на розвиток резильєнтності у правоохоронців досліджені недостатньо, що й зумовлює актуальність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

Метою даної даного дослідження було вивчення ролі аксіологічної компетентності як чинника резильєнтності працівників поліції.

Виклад основного матеріалу.

Я показують результати аналізу наукової літератури з проблеми резильєнтності, у сучасній психологічній науці цей феномен розглядається як багатовимірний, такий, що охоплює здатність особистості ефективно протистояти стресовим впливам, зберігати психоемоційну рівновагу та відновлювати функціональність після дії несприятливих факторів.

У відповідності до концепції нашого дослідження, резильєнтність виявляється у двох взаємопов’язаних аспектах – процесуальному та змістовому.

Процесуальна резильєнтність відображає динамічну сторону стійкості особистості, що проявляється у безпосередньому подоланні труднощів та відновленні психоемоційного балансу в умовах стресу «тут і зараз». Вона охоплює механізми копінг-поведінки, стратегії адаптації, емоційно-когнітивну гнучкість та здатність швидко відновлювати ресурсний стан.

Змістова резильєнтність, натомість, являє собою структурну основу стійкості особистості, що включає її стабільні внутрішні та зовнішні ресурси, на

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

які вона спирається у кризових ситуаціях. Змістова резильєнтність інтегрує:

- інтраособистісні ресурси – позитивне самоприйняття, віру у власну ефективність, сформовану смисложиттєву орієнтацію та здатність до структурування власного життя;

- інтерперсональні ресурси – сімейну згуртованість, соціальну підтримку, соціальну компетентність та готовність залучати допомогу оточення;

- часову та смислову перспективу – чітке бачення майбутнього, наявність планів та цілей, що забезпечують орієнтацію на подолання труднощів.

Таким чином, змістова резильєнтність виступає фундаментом адаптаційного потенціалу особистості, який визначає її готовність до стійкого функціонування та подальшого психологічного відновлення. Вона проявляється через: наявність підтримуючих соціальних зв'язків; сімейну згуртованість та емоційне підґрунтя безпеки; позитивне самоприйняття та внутрішню впевненість у власній ефективності; життєву структурованість, планування та цілеспрямованість; соціальну компетентність, що полегшує отримання ресурсів від оточення; сформоване бачення майбутнього, орієнтацію на цілі та смисли.

Для діагностики змістової резильєнтності було використано авторську україномовну адаптацію [2] опитувальника резильєнтності Resilience Scale for Adults – RSA [3], яка дозволяє комплексно діагностувати ключові інтра- та інтерперсональні ресурси особистості. Методика спрямована на виявлення стійких характеристик та ресурсів, що визначають потенціал до резильєнтного реагування, а не на фіксацію ситуативних процесів подолання стресу, що повністю відповідає змістовому аспекту резильєнтності.

Факторна структура адаптованої версії RSA включає шість шкал, кожна з яких репрезентує окремий вимір змістової резильєнтності [2]:

1. Соціальні ресурси – шкала відображає наявність підтримуючих соціальних зв'язків та їхню ефективність у стресових ситуаціях. Вона оцінює: відчуття доступності допомоги від близьких і друзів; здатність отримувати емоційну, інформаційну та практичну підтримку; сприйняття близького оточення як джерела натхнення та заохочення; готовність звертатися по допомогу у складних обставинах. Високі показники за шкалою свідчать про розвинену систему соціальної підтримки, яка є важливим буфером стресу та ресурсом резильєнтності.

2. Сімейна згуртованість – шкала вимірює якість і стабільність сімейних відносин, відчуття емоційної близькості та залученості членів сім'ї. Вона охоплює: емоційну атмосферу в сім'ї (щастя, комфорт, підтримка); спільну активність і взаємодію членів родини; відчуття єдності, що сприяє безпеці та стабільності особистості. Високі показники відображають сильну родинну підтримку та згуртованість, що посилює адаптивний потенціал особистості під час кризових подій.

3. Самоприйняття – шкала характеризує внутрішнє ставлення до себе, впевненість у власних силах та довіру до власних рішень. Вона включає:

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

позитивну самооцінку і віру у власну здатність долати труднощі; внутрішній локус контролю та самостійність у прийнятті рішень; схильність до позитивного переосмислення стресових подій. Високі оцінки свідчать про емоційне благополуччя, стресостійкість та готовність особистості самостійно відновлювати внутрішню рівновагу.

4. Схильність до структурування життя – шкала оцінює організованість, дисциплінованість та здатність підтримувати стабільний життєвий ритм. Вона відображає: навички планування та дотримання режиму; прагнення до впорядкованості та передбачуваності життя; схильність до свідомого управління часом і ресурсами. Високі оцінки означають наявність чіткої життєвої структури, що допомагає особистості відновлювати контроль у стресових і кризових ситуаціях.

5. Соціальна компетентність – шкала характеризує здатність особистості ефективно взаємодіяти з оточенням. Вона охоплює: легкість встановлення нових контактів і дружніх стосунків; комунікативну гнучкість та емпатію; уміння швидко адаптуватися до нових соціальних ситуацій. Високі результати вказують на розвинені соціальні навички, які полегшують доступ до ресурсів підтримки та сприяють успішній адаптації до стресових обставин.

6. Сплановане майбутнє – шкала вимірює наявність у респондента чітких життєвих цілей та впевненості у власній здатності їх реалізувати. Вона відображає: ясність і передбачуваність майбутніх перспектив; наявність планів та внутрішню мотивацію до їх виконання; впевненість у подоланні невизначеності та кризових викликів. Високі показники свідчать про сформовану смисложиттєву орієнтацію, яка є ключовим компонентом резильєнтності та захисним чинником проти професійного й емоційного виснаження.

Вважаємо, що україномовна адаптація Resilience Scale for Adults (RSA) відповідає концепту змістової резильєнтності, оскільки:

- сфокусована на ресурсах, а не на процесах: шкали RSA вимірюють стійкі характеристики та ресурси особистості, а не ситуативні стратегії подолання стресу, шкали «соціальні ресурси», «сімейна згуртованість», «сплановане майбутнє» вимірюють константи, які формують основу здатності до резильєнтного реагування;

- спрямована на оцінку смисложиттєвих та структурних компонентів резильєнтності: шкали «самоприйняття» та «сплановане майбутнє» відображають осмисленість життя та внутрішню мотивацію до подолання труднощів, шкала «схильність до структурування життя» фіксує здатність підтримувати порядок та організацію, що забезпечує стабільність у кризових умовах;

- відповідає соціально-екологічним моделям резильєнтності: інтерперсональні шкали «соціальна компетентність», «соціальні ресурси», «сімейна згуртованість» відображають зовнішні змістові ресурси, які формують основу стійкості у професійному та життєвому контексті;

- факторна структура методики підтверджує, що вона охоплює стабільні ресурси, які лежать в основі змістової резильєнтності, а не процесуально-динамічні аспекти подолання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, адаптована україномовна версія Опитувальника RSA комплексно відображає як інтраособистісні ресурси (самоприйняття, життєва структура, планування майбутнього), так і інтерперсональні ресурси (сімейна згуртованість, соціальна компетентність, соціальні ресурси) змістової резильєнтності, що визначають здатність працівників поліції ефективно долати стрес і зберігати психоемоційну стійкість.

Аксіологічну компетентність у нашому дослідженні було визначено як «здатність розуміти, цінувати і оцінювати цінності, вибирати дії та приймати рішення, які відповідають цінностям, впливати на свої власні ціннісні орієнтації і поведінку на основі цих цінностей» [1, с. 181]. Проявляється вона через взаємодію пізнавальних, емоційно-регуляторних та поведінкових характеристик, які забезпечують особистості здатність до усвідомленого ціннісного самовизначення, ефективної реалізації цінностей у діяльності та конструктивної соціальної взаємодії.

Для оцінювання рівня аксіологічної компетентності було застосовано авторський Опитувальник аксіологічної компетентності, розроблений на основі описаної структури. Опитувальник дозволяє оцінити аксіологічну компетентність за допомогою загального показника та п’яти шкал [1].

1. Ціннісна рефлексія – високі показники за цією шкалою свідчать про сформовану здатність усвідомлювати та аналізувати власні й соціальні цінності, а також про розвинене критичне мислення у ціннісній сфері.

2. Ціннісна самореалізація – високі значення відображають уміння виражати власні цінності та реалізовувати їх у практичній діяльності в різних сферах життя.

3. Ціннісна гармонійність – високі бали вказують на здатність ефективно долати внутрішньоособистісні суперечності та конфлікти у ціннісній сфері.

4. Ціннісний розвиток – високі результати характеризують компетентність у плануванні та реалізації стратегій розвитку власної ціннісної сфери, а також гнучкість у переосмисленні й адаптації цінностей.

5. Ціннісна толерантність – високі показники демонструють розвинену конфліктологічну компетентність у сфері міжособистісних ціннісних суперечностей, толерантне ставлення та емпатійність щодо ціннісних відмінностей у спілкуванні з іншими людьми.

Загальна аксіологічна компетентність – інтегральний показник, який відображає здатність розуміти, оцінювати й цінувати цінності, обирати дії та приймати рішення, узгоджені з ними, а також впливати на власні ціннісні орієнтації й поведінку відповідно до обраної ціннісної системи.

У дослідженні взяли участь 127 працівників Національної поліції України віком від 20 до 44 років.

На першому етапі дослідження було здійснено кластерний аналіз результатів діагностики аксіологічної компетентності обстежуваних. Застосування цього методу було обумовлено необхідністю виявлення однорідних груп дослід-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

жуваних за профілями аксіологічної компетентності, що дозволило отримати більш точне та змістовне уявлення про її структурно-рівневу організацію у вибірці поліцейських.

Кластерний аналіз результатів діагностики аксіологічної компетентності працівників поліції дозволив виокремити п’ять типових профілів (кластерів), які відображають різні рівні розвитку ціннісно-смислової сфери особистості. На рис. 1 представлено розподіл середніх показників досліджуваних за п’ятьма шкалами опитувальника: ціннісна рефлексія, ціннісна самореалізація, ціннісна гармонійність, ціннісний розвиток, ціннісна толерантність.

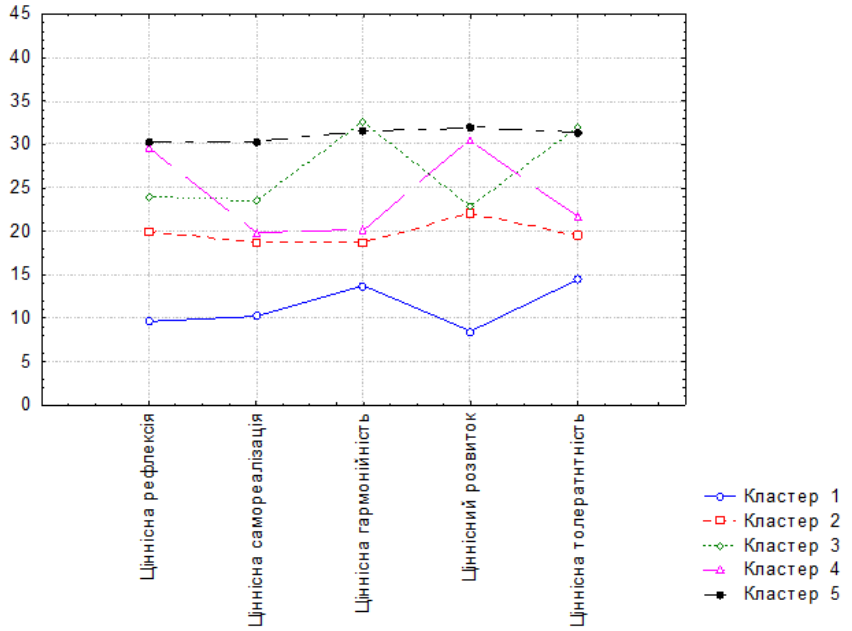


Рис. 1. Кластерні профілі аксіологічної компетентності поліцейських

Досліджувані першого кластеру демонструють мінімальні показники за всіма шкалами (приблизно 8–14 балів). Найнижчими є результати за ціннісною гармонійністю, що свідчить про труднощі у подоланні внутрішніх ціннісних конфліктів. Також спостерігається обмежена ціннісна рефлексія та недостатній рівень самореалізації, що вказує на ризик низької ефективності ціннісної регуляції поведінки та знижену психологічну стійкість у професійній діяльності. У відповідності до психологічного змісту отриманих результатів перший кластер було названо «Низька аксіологічна компетентність».

Другий кластер характеризується стабільними середніми показниками (близько 19–22 балів) за всіма шкалами. Профіль є вирівняним, що свідчить про середній рівень сформованості всіх компонентів аксіологічної компетентності. Представники цього кластеру загалом здатні до базового ціннісного самовизначення і часткового подолання внутрішніх суперечностей, проте мають обмежений потенціал для складної рефлексії та гнучкої ціннісної адаптації. Другий кластер було названо «Помірна аксіологічна компетентність».

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Третій кластер продемонстрував виражену асиметрію профілю. Високі показники спостерігаються за ціннісною гармонійністю та ціннісною толерантністю (понад 30 балів), що свідчить про розвинену здатність ефективно долати внутрішні та міжособистісні ціннісні конфлікти і проявляти емпатійність у взаємодії. Середньо-високі показники притаманні ціннісній рефлексії, самореалізації та ціннісному розвитку. Цей профіль вказує на орієнтацію на гармонізацію ціннісної сфери та міжособистісних відносин, що робить його ресурсним у колективній діяльності та комунікативно складних ситуаціях. Кластер було названо «Ціннісно-конфліктологічна компетентність».

Представники четвертого кластеру виявили високі показники за ціннісною рефлексією та ціннісним розвитком (понад 30 балів) та середні значення за рештою шкал. Такий профіль вказує на схильність до цілеспрямованого розвитку ціннісної сфери, стратегічного планування і переосмислення життєвих орієнтацій, навіть якщо поточна самореалізація або гармонізація стосунків є помірними. Особистості цього типу зазвичай ефективні в аналітичній та управлінській діяльності, орієнтовані на побудову та корекцію власної ціннісної системи. Кластер отримав назву «Ціннісно-стратегічна компетентність».

П’ятий кластер характеризується високими вирівняними показниками за всіма шкалами (приблизно 30–32 бали), що свідчить про інтегровану систему ціннісної регуляції, розвинену рефлексію, гармонійність, толерантність і здатність до ефективної самореалізації. Кластер було названо «Висока аксіологічна компетентність».

Таким чином, отримані у результаті кластерного аналізу п’ять профілів демонструють градацію розвитку аксіологічної компетентності – від низького (кластер 1) до інтегрально високого (кластер 5), а також якісну диференціацію шляхів її реалізації: через гармонізацію і толерантність (кластер 3), через стратегічний розвиток і ціннісну рефлексію (кластер 4). Це дозволяє виявити різні моделі ціннісного функціонування, які можуть по-різному впливати на змістову резильєнтність працівників поліції.

Виявлені типологічні профілі аксіологічної компетентності виступили основою для подальшого аналізу рівнів та проявів змістової резильєнтності у різних категорій поліцейських.

На другому етапі емпіричного дослідження було проведено двофакторний дисперсійний аналіз (2-way ANOVA), спрямований на виявлення впливу профілю аксіологічної компетентності на показники змістової резильєнтності працівників поліції з урахуванням двох додаткових факторів: (1) стаж професійної діяльності (до 5 років; до 10 років; до 15 років; понад 15 років); (2) наявність бойового досвіду (наявний / відсутній).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

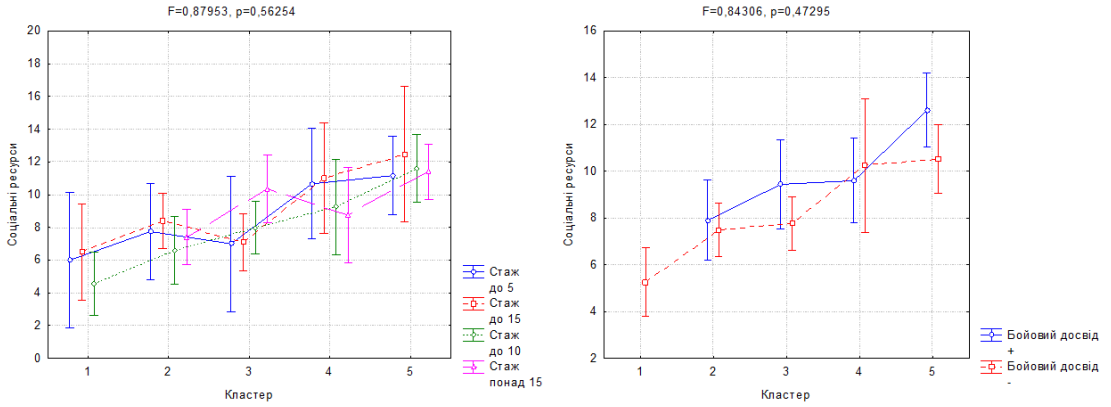


Рис. 2. Показники соціальних ресурсів у працівників поліції із різними профілями аксіологічної компетентності в залежності від (1) стажу діяльності та (2) наявності бойового досвіду

Загальна тенденція свідчить про зростання соціальних ресурсів від першого («Низька аксіологічна компетентність») до п'ятого кластеру («Висока аксіологічна компетентність»), що відображає формування стійкої системи соціальної підтримки як ключового ресурсу змістової резильєнтності. Різниця між групами за стажем служби статистично незначуща (F=0,87953; p=0,56254), що вказує на провідну роль аксіологічної компетентності у розвитку соціальних ресурсів. Аналогічна тенденція простежується у групах з різним бойовим досвідом: показники вищі у респондентів із бойовим досвідом, однак відмінності не є значущими (F=0,84306; p=0,47295). Отже, зростання соціальних ресурсів зумовлене насамперед рівнем аксіологічної компетентності, тоді як стаж і бойовий досвід мають лише другорядне значення.

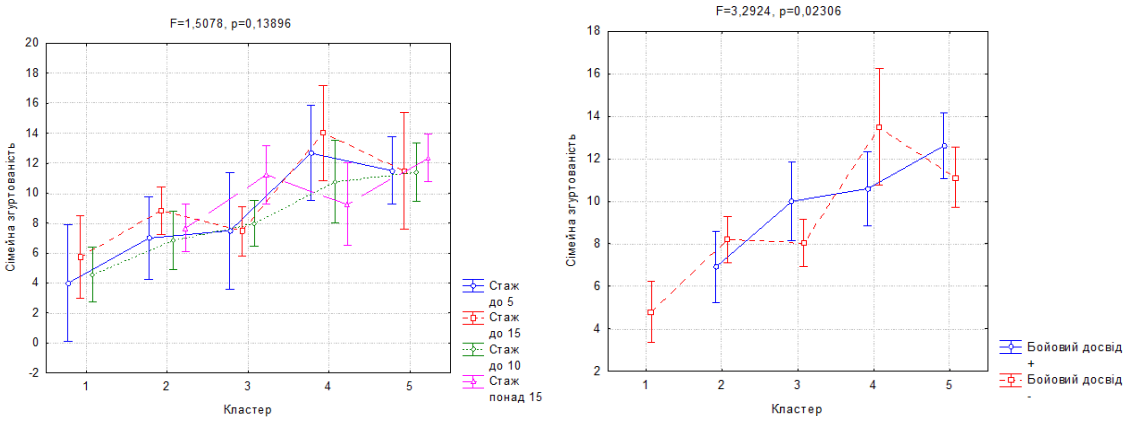


Рис. 3. Показники сімейної згуртованості у працівників поліції із різними профілями аксіологічної компетентності в залежності від (1) стажу діяльності та (2) наявності бойового досвіду.

Як видно з рис. 3, рівень сімейної згуртованості поступово зростає від першого («Низька аксіологічна компетентність») до п'ятого кластеру («Висока

аксіологічна компетентність»), відображаючи посилення родинної підтримки зі зростанням аксіологічної компетентності. Стаж служби не має статистично значущого впливу (F=1,5078; p=0,13896), тоді як наявність бойового досвіду чинить значущий ефект (F=3,2924; p=0,02306): у працівників без бойового досвіду сімейна згуртованість вища. Отже, підвищення аксіологічної компетентності є чинником розвитку цього ресурсу змістової резильєнтності.

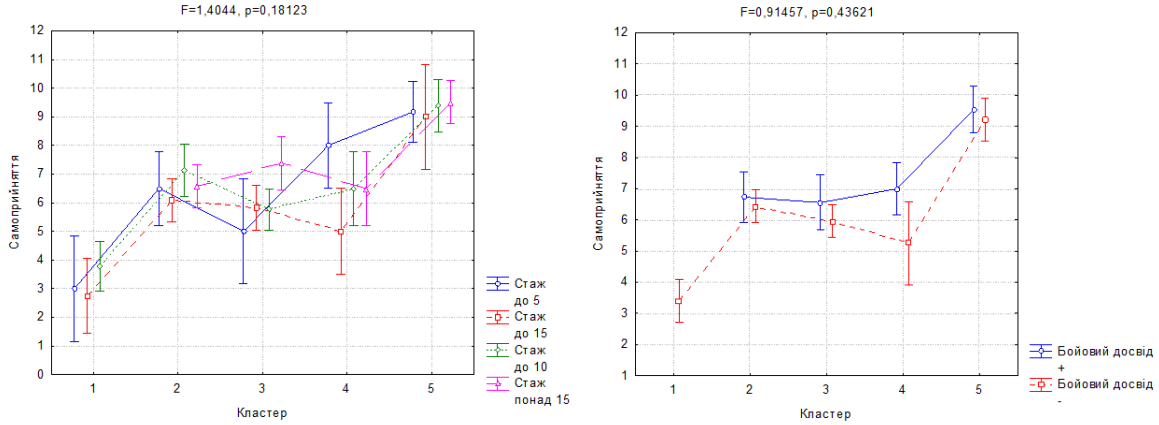


Рис. 4. Показники самоприйняття у працівників поліції із різними профілями аксіологічної компетентності в залежності від (1) стажу діяльності та (2) наявності бойового досвіду.

Рівень самоприйняття зростає від першого («Низька аксіологічна компетентність») до п'ятого кластеру («Висока аксіологічна компетентність»), що свідчить про посилення впевненості у собі та позитивного ставлення до власних можливостей. Стаж служби не має статистично значущого впливу (F=1,4044; p=0,18123), а відмінності між групами з різним бойовим досвідом мінімальні та незначущі (F=0,91457; p=0,43621). Отже, самоприйняття визначається насамперед рівнем аксіологічної компетентності, тоді як стаж і бойовий досвід впливають другорядно.

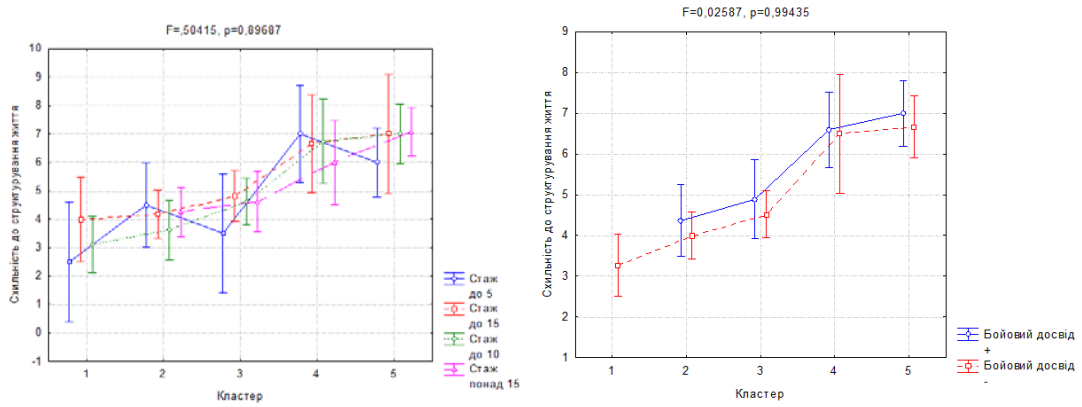


Рис. 5. Показники схильності до структурування життя у працівників поліції із різними профілями аксіологічної компетентності в залежності від (1) стажу діяльності та (2) наявності бойового досвіду.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Рівень схильності до структурування життя зростає від першого («Низька аксіологічна компетентність») до п'ятого кластеру («Висока аксіологічна компетентність»), що відображає посилення впорядкованості та здатності до планування життя. Стаж служби та наявність бойового досвіду не чинять статистично значущого впливу на цей показник (F=0,50415; p=0,89687; F=0,02587; p=0,99435), що свідчить про провідну роль аксіологічної компетентності у розвитку цього аспекту змістової резильєнтності.

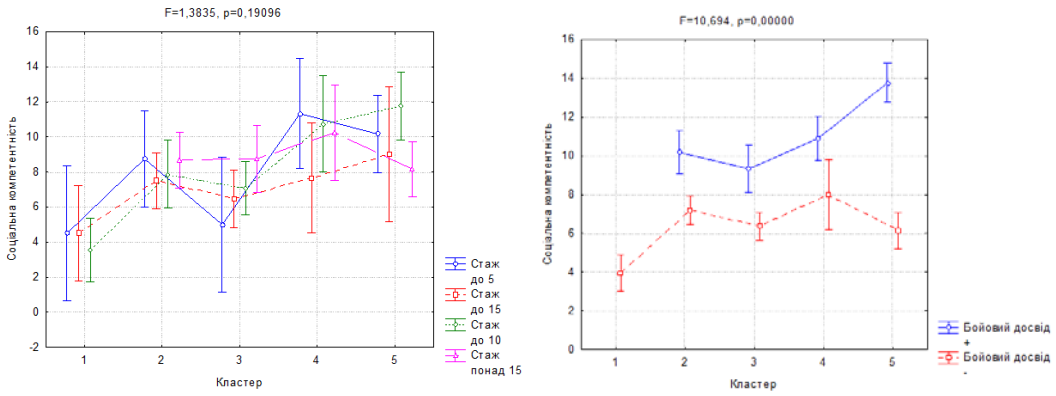


Рис. 6. Показники соціальної компетентності у працівників поліції із різними профілями аксіологічної компетентності в залежності від (1) стажу діяльності та (2) наявності бойового досвіду.

Рівень соціальної компетентності зростає від першого («Низька аксіологічна компетентність») до п'ятого кластеру («Висока аксіологічна компетентність»), що свідчить про посилення здатності до ефективної соціальної взаємодії та адаптації. Стаж служби не має статистично значущого впливу (F=1,3835; p=0,19096), тоді як працівники з бойовим досвідом демонструють значно вищі показники соціальної компетентності, що підтверджує її залежність від практичного досвіду (F=10,694; p<0,001). Отже, розвиток соціальної компетентності визначається насамперед рівнем аксіологічної компетентності, а бойовий досвід суттєво його підсилює.

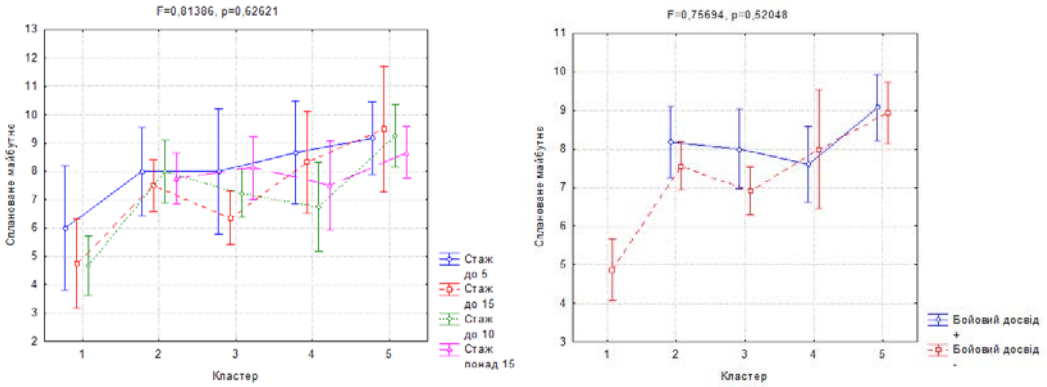


Рис. 7. Показники спланованого майбутнього у працівників поліції із різними профілями аксіологічної компетентності в залежності від (1) стажу діяльності та (2) наявності бойового досвіду.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Рівень показника «Сплановане майбутнє» зростає від першого («Низька аксіологічна компетентність») до п'ятого кластеру («Висока аксіологічна компетентність»), відображаючи формування чітких життєвих цілей і впевненості у власних перспективах. Стаж служби та бойовий досвід не мають статистично значущого впливу (F=0,81386; p=0,62621; F=0,75694; p=0,52048), а динаміка зростання показника подібна у всіх групах. Отже, розвиток орієнтації на майбутнє визначається насамперед рівнем аксіологічної компетентності, яка виступає ключовим смисложиттєвим ресурсом змістової резильєнтності.

Таким чином, результати дисперсійного аналізу за всіма шкалами змістової резильєнтності, виміряними за допомогою опитувальника RSA, демонструють чітку закономірність: підвищення аксіологічної компетентності працівників поліції супроводжується зростанням усіх показників змістової резильєнтності. У п'яти кластерах аксіологічної компетентності спостерігається послідовне зростання середніх значень за шкалами «Соціальні ресурси», «Сімейна згуртованість», «Самоприйняття», «Схильність до структурування життя», «Соціальна компетентність» та «Сплановане майбутнє», що підтверджує провідну роль ціннісно-смислової сфери в розвитку резильєнтності.

Щодо впливу стажу служби, то для всіх шкал тенденція зростання показників резильєнтності є подібною у групах із різним стажем (до 5, до 10, до 15, понад 15 років). Лінії на графіках проходять переважно паралельно, а результати дисперсійного аналізу свідчать про відсутність статистично значущих відмінностей за фактором стажу (усі p>0,05). Це означає, що тривалість професійної діяльності сама по собі не визначає рівень змістової резильєнтності, а головним чинником є сформованість аксіологічної компетентності.

Щодо впливу бойового досвіду, то для більшості шкал (окрім «Соціальної компетентності» та частково «Сімейної згуртованості») бойовий досвід не має статистично значущого впливу (p>0,05). Водночас у шкалі «Соціальна компетентність» спостерігається виражений і статистично значущий ефект (F=10,694; p<0,001): працівники з бойовим досвідом демонструють значно вищу здатність до соціальної взаємодії та гнучкості. Для шкали «Сімейна згуртованість» вплив бойового досвіду помірний (F=3,2924; p=0,02306), причому у працівників без бойового досвіду показники є вищими, що може свідчити про певні труднощі в родинних зв'язках після участі в бойових діях.

Отже, отримані результати підтверджують, що аксіологічна компетентність є провідним чинником розвитку змістової резильєнтності працівників поліції. Підвищення її рівня супроводжується: зростанням соціальної підтримки та комунікативної гнучкості; посиленням родинної згуртованості й позитивного самосприйняття; більшою впорядкованістю життєдіяльності та чіткістю планів на майбутнє. Стаж служби не чинить істотного впливу на показники резильєнтності, тоді як бойовий досвід може модифікувати окремі аспекти: підсилювати соціальну компетентність і дещо знижувати сімейну згуртованість. У цілому це підтверджує ключову роль внутрішніх ціннісно-смислових орієнтацій у формуванні психологічної стійкості та адаптивного потенціалу поліцейських.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Висновки.

У результаті дослідження виокремлено п’ять профілів аксіологічної компетентності – від низької до високої, які відображають як кількісні відмінності, так і якісні моделі ціннісного функціонування (гармонізаційна, стратегічна, інтегрально високорозвинена) працівників поліції.

Двофакторний дисперсійний аналіз показав, що аксіологічна компетентність є провідним чинником розвитку змістової резильєнтності працівників поліції. Підвищення її рівня супроводжується зростанням усіх показників стійкості: соціальних ресурсів, сімейної згуртованості, самоприйняття, схильності до структурування життя, соціальної компетентності та орієнтації на сплановане майбутнє.

Стаж служби не має істотного впливу на показники змістової резильєнтності, тоді як бойовий досвід модифікує окремі її аспекти: підвищує соціальну компетентність, але може знижувати сімейну згуртованість.

Отримані дані свідчать про те, що формування та розвиток аксіологічної компетентності є ефективним шляхом підвищення психологічної стійкості та адаптивного потенціалу поліцейських, а також профілактики професійного вигорання та сприяння посттравматичному зростанню.

Література:

1. Дубінін Д. О. Аксіологічна компетентність у структурі резильєнтності працівників поліції: концептуалізація поняття. *Габітус: Науковий журнал*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. 2023. Випуск 53. С. 178–183.

2. Дубінін Д.О. Україномовна адаптація дорослої версії опитувальника резильєнтності Resilience Scale for Adults – RSA. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Психологія»*. 2025. Вип. 8(48).

3. Bolton K.W., Praetorius R.T. Resilience Protective Factors in an Older Adult Population: A Qualitative Interpretive Meta-Synthesis. *Qualitative Social Work*. 2016. T. 15 (3). C. 384–401.

4. Bonanno G. A. The other side of sadness: What the new science of bereavement tells us about life after loss. New York: Basic Books, 2009. 265 p.

5. Friborg O., Hjemdal O., Rosenvinge J. H., Martinussen M. A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*. 2003. Vol. 12(2). P. 65–76.

6. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. Vol. 71(3). P. 543–562.

7. Ungar M. The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice. New York: Springer, 2012. 463 p.

8. Werner E. E., Smith R. S. Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Ithaca: Cornell University Press. 1992.

References:

1. Dubinin, D. O. (2023). Aksiolohichna kompetentnist u strukturi rezylientnosti pratsivnykiv politsii: kontseptualizatsiia poniattia [Axiological competence in the structure of police officers’ resilience: Conceptualization of the concept]. Habitus: Naukovyi zhurnal. Prychornomorskyi naukovo-doslidnyi instytut ekonomiky ta innovatsii, 53, 178–183. [in Ukrainian].

2. Dubinin, D. O. (2025). Ukrainomovna adaptatsiia dorosloi versii opytuvalnyka rezylientnosti Resilience Scale for Adults – RSA [Ukrainian adaptation of the adult version of the Resilience Scale for Adults – RSA]. Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriia «Psykholohiia» [Scientific Innovations and Advanced Technologies. Series «Psychology»], 8(48). [in Ukrainian].

3. Bolton, K. W., & Praetorius, R. T. (2016). Resilience protective factors in an older adult population: A qualitative interpretive meta-synthesis. Qualitative Social Work, 15(3), 384–401.

4. Bonanno, G. A. (2009). The other side of sadness: What the new science of bereavement tells us about life after loss. New York: Basic Books. 265 p.

5. Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? International Journal of Methods in Psychiatric Research, 12(2), 65–76.

6. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development, 71(3), 543–562.

7. Ungar, M. (2012). The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice. New York: Springer. 463 p.

8. Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Ithaca: Cornell University Press.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 159.9:376.1:371.671

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1249-1263

Душка Алла Луківна доктор психологічних наук, професор кафедри психології, Міністерство освіти і науки України, Мелітопольський Державний Педагогічний Університет імені Богдана Хмельницького тел.: (063) 379-27-57, http://orcid.org/0000-0003-0805-7813

Крамчанінов Юрій Олександрович аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, тел.: (063) 656-52-73, https://orcid.org/0009-0004-1089-0286

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЕРГОНОМІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ, КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ І ПРАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ

Анотація. В умовах трансформації системи дошкільної освіти в Україні, яка супроводжується одночасно й реформами у сфері інклюзії, й глобальними викликами соціального характеру, зростає потреба у пошуку ефективних моделей підтримки дітей з особливими освітніми потребами, зокрема – дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Заклади дошкільної освіти є важливими соціальними інституціями, які мають забезпечити умови для соціалізації, розвитку та безпечного включення таких дітей у колектив.

Проблематика створення адаптивного інклюзивного середовища набуває особливої актуальності через зростання статистичних показників поширеності РАС серед дітей, а також потреб у доступі до якісної ранньої допомоги та освітніх послуг, які б враховували особливості розвитку, сенсорного сприймання, стилю навчання та поведінкових проявів дитини.

Також загострення актуальності означена проблема набуває в умовах повномасштабної війни в Україні, яка завдала суттєвих втрат інфраструктурі освіти. Тисячі закладів освіти зазнали руйнувань або були пошкоджені внаслідок бойових дій. Процес відновлення та реконструкції навчальних просторів може і повинен відбуватись із врахуванням сучасних підходів до інклюзивного дизайну та забезпечення потреб усіх категорій дітей, зокрема тих, хто має РАС.

Проблематика створення адаптивного інклюзивного середовища набуває нового змісту в умовах необхідності не лише фізичної відбудови приміщень, а й переосмислення організаційно-просторових рішень відповідно до принципів універсального дизайну, сенсорної безпеки, структурованості та емоційної підтримки. Освітній простір має трансформуватись у середовище, яке не тільки

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

відповідає базовим нормативам, але й активно сприяє розвитку, самовираженню та включенню кожної дитини, враховуючи її індивідуальні потреби.

Наразі в Україні сформовано нормативне підґрунтя для реалізації інклюзивної освіти, проте практичні аспекти формування середовища, сприятливого саме для дітей з РАС, потребують системного осмислення та міждисциплінарного підходу. Особливої уваги потребують організаційно-ергономічні умови – ті компоненти середовища, які впливають на здатність дитини взаємодіяти, засвоювати нову інформацію, регулювати власну поведінку та почуватися у безпеці.

У статті розглядаються психологічні передумови та сутнісні характеристики інклюзивного простору як адаптивної системи, орієнтованої на потреби дитини з РАС. Розкривається значення сенсорного, просторового, структурного та емоційного контексту як критичних змінних, що можуть як сприяти включенню, так і гальмувати адаптацію дитини у груповому середовищі.

Також автори аналізують провідні міжнародні моделі та практики, які використовуються для організації інклюзивного простору для дітей з аутизмом, такі як TEACCH, SCERTS, ESDM, Universal Design for Learning (UDL) тощо. Акцент робиться на необхідності інтеграції психологічних, педагогічних та ергономічних підходів при проєктуванні середовища та підготовці педагогічного персоналу.

У результаті проведеного теоретичного аналізу сформульовано принципи та структурно-функціональну модель організаційно-ергономічного забезпечення інклюзивного освітнього середовища для дітей з РАС. Запропонована модель може стати основою як для подальших емпіричних досліджень, так і для розробки практичних рекомендацій щодо облаштування простору, структурування групового навчання, побудови системи підтримки та взаємодії з родинами дітей з аутизмом.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, розлади аутистичного спектра (РАС), організаційно-ергономічні умови, інклюзія, універсальний дизайн навчання (UDL),TEACCH, SCERTS.

Dushka Alla Lukivna Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnitsky of the Ministry of Education and Science of Ukraine. tel.: (063) 37 92757, http://orcid.org/0000-0003-0805-7813

Kramchaninov Yurii Oleksandrovych Postgraduate Student, Professor, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, tel.: (063) 656-52-73, https://orcid.org/0009-0004-1089-0286

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ORGANIZATIONAL AND ERGONOMIC CONDITIONS FOR SHAPING INCLUSIVE ENVIRONMENTS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS: THEORETICAL FOUNDATIONS, CONCEPTUAL MODEL, AND PRACTICAL GUIDELINES

Abstract. In the context of the transformation of the preschool education system in Ukraine, which is accompanied by both reforms in the field of inclusion and global social challenges, there is a growing need to find effective models of support for children with special educational needs, in particular, children with autism spectrum disorders (ASD). Preschool education institutions are important social institutions that must provide conditions for the socialization, development, and safe inclusion of such children in the community.

The issue of creating an adaptive inclusive environment is becoming particularly relevant due to the increasing statistical indicators of the prevalence of ASD among children, as well as the need for access to high-quality early care and educational services that would take into account the characteristics of the child's development, sensory perception, learning style, and behavioral manifestations.

This problem is also becoming increasingly urgent in the context of the full-scale war in Ukraine, which has caused significant losses to the education infrastructure. Thousands of educational institutions have been destroyed or damaged as a result of hostilities. The process of restoring and reconstructing educational spaces can and should take place taking into account modern approaches to inclusive design and ensuring the needs of all categories of children, including those with ASD.

The issue of creating an adaptive inclusive environment takes on new meaning in the context of the need not only to physically reconstruct premises, but also to rethink organizational and spatial solutions in accordance with the principles of universal design, sensory safety, structure, and emotional support. The educational space must transform into an environment that not only meets basic standards, but also actively promotes the development, self-expression, and inclusion of each child, taking into account their individual needs.

Currently, a regulatory framework for the implementation of inclusive education has been formed in Ukraine, however, the practical aspects of creating an environment that is favorable specifically for children with ASD require systematic understanding and an interdisciplinary approach. Organizational and ergonomic conditions require special attention – those components of the environment that affect a child's ability to interact, absorb new information, regulate their own behavior, and feel safe.

The article examines the psychological prerequisites and essential characteristics of an inclusive space as an adaptive system focused on the needs of a child with ASD. It reveals the importance of sensory, spatial, structural, and emotional context as critical variables that can both facilitate inclusion and inhibit a child's adaptation in a group environment.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

The authors also analyze leading international models and practices used to organize an inclusive space for children with autism, such as TEACCH, SCERTS, ESDM, Universal Design for Learning (UDL), etc. The emphasis is on the need to integrate psychological, pedagogical, and ergonomic approaches when designing the environment and training teaching staff.

As a result of the theoretical analysis, the principles and structural-functional model of organizational and ergonomic provision of an inclusive educational environment for children with ASD were formulated. The proposed model can become the basis for both further empirical research and the development of practical recommendations for arranging space, structuring group learning, building a support system, and interacting with families of children with autism.

Keywords: inclusive educational environment, autism spectrum disorders (ASD), organizational and ergonomic conditions, inclusion, universal design for learning (UDL), TEACCH, SCERTS.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена нагальною потребою модернізації системи надання освітніх та супровідних послуг дітям з особливими освітніми потребами (ООП) в Україні. Особливої гостроти ця проблема набула в умовах повномасштабної війни, що триває в країні з 2022 року. Значна кількість закладів дошкільної освіти була частково або повністю зруйнована, частина з них тимчасово перемістилася або продовжує функціонувати в обмежених ресурсних умовах. Водночас триває процес розбудови нової системи інклюзивної освіти, яка потребує якісних підходів до відновлення, планування та організації безпечного, адаптованого освітнього простору для всіх дітей.

Однією з найбільш вразливих груп залишаються діти з розладами аутистичного спектра (РАС), які потребують особливої організації середовища, з урахуванням сенсорної чутливості, потреб у структурованості, передбачуваності та індивідуалізованого підходу. Міжнародна практика, зокрема в межах концепції раннього втручання, демонструє ефективність таких інтервенцій як засобу мінімізації вторинних ускладнень у розвитку, зниження рівня дезадаптації та підвищення якості життя родини [18, 20].

Інклюзивна освіта, як складова системи прав дитини на якісне навчання, вимагає створення адаптованого середовища, яке відповідало б як нормативно-правовим вимогам, так і реальним потребам дитини. Особливо це стосується дітей з РАС, які мають специфічні особливості сприймання, сенсорної інтеграції, потребують структурованого простору, чітких меж, передбачуваності та індивідуалізованої підтримки.

Питання формування інклюзивного освітнього середовища для дітей з РАС виходить за межі лише педагогічного процесу — воно включає фізичні, психоемоційні, соціальні та ергономічні складові. Саме сукупність таких умов дає змогу дитині відчувати безпеку, комфорт, залучення до взаємодії з дорослими та однолітками, а також бути активною учасницею освітнього процесу.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Організаційно-ергономічні умови — це не просто набір технічних параметрів. Це сукупність психологічно обґрунтованих і практично реалізованих характеристик середовища, що дозволяють дитині з РАС почуватися безпечно, бути активною, здатною до навчання та взаємодії. Саме тому виникає потреба в комплексному дослідженні цих умов, їх впливу на розвиток цільових навичок, рівень включеності та комфортності дитини в інклюзивному середовищі.

Світовий досвід підтверджує, що рання підтримка та правильно організоване середовище істотно впливають на темпи розвитку дитини з РАС, рівень сформованості соціальних і комунікативних навичок, емоційне благополуччя. Водночас в Україні дослідження ергономічних і організаційних аспектів інклюзивного середовища в дошкільних закладах для дітей з РАС досі залишаються недостатньо розробленими, а питання практичної реалізації таких умов — відкритими.

Потреба у комплексному підході до формування інклюзивного середовища стає ще більш нагальною в контексті відновлення зруйнованої інфраструктури. Саме зараз постає унікальна можливість не лише відбудувати приміщення, а й переосмислити концепцію дошкільної освіти відповідно до сучасних підходів до інклюзії, якісної підтримки розвитку та поваги до нейрорізноманіття.

Таким чином, проблема організаційно-ергономічного забезпечення інклюзивного середовища в закладах дошкільної освіти набуває надзвичайної актуальності, потребує міждисциплінарного підходу та практично орієнтованих рішень, заснованих на аналізі сучасного досвіду, інтересів дитини та реалій української освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутистичного спектра (РАС), активно досліджується в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. На міжнародному рівні сформовано цілісне бачення інклюзії як системи, що передбачає не лише спільне навчання дітей з різними потребами, але й забезпечення індивідуально орієнтованої підтримки, доступності середовища, емоційної безпеки та активного залучення родин до освітнього процесу (Booth & Ainscow, 2016; UNESCO, 2020).

Особлива увага приділяється ролі середовищних чинників у розвитку дитини. Дослідники підкреслюють, що саме якісно організоване середовище (фізичне, емоційне, сенсорне, соціальне) може суттєво впливати на швидкість набуття навичок, зниження тривожності та покращення адаптації дитини з аутизмом (Ghazziudin, 2015; Zwaigenbaum et al., 2015). Вивчаються питання сенсорної модифікації простору, доступності матеріалів, структурованості та візуальної підтримки, які сприяють передбачуваності та зменшують перевантаження.

В українському контексті питання інклюзивної освіти розглядаються у працях В. Засенка, Л. Шипіцької, С. Колупаєвої, О. Таранченко, які аналізують

правові, педагогічні й методичні аспекти інтеграції дітей з ООП в систему освіти. Водночас тематика організаційно-ергономічного забезпечення інклюзивного середовища в дошкільних закладах для дітей з РАС залишається недостатньо розкритою. Спостерігається дефіцит емпіричних досліджень, які б вивчали практичні аспекти адаптації простору та вплив середовища на поведінку і навчання таких дітей.

Серед наукових джерел, які частково торкаються теми дослідження, варто виокремити публікації, присвячені ергономіці навчального простору (М. Іванова, Н. Левченко), сенсорній організації середовища в інклюзивних групах (Н. Ткаченко), а також роботи, що стосуються інтеграції дітей з аутизмом у загальноосвітній простір (Ю. Кравченко, І. Волинець). Проте комплексного підходу, який би об’єднав організаційні, психолого-педагогічні та ергономічні аспекти в контексті дошкільної інклюзії для дітей з РАС, наразі немає.

Таким чином, наукова проблема, яка стосується обґрунтування та практичної реалізації організаційно-ергономічних умов інклюзивного середовища для дітей з РАС, залишається малодослідженою та потребує системного аналізу, впровадження нових інструментів оцінки середовища та апробації моделей підтримки.

Мета статті – теоретичне обґрунтування організаційно-ергономічних умов формування інклюзивного середовища для дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) в закладах дошкільної освіти та формулювання структурно-функціональної моделі організації інклюзивного середовища для дітей з РАС.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивне середовище у закладах дошкільної освіти трактується як система, яка забезпечує умови для участі кожної дитини в освітньому процесі незалежно від її психофізичного стану.

Європейський вектор розвитку України вимагає глибокої адаптації освітнього простору відповідно до міжнародних норм і цінностей. У процесі євроінтеграції дедалі більше уваги приділяється забезпеченню доступності середовища, відповідно до статті 9 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Відповідно, просторове середовище освітнього закладу повинно бути безпечним, зручним, доступним, естетичним — і водночас враховувати індивідуальні сенсорні та когнітивні особливості дітей з ООП.

Поняття «організаційно-ергономічних умов» охоплює структуроване середовище, яке відповідає віковим, когнітивним, сенсорним і психофізіологічним особливостям дітей. В умовах, коли значна частина освітніх установ в Україні була пошкоджена або зруйнована внаслідок повномасштабної війни, постає необхідність переосмислення просторових рішень під час реконструкції чи створення нових закладів освіти. Це дає шанс одразу інтегрувати інклюзивні, безбар'єрні та ергономічні стандарти.

Ергономіка, як наука про оптимізацію взаємодії людини з середовищем, дозволяє створити простір, у якому дитина з РАС може почуватися в безпеці,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

розвиватися та ефективно взаємодіяти. Визначальними принципами ергономічного середовища є: комфорт, доступність, простота орієнтації, ефективність, безпека, естетичність [1]. Ці параметри стають основою не лише для побутового чи архітектурного дизайну, а й для створення освітнього простору, що стимулює розвиток.

На думку дослідників (О. Бойчук, В.С. Пуць, С. Мигаль та ін.), ергодизайн має на меті досягнення функціонального комфорту через поєднання психофізіологічних, когнітивних та соціальних компонентів взаємодії з довкіллям. Це особливо важливо для дітей з РАС, які можуть проявляти гіперчутливість або гіпочутливість до стимулів та мають труднощі з адаптацією до нестабільного середовища.

Інклюзивний освітній простір, за сучасними підходами, має включати:

1. Предметно-просторовий компонент — фізичне середовище, адаптоване до потреб дітей з ООП, з урахуванням вимог інклюзивного дизайну та ергономіки.
2. Змістовно-методичний компонент — методики і стратегії навчання, які дозволяють диференціювати навчання, спираючись на сильні сторони дитини.
3. Комунікативно-організаційний компонент — побудова позитивного соціального контексту, партнерська взаємодія між фахівцями, батьками та дітьми, підтримка передбачуваної структури дня.

Лише системне впровадження всіх цих елементів дозволяє створити не просто доступне, а ефективне середовище, здатне компенсувати бар’єри у розвитку дітей з розладами аутистичного спектру та сприяти їхній соціалізації.

Аналіз даних з наукових джерел дозволив виокремити ті параметри середовища, які позитивно впливають на адаптацію та розвиток дітей з РАС:

- структурованість простору (зони активності, відпочинку, сенсорної регуляції);
- візуальна підтримка (розклади, піктограми, колірне зонування);
- контроль сенсорного навантаження;
- чіткий режим та ритм дня;
- персонал, підготовлений до роботи з дітьми з РАС.

У тих умовах, де вищезгадані умови були дотримані, діти демонструють вищу залученість, менше проявів дистресу, покращення рівня взаємодії та комунікації.

Інклюзивне середовище — це не лише фізичний простір, адаптований до потреб дітей з порушеннями розвитку. Це — цілісна адаптивна система, яка враховує психологічні передумови ефективного включення дитини у спільну діяльність. Особливо це стосується дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), для яких середовище — потужний регулятор поведінки, адаптації й комунікації.

Діти з РАС мають сенсорні особливості, що проявляються у формі гіпер- або гіпочутливості до зорових, слухових, тактильних, вестибулярних і нюхових

стимулів. Неналежна організація середовища (гучні звуки, яскраве світло, незрозумілі запахи, жорстке або «шумне» покриття підлоги тощо) може призводити до сенсорного перевантаження, яке запускає дистрес, агресію та аутоагресію, відмову від взаємодії.

Організація сенсорного контексту має включати:

- мінімізацію зайвих стимулів (зорових, звукових);
- чітке зонування простору за активністю;
- створення «тихого куточка» для саморегуляції;
- використання інструментів та засобів сенсорної інтеграції (сенсорні дошки, м'які модулі, тактильні доріжки тощо).

У Просторовому контексті важливо, щоб простір був зрозумілим, передбачуваним і доступним. Для дитини з РАС важлива стабільність і сталість розміщення об'єктів, ясність маршрутів переміщення, зручність навігації. Зміни у розташуванні меблів чи матеріалів без попередження можуть викликати дезорієнтацію та тривогу.

Щодо структурного контексту, важливо відмітити наступне. Діти з РАС краще функціонують у структурованому середовищі, де є:

- чіткий розпорядок дня;
- передбачуваність подій;
- візуальна підтримка: піктограми, таймери, розклади;
- фіксоване місце для кожного виду активності.

Таке структурування забезпечує почуття контролю і безпеки, полегшує ініціативу в діяльності, підвищує рівень самостійності.

Позитивна емоційна атмосфера є ключовою умовою психологічної безпеки дитини. Уважне, емпатійне ставлення дорослого, доброзичливе середовище групи, зниження очікувань щодо «нормативної» поведінки — усе це допомагає дитині розслабитися, довіряти, проявляти ініціативу.

Емоційний контекст формується через:

- стабільність дорослого (постійний вихователь або асистент);
- індивідуалізований підхід;
- дотримання меж, але з урахуванням потреб дитини;
- підтримку без оцінювання та тиску.

Організація інклюзивного середовища для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) потребує системного підходу, що враховує як психологічні особливості розвитку, так і просторово-ергономічні й педагогічні аспекти взаємодії. У світовій практиці розроблено низку моделей, які довели свою ефективність і можуть бути адаптовані до українських реалій.

Модель TEACCH, розроблена в Університеті Північної Кароліни, орієнтована на структуроване навчальне середовище. Основний акцент робиться на візуальній організації простору, часових послідовностях та фізичному зонуванні для забезпечення передбачуваності. Це значно знижує рівень тривожності у дітей з аутизмом та полегшує самостійну участь у щоденних активностях.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

TEACCH пропонує практичні підходи до розміщення матеріалів, меблів, організації робочих станцій, використання візуальних розкладів, що робить її особливо релевантною з точки зору ергономіки та сенсорної модерації.

SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support) — інноваційна модель, яка акцентує увагу на розвитку соціальної комунікації та емоційної регуляції, що є критично важливим для дітей з РАС. У SCERTS середовище розглядається не як пасивний фон, а як активний модератор соціальної взаємодії, що має бути адаптованим під сенсорні, емоційні та комунікативні потреби кожної дитини.

Модель передбачає залучення всіх учасників освітнього процесу — фахівців, педагогів, батьків — у формування підтримуючого середовища через транзакційну підтримку та індивідуалізовані підходи. Таким чином, вона поєднує педагогічний і психологічний компоненти, з урахуванням ергономіки комунікаційного простору.

ESDM (Early Start Denver Model) поєднує принципи розвитку та прикладного поведінкового аналізу (ABA), орієнтуючись на вік від 12 місяців до 4 років. Модель застосовується як у домашньому, так і в груповому контексті. Середовище в ній розглядається як соціальна арена для спонтанної гри, у якій дитина отримує підкріплення за соціальні ініціативи.

Фокус на емоційній безпеці, ігровій мотивації та сенсорній привабливості середовища дозволяє адаптувати ESDM до інклюзивних груп. Модель також визначає значущість включення батьків і міждисциплінарної команди, що відповідає сучасним підходам до інклюзивної педагогіки.

Концепція універсального дизайну в навчанні (Universal Design for Learning – UDL) базується на принципах доступності та різноманіття. Вона закликає створювати середовище, яке від початку проєктується як інклюзивне, а не адаптується під особливі потреби згодом.

UDL включає:

- множинні засоби подачі інформації (візуальні, аудіо, тактильні);
- різні форми вираження і дій для учнів;
- варіативність залучення до навчального процесу.

Таким чином, UDL — це модель, що об'єднує ергономічні, педагогічні й психологічні принципи інклюзивного навчання на макрорівні.

Для ефективної реалізації сучасного інклюзивного середовища доцільно інтегрувати елементи зазначених моделей. Це передбачає:

- проектування ергономічного простору із сенсорним комфортом, чіткою структурою (TEACCH);
- емоційно-збалансоване середовище взаємодії з урахуванням соціально-комунікативних потреб (SCERTS);
- створення ігрового, мотиваційного середовища в ранньому віці (ESDM);
- забезпечення універсальної доступності навчальних матеріалів та середовища (UDL).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключову роль відіграє підготовка педагогічного персоналу, який має володіти знаннями з психології розвитку, основ сенсорної інтеграції, принципів поведінкової підтримки, а також мати навички кооперації з іншими фахівцями у форматі міждисциплінарної команди.

Усі зазначені аспекти — як на рівні матеріального середовища, так і професійної підготовки персоналу — мають бути об'єднані в єдину цілісну систему. Такий підхід дозволяє не лише забезпечити відповідність інклюзивного простору потребам дітей з РАС, а й створити гнучку, адаптивну модель взаємодії між середовищем, дитиною та фахівцями. Саме тому виникає необхідність у розробці комплексної структурно-функціональної моделі, яка б відображала ключові компоненти організаційно-ергономічного забезпечення інклюзивного середовища та їхню взаємодію.

Сформульована модель ґрунтується на уявленні інклюзивного освітнього середовища як адаптивної, багаторівневої системи, що враховує індивідуальні особливості дітей з РАС і забезпечує сприятливі умови для їхнього розвитку, навчання, соціалізації та самореалізації. Модель об'єднує організаційні, просторово-ергономічні, психологічні та педагогічні компоненти, які перебувають у взаємодії та доповнюють одне одного.

Ключові принципи моделі:

1. Принцип доступності.

Освітній простір має бути вільним від фізичних, сенсорних, комунікаційних та психологічних бар'єрів. Застосовуються засоби альтернативної комунікації, зручне навігаційне зонування, сенсорна регуляція простору.

2. Принцип адаптивності.

Середовище повинно трансформуватись відповідно до потреб і станів дитини, що забезпечує варіативність використання ресурсів та індивідуалізацію взаємодії.

3. Принцип структурованості та передбачуваності.

Простір організовується з урахуванням зрозумілої логіки, візуальних розкладів, чітко позначених зон для діяльності, відпочинку, гри, терапії — що знижує рівень тривожності в дитини.

4. Принцип сенсорного комфорту.

Забезпечення оптимального сенсорного фону: освітлення, шумове навантаження, тактильне наповнення середовища. Уникаються перевантаження або сенсорна депривація.

5. Принцип функціональної доцільності.

Кожен елемент простору (меблі, обладнання, матеріали) виконує конкретну функцію і відповідає віковим, фізичним та пізнавальним особливостям дітей з РАС.

6. Принцип міждисциплінарної взаємодії.

Всі компоненти моделі впроваджуються через взаємодію педагогів, психологів, ерготерапевтів, логопедів, тьюторів, архітекторів і батьків. Команда

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

працює на основі спільної цілі — створення оптимального освітнього середовища.

7. Принцип сталості й розвитку.

Модель не є статичною: вона включає механізми моніторингу, корекції та вдосконалення середовища на основі регулярної оцінки ефективності, змін у стані дитини, відгуків персоналу та родин.

Модель включає три взаємопов'язані компоненти:

1. Організаційно-управлінський компонент:

- визначення політики інклюзії в закладі;
- формування міждисциплінарної команди;
- планування ресурсного забезпечення;
- система підвищення кваліфікації педагогів.

2. Ергономічний (предметно-просторовий) компонент:

- проєктування безбар'єрного середовищ;
- створення зон з урахуванням сенсорних потреб;
- впровадження ергодизайну (мобільні меблі, трансформовані зони);
- використання візуальної підтримки.

3. Психолого-педагогічний компонент:

- формування індивідуального освітнього маршруту;
- застосування адаптивних форм навчання та комунікації;
- побудова взаємодії на основі довіри та підтримки;
- моніторинг змін у поведінці, розвитку та емоційному стані дитини.

Функції моделі:

1) Діагностична – виявлення потреб і бар'єрів.
2) Проєктувальна – планування простору, ресурсів, інтервенцій.
3) Реалізаційна – впровадження змін у середовищі.
4) Оцінювальна – моніторинг ефективності втручання.
5) Корекційна – внесення змін відповідно до динаміки розвитку дитини.

Структурно-функціональна модель організаційно-ергономічного забезпечення інклюзивного освітнього середовища для дітей з РАС представлена в Таблиці 1.

Таблиця.1

Структурно-функціональна модель організаційно-ергономічного забезпечення інклюзивного освітнього середовища для дітей з РАС

Компонент	Зміст / Напрямки реалізації	Очікуваний результат
Організаційно-управлінський	– Формування інклюзивної політики ЗДО – Створення міждисциплінарної команди – Розробка стратегій впровадження – Підвищення кваліфікації педагогів	Координоване управління процесом, готовність персоналу до змін

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Компонент	Зміст / Напрямки реалізації	Очікуваний результат
Ергономічний (предметно-просторовий)	– Доступність та безбар'єрність – Сенсорна адаптація простору – Візуальна структурованість – Мобільне й трансформоване обладнання	Фізичний комфорт, передбачуваність, зниження тривожності, сенсорна регуляція
Психолого-педагогічний	– Індивідуальний маршрут розвитку – Адаптивні форми навчання – Комунікація з дитиною з урахуванням її особливостей – Співпраця з родиною	Розвиток комунікативних, соціальних і когнітивних навичок; психологічне благополуччя
Принципи впровадження	– Доступність – Адаптивність – Структурованість – Сенсорний комфорт – Міждисциплінарність – Сталість і розвиток	Узгоджене, гнучке та ефективне середовище, що підтримує розвиток дітей з РАС
Функції моделі	– Діагностична – Проєктувальна – Реалізаційна – Оцінювальна – Корекційна	Безперервне вдосконалення середовища на основі динамічної оцінки потреб дитини

Висновки. Актуальність проблеми формування інклюзивного середовища зумовлена глобальними змінами в системі освіти України, посиленою потребою в забезпеченні якісної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (зокрема дітей з розладами аутистичного спектра – РАС), а також необхідністю відновлення та переосмислення освітньої інфраструктури в умовах повномасштабної війни. Інклюзивний освітній простір розглядається як багатокомпонентна система, яка складається з психологічного, педагогічного, ергономічного, соціально-комунікативного та організаційно-управлінського компонентів. Ефективність інклюзії значною мірою залежить від якості та збалансованості цих складових. В психологічних передумовах ефективного простору для дітей з РАС, визначено значення таких критичних змінних, як сенсорний контекст (освітлення, шум, колірна палітра), структурованість простору, емоційна безпека, які здатні як сприяти адаптації, так і провокувати дезадаптивні реакції в груповому середовищі.

Аналіз міжнародних моделей організації середовища для дітей з аутизмом (TEACCH, SCERTS, ESDM, UDL) засвідчує потребу в інтеграції психологічних, педагогічних та ергономічних підходів при проєктуванні освітнього середовища та підготовці персоналу до роботи в інклюзивних умовах.

Представлена структурно-функціональна модель організаційно-ергономічного забезпечення інклюзивного середовища для дітей з РАС охоплює психологічні принципи (безпека, прийняття, емоційне підкріплення), ергономічні вимоги (сенсорна адаптивність, доступність, просторовий комфорт), педагогічні

орієнтири (індивідуалізація, структура і візуалізація, адаптована комунікація), організаційні підходи (міждисциплінарна взаємодія, моніторинг, підготовка кадрів). Оскільки оптимізація організаційно-ергономічних умов позитивно впливає на рівень залучення, емоційний стан і навчальну активність дітей з РАС, а також покращує психологічний мікроклімат групи в цілому, подальші дослідження цієї теми мають високу практичну значущість для закладів дошкільної освіти, психологів, дизайнерів освітнього середовища, органів управління освітою та законотворців у сфері інклюзивної політики.

Література:

1. Азін В. О., Грибальський Я. В., Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. Доступність та універсальний дизайн: навч.-метод. посіб. Київ, 2013. 128 с.

2. Болдирєва В. Е. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2012. № 9. С. 10–17.

3. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / укл.: Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.

4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

5. Колупаєва А. А., Данілавічютє Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2012. 192 с.

6. Косенко Д. Новий освітній простір: інформац. посіб. Київ, 2019. 255 с.

7. Лапін А. В. Організація роботи команди фахівців у дошкільному закладі освіти з інклюзивною формою навчання. 2017.

8. Логвін Т. В. Інклюзивний простір. Порадник для педагогів і батьків. Чернігів: Десна Поліграф, 2018. 188 с.

9. Навчання та виховання дітей з розладами аутичного спектра: метод. посіб. / укл. Л. О. Прядко. Суми: НВВ СОІППО, 2016. 60 с.

10. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія. Львів: Тріада плюс, 2012. 520 с.

11. Середовище, що належить дітям: порадник для педагогів закладів дошкільної освіти / упоряд.: Н. Софій, Ю. Найда; за заг. ред. В. В. Засенка. Київ, 2019. 68 с.

12. Скрипник Т. Аутична дитина в дитсадку. Дошкільне виховання. 2014. № 12. С. 10.

13. Скрипник Т. В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом: дис... д-ра психол. наук: 19.00.08 / Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2010. 385 с.

14. Універсальний дизайн: практичні поради для кожного. URL: https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/democratic_governance/universal-design-practical-tips.html

15. Удич З. І. Формування предметно-просторового середовища інклюзивного освітнього середовища. Особлива дитина: навчання і виховання. Київ: Педагогічна преса, 2018. № 1(85). С. 85–96.

16. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Економіка і менеджмент. 2015. Вип. 11. С. 190–193.

17. Baranek G. T. Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2002. 32(5). P. 397–422.

18. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p.

19. CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. 2018. URL: https:// udlguidelines.cast.org

20. Guralnick M. J. A framework for early intervention. International Review of Research in Mental Retardation. 2001. 23. P. 1–45.

21. Meisels S. J., Shonkoff J. P. Handbook of Early Childhood Intervention. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 764 p.

22. Schaaf R. C., Benevides T., Kelly D., Mailloux Z. Occupational therapy and sensory integration for children with autism: A feasibility, safety, acceptability and fidelity study. Autism. 2011. 16(3). P. 321–327.

23. TEACCH Training Manual. Revised January 1998. Chapel Hill, NC: University of North Carolina. URL: http://www.unc.edu/depts/teacch

24. Virues-Ortega J., Julio F., Pastor R. The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. Clinical Psychology Review. 2013. 33(8). P. 940–953.

***References**:*

1. Azin, V. O., Hrybalskyi, Ya. V., Baida, L. Yu., & Krasiukova-Enns, O. V. (2013). Dostupnist ta universalnyi dyzain: navch.-metod. posibnyk \[Accessibility and universal design: Educational and methodological guide]. Kyiv. \[in Ukrainian].

2. Boldyrieva, V. E. (2012). Intehratsiia ta inkliuziia yak osnovni modeli navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy \[Integration and inclusion as main models of teaching children with special educational needs]. (9), 10–17. \[in Ukrainian].

3. Zaierkova, N. V., & Treitiak, A. O. (Eds.). (2016). Inkliuzyvna osvita vid A do Ya: poradnyk dlia pedahohiv i batkiv \[Inclusive education from A to Z: A guide for teachers and parents]. Kyiv. \[in Ukrainian].

4. Kolupaieva, A. A. (2009). Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy: monohrafiia \[Inclusive education: realities and perspectives: A monograph]. Kyiv: Sammit-Knyha. \[in Ukrainian].

5. Kolupaieva, A. A., Danilavychiute, E. A., & Lytovchenko, S. V. (2012). Profesiyne spivrobitnytstvo v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi: navch.-metod. posibnyk \[Professional cooperation in an inclusive educational institution: Educational and methodological guide]. Kyiv: A.S.K. \[in Ukrainian].

6. Kosenko, D. (2019). Novyi osvitnii prostir: informatsiinyi posibnyk \[New educational space: Informational guide]. Kyiv. \[in Ukrainian].

7. Lapin, A. V. (2017). Orhanizatsiia roboty komandy fakhivtsiv u doshkilnomu zakladi osvity z inkliuzyvnoiu formoiu navchannia. \[Organization of the specialists' team work in a preschool education institution with inclusive form of education]. \[in Ukrainian].

8. Lohvin, T. V. (2018). Inkliuzyvnyi prostir: poradnyk dlia pedahohiv i batkiv \[Inclusive environment: A guide for teachers and parents]. Chernihiv: Desna Polihraf. \[in Ukrainian].

9. Priadko, L. O. (Ed.). (2016). Navchannia ta vykhovannia ditei z rozladamy autychnoho spektra: metod. posibnyk \[Education and upbringing of children with autism spectrum disorders: A methodological guide]. Sumy: NVV SOIPPO. \[in Ukrainian].

10. Ostrovska, K. O. (2012). Zasady kompleksnoi psykhologo-pedahohichnoi dopomohy ditiam z autyzmom: monohrafiia \[Principles of comprehensive psycho-pedagogical support for children with autism: A monograph]. Lviv: Triada plus. \[in Ukrainian].

11. Sofii, N., & Naida, Yu. (Eds.). (2019). Seredovyshche, shcho nalezhyt ditiam: poradnyk dlia pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity \[A child-friendly environment: A guide for preschool educators]. Kyiv. \[in Ukrainian].

12. Skrypnyk, T. (2014). Autychna dytyna v dytsadku. Doshkilne vykhovannia \[Autistic child in kindergarten], (12), 10. \[in Ukrainian].

13. Skrypnyk, T. V. (2010). Systemno-fenomenolohichnyi pidkhid do diahnostyky ta korektsii rozvytku ditei z autyzmom: dys. d-ra psykhol. nauk \[Systemic-phenomenological approach to the diagnosis and correction of development of children with autism: Doctoral thesis in psychology]. Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy. Kyiv. \[in Ukrainian].

14. United Nations Development Programme. (n.d.). Universal design: practical tips for everyone.URL:https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/democratic_governance/universal-design-practical-tips.html

15. Udych, Z. I. (2018). Formuvannia predmetno-prostorovoho seredovyshcha inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia \[Formation of the subject-spatial environment of inclusive educational settings], (1(85)), 85–96. Kyiv: Pedahohichna presa. \[in Ukrainian].

16. Zaiarniuk, O. V. (2015). Inkliuzyvna osvita v Ukraini: problemy ta shliakhy yikh vyrishennia. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Ekonomika i menedzhment \[Inclusive education in Ukraine: problems and ways to solve them], (11), 190–193. \[in Ukrainian].

17. Baranek G. T. Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2002. 32(5). P. 397–422. [In English].

18. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p. [In English].

19. CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. 2018. URL: https://udlguidelines.cast.org [In English].

20. Guralnick M. J. A framework for early intervention. International Review of Research in Mental Retardation. 2001. 23. P. 1–45. [In English].

21. Meisels S. J., Shonkoff J. P. Handbook of Early Childhood Intervention. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 764 p. [In English].

22. Schaaf R. C., Benevides T., Kelly D., Mailloux Z. Occupational therapy and sensory integration for children with autism: A feasibility, safety, acceptability and fidelity study. Autism. 2011. 16(3). P. 321–327. [In English].

23. TEACCH Training Manual. Revised January 1998. Chapel Hill, NC: University of North Carolina. URL: http://www.unc.edu/depts/teacch [In English].

24. Virues-Ortega J., Julio F., Pastor R. The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. Clinical Psychology Review. 2013. 33(8). P. 940–953. [In English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК159.9.072.5: 004

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1264-1275

Душка Алла Луківна доктор психологічних наук, професор кафедри психології, Міністерство освіти і науки України, Мелітопольський Державний Педагогічний Університет імені Богдана Хмельницького тел.: (063) 37- 92-757, http://orcid.org/0000-0003-0805-7813

Прокофьева Олеся Олексіївна кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Міністерство освіти і науки України, Мелітопольський Державний Педагогічний Університет імені Богдана Хмельницького тел.: (096)54-46-363, https://orcid.org/0000-0002-6542-239X

Кобильнік Лілія Миколаївна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Міністерство освіти і науки України, Мелітопольський Державний Педагогічний Університет імені Богдана Хмельницького, тел.: (097)13-02-216, https://orcid.org/0000-0003-4353-4769

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПСИХОЛОГІЇ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз використання штучного інтелекту в психології, яка пропонує глибокі теоретичні знання для вирішення деяких з найбільших проблем у цій галузі, включаючи рефлексивне мислення, інтелект і ухвалення рішень. У статті узагальнюються сучасні дослідження щодо використання ШІ в психології та його впливу на теорію і практику психологічної науки. Одним із основних застосувань ШІ є психодіагностика, де він може використовуватись для автоматизованого створення діагностичних інструментів та інтерпретації результатів тестів, аналізу великих обсягів даних та надання точніших діагностичних висновків, що значно зменшує навантаження на психологів, підвищуючи, водночас, ефективність діагностичних процесів і надання психологічних консультацій. Програми на основі ШІ здатні обробляти величезні обсяги інформації, виявляти закономірності в поведінці людини та пропонувати рекомендації. Такі технології активно застосовуються в чат-ботах, які надають психологічну підтримку. Користувач може поспілкуватися з ботом у будь-який час доби, не відчуваючи сорому чи страху осуду, що є вагомою перевагою для тих, хто уникає традиційних консультацій.

Важливим аспектом є також використання ШІ у психологічних дослідженнях – ШІ може допомогти у створенні моделей поведінки, прогнозуванні психічних розладів, розробці нових методик досліджень тощо.

Однак ШІ також може створювати спроблеми, пов’язані з етикою, конфіденційністю, точністю діагностичних та терапевтичних методів тощо. Для

того, щоб ШІ був ефективним та етичним, необхідно розробити чіткі стандарти та регуляторні рамки для його використання, тому необхідно розробити інструкції для вирішення таких проблем. Також в статті обговорюється роль психологів у забезпеченні етичного використання ШІ, необхідність постійного моніторингу та оцінки його впливу на користувачів. Загалом ШІ має великий потенціал для психологічних досліджень та психологічної практики, проте його впровадження потребує ретельного планування та врахування етичних аспектів, щоб гарантувати безпеку та його ефективність.

Ключові слова: штучний інтелект; психологія; психодіагностика; психологічне консультування; психотерапія.

Dushka Alla Lukivna Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnitsky of the Ministry of Education and Science of Ukraine. tel.: (063) 379-27-57, http://orcid.org/0000-0003-0805-7813

Prokofieva Olesya Oleksiyivna PhD of Psychological Sciences, associate professor of the Department of Psychology, Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnitsky of the Ministry of Education and Science of Ukraine. tel.: (096) 54-46-363, https://orcid.org/0000-0002-6542-239X

Kobylnik Liliya Mykolayivna PhD of Psychological Sciences, associate professor of the Department of Psychology, Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnitsky of the Ministry of Education and Science of Ukraine, https://orcid.org/0000-0003-4353-4769

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PSYCHOLOGY

Abstract. The article carries out a theoretical analysis of the use of artificial intelligence in psychology, which offers deep theoretical knowledge for addressing some of the biggest problems in this field, including reflective thinking, intelligence, and decision-making. The article summarizes contemporary research regarding the use of AI in psychology and its impact on the theory and practice of psychological science. One of the main applications of AI is psychodiagnostics, where it can be used for the automated creation of diagnostic tools and interpretation of test results, analysis of large data sets, and providing more accurate diagnostic conclusions, significantly reducing the burden on psychologists while simultaneously increasing the effectiveness of diagnostic processes and the provision of psychological counseling. AI-based programs are capable of processing huge volumes of information, detecting patterns in human behavior, and providing recommendations.

Such technologies are actively used in chatbots that provide psychological support. Users can communicate with the bot at any time of day, without feeling shame

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

or fear of judgment, which is a significant advantage for those who avoid traditional consultations. An important aspect is also the use of AI in psychological research – AI can help in creating behavior models, predicting mental disorders, developing new research methodologies, and more. However, AI can also create problems related to ethics, privacy, and the accuracy of diagnostic and therapeutic methods, among others. For AI to be effective and ethical, clear standards and regulatory frameworks need to be developed for its use, so guidelines for addressing such issues must also be created. The article also discusses the role of psychologists in ensuring the ethical use of AI, as well as the need for continuous monitoring and evaluation of its impact on users. The article also discusses the role of psychologists in ensuring the ethical use of AI, the need for constant monitoring and evaluation of its impact on users. Overall, AI has great potential for psychological research and practice, but its implementation requires careful planning and consideration of ethical aspects to ensure its safety and effectiveness.

Keywords: artificial intelligence; psychology; psychodiagnostics; psychological counseling; psychotherapy.

Постановка проблеми. Досягнення в галузі штучного інтелекту (ШІ) зумовлюють значні зміни в усіх сферах життя та спрямовують розвиток освіти , науки та технологій [3, 5, 11]. Розвиток штучного інтелекту відкриває нові можливості також і для психологічних досліджень та психологічної практики, сприяючи покращенню процесу психологічної діагностики та розробці ефективних методів консультування і терапії, полегшуючи аналіз великих обсягів даних, забезпечуючи створення нових інноваційних інструментів та методик. Дослідження впливу штучного інтелекту на психологічну практику свідчать про ефективність використання алгоритмів для аналізу психоемоційного стану, згідно висновкам І.М. Візнюка, О.П. Власюка, О.К. Степаненко, Н.О. Приходькіна, автоматизовані методи сприяють об'єктивному збору даних, проте не можуть повністю замінити людський фактор, який забезпечує емоційну підтримку пацієнтів [5, 6]. У сфері освіти та наукових досліджень інтеграція AI-технологій сприяє персоналізації навчального процесу і оптимізації аналітичних підходів. За результатами робіт І. Семенишиної, А. Кочаряна та Н. Савастру, впровадження інтелектуальних систем відкриває нові можливості для адаптивного навчання та інноваційних досліджень, що, проте, потребує збереження традиційних педагогічних цінностей і етичних норм [19].

Впровадження ШІ в психологічні дослідження можна поділити на три основні категорії:

- теоретичну психологію;
- науково-прикладну психологію;
- практичну психологію.

У теоретичній психології ШІ використовується для аналізу великих обсягів інформації, систематизації даних, виявлення закономірностей і тенденцій,

моделювання соціальних взаємодій і поведінки, а також для аналізу великих кейсів та прогнозування результатів. У науково-прикладній психології ШІ застосовується для визначення психологічних закономірностей, збору даних і створення цифрових психологічних портретів, а також для терапевтичних цілей. У практичній психології штучний інтелект виконує такі функції, як автоматизація адміністративних завдань (управління записами і нагадуваннями), аналіз та управління даними клієнтів, фінансове управління, налаштування автоматичних відповідей через чат-ботів, аналіз поведінкових моделей, розробка персоналізованих планів психологічної допомоги, оцінка і прогнозування ризиків, інтерактивна терапія, інтеграція з різними базами даних для проведення досліджень і моніторинг змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уже нині моделі штучного інтелекту змінюють те, як психологи навчають і навчаються, проводять дослідження, здійснюють діагностику, консультування та терапію [11, 13]. Теоретична та практична значущість проблеми використання ШІ зумовила широту її дослідження багатьма ученими. П.Севост'янов, В.Клімушев, Г.Клімушева розглядають вплив штучного інтелекту на сучасні психологічні дослідження: перспективи та можливості цифрової психології [20]. Аналізуючи базальний континуум «штучний інтелект – психологія», Д. Бернацька підкреслює контраверсійність існуючих поглядів на те, чи спроможна роботизована система замінити психолога [2]. О. Буйницька & В. Смірнова здійснили детальний аналітичний огляд особливостей застосування сучасних технологій штучного інтелекту в безпосередній дослідницькій діяльності фахівців різних наукових сфер й констатували його неперсічне значення і вагомість для поступу всієї наукової думки сучасного людства [4]. Зокрема, дослідження впливу штучного інтелекту на психологічну практику розглядали у своїх дослідженнях: Р. Бердо, В. Расюн, & В. Величко [1], Н. Бороздих, & Л. Пономаренко[3],О. Власюк, О. Степаненко, Н. Приходькіна [6], О. Кабацька, О. Шамшик & Н. Подковирофф[8], А. Коломієць & О. Кушнір[11], О. Панухник[16] та ін.

Мета статті – теоретичний аналіз особливостей використання штучного інтелекту (ШІ) і його потенціалу в психології та визначення перспектив використання штучного інтелекту в психологічній практиці та наукових дослідженнях**.** .

Виклад основного матеріалу. На сьогодні проблема використання штучного інтелекту (ШІ) викликає стійкий інтерес науковців і практиків, що відкриває нові можливості для дослідження психологічних явищ та закономірностей. Впровадження технологій штучного інтелекту дозволяє автоматизувати рутинні завдання, покращити процес прийняття рішень і підвищувати ефективність роботи. Високі суспільні очікування від впровадження штучного інтелекту впливають на використання цих технологій у практичній та науково-дослідній роботі в психології, що свідчить про зростання інтересу до його використання. Це сприяє збільшенню фінансування та підтримки проєктів,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

пов'язаних із застосуванням ШІ, розширенню дослідницьких можливостей та збільшенню кількості досліджень у цій сфері. Так, дослідники активніше шукають нові застосування ШІ, що призводить до появи нових методик та інструментів – розвиток адаптивних діагностичних інструментів, моделей прогнозування поведінки тощо.

Психологія займається вивченням характерних особливостей людської поведінки в широкому діапазоні – від розпізнавання простих образів до виявлення складних патернів соціальної поведінки. Прикладами структур у сфері соціальній психології є формування громадської думки, а також співпраця чи конкуренція між соціальними групами», підкреслюють О. Буйницька & В. Смірнова [4]. О. Карпенко вважає, що широкомасштабне впровадження штучного інтелекту значною мірою базується на таких аргументах, як полегшення виконання складних, ризикованих і рутинних завдань, а також збільшення вільного часу для людини завдяки виконанню цих рутинних завдань. З огляду на можливість обробки природної мови, технології в цій сфері будуть лише розвиватися з кожним роком. Проте, поряд із позитивними ефектами, характеристики, що відображають дилеми використання штучного інтелекту, піддаються критиці як з боку громадськості, так і з боку наукової спільноти [10]. Н.Бороздих, & Л.Пономаренко, [3] висвітлюючи нові горизонти методології, констатують надзвичайно помітну і невпинно зростаючу роль штучного інтелекту як філософсько-психологічної мегадетермінанти сучасних різногалузевих наукових досліджень. Безперечно, істотний універсалізм технології штучного інтелекту дає змогу повномірного обгрунтування дуже великої кількості проблем і понять, що посилює його значення у всіх галузях знання. Водночас вчені стверджують, що використання штучного інтелекту в науковій сфері також має низку негативних наслідків. По-перше, одним із основних аспектів є загроза втрати професійних навичок у дослідників і наукових працівників. Автоматизація аналітичних процесів може призвести до зменшення ролі людського інтелекту в інтерпретації даних, що, своєю чергою, може вплинути на креативність і критичне мислення. По-друге, використання штучного інтелекту в наукових дослідженнях може сприяти виникненню проблем із надійністю та якістю даних. Алгоритми можуть бути схильні до упередженості, що може спотворити результати аналізу та призвести до хибних висновків. Це підкреслює необхідність більш ретельної верифікації отриманих результатів. По-третє, існує небезпека залежності від технологій. Надмірне використання штучного інтелекту може призвести до зниження мотивації дослідників у засвоєнні фундаментальних знань і методів, що може стати перешкодою для подальших наукових відкриттів. Однак, незважаючи на зазначені недоліки штучного інтелекту, сьогодні з'являється дедалі більше робіт, спрямованих на осмислення досвіду його використання у дослідницькій діяльності. Існує думка, що за допомогою штучного інтелекту можна оптимізувати наукову діяльність, і у зв'язку з цим ця тема стає дедалі

актуальнішою. Застосування інструментів, заснованих на штучному інтелекті, таких як алгоритми обробки природної мови та її подальшої транскрипції, дозволяє дослідникам автоматизувати частину процедур аналізу, що може сприяти швидшій інтерпретації даних і виявленню взаємозв'язків, які могли б залишитися непоміченими при використанні традиційних методів [3]. J. Bonnefon, I Rahwan, & A. Shariff [25] у щорічному огляді психологічних інновацій висвітлюють своєрідну моральну психологію штучного інтелекту й констатують надзвичайну філософсько-етичну відповідальність за його застосування. У контексті актуальних академічних візій Р. Бердо, В. Расюн, & В. Величко досліджують вплив штучного інтелекту на фундаментальні етичні аспекти наукових досліджень у сучасних українських закладах освіти й констаують його потужний методологічний потенціал [1].

Ще однією перспективною галуззю застосування штучного інтелекту є освітнє середовище, яке зазнає кардинальних змін завдяки інтеграції цифрових технологій у процес навчання. Штучний інтелект в освіті становить справжній прорив у способах підтримки освітян у навчальному процесі та науковій діяльності. Його впровадження докорінно змінює підхід до здобуття знань, відкриває нові горизонти доступу до інформації та освітніх ресурсів, сприяє ефективному використанню часу та подоланню просторових бар'єрів. Крім того, ШІ забезпечує можливість навчання в індивідуальному темпі, надає конструктивні зауваження щодо труднощів у навчанні, сприяючи самовдосконаленню. Однак, разом із цими можливостями, штучний інтелект залишається сферою, в якій і досі є багато невирішених і не до кінця вивчених проблемних аспектів. Тому важливо зосередити увагу на ретельному аналізі як позитивних, так і негативних сторін його використання в освітньому та науковому середовищі [6].

Кількість досліджень, які розкривають особливості психологічного впливу нейромереж на користувачів, включаючи студентів, постійно зростає. Закордонні дослідники David L. Morgan зосереджені на комплексному вивченні когнітивних ефектів чат-бота на пам'ять та інші інтелектуальні функції індивіда: критичне мислення, креативність, здатність розв'язувати задачі. проблеми; комунікативні навички у взаємодіях типу «людина – інтелектуальна машина», «людина – просунута модель штучного інтелекту». Пропонуються можливі шляхи інтеграції великих мовних моделей у дизайн освітніх програм; розглядаються способи індивідуалізації навчання за допомогою нейромереж, зокрема через автоматичне виявлення прогалин у знаннях і прогнозування швидкості навчання індивіда. При цьому зазначається, що неконтрольована залежність людини від технологій може негативно вплинути на розвиток уваги, креативності та активізацію функцій критичного мислення [26].

Кабінет Міністрів України у квітні 2024 р. схвалив Концепцію Державної цільової науково-технічної програми з використання технологій штучного інтелекту в пріоритетних галузях економіки на період до 2026 року. Пріоритетними сферами, в яких виконуються завдання державної політики щодо

розвитку галузі штучного інтелекту, є освіта та професійне навчання, наука, економіка, кібербезпека, інформаційна безпека, оборона, публічне управління, правове регулювання та етика, правосуддя. Результати аналізу європейського досвіду використання технологій штучного інтелекту, зокрема повідомлення Комісії до Європейського Парламенту, Ради, Європейського економічного та соціального комітету та Комітету регіонів про сприяння європейському підходу до штучного інтелекту, свідчать про наявність комплексу проблем, які вимагають розв'язання на державному рівні, підкреслюється в цьому документі.

Водночас можливості ШІ та його швидке й широке розповсюдження викликали занепокоєння у фахових колах та стимулювали вироблення політики регуляції. Так, нині є чимало прикладів нормативного регулювання ШІ: «Проєкт білля про права на штучний інтелект» США, «Про інноваційний підхід до регулювання штучного інтелекту» Великобританії, Закон Європейського Союзу про штучний інтелект, Закон Канади про штучний інтелект і ін. У згаданих нормативних актах висвітлюються ключові теми впровадження ШІ, зокрема, розглядаються етичні аспекти роботи ШІ, проблеми балансу між інноваціями та регулюванням, конфіденційність даних і характер нормативно-правового середовища. Американська психологічна асоціація наголошує на необхідності використання психологічних досліджень, щоб переконатись, що нові технології ШІ відповідають заявленій меті та не несуть шкоди психічному здоров'ю користувачів. Дослідники наголошують, що штучний інтелект має великі перспективи в наданні психологічної допомоги, але він також може завдати значної шкоди. Тож залучення психологів може допомогти підтримати інновації, одночасно захищаючи громадськість. Загалом до залучення психологів до розробки технологій штучного інтелекту може значно підвищити якість і етичність таких систем, однак вимагає вирішення певних технічних і організаційних викликів. Перевагами до залучення психологів-дослідників та психологів-практиків до розробки технологій штучного інтелекту можна вважати:

- глибоке розуміння людської психології;
- когнітивних процесів, поведінки, емоцій, мотивації, що дозволяє створювати більш людяні та етичні ШІ-системи, які можуть краще взаємодіяти з користувачами;
- покращення користувацького досвіду завдяки створенню інтерфейсів і протоколів взаємодії, які є більш зрозумілими, інтуїтивними та приємними для користувачів;
- контроль за дотриманням етичних стандартів та моральних принципів;
- індивідуалізацію роботи новітніх технологій завдяки створенню адаптивних систем, які враховують індивідуальні особливості користувачів, їхні потреби та контекст використання.

Висновки. Подальший розвиток ШІ в освіті передбачає вдосконалення його інструментів для автоматизації, ад,,аптивного навчання, надання персоналі-

зованого зворотного зв'язку та навчально-психологічної підтримки. Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту актуалізує нагальність не лише пристосування до існуючих здобутків, а й активну взаємодію дослідників задля розробки найкращих практик використання ШІ в психологічній науці та практиці. Для цього необхідна міждисциплінарна взаємодія фахівців, участь у громадських консультаціях щодо політики штучного інтелекту, створення партнерства задля справедливої та науково й практично доцільної політики впровадження ШІ, розробка та популяризація найкращих практик використання ШІ, які відповідають сучасним досягненням психологічної науки, етичному кодексу психолога й спрощують надання психологічної допомоги, консультування, діагностики, просвітництва. Розвиток психології, як і розвиток штучного інтелекту, є безперервним процесом, відповідно нагальною є не лише розробка політик регулювання ШІ у психологічній науці та практиці, а й постійне оновлення рекомендацій.

У цілому технології ШІ стають не лише важливим інструментом для вдосконалення сучасної освіти, а й основою для створення нових навчальних підходів, що можуть радикально змінити майбутнє педагогіки та психології навчання.

Література:

1. Бердо Р. С., Расюн В. Л., & Величко В. А. Штучний інтелект та його вплив на етичні аспекти наукових досліджень в українських закладах освіти. *Академічні візії*, 2023.№22. URL:https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/469

2. Бернацька Д.Л. Штучний інтелект і психологія. чи може робот замінити психолога? ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки: тези доповідей XXI Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених: [у 2-х т.]. – Т. 1 (м. Київ, 5-9 квітня 2021 р.) / [ред. кол.: Н.В.Лагодубець, А.М.Кокарєва та ін.]; Національний авіаційний університет. К.: НАУ, 2021. С. 99-100. URIhttps://er.nau.edu.ua/handle/NAU/52239

3. Бороздих Н., & Пономаренко Л. Штучний інтелект і наукові дослідження: нові горизонти методології. Вісник науки та освіти, 2024, 12(30), С. 1362–1378. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-12(30)-1362-1378.

4. Буйницька О., & Смірнова В. Технології штучного інтелекту в дослідницькій діяльності: огляд та застосування. Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2024, 4(81), С. 31–46. https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.4.2

5. Візнюк І. М. та ін. Використання штучного інтелекту в освіті. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2021. № 59. С. 14–22. URL: https://doi.org/10.31652/2412- 1142-2021-59-14-22

6. Власюк О. П., Степаненко О. К., Приходькіна Н. О. Вплив штучного інтелекту та інформаційних технологій на мобільну освіту та навчання майбутнього. Академічні візії. 2023. № 26. URL: https://academy vision.org/index.php/av/article/view/789

7. Всеукраїнське дослідження використання ШІ у шкільній освіті. https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/12/20/Vseukranske.doslidzhennya.vyko rystannya.20.12.2023.pdf

8. Кабацька О. В., Шамшик О. П., & Подковирофф Н. Використання технологій штучного інтелекту в процесі навчання і викладання у вищій освіті. Вісник науки та освіти. 2023, №11(17). С. 719–735. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-719-735

9. Калюк Е. В. Мислення та пізнавальні процеси ші як вектор наукового дослідження у контексті когнітивної психології. The 4th International scientific and practical conference "The world of modern technologies and inventions", 2023, С. 219–227. https://doi.org/10.46299/ISG.2023.2.4

10. Карпенко О. Штучний інтелект в Україні: тенденції розвитку та проблеми. Економіка і прогнозування, 2023, №3, С. 91–106.

11. Коломієць А.М., & Кушнір, О.І. Використання штучно го інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Educa t ion in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 2023, 70, 45-57. https:// doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57

12. Кремень В. І. Про деякі аспекти стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні. Вісник Хмельницького національного університету, 2020, №6(3), С. 13–17.

13. Мельниченко О. Розвиток штучного інтелекту у сфері освіти:

освітологічний аспект. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2025, №1(82). С. 34–45. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.1.3

14. Назар М. М. . Штучний інтелект: на початку ери нових можливостей системи освіти : наукова доповідь загальним зборах НАПН України «Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді», 22 листопада 2024 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2024, №6(2), С. 1–4. https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6224

15. Паламар С., Науменко М. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. Освітологічний дискурс. 2024, Т. 1. Вип. 44. С. 68–83. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15

16. Панухник О. В. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ. Галицький економічний вісник. Т. : ТНТУ, 2023. Том 83. № 4. С. 202–211.

17. Панок В.Г., Назар М.М., & Старков Д.Ю. Про методологію розробки чат-бота н основі штучного інтелекту для психологічної підтримки громадян України. Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми : XII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція. 2024. https://newlearning.org.ua/ sites/default/files/tezy/2024/ Panok_Nazar_Starkov_2024.pdf

18. Певень К.О., Хміль Н.А., & Макогончук Н.В. Вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання: аналіз технологій для забезпечення ефективності індивідуальної освіти. Перспективи та інновації науки, 2023, №11(29) https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11(29) 306-316

19. Семенишина І. В., Кочарян А. Б., Савастру Н. І. Майбутнє вищої освіти: роль онлайн курсів та адаптивних підходів. Вісник науки та освіти. 2023. № 10 (16). С. 807–821. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-807-821

20. Севост'янов П., Клімушев В., Клімушева Г. Вплив штучного інтелекту на сучасні психологічні дослідження: перспективи та можливості цифрової психології. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», «Психологія», «Медицина». 2024. Вип. 4(38). С. 1025-1036.

21. Собченко Т.М., Доценко С.О. & Боярська - Хоменко, А.В. (уклад.). Штучний інтелект в освітніх галузях (мовно-літературна та математична освітні галузі): навчально-методичний посібник. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2023, Ч. 1., 76 с. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/ 13588

22. Шевченко А. І. (Ред.). Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні. 2023, Інститут проблем штучного інтелекту /монографія. [За заг. ред. А.І.Шевченка]. Київ: ІПШІ, 2023. 305 с.

23. Alanezi F. Assessing the Effectiveness of ChatGPT in Delivering Mental Health Support: A Qualitative Study. Journal of multidisciplinary healthcare, 2024, №17, P. 461–471. https://doi.org/10.2147/JMDH.S447368

24. Arseniev-Koehler A., & Foster J. G. Machine Learning as a Model for Cultural Learning: Teaching an Algorithm What it Means to be Fat. Sociological methods & research, 2022, №51(4), P. 1484–1539. https://doi.org/10.1177/00491241221122603

25. Bonnefon J. F., Rahwan, I., & Shariff A. The moral psychology of Artificial Intelligence. Annual Review of Psychology, 2023, №75. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-030123113559

26. David L. Morgan. Exploring the Use of Artificial Intelligence for Qualitative Data Analysis: The Case of ChatGPT International Journal of Qualitative Methods Volume. 2023, №22. 10. https://doi.org/10.1177/16094069231211248

27. Joyce K., & Cruz T. A Sociology of Articial Inegualities, Power, and DataJustice. Socius, 2024, № 10. https://doi.org/10.1177/23780231241275393

References:

1. Berdo, R. S., Rasiun, V. L., & Velychko, V. A. (2023). Shtuchnyi intelekt ta yoho vplyv na etychni aspekty naukovykh doslidzhen v ukrainskykh zakladakh osvity [Artificial intelligence and its impact on ethical aspects of scientific research in Ukrainian educational institutions]. *Akademichni vizii [Academic visions]*, (22). https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/469 (in Ukrainian)

2. Bernatska, D. L. (2021). Shtuchnyi intelekt i psykholohiia. Chy mozhe robot zaminity psykholoha? [Artificial intelligence and psychology: Can a robot replace a psychologist?] *POLIT. Suchasni problemy nauky. Humanitarni nauky: tezy dopovidei XXI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii zdobuvachiv vyshchoi osvity i molodykh uchenykh [POLIT. Modern problems of science. Humanities: abstracts of the XXI International scientific-practical conference of higher education seekers and young scientists]*, 1, 99–100. https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/52239 (in Ukrainian)

3. Borozdykh, N., & Ponomarenko, L. (2024). Shtuchnyi intelekt i naukovi doslidzhennia: novi horyzonty metodolohii [Artificial intelligence and scientific research: New horizons of methodology]. *Visnyk nauky ta osvity [Bulletin of Science and Education]*, 12(30), 1362–1378. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-12(30)-1362-1378 (in Ukrainian)

4. Buinitska, O., & Smirnova, V. (2024). Tekhnolohii shtuchnoho intelektu v doslidnytskii diialnosti: ohliad ta zastosuvannia [Artificial intelligence technologies in research activity: Review and application]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka [Continuous professional education: theory and practice]*, 4(81), 31–46. https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.4.2 (in Ukrainian)

5. Vizniuk, I. M., et al. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [Use of artificial intelligence in education]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy *[Modern information technologies and innovative teaching methods in specialist training: methodology, theory, experience, problems]*, (59), 14–22. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22 (in Ukrainian)

6. Vlasiuk, O. P., Stepanenko, O. K., & Prykhodkina, N. O. (2023). Vplyv shtuchnoho intelektu ta informatsiinykh tekhnolohii na mobilnu osvitu ta navchannia maibutnoho [Impact of artificial intelligence and information technologies on mobile education and future learning]. *Akademichni vizii [Academic visions]*, (26). https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/789 (in Ukrainian)

7. Vseukrainske doslidzhennia vykorystannia ShI u shkilnii osviti [All-Ukrainian study of AI use in school education]. (2023). https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/12/20/Vseukranske.doslidzhennya.vykorystannya.20.12.2023.pdf (in Ukrainian)

8. Kabatska, O. V., Shamshyk, O. P., & Podkoviroff, N. (2023). Vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v protsesi navchannia i vykladannia u vyshchii osviti [Use of artificial intelligence technologies in teaching and learning in higher education]. *Visnyk nauky ta osvity [Bulletin of Science and Education]*, 11(17), 719–735. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-719-735 (in Ukrainian)

9. Kaliuk, E. V. (2023). Myslennia ta piznavalni protsesy ShI yak vektor naukovoho doslidzhennia u konteksti kohnityvnoi psykholohii *[Thinking and cognitive processes of AI as a vector of scientific research in the context of cognitive psychology]. The 4th International Scientific and Practical Conference "The World of Modern Technologies and Inventions"*, 219–227. https://doi.org/10.46299/ISG.2023.2.4 (in Ukrainian)

10. Karpenko, O. (2023). Shtuchnyi intelekt v Ukraini: tendentsii rozvytku ta problemy [Artificial intelligence in Ukraine: Development trends and problems]. *Ekonomika i prohnozuvannia [Economics and forecasting],* (3), 91–106. (in Ukrainian)

11. Kolomiiets, A. M., & Kushnir, O. I. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnii ta naukovii diialnosti: mozhlyvosti ta vyklyky [Use of artificial intelligence in educational and scientific activities: opportunities and challenges*]. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems,* 70, 45–57. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57 (in Ukrainian)

12. Kremen, V. I. (2020). Pro deiaki aspekty stratehii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini [On some aspects of artificial intelligence development strategy in Ukraine]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu [Bulletin of Khmelnytsky National University],* 6(3), 13–17. (in Ukrainian)

13. Melnychenko, O. (2025). Rozvytok shtuchnoho intelektu u sferi osvity: osvitolohichnyi aspekt [Development of artificial intelligence in education: educational aspect]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka [Continuous professional education: theory and practice],* 1(82), 34–45. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.1.3 (in Ukrainian)

14. Nazar, M. M. (2024). Shtuchnyi intelekt: na pochatку ery novykh mozhlyvostei systemy osvity: naukova dopovid zahalnym zborakh NAPN Ukrainy "Zakhyst i pidtrymka mentalnoho zdorovia ukraintsiv v umovakh voiennoho stanu: vyklyky i vidpovid" [Artificial intelligence: at the beginning of the era of new opportunities for the education system: scientific report at the general meeting of NAPS of Ukraine "Protection and support of mental health of Ukrainians in conditions of martial law: challenges and responses"]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine],* 6(2), 1–4. https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6224 (in Ukrainian)

15. Palamar, S., & Naumenko, M. (2024). Shtuchnyi intelekt v osviti: vykorystannia bez porushennia pryntsypiv akademichnoi chesnosti [Artificial intelligence in education: use without violating the principles of academic integrity]. *Osvitolohichnyi dyskurs [Educational discourse],* 1(44), 68–83. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15 (in Ukrainian)

16. Panukhnyk, O. V. (2023). Shtuchnyi intelekt v osvitnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh zdobuvachiv vyshchoi osvity: vidpovidalni mezhi vmistu ShI [Artificial intelligence in the educational process and scientific research of higher education seekers: responsible limits of AI content]. *Halytskyi ekonomichnyi visnyk [Halych Economic Bulletin],* 83(4), 202–211. (in Ukrainian)

17. Panok, V. H., Nazar, M. M., & Starkov, D. Yu. (2024). Pro metodolohiia rozrobky chat-bota na osnovi shtuchnoho intelektu dlia psykholohichnoi pidtrymky hromadian Ukrainy [On the methodology of developing a chatbot based on artificial intelligence for psychological support of Ukrainian citizens]. Virtualnyi osvitnyi prostir: psykholohichni problemy [Virtual educational space: psychological problems]. *XII Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiia.* https://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2024/Panok_Nazar_Starkov_2024.pdf (in Ukrainian)

18. Peven, K. O., Khmil, N. A., & Makohonchuk, N. V. (2023). Vplyv shtuchnoho intelektu na zminu tradytsiinykh modelei navchannia ta vykladannia: analiz tekhnolohii dlia zabezpechennia efektyvnosti indyvidualnoi osvity [The impact of artificial intelligence on changes in traditional teaching and learning models: analysis of technologies to ensure the effectiveness of individual education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky [Perspectives and Innovations of Science],* 11(29), 306–316. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11(29) (in Ukrainian)

19. Semenyshyna, I. V., Kocharyan, A. B., & Savastru, N. I. (2023). Maibutnie vyshchoi osvity: rol onlain kursiv ta adaptivnykh pidkhodiv [The future of higher education: the role of online courses and adaptive approaches]. *Visnyk nauky ta osvity [Bulletin of Science and Education],* 10(16), 807–821. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-807-821 (in Ukrainian)

20. Sevostianov, P., Klimushev, V., & Klimusheva, H. (2024). Vplyv shtuchnoho intelektu na suchasni psykholohichni doslidzhennia: perspektyvy ta mozhlyvosti tsyfrovoyi psykholohii [The impact of artificial intelligence on modern psychological research: prospects and possibilities of digital psychology]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriia "Pedahohika", "Psykholohiia", "Medytsyna" [Perspectives and innovations of science. Series "Pedagogy", "Psychology", "Medicine"],* 4(38), 1025–1036. (in Ukrainian)

21. Sobchenko, T. M., Dotsenko, S. O., & Boiarska-Khomenko, A. V. (Eds.). (2023). Shtuchnyi intelekt v osvitnikh haluziakh (movno-literaturna ta matematychna osvitni haluzi): navchalno-metodychnyi posibnyk *[Artificial intelligence in educational fields (language-literary and mathematical educational fields): instructional manual]*. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13588 (in Ukrainian)

22. Shevchenko, A. I. (Ed.). (2023). Stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini [Strategy for the development of artificial intelligence in Ukraine] (305 p.). Kyiv: Institute of Artificial Intelligence Problems. (in Ukrainian)

23. Alanezi, F. (2024). Assessing the effectiveness of ChatGPT in delivering mental health support: A qualitative study. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 17, 461–471. https://doi.org/10.2147/JMDH.S447368 (in English)

24. Arseniev-Koehler, A., & Foster, J. G. (2022). Machine learning as a model for cultural learning: Teaching an algorithm what it means to be fat. *Sociological Methods & Research*, 51(4), 1484–1539. https://doi.org/10.1177/00491241221122603 (in English)

25. Bonnefon, J. F., Rahwan, I., & Shariff, A. (2023). The moral psychology of artificial intelligence. *Annual Review of Psychology*, 75. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-030123-113559 (in English)

26. Morgan, D. L. (2023). Exploring the use of artificial intelligence for qualitative data analysis: The case of ChatGPT. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. https://doi.org/10.1177/16094069231211248 (in English)

27. Joyce, K., & Cruz, T. (2024). A sociology of artificial inequalities, power, and data justice. *Socius*, 10. https://doi.org/10.1177/23780231241275393 (in English)

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 17.023.36:159.922.8:316.772

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1276-1287

Єріна Віолетта Віталіївна аспірантка кафедри кризової психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, викладач кафедри української мови, психології та педагогіки, Харківський національний медичний університет, м. Харків, тел.: (097) 067-00-60, https://orcid.org/0009-0005-0739-1459

РОЛЬ МОРАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Анотація. У статті проаналізовано зміст і функції моральної рефлексії у структурі комунікативної компетентності фахівця та обґрунтовано її значення як базового регулятивного механізму професійної взаємодії. Показано, що моральна рефлексія є інтегративною характеристикою, яка поєднує знання етичних норм, емоційне переживання моральних змістів та особистісні ціннісні орієнтири, перетворюючи їх на внутрішній стандарт комунікативної поведінки. Встановлено, що розвиток моральної рефлексії забезпечує узгодженість професійної ідентичності з нормативними очікуваннями, підтримує стабільність поведінки у ситуаціях невизначеності та сприяє формуванню довіри у міжособистісній взаємодії. Без її сформованості комунікація набуває інструментального характеру, втрачаючи гуманістичну та етичну цілісність, що негативно впливає на тривалість і якість професійних зв'язків.

Проаналізовано вітчизняні й зарубіжні дослідження, які розкривають зв'язок між рефлексивними процесами та комунікативною компетентністю, а також інтеграцію етичного компонента у сучасні моделі комунікації. Окреслено, що у різних сферах комунікативна компетентність є визначальним чинником ефективності, а її етична стійкість формується саме завдяки моральній рефлексії. Підкреслено значення моральної чутливості, емпатії, самоконтролю та здатності прогнозувати наслідки власних висловлювань як ключових структурних елементів цієї здатності.

Виявлено індивідуальні та середовищні чинники розвитку моральної рефлексії, серед яких – критичний самоаналіз, система моральних орієнтацій, емоційний інтелект, участь у практиках взаємодії з етичним вибором, колективне вирішення моральних дилем і створення безпечного простору для дискусій. Обґрунтовано необхідність багатовекторного досвіду комунікації у професійній підготовці, що охоплює взаємодію з різними соціальними й культурними групами, аналіз успішних та неуспішних зразків і відпрацювання стратегій поведінки у складних умовах.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: моральна свідомість, моральна рефлексія, комунікативна компетентність, етична саморегуляція, професійна ідентичність, моральна чутливість, емпатія, етична комунікація, міжкультурна взаємодія, професійна підготовка.

Yerina Violetta Vitaliivna postgraduate student, Department of Crisis Psychology, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University; lecturer, Department of Ukrainian Language, Psychology, and Pedagogy, Kharkiv National Medical University, Kharkiv, tel.: (097) 067-00-60, https://orcid.org/0009-0005-0739-1459

THE ROLE OF MORAL REFLECTION IN THE FORMATION OF A FUTURE PROFESSIONAL'S COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. The article analyzes the content and functions of moral reflection within the structure of a professional's communicative competence and substantiates its significance as a fundamental regulatory mechanism of professional interaction. Moral reflection is presented as an integrative characteristic that combines knowledge of ethical norms, the emotional experience of moral meanings, and personal value orientations, transforming them into an internal standard of communicative behavior. It has been established that the development of moral reflection ensures the alignment of professional identity with normative expectations, maintains behavioral stability in situations of uncertainty, and promotes the formation of trust in interpersonal interaction. In the absence of a developed moral reflection, communication acquires an instrumental character, losing its humanistic and ethical integrity, which adversely affects the durability and quality of professional relationships.

Both domestic and international studies revealing the connection between reflective processes and communicative competence, as well as the integration of the ethical component into modern communication models, are analyzed. It is outlined that in various fields, communicative competence is a determining factor of effectiveness, and its ethical resilience is formed precisely through moral reflection. The significance of moral sensitivity, empathy, self-control, and the ability to anticipate the consequences of one's statements is emphasized as essential structural elements of this capacity.

Individual and environmental factors influencing the development of moral reflection are identified, including critical self-analysis, a system of moral orientations, emotional intelligence, engagement in interaction practices involving ethical choice, collective resolution of moral dilemmas, and the creation of a safe space for discussions. The necessity of a multidimensional communication experience in professional training is substantiated, encompassing interaction with diverse social and cultural groups, the analysis of successful and unsuccessful patterns, and the development of behavioral strategies under complex conditions.

Keywords: moral consciousness, moral reflection, communicative competence, ethical self-regulation, professional identity, moral sensitivity, empathy, ethical communication, intercultural interaction, professional training.

Постановка проблеми. Сучасні соціальні реалії, що позначені високою динамікою змін, багатовимірністю міжособистісних контактів та зростанням міжкультурних комунікацій, зумовлюють потребу у фахівцях, здатних вести діалог не лише ефективно, а й відповідно до етичних норм. У професійній і суспільній взаємодії дедалі більше значення мають не формальні прийоми чи поверхові моделі спілкування, а внутрішньо прийняті моральні орієнтири, що задають якість і глибинний зміст комунікативного процесу. У цьому контексті особливого значення набуває розвинена моральна рефлексія як внутрішній механізм саморегуляції, що дозволяє людині усвідомлювати власні мовленнєві дії, оцінювати їх відповідність етичним нормам, передбачати наслідки для співрозмовника та брати на себе відповідальність за вплив, здійснений у процесі комунікації.

Попри очевидну важливість цього чинника, сучасна практика формування комунікативної компетентності у різних сферах часто тяжіє до відпрацювання переважно зовнішніх, формальних аспектів спілкування – правильності мовленнєвих конструкцій, логіки аргументації, риторичних прийомів. При цьому недостатньо уваги приділяється тим внутрішнім процесам, які забезпечують етичну якість комунікації. Ігнорування глибинних моральних та психологічних передумов призводить до розриву між формальною безпомилковістю комунікації та її ціннісним наповненням. У результаті фахівець може володіти технічно бездоганними навичками, але не мати достатньої готовності оцінювати власні висловлювання з позиції їх моральних наслідків, виявляти чутливість до стану співрозмовника або зберігати етичну рівновагу у стресових і конфліктних ситуаціях [3].

Комунікативна компетентність у широкому розумінні включає не лише мовні, риторичні та соціально-перцептивні здібності, але й здатність до моральної саморегуляції у процесі взаємодії. Йдеться про вміння утримувати ціннісно орієнтовану позицію, яка дозволяє, навіть у ситуаціях напруження чи протиріч, зберігати повагу до іншої особи, уникати маніпулятивних прийомів, а також узгоджувати зміст комунікації з етичними стандартами. Без сформованої моральної рефлексії комунікація ризикує перетворитися на інструмент досягнення лише власних цілей, позбавлений внутрішньої гуманістичної основи, що, у свою чергу, негативно впливає на довіру та довготривалість взаємодії.

У контексті особистісного та професійного розвитку важливим завданням є створення умов, за яких людина має змогу не лише засвоювати ефективні моделі спілкування, а й виробляти здатність до глибинного аналізу власних мотивів, емоційних реакцій і потенційних наслідків мовленнєвих дій. такий підхід передбачає необхідність розвитку комунікативної компетентності через

формування навичок, що сприяють формуванню навичок самоспостереження, критичного осмислення власної ролі у комунікативному процесі та готовності приймати відповідальні рішення з урахуванням не лише прагматичної, а й моральної доцільності [7].

Моральна рефлексія у цьому аспекті виступає не другорядним елементом професійної культури, а базовим інтегративним ресурсом, що визначає якість і ціннісну наповненість комунікації. Вона дозволяє фахівцю орієнтуватися у складних, багатозначних ситуаціях, зберігати баланс між власними інтересами та інтересами іншої сторони, вибудовувати взаємодію на основі довіри та взаємоповаги. З огляду на це виникає потреба в перегляді підходів до формування комунікативної компетентності у будь-яких професійних сферах, надаючи пріоритет розвитку морально-рефлексивної складової як гарантії того, що комунікація буде не лише ефективною, але й морально стійкою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психологічній літературі зазначається теза про те, що моральна свідомість і, зокрема, моральна рефлексія виступають внутрішнім механізмом саморегуляції поведінки та відповідальної взаємодії. Р. Павелків обґрунтовує рефлексію як провідний психологічний механізм моральної саморегуляції, підкреслюючи її двовимірність: самоусвідомлення та усвідомлення відношення «Я-Інший», що безпосередньо визначає етику комунікативних дій суб'єкта [5]. У цьому ж ключі К. Василець пропонує структурну модель моральної свідомості з виокремленням регулятивного блоку, до складу якого входять моральна рефлексія, моральна інтуїція та моральна мотивація; модель пов'язує рефлексивні процеси з ціннісно-нормативними переконаннями та реальною поведінкою [2]. Теоретичні розвідки Л. Котлової уточнюють будову моральної самосвідомості як системи афективних, когнітивних і поведінкових складових, де моральна рефлексія становить змістову характеристику когнітивного компонента та забезпечує перехід від знання норм до внутрішньої регуляції вчинку [4]. Важливе тло задає й аналіз поняття совісті як «органу моральної інтуїції»: Дослідження М. Шипко демонструє, що інтенсифікація моральної, особистісної та етичної рефлексії є фасилітуючим чинником розвитку етичної свідомості студентської молоді, тобто безпосередньо впливає на якість їхніх взаємодій [7].

Праці, присвячені дослідженню комунікативної компетентності свідчать про її інтегративну природу та рефлексивну наповненість. Так, наприклад, Н. Арістова теоретично обґрунтовує структуру комунікативної компетентності майбутніх філологів як поєднання мотиваційно-ціннісного, когнітивного, процесуального та результативно-рефлексійного компонентів; останній прямо розкриває здатність оцінювати власні мовленнєві дії й їх наслідки [1]. І. Чеботарьова підкреслює, що сучасні інтерпретації виходять за межі суми технік спілкування, охоплюючи структурні складові, які забезпечують «відповідність» і «доречність» комунікативної поведінки у реальних соціальних контекстах. [6] Подібні висновки робить також Л. Гавриляк: комунікативна

компетентність трактується як складна інтегральна характеристика, що має нормативний характер (орієнтацію на правила взаємодії) і передбачає готовність до їх усвідомленого застосування у фаховій діяльності [3].

Західна теорія комунікації представлена дослідженнями Ю. Габермаса, Д. Гаймза, К. Ґілліґан, М. Канейла, Дж. Реста, М. Суейна. Д. Гаймз, зокрема, розглядає поняття «комунікативна компетентність» як здатність не лише грамотно говорити, а й доречно діяти мовою з огляду на соціокультурний контекст; цим підкреслюється вимір відповідності та відповідальності у спілкуванні [11]. М. Канейл і М. Суейн виокремлюють соціолінгвістичну та стратегічну складові, що забезпечують адекватність і етичну чутливість висловлювань до ситуації та співрозмовника [8]. Ю. Габермас застосовуючи дискурсивну етику, розглядає взаємозв'язок моралі та комунікації: вимога «обґрунтовуваності» та «взаємної прийнятності» норм у комунікативній дії фактично потребує рефлексивної установки суб'єктів, здатних критично зважувати власні претензії на істинність, доречність і щирість [10]. У моделі морального функціонування Дж. Реста описано цей процес як сукупність компонентів (моральна чутливість, моральне судження, моральна мотивація, моральне втілення), де рефлексія є умовою переходу від знання до рішень і дій; така логіка безпосередньо кореспондує з «результативно-рефлексійними» та регулятивними блоками у сучасних моделях комунікативної компетентності [13]. Дискусію про альтернативні етичні раціональності доповнює К. Ґілліґан, яка акцентує «етику турботи» з наголосом на відповідальності й чутливості до конкретних стосунків; цей фокус підсилює вимір емпатії та етичної уважності у комунікації [9].

В українських працях зв'язок між рефлексивністю та комунікативною якістю простежується дедалі предметніше. В медичному дискурсі комунікативна компетентність прямо пов'язується з умінням «негайно враховувати психологічну реакцію» адресата й добирати адресні мовні дії, що можливе лише за умови розвиненої моральної саморегуляції та рефлексії. У міждисциплінарних оглядах підкреслюється, що сам характер компетентності виходить за межі інструментальної техніки і включає ціннісні орієнтації та рефлексивні вміння, завдяки яким фахівець утримує етичну складову навіть у конфліктних або амбівалентних ситуаціях взаємодії. Водночас праці з моральної свідомості й совісті – як у психологічній, так і у філософській традиції – демонструють, що саме внутрішня етична інстанція (совість, рефлексія, відповідальність) перетворює знання норм на «живий» регулятор комунікації, з'єднуючи мотиви, смисли й мовленнєві дії.

Мета статті – проаналізувати зміст та функції моральної рефлексії у формуванні комунікативної компетентності фахівця, визначити основні напрями її розвитку та вплив етичної самосвідомості на якість професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Моральна рефлексія розглядається в сучасній психології та філософії як внутрішній процес аналізу і переосмислення

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

власних дій, намірів та їхніх наслідків через призму етичних норм і цінностей, які інтеріоризовані особистістю [14]. Вона передбачає не лише знання про моральні приписи, але й здатність співвідносити їх з конкретною життєвою або професійною ситуацією, робити вибір у випадках моральної невизначеності чи конфлікту цінностей [12]. На відміну від загальної рефлексії, що може охоплювати будь-які аспекти досвіду, моральна рефлексія акцентує на змістовному зіставленні намірів і дій із внутрішньо прийнятою системою моральних координат, включаючи поняття добра, справедливості, відповідальності, гідності [13]. Вона інтегрує когнітивний вимір (знання моральних принципів), емоційний (переживання моральних змістів та емпатія) і ціннісний (особисті переконання, що визначають моральну автономію) у єдину динамічну систему, яка впливає на поведінку навіть у непередбачуваних чи стресових обставинах [14].

У професійному середовищі моральна рефлексія виконує функцію внутрішнього етичного регулятора, що забезпечує узгодженість між прагненням до досягнення результату та необхідністю дотримання моральних стандартів. Її наявність дозволяє фахівцеві не лише оцінювати відповідність власних дій професійним нормам, а й передбачати можливі наслідки комунікативних рішень для психологічного стану, репутації та довіри з боку співрозмовників [8]. Такий регулятивний потенціал стає особливо значущим у ситуаціях соціальної напруженості або емоційного тиску, коли необхідно швидко приймати рішення щодо способу ведення діалогу, враховуючи як зміст, так і етичні наслідки кожного слова [7]. У цьому сенсі моральна рефлексія не існує ізольовано від комунікаційної діяльності, а формує її внутрішню якість, надаючи змістовності мовленнєвим актам і спрямовуючи їх у русло відповідального діалогу.

Природно, що така здатність до етичного осмислення комунікації тісно пов’язана з більш широким феноменом – комунікативною компетентністю, яка у науковому дискурсі трактується як комплекс знань, умінь, стратегій та особистісних характеристик, необхідних для ефективної взаємодії у різних соціальних і професійних контекстах [11]. Вона охоплює не лише мовленнєвий аспект (володіння лексичними, граматичними та стилістичними засобами), але й соціолінгвістичний (орієнтація у нормах і культурних конвенціях), дискурсивний (здатність зберігати зв’язність і логічність висловлювань) та стратегічний (уміння адаптувати поведінку до змінних обставин) [8]. У сучасних дослідженнях до цієї структури дедалі частіше додається етичний компонент, який вимагає не лише технічної вправності, але й глибокої внутрішньої готовності підтримувати комунікацію на основі взаємоповаги, толерантності та усвідомлення відповідальності за власний вплив на співрозмовника [15].

Універсальність комунікативної компетентності полягає в тому, що вона є визначальною складовою професійної успішності незалежно від галузі діяльності. Для представників гуманітарних професій вона забезпечує здатність вести глибокі дискусії, ефективно передавати знання та аргументовано відстоювати позицію. Для фахівців технічних або природничих спеціальностей комуніка-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

тивна компетентність так само необхідна, адже саме через якісну взаємодію відбувається координація роботи в команді, презентація проєктів, обговорення технічних рішень та узгодження дій у складних міждисциплінарних середовищах. У медичній сфері вона визначає не лише результативність професійних дій, але й рівень довіри пацієнта; у сфері права – здатність коректно формулювати позицію, зберігаючи нейтральність та етичність у суперечливих обставинах; у бізнесі – уміння вести переговори, враховуючи культурні й ціннісні особливості партнерів. Незалежно від спеціалізації, комунікативна компетентність виступає базовим інструментом професійної реалізації, а її етична складова, обумовлена розвитком моральної рефлексії, визначає не лише ефективність, а й стійкість та довготривалість професійних відносин [3].

Тісний взаємозв'язок між моральною рефлексією та комунікативною компетентністю виявляється у тому, що здатність до етичного самоспостереження безпосередньо впливає на якість і глибину професійної взаємодії. Моральна рефлексія, як внутрішній регулятор поведінки, надає фахівцеві змогу адекватно оцінювати контекст спілкування, співвідносити власні наміри зі сприйняттям і очікуваннями співрозмовника та обирати ті комунікативні стратегії, які відповідають як завданню, так і етичним вимогам ситуації [4]. У процесі діалогу вона активізує здатність бачити не лише вербальний зміст повідомлення, але й приховані сенси, емоційні сигнали, соціально-культурні підтексти, що вимагають тонкого й уважного реагування. Саме цей механізм дозволяє уникати поверхневих, формальних або маніпулятивних форм спілкування, замінюючи їх на взаємодію, побудовану на взаємній повазі та довірі.

Одним із основних механізмів впливу моральної рефлексії на комунікативну компетентність є розвиток моральної чутливості – здатності швидко й точно розпізнавати етичні аспекти у, на перший погляд, нейтральних або технічних ситуаціях. Вона доповнюється самоконтролем, що допомагає утримувати професійну позицію навіть під тиском емоцій, уникати необдуманих реплік чи дій, здатних підірвати довіру. Важливим є й уміння прогнозувати наслідки власних висловлювань, що забезпечує передбачення можливих реакцій і запобігання комунікативним бар'єрам. Емпатійність, як ще один компонент, дозволяє фахівцеві уявити себе на місці іншого, що підсилює точність і релевантність обраних мовленнєвих стратегій. Сукупність цих якостей створює підґрунтя для збалансованого, результативного та етично вмотивованого спілкування [6].

Відсутність розвиненої моральної рефлексії істотно знижує якість комунікації, перетворюючи її на суто інструментальний процес. У переговорах це може проявитися у використанні агресивних або маніпулятивних тактик, які дають короткостроковий результат, але руйнують довготривалі відносини. У командній роботі брак етичного самоспостереження призводить до знецінення внеску колег, ігнорування їхніх емоційних потреб та посилення конфліктності. У взаємодії з клієнтами або пацієнтами така ситуація може спричинити втрату

довіри, небажання продовжувати співпрацю, а іноді й репутаційні ризики для організації чи індивіда. При цьому формальні стандарти поведінки не здатні компенсувати відсутність внутрішнього морального орієнтира, який забезпечує автентичність і стійкість комунікативної поведінки.

Моральна рефлексія є базовим механізмом конституювання професійної ідентичності, оскільки забезпечує постійне узгодження «Я-професійного» з нормативними очікуваннями спільноти, специфікою ролі та індивідуальною системою цінностей. Через цикли самоаналізу й оцінювання наслідків власних дій формується когерентний набір смислів, що визначає, які цілі вважаються прийнятними, які засоби – допустимими, а які практики – несумісними з професійною етикою [2]. Рефлексивне опрацювання досвіду надає змісту професійним межам: окреслюються критерії доречності мовленнєвих стратегій у взаємодії з різними групами стейкґолдерів, встановлюється баланс між інформуванням, переконуванням і утриманням від висловлювань, коли це диктує контекст. У результаті виникає стійка регулятивна матриця – внутрішній стандарт, що підтримує стабільність поведінки в умовах зовнішнього тиску, невизначеності або ціннісних колізій, зберігаючи сумірність засобів і цілей, а також відповідність особистих намірів професійному етичному кодові.

У вимірі міжособистісної взаємодії моральна рефлексія функціонує як інструмент вироблення й підтримання довіри, оскільки підсилює прозорість намірів, послідовність рішень і передбачуваність комунікативної поведінки. Рефлексивний фахівець здатний вчасно ідентифікувати власні упередження, відкрито артикувати підстави позиції, визнавати помилки та здійснювати їх корекцію без втрати гідності – ці практики підвищують відчуття безпеки у колег, клієнтів і партнерів та створюють умови для кооперації. У конфліктних ситуаціях рефлексія забезпечує перехід від змагальних сценаріїв до пошуку взаємно прийнятних рішень: з’являється можливість розділити предмет суперечки й особистісний вимір, утримати емоційну ескалацію, переформулювати вимоги у термінах інтересів, а не позицій. У кризових комунікативних обставинах вона виконує стабілізуючу функцію: підтримує самоконтроль, спрямовує увагу на моральні наслідки мовленнєвих актів, дозволяє калібрувати тональність і темп взаємодії відповідно до вразливості іншої сторони, забезпечуючи збереження робочих відносин навіть за високої напруги [5].

Розвиток моральної рефлексії як фундаменту комунікативної компетентності не відбувається спонтанно, а є результатом взаємодії індивідуальних і середовищних чинників, які спільно формують простір для етичного самовизначення. Серед індивідуальних передумов важливими є здатність до критичного самоаналізу, сформована система моральних орієнтацій, рівень емоційного інтелекту та готовність визнавати й переглядати власні позиції під впливом нових обставин [15]. Ці риси посилюють чутливість до нюансів міжособистісного спілкування та підвищують здатність оцінювати комунікативні дії не лише з точки зору ефективності, але й з урахуванням їхнього впливу на іншу сторону.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

До середовищних факторів, що сприяють становленню моральної рефлексії, належать реальні практики взаємодії, у яких присутній моральний вибір, участь у колективному розв'язанні етичних дилем, а також створення безпечного простору для відкритої дискусії. Доступ до ситуацій, де немає очевидно "правильних" рішень, стимулює осмислення можливих сценаріїв розвитку подій і прогнозування наслідків комунікативних актів. У професійному середовищі це можуть бути переговори за умов конфлікту інтересів, міжкультурна взаємодія з різними ціннісними пріоритетами або внутрішні обговорення, де доводиться балансувати між корпоративними завданнями й етикою спілкування. Саме у таких контекстах формується вміння утримувати етичну сталість без втрати функціональної гнучкості.

Середовище, у якому формується майбутній фахівець, має бути не лише носієм високих стандартів комунікативної взаємодії, а й простором, що заохочує до дослідження власних моральних орієнтирів і випробування різних стратегій спілкування у безпечних умовах. Йдеться про створення атмосфери, де конструктивна критика і зворотний зв'язок не сприймаються як загроза статусу, а виконують функцію інструментів самовдосконалення. У таких умовах студент або молодий спеціаліст отримує можливість перевіряти власні комунікативні рішення на практиці, бачити їхні реальні наслідки, а також коригувати поведінку, виходячи з етичної оцінки ситуації. Важливим аспектом є багатовекторність досвіду: взаємодія з різними соціальними та професійними групами, участь у проєктах, де відмінність ціннісних систем стає викликом, а також робота з матеріалами, що висвітлюють успішні та невдалі зразки професійної комунікації. Це дозволяє не лише відпрацьовувати технічні навички, а й закладати стійкі етичні орієнтири, що інтегруються у внутрішню структуру особистості.

Внаслідок такої системної взаємодії поступово формується внутрішній етичний орієнтир – комплекс переконань, принципів і моделей поведінки, який не потребує зовнішнього контролю для дотримання. Він стає невід'ємним компонентом професійної ідентичності та діє як автономний регулятор комунікативної поведінки у складних і непередбачуваних умовах. Це означає, що фахівець здатен приймати рішення, керуючись не лише нормативними вимогами чи корпоративними правилами, а й власною моральною оцінкою доцільності дії. У кризових чи конфліктних ситуаціях такий внутрішній стандарт допомагає уникати деструктивних сценаріїв, утримувати баланс між твердістю позиції та готовністю до компромісу, а також зберігати повагу до співрозмовника навіть за умов значної емоційної напруги. У підсумку це забезпечує не лише ефективність комунікації, а й її змістовну та етичну цілісність, що є визначальною рисою зрілого професіонала.

Висновки. Моральна рефлексія є системоутворюючим чинником професійної комунікації, який визначає її етичну сталість і змістову цілісність. Її інтеграція у структуру комунікативної компетентності забезпечує внутрішню узгодженість мовленнєвих дій із ціннісними орієнтирами, формує стабільний

етичний каркас, здатний підтримувати професійну поведінку навіть у ситуаціях підвищеного стресу, конфлікту інтересів або нормативної невизначеності. Розвинена моральна рефлексія трансформує комунікацію з інструментального обміну інформацією на процес, що має гуманістичну глибину та регулятивний потенціал, створює передумови для підтримання довіри, зменшує ризик маніпулятивних впливів і підвищує здатність до конструктивної співпраці у складних міждисциплінарних та мультикультурних середовищах. У цьому контексті комунікативна компетентність постає не як сукупність технічних умінь, а як динамічна система, у якій етичний компонент виступає джерелом стабільності та довготривалості професійних зв'язків.

Взаємозв'язок моральної рефлексії та комунікативної компетентності має двосторонній характер: етичне самоспостереження підвищує точність і релевантність мовленнєвих стратегій, сприяє їх адаптації до контексту та особливостей співрозмовника, тоді як ефективна комунікативна практика, збагачена досвідом розв'язання етичних дилем, розширює й поглиблює рефлексивні здібності. Це взаємне підсилення обумовлює зростання якості професійної взаємодії та забезпечує її етичну й функціональну цілісність. Разом із тим, формування моральної рефлексії потребує поєднання індивідуальних і середовищних передумов: здатності до критичного самоаналізу, емоційного інтелекту, усталеної системи цінностей, готовності переглядати власні позиції, а також досвіду участі у практиках, що містять етичний вибір і передбачають колективне розв'язання моральних колізій. Створення безпечного простору для відкритої дискусії та аналізу комунікативних рішень сприяє переходу від формального володіння техніками спілкування до глибинно усвідомленої, етично вмотивованої комунікації.

У професійному вимірі моральна рефлексія виконує функцію автономного регулятора, що підтримує когерентність професійної ідентичності та стабільність поведінки у непередбачуваних умовах. Наявність внутрішнього етичного стандарту забезпечує уникнення деструктивних сценаріїв взаємодії, дозволяє зберігати баланс між твердістю позиції та готовністю до компромісу, а також підтримувати повагу до співрозмовника навіть у ситуаціях високої емоційної напруги. Це підтверджує, що без розвиненої моральної рефлексії неможливо досягти ні функціональної, ні етичної досконалості комунікативної компетентності. Такий внутрішній орієнтир перетворює комунікацію на цілісну систему, у якій результативність поєднується з етичністю, а стійкість професійних відносин ґрунтується на довірі, взаємоповазі та усвідомленій відповідальності за вплив, здійснюваний у процесі взаємодії.

Література:

1. Арістова Н. О. Комунікативна компетентність майбутніх філологів: сутність, зміст, структура. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2018. № 11. С. 7–17.

2. Василець К. В. Особливості моральної свідомості особистості: теоретична модель. *Психологія і особистість*. 2022. № 1 (21). С. 83–91.

3. Гавриляк, Л. С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. ΛÓGOS. Мистецтво наукової думки, 2019, №3. С. 70–73.

4. Котлова Л. С. Структура моральної самосвідомості особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2020. Вип. 9 (54). С. 89–96.

5. Павелків Р. В. Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Вип. 11. Рівне: РДГУ. С. 45–52.

6. Чеботарьова І. О. Комунікативна компетентність: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014. Вип. XXXVI. С. 35–41.

7. Шипко М. В. Теоретичні аспекти програми розвитку етичної свідомості студентської молоді. *Психологічний часопис*. 2018. № 10 (20). С. 158–170.

8. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 1–47.

9. Gilligan C. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982. 184 p.

10. Habermas J. *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990. 243 p.

11. Hymes D. On Communicative Competence. In: Pride J. B., Holmes J. (eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

12. Kohlberg L. *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. Vol. 1. San Francisco: Harper & Row, 1981. 441 p.

13. Rest J. R. *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger, 1986. 229 p.

14. Rest J. R., Narvaez D., Bebeau M. J., Thoma S. J. *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999. 212 p.

15. Thoma S. J., Bebeau M. J. Moral Motivation and the Four Component Model. In: Heinrichs K., Oser F., Lovat T. (eds.). *Handbook of Moral Motivation*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. P. 27–47.

References:

1. Aristova, N. O. (2018). Komunikatyvna kompetentnist maibutnikh filolohiv: sutnist, zmist, struktura [Communicative competence of future philologists: Essence, content, structure]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Pedahohika, Psykholohiia – Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*, (11), 7–17. [in Ukrainian].

2. Vasylets, K. V. (2022). Osoblyvosti moralnoi svidomosti osobystosti: teoretychna model [Features of the moral consciousness of the individual: Theoretical model]. *Psykholohiia i osobystist – Psychology and Personality*, 1(21), 83–91. [in Ukrainian].

3. Havryliak, L.S. (2019). Komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi pidhotovky suchasnoho fakhivtsia [Communicative competence as a component of professional training of a modern specialist]. *LÓGOS. Mystetstvo naukovoi dumky – LÓGOS. The Art of Scientific Thought*, (3), 70–73 [in Ukrainian].

4. Kotlova, L. S. (2020). Struktura moralnoi samosvidomosti osobystosti [Structure of the moral self-consciousness of the individual]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 12: Psykholohichni nauky – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 12: Psychological Sciences*, 9(54), 89–96. [in Ukrainian].

5. Pavelkiv, R. V. (2018). Refleksiia yak psykholohichnyi mekhanizm moralnoi samorehuliatsii povedinky osobystosti [Reflection as a psychological mechanism of moral self-regulation of personality behavior]. *Psykholohiia: Realnist i perspektyvy – Psychology: Reality and Prospects*, (11), 45–52. Rivne: RDHU. [in Ukrainian].

6. Chebotariova,I. O. (2014). Komunikatyvna kompetentnist: teoretychnyi aspekt [Communicative competence: Theoretical aspect]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific Notes of the Department of Pedagogy*, (36), 35–41. Kharkiv: KhNU im. V. N. Karazina. [in Ukrainian].

7. Shypko, M. V. (2018). Teoretychni aspekty prohramy rozvytku etychnoi svidomosti studentskoi molodi [Theoretical aspects of the program for the development of ethical consciousness of student youth]. *Psykholohichnyi chasopys – Psychological Journal*, 10(20), 158–170. [in Ukrainian].

8. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.

9. Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

10. Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, MA: MIT Press.

11. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.

12. Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice* (Vol. 1). San Francisco: Harper & Row.

13. Rest, J. R. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.

14. Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

15. Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (2013). Moral motivation and the four component model. In K. Heinrichs, F. Oser, & T. Lovat (Eds.), *Handbook of Moral Motivation* (pp. 27–47). Rotterdam: Sense Publishers.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.922.7:004.9:316.6:371.7

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1288-1300

Єріна Віолетта Віталіївна аспірантка кафедри кризової психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, викладач кафедри української мови, психології та педагогіки, Харківський національний медичний університет, м. Харків, тел. (097) 067-00-60, https://orcid.org/0009-0005-0739-1459

Чернова Валерія Костянтинівна магістр психології, викладач кафедри української мови, психології та педагогіки, Харківський національний медичний університет, м. Харків, тел. (066) 057-24-20, https://orcid.org/0009-0007-3169-4040

СПІЛКУВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРВИННОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КРИЗОВОЇ ПІДТРИМКИ У ВИПАДКАХ ЗАЛУЧЕННЯ ДО НЕБЕЗПЕЧНИХ ІГОР

Анотація. У статті розглянуто сучасні підходи до профілактики залучення підлітків у небезпечні цифрові ігри, що мають деструктивний психоемоційний вплив і поширюються в умовах війни, соціальної нестабільності та втрати традиційних джерел підтримки. Показано, що такі ігри використовують поетапну логіку залучення, побудовану на психологічній маніпуляції, груповому тиску та десенсибілізації, яка особливо ефективна серед дітей і підлітків у стані хронічного стресу. Наголошено, що звичайні інформативні або заборонні підходи не забезпечують захисту вразливих груп, оскільки не враховують контекстуальних факторів – таких як ізоляція, порушені зв'язки, відсутність довіри до дорослого середовища.

Аргументовано необхідність побудови інтегрованої моделі профілактики, де освітнє, соціальне та психологічне середовище функціонують у взаємозв'язку. Виокремлено ефективність міжсекторальних горизонтальних мереж, у межах яких педагоги, соціальні працівники, психологи, батьки та волонтери взаємодіють не фрагментарно, а як єдина система підтримки. Підкреслено значення постійної присутності дорослого, здатного до чутливого супроводу, ненасильницької комунікації та своєчасного розпізнавання ранніх маркерів залучення до ризикованих практик.

Проаналізовано міжнародний досвід (EU Kids Online, UNICEF, WHO), який демонструє ефективність моделей, що базуються на поєднанні психоедукації, шкільної емоційної безпеки та підтримки родин. Окрему увагу приділено українському контексту, в якому школа часто є єдиним стабільним простором для дитини, а громада – основним ресурсом підтримки. Аргументовано, що системна профілактика має включати не лише освітні компоненти, а й

тривалий психоемоційний супровід, готовність дорослих витримувати складні теми, залишаючись доступними та емоційно включеними. Акцентовано на потребі постійного професійного розвитку всіх учасників процесу, аби профілактика залишалась не нормативною вимогою, а частиною культури турботливої взаємодії, у якій підліток не опиняється наодинці зі своєю вразливістю.

Ключові слова: підлітки, небезпечні онлайн-ігри, ризикована поведінка, цифрове середовище, психоемоційна вразливість, профілактика, кризове спілкування, міжсекторальна взаємодія, емоційна безпека, психоедукація.

Yeryna Violetta Vitaliyivna postgraduate student, Department of Crisis Psychology, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University; lecturer, Department of Ukrainian Language, Psychology, and Pedagogy, Kharkiv National Medical University, Kharkiv, tel.: (097) 067-00-60, https://orcid.org/0009-0005-0739-1459

Chernova Valeriia Kostyantynivna Master of Psychology, Lecturer of the Department of Ukrainian Language, Psychology and Pedagogy, Kharkiv National Medical University, Kharkiv, tel.: (066) 057-24-20, https://orcid.org/0009-0007-3169-4040

COMMUNICATION AS A PRIMARY PREVENTION AND CRISIS SUPPORT TOOL IN CASES OF INVOLVEMENT IN DANGEROUS GAMES

Abstract. The article explores contemporary approaches to preventing adolescents from becoming involved in dangerous digital games that exert a destructive psycho-emotional influence and are spreading in the context of war, social instability, and the erosion of traditional sources of support. It demonstrates that such games employ a step-by-step logic of involvement based on psychological manipulation, group pressure, and desensitization–tactics particularly effective among children and adolescents experiencing chronic stress. The article emphasizes that standard informational or prohibitive approaches fail to protect vulnerable groups, as they overlook contextual factors such as isolation, disrupted relationships, and a lack of trust in adult environments.

The necessity of building an integrated model of prevention is substantiated, in which educational, social, and psychological systems function in interconnection. The article highlights the effectiveness of cross-sectoral horizontal networks, where educators, social workers, psychologists, parents, and volunteers collaborate not as isolated actors but as a unified system of support. Special attention is given to the importance of consistent adult presence, the ability to provide sensitive accompaniment, nonviolent communication, and timely recognition of early indicators of risky behaviors.

International experience (EU Kids Online, UNICEF, WHO) is analyzed, illustrating the effectiveness of models that combine psychoeducation, emotional

safety in schools, and family support. Particular focus is placed on the Ukrainian context, where schools often serve as the only stable environment for children, and communities act as primary support resources. It is argued that systemic prevention must include not only educational components but also long-term psycho-emotional accompaniment and adults' readiness to engage with difficult topics while remaining emotionally accessible. The article underscores the need for continuous professional development among all actors involved, ensuring that prevention becomes not merely a formal requirement but an integral part of a caring culture–one in which adolescents are not left alone with their vulnerability.

Keywords: adolescents, dangerous online games, risky behavior, digital environment, psycho-emotional vulnerability, prevention, crisis communication, cross-sectoral cooperation, emotional safety, psychoeducation.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна, що триває в Україні, зумовила зростання психологічної напруги не лише серед дорослого населення, а й серед дітей та підлітків, які переживають втрату стабільного середовища, безпеки, родинних зв'язків та часто – базового відчуття сенсу й захищеності. У ситуації хронічного стресу, вимушеного переміщення, соціальної ізоляції та емоційної спустошеності підлітки стають особливо вразливими до зовнішніх деструктивних впливів, серед яких окреме місце посідають так звані «небезпечні ігри» в мережі, що провокують самопошкодження, тривожні розлади, порушення сну та суїцидальну поведінку.

Поширення таких ігор, як *«Синій кит»*, *«Тихий дім»*, *«50 днів до мого самогубства»*, *«Біжи або помри»*, *«Момо»*, *«Jonathan Galindo»*, *«Red Door – Yellow Door» (Червоні двері – Жовті двері)*, *«Гра з клоуном»*, *«Шрам16»* та інших, супроводжується використанням психологічних механізмів залякування, шантажу, маніпуляції, поступового формування залежності від куратора або системи завдань, що запускають у дитини процес деструктивної самототожності [7]. Ці явища особливо небезпечні в умовах війни, де дитина часто залишається без емоційно доступного дорослого, не має можливості висловити власні страхи й тривоги або перебуває в середовищі, де емоційна комунікація витіснена необхідністю фізичного виживання.

Досвід практиків, які працюють у сфері кризової допомоги дітям і підліткам, засвідчує, що вчасне та якісне комунікативне втручання на рівні родини, школи чи громади може стати єдиною реальною первинною профілактикою у випадках потенційного залучення до деструктивних онлайн-ігор. Йдеться не лише про надання інформації, а про створення такого комунікативного простору, в якому підліток має змогу бути почутим, прийнятим і підтриманим без осуду чи формального інтервенціонізму.

У цьому контексті постає необхідність інтеграції навичок кризового спілкування в освітнє та соціальне середовище, де вчителі, соціальні працівники, психологи, волонтери можуть стати первинними детекторами змін у поведінці

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

дитини. Особливої ваги набуває здатність дорослих розпізнавати ранні маркери залучення до небезпечних практик – емоційну відстороненість, раптову замкнутість, сліди самопошкоджень, зміни в ритмі сну, надмірне занурення у певні теми в соцмережах, спроби приховати цифрову активність.

На тлі сучасних викликів війни важливо не лише реагувати на вже наявні випадки залучення до деструктивних ігор, а й створювати системні підходи до їх попередження. Це потребує оновлення освітніх стратегій, розвитку програм психоедукації для батьків і педагогів, а також впровадження міждисциплінарних алгоритмів дій у разі виявлення ризикованої поведінки. В умовах обмежених ресурсів і високого ризику недооцінки ситуації, саме комунікація, що базується на довірі, емпатії й розумінні підліткового досвіду, стає критично важливим інструментом збереження психічного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі, як українському, так і міжнародному, питання профілактики ризикованої поведінки серед підлітків дедалі частіше розглядається у контексті трансформацій цифрового простору. Дослідники наголошують, що нові комунікативні формати та ігрові середовища в інтернеті створюють не лише умови для розваг, а й нові виклики у сфері безпеки дітей та підлітків [1; 9; 14]. Особливу увагу приділяють вивченню ігрової активності, яка виходить за межі традиційного розважального контенту і набуває виразного психологічного навантаження, зокрема формуючи у підлітка хибне відчуття контролю, сенсу та емоційної підтримки. Такі ефекти особливо посилюються в умовах соціальної ізоляції, хронічного стресу чи травматичного досвіду, що робить підлітка більш вразливим до маніпуляцій. В умовах війни, коли структура соціальних зв'язків значно порушена, а рівень тривожності підвищений, спостерігається зростання випадків «втечі» у віртуальне середовище, що містить потенційно деструктивні сценарії та ризики психологічної дезадаптації.

У низці публікацій детально аналізується феномен небезпечних ігор у соціальних мережах як сучасної форми маніпулятивної взаємодії, замаскованої під гру чи челендж [2; 7; 8; 12]. Такі цифрові сценарії, як «Синій кит», «Момо», «Jonathan Galindo», «Тихий дім», «Шрам16» тощо, мають поетапну структуру, що передбачає поступове руйнування меж емоційної безпеки та формування залежності від інструкцій анонімного куратора. На початкових етапах ці ігри можуть здаватися безпечними чи навіть «творчими» завданнями, однак у подальшому ескалація завдань веде до підвищення рівня психологічного тиску, ізоляції від реального соціального оточення та формування готовності виконувати небезпечні дії. Кінцевим етапом часто стає апеляція до самопошкодження або суїцидальної поведінки. Міжнародний досвід свідчить, що, незалежно від культурного чи мовного контексту, об'єднувальною рисою таких сценаріїв є багаторівнева система впливу, яка використовує соціальну вразливість як точку входу.

Паралельно, у дослідженнях як українських [1; 5], так і закордонних авторів [15; 17] підкреслюється, що ефективна профілактика подібних ризиків не

може обмежуватися виключно інформаційними кампаніями чи технічними засобами блокування контенту. Вона потребує створення сталого емоційно безпечного середовища у родині, школі та місцевій громаді, де підліток матиме можливість відверто обговорювати власні переживання без страху осуду чи покарання. Окремо наголошується на важливості постійної емоційної присутності дорослих – батьків, педагогів, наставників – здатних розпізнавати ранні ознаки залучення до небезпечних практик, такі як різка зміна поведінки, мовлення або соціальних уподобань.

Українські вчені також звертають увагу на суттєвий дефіцит психоедукаційних програм для батьків і педагогів. Як зазначають дослідники, це посилює ризик того, що дорослі не зможуть своєчасно помітити тривожні сигнали або адекватно на них відреагувати. Автори обґрунтовують потребу у міждисциплінарній підготовці фахівців, здатних поєднувати навички кризового реагування з упровадженням довготривалих інтервенцій – програм цифрової грамотності, тренінгів з розвитку емоційної компетентності, методик ненасильницького спілкування [3; 6]. Такі підходи спрямовані не лише на нейтралізацію існуючих загроз, а й на формування стійкості до потенційних деструктивних впливів у майбутньому.

Міжнародні програми пропонують комунікативно орієнтовані методики раннього виявлення ознак залучення підлітка до ризикованих цифрових практик. До індикаторів відносять зміну мовленнєвого патерну, появу у спілкуванні специфічної символіки, притаманної певним групам чи іграм, відмову від звичних соціальних контактів, порушення режиму сну, зростання прихованої активності у нічний час або, навпаки, демонстративну зовнішню «благополучність», яка маскує внутрішнє напруження [13; 16]. Аналіз практик, реалізованих у різних країнах, підтверджує, що системна присутність дорослого, здатного до рефлексивної, неієрархічної комунікації з підлітком, значно знижує ймовірність розвитку руйнівних поведінкових сценаріїв. Така форма взаємодії, яка виходить за межі інструктивних настанов і ґрунтується на емоційному резонансі, стає природним бар'єром для маніпулятивних впливів та сприяє збереженню психологічного благополуччя молодої особистості [9; 11; 14].

Мета статті – дослідження сучасних підходів до профілактики залучення підлітків у небезпечні цифрові ігри з урахуванням українських та міжнародних досліджень, а також аналіз ефективності комунікативних, освітніх і психоедукаційних стратегій як інструментів раннього виявлення ризикованої поведінки та зміцнення емоційної стійкості в цифровому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація соціального середовища, що посилилася на тлі війни, пандемії та загальної глобальної нестабільності, радикально змінила способи соціалізації, комунікації та ідентифікації серед дітей і підлітків. Онлайн-простір став не просто інструментом дозвілля чи навчання, а повноцінною частиною життєвого середовища, у якому вибудовується система норм, цінностей та поведінкових моделей. У цій реальності

зростає кількість нових форм ризикованої поведінки, які раніше були відсутні або мали іншу конфігурацію. Серед них – цифрові залежності, участь у деструктивних віртуальних челенджах, добровільне залучення до небезпечних ігор із маніпулятивною структурою впливу, а також використання псевдотерапевтичного контенту, що обіцяє «звільнення від болю» чи «контроль над життям» через шкідливі практики [4].

Особливе занепокоєння викликає зростання популярності онлайн-ігор, які маскуються під звичайні розваги, але насправді функціонують як інструменти психологічного тиску, соціального відчуження та емоційної маніпуляції. Ці ігри часто побудовані на поетапному зануренні, що включає виконання інструкцій, спрямованих на ерозію психологічної безпеки та формування залежності від зовнішнього контролю. Сценарії таких ігор передбачають активне використання символів, мовних кодів і викликів, які посилюють відчуття приналежності до «обраної групи» та водночас – тиснуть на слабкі місця особистості, зокрема на почуття провини, сорому, ізольованості чи неприйняття [1].

Особливо вразливими до таких впливів стають підлітки, які перебувають у стані хронічного стресу або психоемоційної нестабільності – що є типовим для реалій війни, втрати домівки, тривалої розлуки з родиною, нестачі дорослої підтримки та відчуття незахищеності. В умовах, коли батьки зайняті виживанням або самі перебувають у кризовому стані, а школа не завжди виконує функцію емоційної підтримки, цифрове ігрове середовище стає для дитини або підлітка своєрідною компенсаторною формою контакту зі світом. У цьому середовищі підліток шукає – і часто знаходить – тимчасове відчуття сенсу, структури, контролю та визнання, яких йому бракує в офлайн-реальності. Проте ці «ресурси» мають високу психологічну ціну: вони досягаються через підкорення волі, імітацію вибору, викривлення уявлень про межі власного тіла й психіки, а в окремих випадках – через пряме заохочення до самопошкодження або самознищення.

Залучення підлітків до небезпечних цифрових ігор не є випадковим або стихійним процесом – він відбувається за чіткою поетапною логікою, що ґрунтується на принципах психологічного залучення, групової динаміки та поступового руйнування внутрішніх меж. Ігри такого типу часто починаються з простих, зовні безпечних завдань, які поступово ескалюють у вимоги, що мають дедалі більший емоційний або тілесний ризик. Учасник уводиться в стан наростаючого залучення шляхом створення ілюзії обраності, елітарності, доступу до «таємного» знання, що посилює відчуття власної значущості на фоні реального досвіду соціального відчуження чи емоційної ізоляції. Формується уявлення про причетність до закритої групи, де встановлюються нові «правила гри», в яких біль, страх і межі тіла втрачають свою звичну етичну та емоційну значимість [8].

Ця стратегія дестабілізації особистості працює через десенсибілізацію – зниження чутливості до власних реакцій на небезпеку, біль, агресію чи мораль-

ний осуд. Кожне нове завдання містить елемент порушення – емоційного, тілесного, соціального – і водночас закріплює у свідомості підлітка нову норму поведінки, де межа між «можна» і «небезпечно» стає розмитою. У фінальних етапах гри з'являються прямі або завуальовані заклики до самопошкодження, аутоагресії або деструктивних рішень щодо життя. Такі інструкції можуть подаватися в естетизованій, романтизованій або містично забарвленій формі, що маскує їхній справжній характер і ускладнює розпізнавання ризику як самою дитиною, так і її оточенням. Емоційний ефект підсилюється факторами ізоляції, відсутності доступу до підтримки, досвідом втрати або травматизації, які формують сприятливий ґрунт для прийняття наративу гри як «єдино зрозумілого» або «чесного» способу взаємодії з реальністю [10].

В умовах війни ці механізми набувають особливої ефективності, оскільки реальні стратегії самозахисту підлітків часто зруйновані: втрата дому, розрив соціальних зв'язків, тривалий досвід небезпеки або вимушеної дорослості позбавляють дитину опори, знижують рівень довіри до дорослих і розмивають межі між небезпекою та нормою. У таких умовах цифрове середовище починає виконувати функції, які раніше були притаманні сім'ї, школі або спільноті: воно пропонує ритуали, логіку дій, структуру і навіть «пояснення» того, що відбувається. Відтак участь у небезпечних іграх стає формою адаптації до травматичної реальності – хоч і деструктивною.

Міжнародна практика роботи з ризикованою поведінкою у цифровому середовищі демонструє, що жодні технічні бар'єри – блокування контенту, обмеження доступу, алгоритмічний моніторинг – не є ефективними без створення в офлайн-середовищі умов для емоційної безпеки та прийняття. Ефективна профілактика потребує багаторівневої, інтегрованої стратегії, що поєднує технологічні, освітні, психологічні та соціальні підходи. Центром такої моделі стає не контроль, а якісна взаємодія – жива присутність дорослих, здатних бути поруч у кризовий момент, помічати зміни у поведінці, відкрито говорити про складні теми й не відвертатися від болю [15].

Регулярне, щире спілкування, у якому підліток не боїться бути незручним або вразливим, є одним із найпотужніших захисних чинників. Дозвіл на прояв емоцій, навіть важких або соціально небажаних, формує у дитини досвід того, що її внутрішній стан – не предмет осуду, а сигнал, на який можна очікувати співчутливої реакції. Такий досвід не лише знижує потребу у втечі до віртуальних форм небезпечної підтримки, а й поступово формує внутрішню здатність до саморегуляції й звернення по допомогу. У реальних умовах це означає, що кожна дитина або підліток має бути включений у систему емоційних зв'язків, які залишаються стабільними навіть у кризових ситуаціях. Саме ці зв'язки, а не заборони, блокування чи покарання, стають базисом для формування опору маніпуляціям та втягненню у деструктивні сценарії.

Попередньо описані механізми залучення до небезпечних ігор та психо-емоційні чинники, що сприяють цьому процесу, підкреслюють необхідність

переходу від фрагментарних профілактичних заходів до цілісних, структурованих систем підтримки, здатних діяти в умовах постійної зміни цифрового середовища. Особливої ефективності досягають ті підходи, де профілактична діяльність не ізолюється в межах однієї інституції, а стає міжсекторальною і розгортається на рівні громади. У таких моделях виявлення ризиків, супровід та підтримка дитини стають справою спільної відповідальності – не декларативно, а через реальні механізми взаємодії між фахівцями та членами спільноти [6].

Наявність горизонтальних мереж, у яких педагоги, психологи, соціальні працівники, медики, батьки й волонтери функціонують як партнери, а не як ізольовані виконавці інструкцій, створює умови для безперервного обміну спостереженнями, реагування на ранні сигнали небезпеки та адаптації інтервенцій до конкретного випадку. Такий формат роботи дозволяє уникати ситуацій, коли дитина «випадає» з поля зору між різними установами або залишається без допомоги через відсутність чіткої ролі того, хто повинен діяти. Постійний контакт між учасниками мережі забезпечує оперативність, релевантність і чутливість втручань до динаміки змін у стані дитини.

Серед типових маркерів потенційної втягнутості у деструктивну гру – неочевидні, але стабільні зміни у поведінці підлітка. Зміна мовлення (особливо поява специфічних фраз, пов’язаних із цифровими субкультурами), уникнення соціальних контактів, використання візуальних символів, характерних для конкретних ігрових сценаріїв, а також нічна активність, підвищена дратівливість, різкі коливання настрою або надмірна покірність можуть бути індикаторами початку втягування. Саме в системі горизонтальної взаємодії ці ознаки мають шанс бути вчасно поміченими – і не проігнорованими через відсутність зв’язку між окремими учасниками освітнього чи соціального процесу [8].

Розуміння природи деструктивних цифрових ігор як багаторівневої системи психологічного впливу, що використовує емоційну вразливість підлітків, потребує відповідної складності та гнучкості у побудові профілактичних стратегій. В умовах війни, коли значна частина родин перебуває у кризовому стані, а традиційні джерела емоційної підтримки зруйновані або недоступні, цифровий простір перетворюється на домінантне середовище формування ідентичності, пошуку сенсів і переживання емоцій. Це середовище може бути як підтримувальним, так і руйнівним – залежно від того, які моделі поведінки та типи взаємодії воно пропонує. У випадку деструктивних ігор підліток занурюється в сценарій, що поступово стирає відчуття реальності, нормалізує насильство щодо себе, формує залежність від зовнішнього контролю й ілюзію приналежності, засновану на психологічному тиску [5].

З огляду на це, ефективна протидія такому впливу потребує не точкових інтервенцій, а функціонування системи, в якій дитина постійно перебуває в полі уваги дорослих, здатних до чутливого супроводу. Найкращі результати демонструють ті моделі, у яких профілактика не замикається в межах школи чи медичного закладу, а розгортається в межах громади, включаючи горизонтальні

мережі між педагогами, соціальними працівниками, психологами, батьками, волонтерами та іншими фахівцями. Такі мережі дозволяють не лише своєчасно фіксувати зміни у поведінці підлітка, а й оперативно реагувати на них з урахуванням контексту й особистісних особливостей. У процесі постійної взаємодії виникає не механічне передавання дитини «від фахівця до фахівця», а система підтримки, у якій спільна відповідальність поєднується з довірою й сталим інтересом до емоційного стану підлітка.

У такому контексті особливої ваги набуває розвиток психоедукаційної складової. Йдеться не лише про обізнаність із ризиками, а про глибше розуміння механізмів психологічного впливу, формування емоційної грамотності та здатності до критичного мислення в цифровому середовищі. Це має стосуватися як підлітків, так і дорослих, які щоденно з ними взаємодіють. Інтеграція відповідних тем в освітні програми, тренінги для батьків, супервізійна підтримка педагогів і соціальних працівників створюють базу, на якій можна вибудовувати сталі профілактичні інтервенції. Навички розпізнавання прихованих сигналів – таких як нетипова мовленнєва поведінка, візуальні коди, відмова від контактів, емоційна відстороненість чи навпаки – демонстративна покірність – мають стати професійним стандартом не лише для фахівців, а й для дорослих, які хочуть бути емоційно доступними для своїх дітей.

Ці профілактичні підходи набувають конкретного втілення в моделях, де школа розглядається не лише як навчальний заклад, а як простір емоційного благополуччя. У міжнародній практиці така логіка реалізується через цілісні моделі шкільної підтримки, де кожен учасник освітнього процесу – від адміністрації до технічного персоналу – має бути залученим до створення атмосфери довіри, турботи і безпечного простору для емоційного самовираження. Для українських громад, що переживають війну, саме школа нерідко стає єдиною стабільною інституцією, яка здатна компенсувати відсутність фахової психологічної допомоги, підтримати тяглість щоденних рутин і забезпечити дитині відчуття приналежності.

Проте формальна наявність школи або соціальної служби ще не гарантує ефективного впливу. Критично важливою є сталість і тривалість супроводу – здатність системи реагувати не лише у кризовий момент, а залишатися доступною тоді, коли емоційний відгук на пережите повертається вдруге, втретє, або ніколи не зникає повністю. Поведінкові наслідки залучення до небезпечних ігор можуть проявлятися хвилеподібно – у вигляді віддалених спалахів тривоги, регресивних реакцій, депресивних станів або порушення сну. Ефективна профілактика потребує не одноразового контакту, а функціонування мережі – стабільної, етичної, такої, що не зникає після завершення проекту чи навчального року [11].

У межах таких моделей критично важливим стає рівень комунікативної компетентності всіх дорослих, які контактують з підлітками. Уміння слухати без осуду, розпізнавати біль у його нетипових формах – у мовчанні, гніві, знеціненні

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

– приймати цю складність як норму, а не як порушення – це мінімум, на якому ґрунтується ефективна присутність. Саме така присутність – не як контроль чи нагляд, а як готовність бути поруч – створює умови для того, щоб підліток не втягнувся в руйнівну гру, навіть тоді, коли внутрішньо почувається самотнім, не почутим або відірваним від реальності.

Профілактика участі у небезпечних цифрових іграх не може бути реалізована через короткострокові кампанії чи разові інформаційні заходи. Вона потребує системної інтеграції в структури школи, родини та громади. Там, де існує стабільна присутність дорослого, відкритість до емоційної взаємодії й готовність витримувати біль іншого, формується середовище, у якому деструктивна гра втрачає свою привабливість. І саме в таких умовах підліток здатен побачити інші сценарії – ті, що не руйнують, а повертають до себе.

Висновки. Участь підлітків у небезпечних цифрових іграх є не поодиноким явищем, а симптомом глибшої соціальної, емоційної та культурної трансформації, яка стала особливо відчутною в умовах війни. Такі ігри не лише експлуатують психоемоційні вразливості, а й заповнюють вакуум сенсу, структури та зв’язку, який виникає там, де традиційні системи підтримки втрачають свою ефективність або недоступні. У цьому контексті профілактика не може зводитися до обмежувальних заходів чи інформаційних кампаній – вона потребує глибокої перебудови самого середовища, у якому живе підліток.

Ефективною така профілактика стає тоді, коли виходить за межі формальних інституцій і вкорінюється у повсякденні практики взаємодії – у класній кімнаті, вдома, на вулиці, у цифровому просторі. Йдеться про формування культури чутливого супроводу, де кожен дорослий – незалежно від ролі – здатен побачити біль, почути зміну, залишитися поруч. У цьому середовищі важливо не те, скільки знань має фахівець, а наскільки він здатен бути людиною поруч з іншою людиною – не як «контролер» чи «рятівник», а як присутній, відкритий, витривалий до складного.

Міжнародний досвід показує, що найкраще працюють моделі, які поєднують технологічні рішення з емоційною підтримкою, інформаційні методи – з особистою присутністю, освітні інструменти – з довірою, що зберігається після завершення формальної зустрічі. Підліток потребує не стільки заборон, скільки досвіду, що біль можна розділити з іншими, а страх не прирікає на ізоляцію; що є простір, де не засуджують і не зникають у момент найбільшої потреби. Майбутнє профілактики ризикованої цифрової поведінки полягає у здатності дорослих повертати собі функцію стабільної присутності – без страху перед важкими темами, без прагнення «виправити» людину, з готовністю бачити й визнавати її біль. Там, де з’являється така культура – не інституційна, а людська – підліток отримує шанс відмовитися від руйнівного сценарію навіть у стані самотності, а суспільство наближається до нової етики підтримки, заснованої не на контролі, а на зв’язку, який утримує.

Література:

1. Батиргареєва В. С. Самогубства дітей і підлітків в Україні: вплив інтернет-мережі. *Питання боротьби зі злочинністю.* 2019. Вип. 37. С. 35-46.

2. Бундз Р. О. Проблема самогубств неповнолітніх в цифрову епоху. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права. Серія економічна. Серія юридична.* Випуск 43. 2024. С. 256-262.

3. Небезпечні квести для дітей: профілактика залучення: метод. рек. / [укл.Л. М. Герасименко, О. М. Хоменко, І. С. Кочарян та ін.]. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2017. 76 с.

4. Нова смертельна гра «Червона сова» у мережі: психолог розповіла, як уберегти від неї дітей [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://www.5.ua/suspilstvo/nova-smertelna-hra-chervona-sova-u-merezhi-psykholoh-rozpovila-iak-vberehtyvid-nei-ditei-161084.html (дата звернення 14.08.2025).

5. Орлов Ю. Ю., Ірхін Ю. Б. Вплив комп'ютерних ігор, що містять сцени насильства та жорстокості, на психіку дитини. *Криміналістичний вісник*. 2014. № 1. С. 17-25.

6. Сіткар В. І. Вплив Інтернет- та медіа-простору на становлення особистості сучасних дітей та їх субкультури. *Сучасні соціокультурні психолого-педагогічні координати розвитку дитини* : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (19-20 квітня 2018 року, м. Тернопіль : Вид-во ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2018. С. 166-171.

7. Сіткар В. І. «Синій кит», «Червона сова», «Момо» – деструктивний інформаційно-психологічний вірус чи безпечна екранна соціалізація сучасних дітей? *The unity of science : Міжнародний науковий фаховий періодичний журнал* (грудень 2018 – січень 2019, Відень, Австрія). Видавництво Beranových str., Прага, Чехія, 2019. С. 87–89.

8. Титаренко О. О. Ігри з суїцидом у соціальних мережах. *Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика* : збірник наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітнім Дням цивільної оборони та охорони праці, (Полтава, 23–24 квітня 2020 р.) / упоряд., і ред.: В. П. Титаренко, А. М. Хлопов. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2020. С. 486-489.

9. Astorri E., Clerici G., Gallo G., Raina P., Pellai A. Online Extreme Challenges Putting Children at Risk: What We Know to Date. Minerva Pediatrics. 2023. № 1. URL: https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/9JNggxV9/ (дата звернення: 12.08.2025)

10. Bada M., Clayton R. Online Suicide Games: A Form of Digital Self-harm or A Myth? arXiv. 2020. URL: https://arxiv.org/abs/2001.08711 (дата звернення: 14.08.2025).

11. Bezençon V., De Santo A., Holzer A., Lanz B. Escape Addict: A Digital Escape Room for the Prevention of Addictions and Risky Behaviors in Schools. Computers & Education. 2023. Vol. 200, article 104798. URL: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104798 (дата звернення: 11.08.2025).

12. Finkelhor D., Walsh K., Jones L., Mitchell K., Collier A. Youth Internet Safety Education: Aligning Programs With the Evidence Base. *Trauma, Violence & Abuse*. 2020. Vol. 22, № 2. P. 180–196.

13. Investigating Risks and Opportunities for Children in a Digital World. UNICEF Office of Research – Innocenti. Florence, 2021. 184 p.

14. Khattar A., Dabas A., Gupta D., Chowdary S. R., Pandey S. White or Blue, the Whale gets its Vengeance: A Social Media Analysis of the Blue Whale Challenge. arXiv. 2018. URL: https://arxiv.org/abs/1801.05588 (дата звернення: 13.08.2025).

15. Narayan R. The depressed boy who accepted "Blue Whale Challenge". Industrial Psychiatry Journal. 2019. Vol. 28, № 1. P. 145–147.

16. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. London School of Economics and Political Science, 2020. 156 p.

17. Sumner S. A., Galik S., Mathieu J., Ward M., Kiley T. Temporal and Geographic Patterns of Social Media Posts About an Emerging Suicide Game. *Journal of Adolescent Health*. 2019. Vol. 65, № 1. P. 94–100

References:

1. Batyrhareieva V. S. Samohubstva ditei i pidlitkiv v Ukraini: vplyv internet-merezhi [Suicides of children and adolescents in Ukraine: The impact of the Internet]. Pytannia borotby zi zlochynnistiu [Issues of Combating Crime]. 2019. Vyp. 37. S. 35–46. [in Ukrainian].

2. Bundz R. O. Problema samohubstv nepovnolitnikh v tsyfrovu epokhu [The problem of juvenile suicides in the digital age]. Naukovi zapysky Lvivskoho universytetu biznesu ta prava. Seriia ekonomichna. Seriia yurydychna [Scientific Notes of the Lviv University of Business and Law. Economic Series. Legal Series]. 2024. Vyp. 43. S. 256–262. [in Ukrainian].

3. Nebezpechni kvesty dlia ditei: profilaktyka zaluchennia: metod. rek. / [ukl. L. M. Herasymenko, O. M. Khomenko, I. S. Kocharian ta in.]. Kyiv: TOV "Ahentstvo 'Ukraina'", 2017. 76 s. [in Ukrainian].

4. Nova smertelna hra "Chervona sova" u merezhi: psykholoh rozpovila, yak uberehty vid nei ditei [The new deadly game "Red Owl" on the web: A psychologist explained how to protect children]. [Elektronnyi resurs]. URL: https://www.5.ua/suspilstvo/nova-smertelna-hra-chervona-sova-u-merezhi-psykholoh-rozpovila-iak-vberehtyvid-nei-ditei-161084.html (data zvernennia: 14.08.2025). [in Ukrainian].

5. Orlov Yu. Yu., Irkhin Yu. B. Vplyv kompiuternykh ihor, shcho mistiat stseny nasylstva ta zhorstokosti, na psykhiku dytyny [The influence of computer games with scenes of violence and cruelty on a child's psyche]. Kryminalistychnyi visnyk [Criminalistic Bulletin]. 2014. № 1. S. 17–25. [in Ukrainian].

6. Sitkar V. I. Vplyv Internet- ta media-prostoru na stanovlennia osobystosti suchasnykh ditei ta yikh subkultury [The influence of Internet and media space on the formation of modern children's personality and their subculture]. U zb.: Suchasni sotsiokulturni psykholohopedahohichni koordynaty rozvytku dytyny: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. (19–20 kvitnia 2018 r., m. Ternopil). Ternopil: Vyd-vo TNPU imeni Volodymyra Hnatiuka, 2018. S. 166–171. [in Ukrainian].

7. Sitkar V. I. "Synii kyt", "Chervona sova", "Momo" – destruktyvnyi informatsiino-psykholohichnyi virus chy bezpechna ekranna sotsializatsiia suchasnykh ditei? ["Blue Whale", "Red Owl", "Momo" – destructive info-psychological virus or safe screen socialization of modern children?]. The Unity of Science: Mizhnarodnyi naukovyi fakhovyi periodychnyi zhurnal (hruden 2018 – sichen 2019, Viden, Avstriia). Praha: Beranových str., 2019. S. 87–89. [in Ukrainian].

8. Tytarenko O. O. Ihry z suitsydom u sotsialnykh merezhakh [Suicide games on social networks]. U zb.: Bezpeka zhyttia i diialnosti liudyny: teoriia ta praktyka: zbirnyk nauk. prats Vseukr. nauk.-prakt. konf., prysviachenoi Vsesvitnim Dniam tsyvilnoi oborony ta okhorony pratsi (Poltava, 23–24 kvitnia 2020 r.) / uporiad., i red.: V. P. Tytarenko, A. M. Khlopov. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka, 2020. S. 486–489. [in Ukrainian].

9. Astorri E., Clerici G., Gallo G., Raina P., Pellai A. Online Extreme Challenges Putting Children at Risk: What We Know to Date. Minerva Pediatrics. 2023. № 1. URL: https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/9JNggxV9/ (accessed: 12.08.2025).

10. Bada M., Clayton R. Online Suicide Games: A Form of Digital Self-harm or A Myth? arXiv. 2020. URL: https://arxiv.org/abs/2001.08711 (accessed: 14.08.2025).

11. Bezençon V., De Santo A., Holzer A., Lanz B. Escape Addict: A Digital Escape Room for the Prevention of Addictions and Risky Behaviors in Schools. Computers & Education. 2023. Vol. 200. Article 104798. URL: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104798 (accessed: 11.08.2025).

12. Finkelhor D., Walsh K., Jones L., Mitchell K., Collier A. Youth Internet Safety Education: Aligning Programs With the Evidence Base. Trauma, Violence & Abuse. 2020. Vol. 22, № 2. P. 180–196.

13. Investigating Risks and Opportunities for Children in a Digital World. UNICEF Office of Research – Innocenti. Florence, 2021. 184 p. URL: https://www.unicef.org/innocenti/media/5621/file/UNICEF-Investigating-Risks-Opportunities-Children-Digital-World-2021.pdf (accessed: 14.08.2025).

14. Khattar A., Dabas A., Gupta D., Chowdary S. R., Pandey S. White or Blue, the Whale Gets Its Vengeance: A Social Media Analysis of the Blue Whale Challenge. arXiv. 2018. URL: https://arxiv.org/abs/1801.05588 (accessed: 13.08.2025).

15. Narayan R. The depressed boy who accepted “Blue Whale Challenge”. Industrial Psychiatry Journal. 2019. Vol. 28, № 1. P. 145–147.

16. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. EU Kids Online 2020: Survey Results from 19 Countries. EU Kids Online. London School of Economics and Political Science, 2020. 156 p. URL: https://eprints.lse.ac.uk/103294/1/EU_Kids_Online_2020_March2020.pdf (accessed: 14.08.2025).

17. Sumner S. A., Galik S., Mathieu J., Ward M., Kiley T., Bartholow B., Dingwall A., Mork P. Temporal and Geographic Patterns of Social Media Posts About an Emerging Suicide Game. Journal of Adolescent Health. 2019. Vol. 65, № 1. P. 94–100.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1301-1310

Зайчук Ігор Олександрович здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії УДУ імені Михайла Драгоманова, м. Київ тел. (093) 268-94-68, https://orcid.org/0009-0008-7505-0738

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ПАР У ДИТЯЧОМУ КОЛЕКТИВІ

Анотація. У статті досліджено соціально-психологічні особливості формування партнерських хореографічних пар у дитячому колективі. Розкрито поняття партнерства в танці як форми міжособистісної взаємодії, охарактеризовано вікові психологічні особливості учасників, чинники ефективної співпраці та бар'єри, що можуть виникати.

Визначено умови, за яких партнерська взаємодія сприяє не лише розвитку хореографічної майстерності, а й соціальному та емоційному зростанню дитини. Зазначено, що заняття хореографією позитивно впливають на різні аспекти особистісного розвитку: формують вміння взаємодіяти, розвивають комунікативні здібності, підвищують рівень емоційного інтелекту, сприяють формуванню впевненості в собі та емпатії.

Хореографічна пара — це не лише технічне виконання рухів, але й глибокий психологічний процес, що вимагає взаємної довіри, терпіння, здатності до адаптації та спільної роботи над результатом. Партнерство в танці є своєрідною моделлю соціальних відносин, де кожен виконавець має усвідомлювати власну роль, поважати індивідуальність іншого та діяти в гармонії.

У роботі також досліджуються чинники, що впливають на ефективність формування хореографічного партнерства, серед яких виділяються: вікові особливості, темперамент, попередній досвід у танцях, мотивація до участі в творчому процесі та умови навчання.

Автор підкреслює, що успішне партнерство у хореографії можливе лише за умови емоційного контакту, психологічної комфортності та спільного прагнення до творчого самовираження.

Особливу увагу приділено педагогічним підходам до формування партнерських пар, ролі викладача-хореографа як фасилітатора позитивної взаємодії між учасниками.

Автор акцентує на важливості врахування індивідуальних психологічних особливостей учнів, формування довірливого середовища, підтримки атмосфери взаємної поваги та відкритого діалогу.

Таким чином, хореографія розглядається не лише як вид мистецтва, а як багатогранне середовище для соціального й психологічного розвитку, що сприяє

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

формуванню цілісної, духовно збагаченої особистості. Заняття хореографією з партнером створюють унікальні умови для розвитку навичок співпраці, креативності, емоційної виразності та соціальної відповідальності. Автор доходить висновку, що хореографічне партнерство — це складний міжособистісний процес, який має значний вплив на формування соціальної компетентності особистості та її гармонійного розвитку.

Ключові слова: партнерство, дитяча хореографія, емоційний контакт, комунікативні навички, міжособистісна взаємодія, психологія дитячого колективу.

Zaichuk Igor Oleksandrovych higher education candidate for the degree of Doctor of Philosophy from the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University in Kyiv, tel.: (093) 268-94-68, https://orcid.org/0009-0008-7505-0738

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF PARTNER CHOREOGRAPHIC PAIRS IN A CHILDREN'S COLLECTIVE

Abstract. The article explores the socio-psychological features of the formation of partner choreographic pairs in a children's collective. The concept of partnership in dance as a form of interpersonal interaction is revealed, the age-related psychological characteristics of participants, factors of effective cooperation and barriers that may arise are characterized.

The conditions under which partner interaction contributes not only to the development of choreographic skill, but also to the social and emotional growth of the child are determined. It is noted that choreography classes have a positive effect on various aspects of personal development: they form the ability to interact, develop communicative abilities, increase the level of emotional intelligence, contribute to the formation of self-confidence and empathy.

A choreographic pair is not only a technical execution of movements, but also a deep psychological process that requires mutual trust, patience, the ability to adapt and joint work on the result. Partnership in dance is a kind of model of social relations, where each performer must be aware of his own role, respect the individuality of the other and act in harmony.

The work also examines the factors that influence the effectiveness of the formation of a choreographic partnership, among which the following stand out: age characteristics, temperament, previous experience in dance, motivation to participate in the creative process and learning conditions.

The author emphasizes that a successful partnership in choreography is possible only under the condition of emotional contact, psychological comfort and a common desire for creative self-expression.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Special attention is paid to pedagogical approaches to the formation of partner pairs, the role of the teacher-choreographer as a facilitator of positive interaction between participants.

The author emphasizes the importance of taking into account the individual psychological characteristics of students, the formation of a trusting environment, maintaining an atmosphere of mutual respect and open dialogue.

Thus, choreography is considered not only as a form of art, but as a multifaceted environment for social and psychological development, which contributes to the formation of a holistic, spiritually enriched personality. Choreography classes with a partner create unique conditions for the development of cooperation skills, creativity, emotional expressiveness and social responsibility. The author concludes that choreographic partnership is a complex interpersonal process that has a significant impact on the formation of social competence of the individual and its harmonious development.

Keywords: partnership, children's choreography, emotional contact, communicative skills, interpersonal interaction, psychology of the children's collective.

Постановка проблеми. Формування партнерських пар у дитячому хореографічному колективі є не лише організаційним і технічним завданням педагога, але й складним соціально-психологічним процесом. Діти вчаться взаємодіяти в умовах тілесного та емоційного контакту, що потребує сформованих навичок спілкування, співпраці та саморегуляції.

Актуальність теми зумовлена тим, що саме партнерські відносини у хореографії виступають моделлю соціальної поведінки, яка переноситься у повсякденну взаємодію дитини в родині, школі, суспільстві. Танці — це не просто вид спорту чи мистецтва, а потужний інструмент емоційного зцілення, що може замінити психологічні консультації або стати ефективним доповненням до них.

Використання такого напрямку як танцювальна терапія для психологічної корекції особистості можна пояснити, перш за все, тим, що танець є багатофункціональним, засобом вираження думок і почуттів, а також засобом самореалізації.

Протягом тисячоліть у різних культурах існували ритуальні танці, якими святкували перемоги у війні, оплакували померлих, проводили похорони та лікували хворих. І сьогодні танець використовується для вираження всіх видів людських емоцій, думок і відносин.

У країнах сьогочасного Євросоюзу танцювальна філософія як терапія спочатку застосовувалася майже виключно до людей з важкими формами інвалідності. Поступово танець почали використовувати для групової взаємодії та вираження сильних емоцій (В. Райх, К. Юнг, Гаррі С. Салліван, О. Лоуен, Р. Лабан, Д. Серкін, П. Бернштейн). Донедавна вітчизняна психологія традиційно використовувала танець як засіб покращення та оптимізації емоційних станів, стимулювання творчої активності та зняття психічного напруження.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У нашій країні останнім часом акцент змістився на використання танцювальної арт-терапії як засобу встановлення, підтримки та модифікації міжособистісних стосунків, самовираження і визнання себе та інших.

Хореографія завжди займала особливе місце в соціальному житті суспільства, як у періоди його раннього розвитку, так і в сучасності. Вона виступає своєрідним інститутом соціалізації, особливо серед дітей, підлітків і молоді, водночас виконуючи низку інших культурних функцій.

Як мистецький напрямок, хореографія відображає духовний стан суспільства з високим ступенем точності, що дає змогу розглядати її як символічне відображення суспільної свідомості, ментальності, настроїв і потреб людини. Вона інтегрує в собі також інші форми суспільної свідомості, такі як наука, міфологія, релігія, політика та право. Аналіз літератури у сферах психології, педагогіки, методики й мистецтвознавства свідчить, що в межах хореографічної педагогіки дослідники заглиблюються переважно в окремі аспекти її впливу на розвиток особистості.

Серед таких напрямів виділяють дослідження виховного потенціалу хореографії та культурологічної значущості танцю (автори: П. І. Коваль, А. С. Тараканова, А. В. Фомін, Ю. В. Хижняк), а також вивчення ролі народних танцювальних традицій (Т. І. Бадмаєва, К. В. Василенко, К. А. Геворгян, А. С. Жолтаєва, А. І. Шевчук та інші).

Помітна також увага до науково-педагогічних досліджень, де хореографію розглядають як допоміжний інструмент для фізичного, розумового та морального виховання людини (роботи Н. С. Власової, В. М. Грінера, Л. М. Дзержинської, М. С. Кольцова, Ф. А. Раца, А. В. Фоміна тощо). Усі ці підходи підтверджують багатофункціональний характер хореографії та її позитивний вплив на гармонійний розвиток особистості.

Основною метою цієї статті є дослідження соціально-психологічних особливостей формування партнерських хореграфічних пар у дитячих колективах.

Виклад основного матеріалу.Теоретичні засади дослідження партнерства в хореографії

Поняття партнерства в хореографічному контексті охоплює кілька складових: тілесну взаємодію, синхронізацію рухів, емоційне налаштування та взаємну відповідальність за спільний результат. На думку Ю. І. Римаренка, партнерство у танці — це особлива форма соціального контакту, яка водночас розвиває довіру, саморефлексію та емоційний інтелект [7].

Згідно з теорією соціального навчання А. Бандури, діти переймають моделі поведінки через спостереження та взаємодію [4]. Таким чином, партнерська хореографічна діяльність є не лише художньою, а й соціально-розвивальною.

Вікові та психологічні особливості дітей у процесі партнерської взаємодії

У дитячому віці (від 6 до 13 років) відбувається активне формування таких психологічних якостей, як емпатія, здатність до кооперації, комунікативна компетентність. За Ельконіним Д. Б., у молодшому шкільному віці провідною

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

діяльністю є навчальна, але значно зростає роль спілкування з ровесниками [2]. Саме тому партнерські відносини можуть як посилювати позитивні риси, так і загострювати конфлікти, пов'язані з егоцентризмом, ревнощами або страхом перед критикою.

Формування пар залежить від віку дітей. У різні вікові періоди дитина по-різному сприймає фізичний контакт, соціальні ролі, відповідальність і стосунки з протилежною статтю:

Вікова група	Особливості партнерської взаємодії
6–9 років	Несформованість навичок співпраці, уникання фізичного контакту
9–12 років	Формується емпатія, з'являється емоційне ставлення до партнера
12–14 років	Поглиблюється самооцінка, зростає значення міжособистісної симпатії
14+ років	Здатність до стабільної співпраці, проте з'являється емоційна складність

У партнерській взаємодії важливо враховувати емоційний клімат у парі, психологічну сумісність (темперамент, тип особистості), а також індивідуальний рівень тривожності чи замкненості.

У партнерській хореографії важливо враховувати:

1. фізичні параметри (зріст, координацію);
2. рівень емоційної зрілості;
3. здатність до прийняття ролі та дотримання дисципліни;
4. статево-рольові стереотипи, які можуть заважати партнерству (наприклад, відмова хлопців від парного танцю з дівчатами в молодшому віці).

Психологічні бар'єри у формуванні партнерських пар

1. Практика роботи з дитячими хореографічними колективами показує, що найбільш типовими проблемами є:
2. емоційна загруженість, сором'язливість перед тілесним контактом;
3. конфлікти у колективі, які проєктуються у партнерську пару;
4. різний рівень мотивації: один партнер може бути значно амбітнішим, що викликає внутрішнє напруження;
5. порушення меж: деякі діти не готові до тісної взаємодії через особистий простір чи психологічні травми.

У таких випадках особливо важлива роль педагога й, у разі потреби, практичного психолога. Ефективними методами є групові тренінги довіри, тілесно-орієнтовані практики, вправи на синхронізацію.

4. Умови успішної партнерської взаємодії

Умови, за яких формування партнерської пари є ефективним:

Добровільність та готовність до взаємодії. Нав'язування партнера може викликати відторгнення.

Поступовість у формуванні пари. Важливо пройти всі етапи: знайомство — спільна діяльність — тілесна взаємодія.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Емоційна безпека в колективі. Діти повинні знати, що помилятися — це нормально, і що партнер не буде їх осміювати.

Позитивна рольова модель. Вчитель або старші учні можуть продемонструвати приклад ефективного партнерства.

Психологічна підтримка з боку дорослих. Особливо важливо враховувати сімейний фон і рівень самооцінки дитини.

Хореографія відзначається поєднанням художньо-творчого, психофізичного, комунікативного та кінетичного компонентів, що робить її багатогранною сферою для досліджень. Як окрема ланка культури, хореографічне мистецтво передає інтелектуально-чуттєве відображення буття через втілення задуму музичного твору. Одночасно це відбувається за допомогою рухів тіла, яке виступає своєрідним інструментом вираження.

Хореографія впливає не лише на емоційне сприйняття краси навколишнього світу, але й сприяє фізичному здоров'ю: формує поставу, розвиває увагу й пам'ять, позитивно діє на загальний стан організму та духовний розвиток особистості. Естетика хореографічного твору знаходить своє відображення у виконавчому танці як індивідуальному творчому процесі.

При цьому дія танцю на людину триває і після його виконання — утворені образи залишаються в емоційній сфері, впливаючи на розвиток почуттів, смаку, інтуїції. Вплив танцю не завершується зі зникненням його безпосереднього прояву, а навпаки, проникає дедалі глибше в моральну структуру особистості.

Психологія хореографії торкається її мотивів, цінностей та поведінки, спрямовуючи до вдосконалення. Чим вище рівень культури почуттів та орієнтація на духовні цінності, тим міцніше формується моральний критерій людини, здатний визначати її поведінку в непередбачуваних життєвих ситуаціях.

Хореографічна арт-терапія - це сучасний психотерапевтичний метод, який використовує рух і танець для сприяння когнітивній, фізичній, емоційній та соціальній інтеграції людей у суспільство, до якого вони звикли. Методика не передбачає вивчення конкретних рухів, а радше допомагає людям виражати себе та свої почуття через рух [7].

У психотерапевтичному процесі хореографія як терапевт намагається увійти в емоційний стан пацієнта, дзеркально повторюючи його рухи, і якщо відбувається синхронізація, терапевт пропонує розширити діапазон рухів власним прикладом, тим самим модифікуючи рух і дозволяючи досягти певних особистісних і внутрішньо-особистісних змін [8].

Танцювальна арт-терапія використовується для:

- покращення здоров'я, настрою та подолання страхів;
- розвитку емпатії та полегшення спілкування в команді;
- розвиток почуття власної гідності;
- розвиток впевненості в собі;
- соціальна взаємодія та розвиток соціальних навичок.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Крім того, фізичний та хореографічний розвиток сприяє розвитку комунікативних навичок. Розвиток вправності сприяє розвитку хореографічних навичок, що, в свою чергу, покращує процес комунікації. Практичні рекомендації педагогу-хореографу

Проводити спостереження за взаємодією дітей у групі, перш ніж формувати пари.

Змінювати пари на етапах навчання, щоби уникати монотонності та дати дітям можливість вчитися взаємодіяти з різними типами особистості.

Використовувати ігрові методи, вправи на розвиток командності та довіри.

Заохочувати дітей до рефлексії після спільної роботи: "Що вдалося?", "Що можна покращити?".

Залучати батьків до процесу формування партнерства, особливо якщо у дитини виникає тривога чи опір.

Тест «Оцінка комунікативних та організаторських здібностей» (ACS)

Комунікативні та організаторські здібності відіграють важливу роль у житті людини. Для оцінки рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей часто використовують методику КОС-2 Б. Федоришина. Ця методика дає результати, які виявляють здатність швидко встановлювати контакт, розширювати контакти, впливати на людей та проявляти ініціативу. Тест складається з 40 питань, на які потрібно відповісти «так» або «ні». На його проходження потрібно 10-15 хвилин. Варто зазначити, що ці показники не є стабільними, оскільки вказують на стан та рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей у поточний (на момент опитування) період розвитку та діяльності респондента.

Опитувальник, розроблений автором для визначення наявності або відсутності досвіду танцювальної терапії.

Розробка цієї анкети була зумовлена необхідністю визначити, чи хтось із учасників дослідження мав або має осіб, які працювали з психологами в контексті танцювальної терапії. Для зручності респондентів анкета була підготовлена українською мовою [2].

Поряд з основними питаннями, вона містила кілька запитань щодо персональних даних. Важливо, що питання, які використовувалися в цій методиці, були певною мірою адаптовані для розуміння студентів. Адаптована версія була попередньо протестована, валідизована та підтвердила свою здатність надавати достовірні результати [7].

Дослідження було проведено на дітях, яких нами було поділено на контрольну та експериментальну групу. Отримання результатів тестування здійснювалось в режимі онлайн. Нижче, на рис 1 та рис 2 надано візуалізацію даних по розподілу, а також графічне зображення показників наявності чи відсутності досвіду роботи з психологом, конкретно психології танцю.

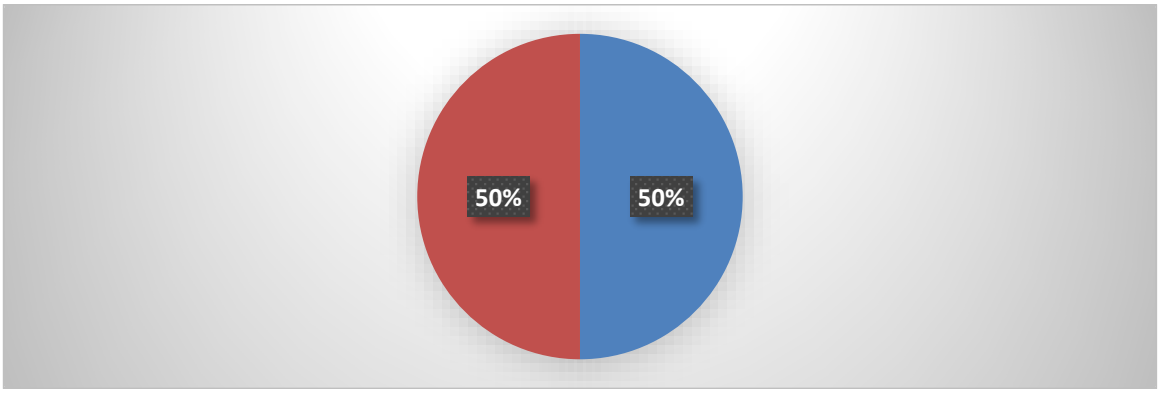


Схема 1. Розподіл учасників дослідження за принципом КГ та ЕГ

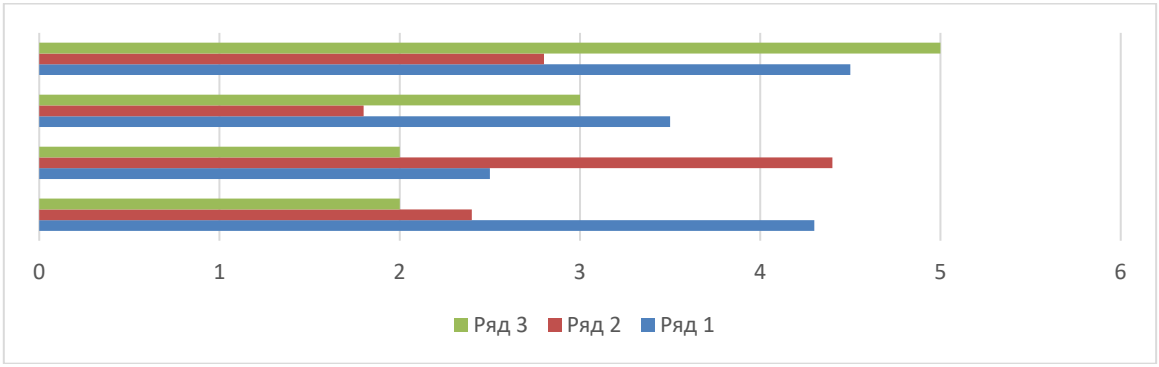


Схема 2. Наявність у дітей досвіду участі в танцювальній терапії КГ та ЕГ

Результати визначення рівнів розвитку комунікативного контролю Результати по всій вибірці, отримані на основі методики комунікативного контролю М. Шнайдер, були наступними:

- високий рівень комунікативного контролю виявлений у 5 респондентів з вибірки;
- середній рівень комунікативного контролю – 15 респонденти з вибірки;
- низький рівень комунікативного контролю – 8 респондентів з вибірки.

Висновки. Партнерська взаємодія в хореографії — це більше, ніж танець. Це школа соціального розвитку, у якій дитина вчиться домовлятися, слухати, поступатися, взаємодіяти.

Формування партнерських пар повинно відбуватись у сприятливому соціально-психологічному середовищі, з урахуванням вікових, індивідуальних та емоційних характеристик учасників.

Роль педагога є ключовою в цьому процесі: від його професіоналізму залежить не лише танцювальний успіх пари, а й психологічне благополуччя дітей, що формують основи майбутньої особистості.

Партнерські хореографічні взаємодії у дитячому колективі є важливим засобом соціального та емоційного розвитку особистості. Через тілесний та емоційний контакт діти навчаються поваги, відповідальності, адаптивності. Завдання педагога — не лише організувати технічну сторону співпраці, а й

підтримати дитину в емоційному плані, забезпечити комфортну та розвивальну атмосферу.

Процес засвоєння хореографічної культури вимагає гармонійного поєднання у діяльності педагога специфіки образної мови танцювального образу, інтерпретації змісту та імпровізації форми на підставі принципів навчання і виховання: наочності як основи удосконалення хореографічних рухів; системності викладання з використанням різноманітних форм роботи з дітьми; доступності як вирішення проблеми «бар'єру» психофізичних навантажень; послідовності як основи поступального засвоєння хореографічної культури і усвідомлення синтетичної основи хореографічного мистецтва.

Подальші розробки запропонованої теми дослідження можуть бути пов'язані із вивченням сутності хореографічної діяльності, яка полягає у танцювально-руховій активності особистості, в ході якої набуваються і вдосконалюються не лише спеціальні хореографічні здібності, а й формується вміння відтворювати, інтерпретувати, створювати різноманітні за видами та жанрами танцювальні твори, в процесі чого у особистості виховуються естетичні смаки, художнє мислення, естетичне ставлення до мистецтва, формується естетична культура, естетичне сприйняття світу, накопичуються художньо-естетичні знання, розвиваються естетичні почуття, судження, уміння та виражаються внутрішні переживання особистості, тобто розкривається її індивідуальність.

Успішне партнерство в танці — це не лише шлях до сценічного успіху, а й формування базових життєвих навичок, необхідних для здорової соціалізації дитини.

Література:

1. Біла Ю. В. Соціально-психологічні особливості взаємодії в танцювальному партнерстві // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія. – 2021. – Вип. 12. – С. 38–43.

2. Бондар І. А. Психолого-педагогічні умови ефективного партнерства в системі хореографічної підготовки // Актуальні проблеми мистецької освіти. – 2020. – Вип. 17. – С. 102–107.

3. Волошина І. П. Формування емоційної культури особистості засобами хореографічного мистецтва // Педагогічний дискурс. – 2019. – Вип. 26. – С. 19–23.

4. Гурська А. В. Особливості розвитку комунікативної компетентності учасників хореографічного дуету // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2018. – Вип. 33. – С. 75–79.

5. Данильчук О. П. Психологічні аспекти взаємодії в хореографічному дуеті // Психологія і суспільство. – 2020. – № 1. – С. 132–136.

6. Калініченко Н. О. Хореографія як чинник соціалізації підлітків у позашкільній освіті // Педагогіка і психологія. Вісник Національної академії педагогічних наук України. – 2019. – № 3. – С. 54–60.

7. Курочка Л. О. Соціально-комунікативний розвиток дітей засобами партнерського танцю // Мистецтво та освіта : зб. наук. праць. – 2021. – Вип. 4. – С. 109–113.

8. Лисенко Т. І. Роль викладача у формуванні партнерської взаємодії студентів-хореографів // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Педагогіка. – 2022. – Вип. 1. – С. 144–149.

9. Мельничук І. С. Психологічна сумісність у хореографічних парах: критерії та діагностика // Психологічні перспективи. – 2020. – Вип. 36. – С. 92–98.

10. Тараненко О. В. *Особливості комунікації в дитячих хореографічних колективах*. // Педагогіка мистецтва. – 2020. – №2.

11. Римаренко Ю. І. *Психологічні аспекти партнерства у танці*. // Педагогіка і психологія. – 2018. – №4. – С. 35–39.

References:

1. Bila, Ju. V. (2021). Social'no-psihologichni osoblivosti vzaєmodiї v tancjuval'nomu partnerstvi [Socio-psychological features of interaction in dance partnership]. *Naukovi zapiski Nacional'nogo universitetu «Ostroz'ka akademija». Serija: Psihologija - Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series: Psychology*, 12, 38–43 [in Ukrainian].

2. Bondar, I. A. (2020). Psihologo-pedagogichni umovi efektivnogo partnerstva v sistemi horeografichnoї pidgotovki [Psychological and pedagogical conditions of effective partnership in the system of choreographic training]. *Aktual'ni problemi mistec'koї osviti - Current problems of art education*, 17, 102–107 [in Ukrainian].

3. Voloshina, I. P. (2019). Formuvannja emocijnoї kul'turi osobistosti zasobami horeografichnogo mistectva [Formation of emotional culture of the personality by means of choreographic art]. *Pedagogichnij diskurs - Pedagogical discourse*, 26, 19–23 [in Ukrainian].

4. Gurs'ka, A. V. 92018). Osoblivosti rozvitku komunikativnoї kompetentnosti uchasnikiv horeografichnogo duetu [Peculiarities of development of communicative competence of participants of a choreographic duet]. Naukovij chasopis *Nacional'nogo pedagogichnogo universitetu im. M. P. Dragomanova. Serija 19: Korekcijna pedagogika ta special'na psihologija - cientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 33, 75–79 [in Ukrainian].

5. Danil'chuk, O. P. (2020). Psihologichni aspekti vzaєmodiї v horeografichnomu dueti [Psychological aspects of interaction in a choreographic duet]. *Psihologija i suspil'stvo - Psychology and society*, 1, 132–136 [in Ukrainian].

6. Kalinichenko, N. O. (2019). Horeografija jak chinnik socializaciї pidlitkiv u pozashkil'nij osviti [Choreography as a factor in the socialization of adolescents in extracurricular education]. *Pedagogika i psihologija. Visnik Nacional'noї akademiї pedagogichnih nauk Ukraïni - Pedagogy and psychology. Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 3, 54–60 [in Ukrainian].

7. Kurochka, L. O. (2021). Social'no-komunikativnij rozvitok ditej zasobami partners'kogo tancju [Social and communicative development of children through partner dance]. *Mistectvo ta osvita - Art and education*, 4, 109–113 [in Ukrainian].

8. Lisenko, T. I. (2022). Rol' vikladacha u formuvanni partners'koї vzaєmodiї studentiv-horeografiv [The role of the teacher in the formation of partnership interaction of choreographic students]. *Visnik HNPU im. G. S. Skovorodi. Pedagogika - Bulletin of the KhNPU named after G. S. Skovoroda. Pedagogy*, 1 , 144–149 [in Ukrainian].

9. Mel'nichuk, I. S. (2020). Psihologichna sumisnist' u horeografichnih parah: kriterії ta diagnostika [Psychological compatibility in choreographic pairs: criteria and diagnostics]. *Psihologichni perspektivi - Psychological perspectives*, 36, 92–98 [in Ukrainian].

10. Taranenko, O. V. (2020). Osoblivosti komunikacії v ditjachih horeografichnih kolektivah [Peculiarities of communication in children's choreographic groups]. *Pedagogika mistectva - Pedagogy of art*, 2 [in Ukrainian].

11. Rimarenko, Ju. I. (2018). Psihologichni aspekti partnerstva u tanci [Psychological aspects of partnership in dance]. *Pedagogika i psihologija - Pedagogy and psychology*, 4, 35–39 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9:331.101.3:316.42+159.923.2

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1311-1319

Зеленін Всеволод Володимирович кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-1267-9308

Москальов Максим Володимирович кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри освіти дорослих та цифрових технологій, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти», м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-3213-9635

Семенюк Наталія Вікторівна доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії та соціально-гуманітарних наук, Хмельницький Національний Університет, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-6086-0489

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ТА ДОСЯГНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ МОЛОДИМИ ФАХІВЦЯМИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН

Анотація. В статті розглядається актуальне питання щодо визначення основних психологічних чинників, які впливають на механізми досягнення успіху в умовах невизначеності. Успіх є метою професійної діяльності кожного спеціаліста, особливо молодого. Саме вивчення досвіду молодих фахівців можна визначити як швидко досягти успіху у трансформаційному суспільстві. Тривала війна, пандемія, економічна нестабільність, стихійні лиха сприяють розвитку порушень психологічного здоров'я людини. В результаті цього у людей виникає стрес та депресія, почуття страху, тривоги, негативні емоції, невпевненість у майбутньому. Перед особистостями різних сфер діяльності постають питання щодо можливості подальшого розвитку кар'єри та професійних навичок, з якими викликами та перешкодами можуть зіткнутися в процесі професійної діяльності. Молоді фахівці шукають механізми для ефективного продовження шляху до успіху, професійної самореалізації в умовах невизначеності. Все це вимагає від людини гнучкості мислення, швидкої адаптації до нових умов, високого рівня мотивації, високих життєвих цінностей та постійного саморозвитку. Крім того, для ефективного процесу досягнення успіху молоді фахівці використовують особистісні чинники.

В роботі було показано, що молоді фахівці в суспільстві, що проходить етап трансформації, можуть використовувати кілька психологічних механізмів, щоб орієнтуватися в умовах невизначеності та досягти успіху. До них належать розвиток стійкості, адаптація стратегій подолання труднощів, створення міцних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

мереж соціальної підтримки та виховання налаштованості на саморозвиток. Зосередившись на цих напрямках, молоді фахівці можуть покращити свою здатність керувати стресом, сприймати зміни та, зрештою, досягати успіху в умовах невизначеності.

Отже, розуміння основних психологічних механізмів може сприяти досягненню успіху в період невизначеності.

Ключові слова: психологія, успіх, виклики, професійна самореалізація, молодь.

Zelenin Vsevolod Volodymyrovych Candidate of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department Psychology, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-1267-9308

Moskalov Maksym Volodymyrovych PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Adult Education and Digital Technologies, State Institution of Higher Education «University of Educational Management», Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3213-9635

Semenyuk Nataliya Viktorivna Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-6086-0489

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF ADAPTATION AND ACHIEVEMENT OF PROFESSIONAL SUCCESS BY YOUNG PROFESSIONALS IN THE CONTEXT OF SOCIAL UNCERTAINTY AND TRANSFORMATIONAL CHANGES

Abstract. Abstract. The article considers the topical issue of identifying the main psychological factors that influence the mechanisms of achieving success in conditions of uncertainty. Success is the goal of every professional, especially young professionals. It is by studying the experience of young professionals that we can determine how to quickly achieve success in a transformational society. Prolonged war, pandemic, economic instability, and natural disasters contribute to the development of mental health disorders. As a result, people experience stress and depression, feelings of fear, anxiety, negative emotions, and uncertainty about the future. People in various fields of activity are faced with questions about the possibility of further career development and professional skills, as well as the challenges and obstacles they may encounter in the course of their professional activities. Young professionals are looking for mechanisms to effectively continue on the path to success and professional self-realization in conditions of uncertainty. All this requires a person to be flexible in their thinking, to adapt quickly to new conditions, to have a high level of motivation, high life values, and to engage in continuous self-development. In addition, young professionals use personal factors to effectively achieve success.

The study showed that young professionals in a society undergoing transformation can use several psychological mechanisms to navigate uncertainty and achieve success. These include developing resilience, adapting strategies for overcoming difficulties, creating strong social support networks, and cultivating a mindset for self-development. By focusing on these areas, young professionals can improve their ability to manage stress, embrace change, and ultimately achieve success in uncertain conditions.

Thus, understanding the basic psychological mechanisms can contribute to success in times of uncertainty.

Keywords: psychology, success, challenges, professional self-realization, youth.

Постановка проблеми. В наш час суспільство все частіше стикається із різноманітними викликами, які негативно впливають на психологічний стан людини та її здоров'я. Стрімкий технологічний прогрес, економічні кризи, глобальні соціальні виклики, такі як пандемія COVID-19, збройні конфлікти та екологічні катастрофи, суттєво вплинули на психологічну стабільність людини та процеси адаптації до нових соціальних реалій. В таких умовах населення відчуває стрес, тривогу, депресію, емоційну нестабільність [1, 2, 3, 4]. Крім того, все це суттєво впливає на процес досягнення успіху та професійної самореалізації особистості [5, 6, 7, 8].

Під час періоду трансформацій в суспільстві молоді фахівці застосовують різноманітні психологічні механізми для орієнтації в умовах невизначеності та досягнення професійного успіху. До таких механізмів належать формування психологічної стійкості, адаптація стратегій подолання труднощів, розвиток міцних соціальних стосунків та прагнення до професійного розвитку. Один із основних аспектів є формування у молодих фахівців таких об'єктивних якостей, як навички саморегуляції та здатності до підтримки гармонійної особистості, яка може ефективно самореалізовуватися в умовах невизначеності [9, 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасних наукових роботах все частіше постає питання щодо відновлення особистості після криз та продовження професійної діяльності в період невизначеності. Автори Миронюк І., Ніколаєв Л. О., Войтенко О. В., Cosic K., Quintero R., Koliadenko N. V., Godara M. вивчають вплив викликів на психологічний стан населення та процес досягнення успіху. Lass-Hennemann J., Quintero R. вказують, що порушення регуляції емоцій під час невизначеності погіршує рівень життя людини та негативно впливає на професійну діяльність. В дослідженнях науковців Буркова Л. В., Mensah E. K., Asamoah L.A., Jafari-Sadeghi V., Calhoun C. D., Raoof K., Schork S., Akimova O. вивчаються чинники, які можуть сприяти психологічному відновленню та досягненню успіху під час криз. Велику увагу в своїх роботах Ніколаєв Л. О., Войтенко О. В., Lass-Hennemann J., Bedan V., Godara M., Mo F. приділяють саме психологічним механізмам та особистісним характеристикам для досягнення

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

успіху в професійній діяльності. Саме завдяки вмінню використовувати психологічні механізми людина може швидко відновити свій психологічний стан та продовжити свою професійну діяльність, досягати нових успіхів в період трансформації суспільства.

Мета статті – визначити основні психологічні чинники, які впливають на механізми досягнення успіху в умовах невизначеності на основі досвіду молодих фахівців у трансформаційному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Сучасні умови життя характеризуються збільшенням кількості людей, які стикнулися із різноманітними викликами, зокрема технологічний прогрес, військові конфлікти, економічні труднощі, пандемії, конкуренція та особистісні кризи. В таких умовах трансформації порушення регуляції негативних емоцій, таких як страх, гнів, ненависть, розчарування, смуток, приниження, невизначеність та безнадія впливають на психічний стан людини, її особистісну та професійну самореалізацію [2, 3, 4]. Тривалий стрес, депресія та тривога сприяють розвитку порушень психологічного здоров'я, її якість життя та розвитку посттравматичного стресового розладу, який характеризується такими симптомами, як нав'язливі думки, нічні кошмари, флешбеки та гіперзбудження. Ці переживання можуть бути неймовірно тривожними та ускладнювати людям зосередження на повсякденних завданнях або насолоджуватися діяльністю, яка колись приносила їм задоволення [5].

Стресова подія може порушити цілісність соціальних зв'язків особистості (важка втрата, розлука) або систему соціальної підтримки й цінностей (міграція, зміна роботи); або це може бути широкий діапазон змін і переломних моментів у житті (народження дитини, невдача в досягненні особистої мети, втрата роботи). Нещодавні дослідження показують, що здатність швидко адаптуватися відіграє ключову роль у процесі досягнення успіху. Особливе значення це має в сучасних умовах, враховуючи складні реалії ринку праці, такі як загострення рівня безробіття та глобальна конкуренція [6, 7, 8].

Спосіб, у який організації досягають своїх цілей, також швидко змінюється. Наприклад, сучасні технології та автоматизація дозволяють організаціям працювати з меншою кількістю співробітників, використовувати більш розпорошену та віддалену робочу силу, а також використовувати неповний робочий день та тимчасову працю. Тому працівники можуть мати рідші та більш неформальні стосунки один з одним, менше підтримки з боку керівників та колег, більшу потребу у співпраці над робочими процесами та потребу навчитися ділитися знаннями з іншими працівниками, деяких з яких вони, можливо, ніколи не зустрічали чи не бачили. Таке фізичне відокремлення від роботи також позбавлятиме людей можливостей для навчання та розвитку, як через неформальні/органічні (наприклад, навчання на робочому місці шляхом спостереження за іншими), так і через більш формальні (наприклад, навчальні курси, що спонсоруються компанією) можливості [11, 12].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

В наш час люди прагнуть досягти успіху та професійної самореалізації. Успіх у професійній діяльності – це не лише суб'єктивне відчуття задоволеності, а й система об'єктивних ознак, що відображають рівень реалізованості особистості у певній професійній сфері [13, 14]. Об'єктивні ознаки успішності у житті проявляються через оцінку досягнень особи соціумом або відповідною соціальною групою, а також її життя згідно з критеріями, які є важливими для конкретного соціального оточення або суспільства в цілому. Для об'єктивної оцінки успішності важливі цінності суспільства та зовнішні ознаки, такі як кар'єрне зростання, матеріальне благополуччя, зовнішній вигляд, наявність сім'ї тощо [13, 15, 16].

Війна та її наслідки сприяють розвитку нових умов життя та праці, що в свою чергу змінює систему цінностей та традиційних показників успішності. В цей період більш вагомими стають стійкість, резильєнтність, здатність до швидкої адаптації та саморегуляції, вміння контролювати емоції, підтримувати взаємостосунки [17, 18].

Здебільшого, дії в умовах невизначеності охоплюють риси особистості або поведінкові процеси та когнітивні навички, а також деякі евристики. Когнітивні процеси, які дозволяють фахівцям використовувати спрощені ментальні моделі для об'єднання раніше непов'язаної інформації, що допомагає їм виявляти та досліджувати можливості, є критично важливим моментом у прийнятті рішень [19].

Було показано, що особистісні риси відіграють важливу роль у розвитку інтелектуальних навичок та психічних структур. Наприклад, ступінь, до якої людина розвиває уважність до схеми, залежить від переконань та сприйняття світу. Фахівці, які мають високу нетерпимість до неоднозначності, схильні поступатися зусиллями щодо побудови схеми для невизначених рішень. Такий негативний погляд на невизначеність перешкоджає ширшому пізнанню та евристиці творчості та пошуку можливостей. Крім того, нещодавні дослідження свідчать про те, що емоції, мотивація, афект, впевненість у собі та страх можуть потенційно переважати та «схиляти чашу терезів у бік конкретних рішень» в умовах невизначеності [19, 20, 21].

Дослідження механізмів успіху в умовах трансформації суспільства показали, що лідерство, особливо трансформаційне лідерство, має великий вплив на інноваційну трудову поведінку працівників. Саме лідерство є одним з основних передумов інноваційної трудової поведінки працівників, оскільки лідери формують робоче середовище, розподіл ресурсів та характер робочих завдань, і вони впливають на поведінку працівників, використовуючи їхні існуючі активи (такі як стимули) або розвиваючи нові активи (такі як навчання). Трансформаційне лідерство вважається одним з найвпливовіших стилів лідерства, який має глибокий вплив на результати організації, інноваційна діяльність та задоволеність працівників [22, 23].

Молоді фахівці більш схильні використовувати такі психологічні якості, як самоефективність, надію, стійкість, контроль емоцій та оптимізм. Завдяки

вмінню адаптації до кризових ситуацій спеціалісти можуть продовжувати свою професійну діяльність. Саме ці чинники мають позитивний вплив на процес досягнення успіху в різних сферах трудової діяльності в умовах невизначеності [24]. Також, для професійної самореалізації важливі самовдосконалення, пошук нових можливостей, розвиток особистісного потенціалу, вміння справлятися зі стресом, самоактуалізація, самореалізація. Науковці вказують на важливість і таких психологічних показників, як толерантність, резильєнтність, емпатія, рівень тривоги й стресу, задоволеність собою, мотивація та стосунки з людьми [9]. Мотивація – ключовий чинник прагнення до самореалізації, а баланс між внутрішніми й зовнішніми мотивами сприяє повноцінному розвитку та розкриттю потенціалу, який необхідний в процесі досягнення успіху [10]. Встановлено, що внутрішня мотивація впливає на рівень самоефективності. Віра у власні здібності допомагає у виконанні нових складних завдань, сприяє більш наполегливому подоланню труднощів та досягненні успіху. Для фахівців, які стикаються з особливими соціальними та емоційними викликами, стійкість є необхідною для підтримки благополуччя та досягнення довгострокового успіху [25, 26].

Висновки. Показано, що для молодих фахівців основними чинниками успішної професійної самореалізації в умовах невизначеності виступають психологічна стійкість, гнучкість і внутрішня мотивація. При цьому важлива роль належить процесу формування професійної ідентичності та внутрішнього сенсу діяльності, що забезпечує стабільність та впевненість у майбутньому. Самореалізація досягається через постійне самовдосконалення, управління стресом і емоціями, внутрішню мотивацію, розвиток толерантності та стійкості. Важливо підтримувати баланс між внутрішніми цінностями та зовнішніми чинниками, що сприяє успіху та особистісному росту в період невизначеності.

Література:

1. Cosic K., Kopilas V., Jovanovic T. War, emotions, mental health, and artificial intelligence. Frontiers in psychology. 2024. Vol. 15. P. 1394045. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1394045.

2. Миронюк І., Слабкий Г., Щербінська О., Білак-Лук'янчук В. Наслідки війни з російською федерацією для громадського здоров'я України. Репродуктивне здоров'я жінки. 2022. № 8. С. 26–31. https://doi.org/10.30841/2708-8731.8.2022.273291.

3. Quintero R., Pertuz L., Mosalvo J., Amador E., Portnoy I., Acuña-Rodríguez M., Córdova A. Analysis of self-efficacy and attitude-mediated inclusivity in higher education: A case study on the Colombian North Coast. Procedia Computer Science. 2024. Vol. 231. P. 539–544. https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.12.247.

4. Koliadenko N. V., Zhyvaho K. S., Bursa A. I. Provision of Medical-psychological and Psychiatric Care to Patients with Post-covid Syndrome in Telemedicine Conditions. Bangladesh Journal of Medical Science. 2022. Vol. 21(4). P. 719–730. https://doi.org/10.3329/bjms.v21i4.60256.

5. Calhoun C. D., Stone K. J., Cobb A. R., Patterson M. W., Danielson C. K., Bendezú J. J. The Role of Social Support in Coping with Psychological Trauma: An Integrated Biopsychosocial Model for Posttraumatic Stress Recovery. The Psychiatric quarterly. 2022. Vol. 93(4). P. 949–970. https://doi.org/10.1007/s11126-022-10003-w.

6. Ткачишина О. Р. Проблема ментального здоров'я в Україні: психологічний аналіз. Habitus. 2023. № 53. С. 207-211. https://doi.org/10.32782/2663-5208.

7. Levchenko V. O., Podolyaka A. M., Zelensky S. M. Economic and psychological aspect of legal support of probation. Social & Legal Studios. 2022. Vol. 5(4). P. 64-69. https://doi.org/10.32518/2617-4162-2022-5-4-64-69.

8. Baluku M. M., Mugabi E. N., Nansamba J. Psychological Capital and Career Outcomes among Final Year University Students: the Mediating Role of Career Engagement and Perceived Employability. Int J Appl Posit Psychol. 2021. Vol. 6. P. 55–80. https://doi.org/10.1007/s41042-020-00040-w.

9. Hryshchenko M., Zelenin V. Self-Realization Strategies and Their Impact on Mental Health in the Context of Professional Development. Salud, Ciencia Y Tecnología - Serie De Conferencias. 2025. Vol. 4. P. 688. https://doi.org/10.56294/sctconf2025688.

10. Bedan V., Brynza I., Budiianskyi M., Vasylenko I., Vodolazska O., Ulianova T. Motivative Factors of Professional Self-Realization of the Person. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2021. Vol. 12(2). P. 18–37. https://doi.org/10.18662/brain/12.2/189.

11. Mishra P., Hill G. L. Navigating uncertainty: Challenges and solutions for person-centered workplace learning in a rapidly changing world. Industrial and Organizational Psychology. 2025. Vol. 18(1). P. 110–114. https://doi.org/10.1017/iop.2024.73.

12. Beier, M. E., Saxena, M., Kraiger, K., Costanza, D. P., Rudolph, C. W., Cadiz, D. M., … Fisher, G. G. (2025). Workplace learning and the future of work. Industrial and Organizational Psychology. Vol. 18(1). P. 84–109. https://doi.org/10.1017/iop.2024.57. https://doi.org/10.33543/1101157161.

13. Буркова Л. В., Сагалакова А. Б., Соколовська Н. Б. Пошук формули успішності у житті: соціологічне дослідження пріоритетів успішності. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2013. № 8-9 (15-16). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10321/1/%D0%91%D1%83%D1%80%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf.

14. Raoof K., Shokri O., Fathabadi J., Panagh L. Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. Heliyon. 2024. Vol., 17(10). P. e36908. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908.

15. Schork S., Schmitt F-J., Langemeyer I. Identification of Motivated and Creative Highly Gifted People: Development of the CMAC-Test. 2023. https://doi.org/10.5281/zenodo.7368887.

16. Akimova O., Sapogov M., Koval M. Value determination of personal self-fulfillment of gifted youth students at a teaching university. Pedeutology. 2023. Vol. 1. P. 27-35. https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(1)-27-35.

17. Ніколаєв Л.О., Войтенко О.В. Асертивність як особистісний ресурс дорослого в умовах соціальної кризи. Habitus, 2024. № 59. С. 166-171. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.59.28.

18. Godara M., Everaert J., Sanchez-Lopez A., Joormann J., De Raedt R. Interplay between uncertainty intolerance, emotion regulation, cognitive flexibility, and psychopathology during the COVID-19 pandemic: a multi-wave study. Scientific reports. 2023. Vol. 13(1). P. 9854. https://doi.org/10.1038/s41598-023-36211-3.

19. Mensah E. K., Asamoah L .A., Jafari-Sadeghi V. Entrepreneurial opportunity decisions under uncertainty: Recognizing the complementing role of personality traits and cognitive skills. Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation. 2021. Vol. 17(1). P. 25-55. https://doi.org/10.7341/20211711.

20. Jafari-Sadeghi V., Kimiagari S., Biancone P. Pietro. Level of education and knowledge, foresight competency, and international entrepreneurship: A study of human capital determinants in the European countries. European Business Review. 2020. Vol. 32(1). P. 46-68. https://doi.org/10.1108/EBR-05-2018-0098.

21. Lass-Hennemann J., Sopp M. R., Ruf N., Equit M., Schäfer S. K., Wirth B. E., Michael T. Generation climate crisis, COVID-19, and Russia-Ukraine-War: global crises and mental health in adolescents. European child & adolescent psychiatry. 2024. Vol. 33(7). P. 2203–2216. https://doi.org/10.1007/s00787-023-02300-x.

22. Amankwaa A., Gyensare M. A., Susomrith P. Transformational leadership with innovative behaviour: Examining multiple mediating paths with PLS-SEM. Leadersh. Organ. Dev. J. 2019. Vol. 40. P. 402–420. https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2018-0358.

23. Akıncı G., Alpkan L., Yıldız B., Karacay G. The link between ambidextrous leadership and innovative work behavior in a military organization: The moderating role of climate for innovation. Sustainability. 2022. Vol. 14(22). P. 15315. https://doi.org/10.3390/su142215315.

24. Karimi S., Ahmadi Malek F., Yaghoubi Farani A., Liobikienė G. The Role of Transformational Leadership in Developing Innovative Work Behaviors: The Mediating Role of Employees' Psychological Capital. Sustainability. 2023. Vol. 15(2). P. 1267. https://doi.org/10.3390/su15021267.

25. Mo F., Desmet O. A., Olenchak F. R. Identifying Gifted Potential Through Positive Psychology Content. Education Sciences. 2024. Vol. 14(10). P. 1137. https://doi.org/10.3390/educsci14101137.

26. Neihart M. The social and emotional development of gifted children: What do we know? Routledge: London, UK. 2021.

References:

1. Cosic, K., Kopilas, V., & Jovanovic, T. (2024). War, emotions, mental health, and artificial intelligence. *Frontiers in psychology, 15*, 1394045. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1394045. [in English].

2. Myroniuk, I., Slabkyi, H., Shcherbinska, O., & Bilak-Lukianchuk, V. (2022). Naslidky viiny z rosiiskoiu federatsiieiu dlia hromadskoho zdorovia Ukrainy. [The consequences of the war with the Russian Federation for public health in Ukraine]. *Reproduktyvne zdorovia zhinky – Women's reproductive health*, (8), 26–31. https://doi.org/10.30841/2708-8731.8.2022.273291. [in Ukrainian].

3. Quintero, R., Pertuz, L., Mosalvo, J., Amador, E., Portnoy, I., Acuña-Rodríguez, M., & Córdova, A. (2024). Analysis of self-efficacy and attitude-mediated inclusivity in higher education: A case study on the Colombian North Coast. *Procedia Computer Science, 231*, 539–544. https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.12.247. [in English].

4. Koliadenko, N. V., Zhyvaho, K. S., & Bursa, A. I. (2022). Provision of Medical-psychological and Psychiatric Care to Patients with Post-covid Syndrome in Telemedicine Conditions. Bangladesh *Journal of Medical Science*, *21*(4), 719–730. https://doi.org/10.3329/bjms.v21i4.60256. [in English].

5. Calhoun, C. D., Stone, K. J., Cobb, A. R., Patterson, M. W., Danielson, C. K., & Bendezú, J. J. (2022). The Role of Social Support in Coping with Psychological Trauma: An Integrated Biopsychosocial Model for Posttraumatic Stress Recovery. *The Psychiatric quarterly*, *93*(4), 949–970. https://doi.org/10.1007/s11126-022-10003-w. [in English].

6. Tkachyshina, O. R. (2023). Problema mentalnoho zdorovia v Ukraini: psykholohichnyi analiz [The problem of mental health in Ukraine: a psychological analysis]. *Habitus, 53*, 207-211. https://doi.org/10.32782/2663-5208. [in Ukrainian]

7. Levchenko, V. O., Podolyaka, A. M., & Zelensky, S. M. (2022). Economic and psychological aspect of legal support of probation. *Social & Legal Studios*, *5*(4), 64-69. https://doi.org/10.32518/2617-4162-2022-5-4-64-69. [in English].

8. Baluku, M. M., Mugabi, E. N., & Nansamba, J. (2021). Psychological Capital and Career Outcomes among Final Year University Students: the Mediating Role of Career Engagement and Perceived Employability. *Int J Appl Posit Psychol, 6*, 55–80. https://doi.org/10.1007/s41042-020-00040-w. [in English].

9. Hryshchenko, M., & Zelenin, V. (2025). Self-Realization Strategies and Their Impact on Mental Health in the Context of Professional Development. Salud, Ciencia Y Tecnología - Serie De Conferencias, 4, 688. https://doi.org/10.56294/sctconf2025688. [in English].

10. Bedan, V., Brynza, I., Budiianskyi, M., Vasylenko, I., Vodolazska, O., & Ulianova, T. (2021). Motivative Factors of Professional Self-Realization of the Person. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(2), 18–37. https://doi.org/10.18662/brain/12.2/189. [in English].

11. Mishra, P., & Hill, G. L. (2025). Navigating uncertainty: Challenges and solutions for person-centered workplace learning in a rapidly changing world. *Industrial and Organizational Psychology, 18*(1), 110–114. https://doi.org/10.1017/iop.2024.73. [in English].

12. Beier, M. E., Saxena, M., Kraiger, K., Costanza, D. P., Rudolph, C. W., Cadiz, D. M., … Fisher, G. G. (2025). Workplace learning and the future of work. Industrial and Organizational *Psychology, 18*(1), 84–109. https://doi.org/10.1017/iop.2024.57. [in English].

13. Burkova, L.V., Sagalakova, A.B., & Sokolovskaya, N.B. (2013). Search for a formula for success in life: a sociological study of success priorities. Education and development of a gifted personality, 8-9 (15-16). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10321/1/%D0%91%D1%83%D1%80%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf. [in Ukrainian]

14. Raoof, K., Shokri, O., Fathabadi, J., & Panagh, L. (2024). Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. Heliyon, 17(10), e36908. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908. [in English].

15. Schork, S., Schmitt, F-J., & Langemeyer, I. (2023). Identification of Motivated and Creative Highly Gifted People: Development of the CMAC-Test. https://doi.org/10.5281/zenodo.7368887. [in English].

16. Akimova, O., Sapogov, M., & Koval, M. (2023). Value determination of personal self-fulfillment of gifted youth students at a teaching university. Pedeutology, 1, 27-35. https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(1)-27-35. [in English].

17. Nikolaiev, L.O., & Voitenko, O.V. (2024). Asertyvnist yak osobystisnyi resurs dorosloho v umovakh sotsialnoi kryzy [Assertiveness as a personal resource of an adult in the conditions of the social crisis] Habitus, 59, 166-171. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.59.28. [in Ukrainian]

18. Godara, M., Everaert, J., Sanchez-Lopez, A., Joormann, J., & De Raedt, R. (2023). Interplay between uncertainty intolerance, emotion regulation, cognitive flexibility, and psychopathology during the COVID-19 pandemic: a multi-wave study. Scientific reports, 13(1), 9854. https://doi.org/10.1038/s41598-023-36211-3. [in English].

19. Mensah, E.K., Asamoah, L.A., & Jafari-Sadeghi,V. (2021). Entrepreneurial opportunity decisions under uncertainty: Recognizing the complementing role of personality traits and cognitive skills. *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation, 17*(1), 25-55. https://doi.org/10.7341/20211711. [in English].

20. Jafari-Sadeghi, V., Kimiagari, S., & Biancone, P. Pietro. (2020). Level of education and knowledge, foresight competency, and international entrepreneurship: A study of human capital determinants in the European countries. *European Business Review, 32*(1), 46-68. https://doi.org/10.1108/EBR-05-2018-0098. [in English].

21. Lass-Hennemann, J., Sopp, M. R., Ruf, N., Equit, M., Schäfer, S. K., Wirth, B. E., & Michael, T. (2024). Generation climate crisis, COVID-19, and Russia-Ukraine-War: global crises and mental health in adolescents. *European child & adolescent psychiatry, 33*(7), 2203–2216. https://doi.org/10.1007/s00787-023-02300-x. [in English].

22. Amankwaa, A., Gyensare, M. A., & Susomrith, P. (2019). Transformational leadership with innovative behaviour: Examining multiple mediating paths with PLS-SEM. *Leadersh. Organ. Dev. J., 40*, 402–420. https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2018-0358. [in English].

23. Akıncı, G., Alpkan, L., Yıldız, B., & Karacay, G. (2022). The link between ambidextrous leadership and innovative work behavior in a military organization: The moderating role of climate for innovation. *Sustainability, 14*(22), 15315. https://doi.org/10.3390/su142215315. [in English].

24. Karimi, S., Ahmadi Malek, F., Yaghoubi Farani, A., & Liobikienė, G. (2023). The Role of Transformational Leadership in Developing Innovative Work Behaviors: The Mediating Role of Employees' Psychological Capital. Sustainability, 15(2), 1267. https://doi.org/10.3390/su15021267. [in English].

25. Mo, F., Desmet, O. A., & Olenchak, F. R. (2024). Identifying Gifted Potential Through Positive Psychology Content. Education Sciences, 14(10), 1137. https://doi.org/10.3390/educsci14101137. [in English].

26. Neihart, M. (2021). The social and emotional development of gifted children: What do we know? Routledge: London, UK. [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.98

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1320-1331

Ілющенко Юлія Михайлівна науковий співробітник науково-дослідного відділу (психофізіологічних, психологічних досліджень та кадрової безпеки) Науково-методичного центру кадрової політики Міністерства оборони України; м. Київ; https://orcid.org/0009-0004-3587-8160

Козорог Ганна Олександрівна старший науковий співробітник науково-дослідного відділу психофізіологічних досліджень та кадрової безпеки Науково-методичного центру кадрової політики Міністерства оборони України; м. Київ; https://orcid.org/0009-0001-2590-8248

ДИСТРЕС У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ФЕНОМЕН, ПРОЯВИ ТА ДІАГНОСТУВАННЯ

Анотація. У статті розглядається феномен дистресу у військовослужбовців як особливий психоемоційний стан, що виникає у відповідь на надмірні або тривалі стресогенні впливи, характерні для умов бойових дій та специфіки військової служби. Проведено аналіз основних теоретичних підходів до розуміння дистресу, його природи, механізмів формування, а також психофізіологічних, когнітивних та поведінкових проявів. Окрема увага приділена сучасним методам виявлення та діагностики дистресу у військовій психології, які дозволяють не лише визначити наявність порушень, а й оцінити їх інтенсивність та динаміку. У межах дослідження розглянуто інструменти психологічного тестування та скринінгу, що можуть бути ефективно застосовані у процесі психологічного супроводу військовослужбовців у мирний і бойовий час. Обґрунтовано важливість ранньої діагностики дистресу як передумови профілактики розвитку тяжчих психічних станів, зокрема депресії, посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тривожних та адаптаційних розладів. Зазначено ключові відмінності прояву дистресу у військовослужбовців порівняно з цивільним населенням: постійне перебування у стані бойової готовності, тривале емоційне напруження, переживання втрат побратимів, очікування загроз, що формують специфічне психотравмуюче середовище. Дистрес у військовослужбовців має комплексний характер і може бути наслідком як одноразових травматичних подій, так і тривалого впливу стресогенних факторів у зоні бойових дій. Особливістю цього явища є те, що воно часто маскується під "звичайне" виснаження або втому, що ускладнює своєчасну діагностику та психологічну допомогу. Проаналізовано критерії переходу від еустресу до дистресу, визначено маркери, які можуть свідчити про початок негативних змін у психоемоційному стані особистості. Наголошено, що своєчасне виявлення

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

дистресу є необхідною умовою підтримання бойової ефективності, морально-психологічної стійкості, мотивації та злагодженості військових підрозділів, а також загального психічного благополуччя особового складу. Окрім того, своєчасне виявлення дистресу сприяє ефективному плануванню психологічної підтримки.

Ключові слова: дистрес, військовослужбовці, психоемоційний стан, діагностика, стрес, бойові дії.

Iliushchenko Yuliia Mykhailivna research fellow of the research department of psychophysiological studies and personnel security; https://orcid.org/0009-0004-3587-8160

Kozoroh Hanna Oleksandrivna senior research fellow of the research department of psychophysiological studies and personnel security; https://orcid.org/0009-0001-2590-8248

DISTRESS IN MILITARY PERSONNEL: PHENOMENON, MANIFESTATIONS AND DIAGNOSIS

Abstract. The article examines the phenomenon of distress in military personnel as a specific psycho-emotional state that arises in response to excessive or prolonged stressors typical of combat conditions and the specifics of military service. The study analyzes key theoretical approaches to understanding distress, its nature, mechanisms of formation, as well as its psychophysiological, cognitive, and behavioral manifestations. Particular attention is given to modern methods of detecting and diagnosing distress in military psychology, which make it possible not only to identify the presence of psychological disturbances but also to assess their intensity and dynamics.

The research explores psychological testing and screening tools that can be effectively applied in the psychological support of military personnel both during peacetime and in combat situations. The importance of early diagnosis of distress is substantiated as a prerequisite for preventing the development of more severe mental conditions, including depression, post-traumatic stress disorder (PTSD), anxiety, and adjustment disorders.

The article highlights the key differences in the manifestation of distress in military personnel compared to the civilian population: constant combat readiness, prolonged emotional tension, the experience of comrades' losses, and the anticipation of threats—all of which create a specific psychotraumatic environment. Distress in military personnel is complex in nature and may result from both single traumatic events and the prolonged impact of stressors in combat zones. A distinct feature of this phenomenon is that it is often masked as "ordinary" exhaustion or fatigue, complicating timely diagnosis and psychological assistance.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

The article analyzes the criteria for the transition from eustress to distress and identifies markers that may indicate the onset of negative changes in a person's psycho-emotional state. It emphasizes that timely detection of distress is essential for maintaining combat effectiveness, moral and psychological resilience, motivation, and cohesion within military units, as well as the overall mental well-being of personnel. In addition, early identification of distress contributes to more effective planning of psychological support.

Key words: distress, military personnel, psycho-emotional state, diagnostics, stress, combat operations

Постановка проблеми. Сучасна військова діяльність, особливо в умовах збройного конфлікту, супроводжується значними фізичними, психоемоційними та морально-психологічними навантаженнями. Військовослужбовці систематично опиняються в ситуаціях, які виходять за межі звичного людського досвіду, що створює передумови для формування хронічного психоемоційного напруження, відомого як дистрес. На відміну від адаптивної форми стресу (еустресу), дистрес розглядається як дезадаптивна, шкідлива реакція організму, що веде до виснаження ресурсів, порушення психічної рівноваги та розвитку психічних розладів.

Зростання кількості військових, в яких є ознаки емоційного виснаження, тривожності, порушень сну, агресивності або соматичних скарг без медичного підґрунтя, свідчить про масштабність проблеми дистресу у військовому середовищі. Особливу занепокоєність викликає його зв'язок із розвитком посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресією, суїцидальною поведінкою та порушення соціального функціонування військовослужбовців.

Незважаючи на зростання досліджень у галузі військової психології, дистрес як окреме явище часто розглядається лише в контексті ширших категорій психічних травм або реакцій на стрес. У той же час дистрес потребує самостійного аналізу як феномену, який виконує роль «сигнального маркера» неблагополуччя та передує більш серйозним психічним станам. Його своєчасне виявлення дозволяє розробити ефективні стратегії психопрофілактики, психодіагностики та психологічної реабілітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика психоемоційного стану військовослужбовців, зокрема явища дистресу, активно досліджується у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. У дослідженнях зарубіжних авторів, зокрема B. Litz, C. Figley, M. Adler, J. Nash, акцент зроблено на вплив бойового досвіду на психічне здоров'я військовослужбовців, а також на ефективність інтервенційних програм раннього реагування. Низка робіт розглядає дистрес як фактор ризику для виникнення ПТСР, депресії, тривожних розладів, що ускладнюють професійну діяльність військових.

Мета статті - дослідити феномен дистресу у військовослужбовців, охарактеризувати його психологічні, поведінкові та соматичні прояви, проаналізувати

сучасні підходи до діагностики цього стану в умовах бойових дій, а також проаналізувати часові межі та критерії виникнення дистресу.

Виклад основного матеріалу. Поняття стресу вперше було науково обґрунтоване Гансом Сельє у 1936 році як універсальна неспецифічна реакція організму на будь-який запит (стресор), що порушує гомеостаз. У психології стрес розглядається як адаптивна реакція, що може мати як позитивний (еустрес), так і негативний (дистрес) характер.

Еустрес (від грец. *eu* — «позитивний») — це «позитивний» стрес, який активізує внутрішні ресурси, сприяє концентрації, мобілізації та особистісному зростанню. Його роль особливо важлива в умовах бойової підготовки або оперативних рішень, де короткотривале підвищене напруження сприяє кращому функціонуванню когнітивних і соматичної систем.

Дистрес, натомість, виникає в умовах, коли інтенсивність або тривалість стресорів перевищують адаптивні можливості особистості. Це призводить до фізичного, емоційного і когнітивного виснаження, зниження бойової ефективності, появи психосоматичних симптомів, тривожних і депресивних розладів. У військовому середовищі дистрес часто є передумовою до розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Визначальною є не стільки об’єктивна подія, скільки індивідуальне її сприйняття, наявність захисних чинників (резилієнтність, підтримка), тривалість дії й інтенсивність стимулу [1].

Підсумовуючи вище зазначене, еустрес сприяє зростанню і адаптації, дистрес — є фактором ризику для розвитку психічних розладів.

У контексті військової служби дистрес набуває особливого значення, оскільки військовослужбовці регулярно перебувають в умовах інтенсивного, хронічного та травматичного стресу. До основних стресорів, що сприяють розвитку дистресу у військових, належать:

- Безпосередня участь у бойових діях, насильство, загроза життю;
- Спостереження страждання або смерті побратимів чи цивільних осіб;
- Фізичне виснаження, нестача сну, голодування, тривале перебування у небезпечному середовищі;
- Соціальна ізоляція, розлука з сім’єю, втрата підтримки;
- Високий рівень відповідальності за життя інших, включаючи командирів та медичний персонал;
- Когнітивна дисонансність, коли бойові дії суперечать особистісним цінностям військового (моральна травма).

У результаті взаємодії цих чинників формується хронічне емоційне та фізіологічне перенапруження, яке виснажує адаптаційні резерви особистості. Як наслідок, виникає дистрес як комплексна психоемоційна реакція, що проявляється порушеннями мислення, емоційної регуляції, поведінки й соматичних функцій.

У роботах американських дослідників (*Hoge et al., 2004; Adler et al., 2009*) наголошується, що саме дистрес є "пусковим механізмом" для формування

посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії або тривожних розладів. У деяких випадках він може також маскуватися під соматичні скарги, що ускладнює своєчасну діагностику.

На відміну від звичайного стресу, який мобілізує ресурси для подолання труднощів, дистрес позначає "злам" адаптаційної системи. В умовах бойових дій цей злам часто трапляється поступово: спочатку втрачається якість сну, знижується мотивація, зростає дратівливість, згодом розвиваються симптоми емоційного вигорання та соматизації [12,13].

Варто зазначити, що не всі військовослужбовці однаково сприймають бойові стресори, а отже, і не всі переходять у стан дистресу. Це залежить в першу чергу від: особистісних якостей людини, її попереднього досвіду, рівня підготовки та соціальної підтримки в регуляції психофізіологічної відповіді на екстремальні умови.

Як зазначалося раніше, дистрес у військовослужбовців виникає внаслідок надмірного або хронічного впливу бойових стресорів, що призводить до зриву адаптаційних систем організму. Наукові дослідження останніх років підтверджують, що механізми формування дистресу є поліфакторними, охоплюючи нейробіологічні, когнітивні, психосоціальні та індивідуально-особистісні аспекти.

Нейрофізіологічні механізми. У відповідь на бойову загрозу активується гіпоталамо-гіпофізарно-надниркова вісь, що призводить до підвищення рівня кортизолу, норадреналіну та адреналіну. Коли дії бойового стресу тривалі або безперервні, порушується баланс між структурами мозку: амігдала гіперактивується (відповідає за страх), а префронтальна кора — гальмується (планування, контроль поведінки). Це спричиняє тривожні, імпульсивні або дезорганізовані реакції [16].

У солдатів з бойовим досвідом фіксуються зміни у **структурі гіпокампа**, що погіршують здатність формувати безпечні спогади та підтримувати когнітивний контроль.

Когнітивні механізми. За сучасними когнітивними моделями, дистрес виникає у випадках, коли військовослужбовець оцінює ситуацію як загрозливу, а власні ресурси — як недостатні для подолання. При цьому в умовах інформаційного шуму, хаотичного бою чи втрати побратимів відбувається когнітивна дезорганізація — фрагментарне сприйняття реальності, порушення логіки мислення, утрата часових орієнтирів [3].

Психосоціальні чинники. Сучасні дослідження підкреслюють роль моральної травми — внутрішнього конфлікту внаслідок порушення особистісних цінностей під час бойових дій. Військовослужбовці, які стали свідками або учасниками дій, що суперечать їхнім переконанням, частіше переживають хронічний дистрес, провину, сором та соціальну ізоляцію. Особливо високим є ризик у тих, хто не має належної підтримки з боку командування чи побратимів [15].

Хронічне нервове збудження. Довготривале перебування у стані бойової готовності призводить до сенсибілізації стресової відповіді. Навіть у безпечних умовах військовослужбовці демонструють симптоми гіперзбудження: підвищену настороженість, порушення сну, неадекватну реакцію на звуки або рухи.

Індивідуальні фактори вразливості. Результати українських і зарубіжних досліджень свідчать, що на ризик розвитку дистресу впливають: ступінь стресостійкості, рівень емоційної регуляції, попередній психотравматичний досвід, а також особистісні риси (рівень самоконтролю, толерантність до невизначеності).

Еустрес та **дистрес** є двома полюсами психофізіологічної реакції на стресори. У військовому контексті особливо важливо розуміти, **коли та за яких умов еустрес — адаптивний, мобілізаційний стан — переходить у дистрес**, тобто стан, що руйнує особистість і підриває ефективність дій. Межа між ними не є чіткою, але визначається низкою психологічних і фізіологічних критеріїв.

В умовах бойових дій еустрес дозволяє діяти швидко, зібрано, цілеспрямовано, але його **тривале або надмірне навантаження** (когнітивне, емоційне, фізичне) поступово веде до виснаження адаптаційних резервів і трансформується у дистрес.

Критичні умови переходу еустресу в дистрес є **динамічними і залежать від ряду чинників**:

- ***Тривалість впливу стресора:*** короткочасний еустрес є стимулювальним, але **хронічна напруга** (навіть без пікової загрози) веде до виснаження.
- ***Інтенсивність стимулу:*** коли **поріг збудження нервової системи перевищено**, зникає позитивна мобілізація.
- ***Наявність часу на відновлення:*** за відсутності **фаз релаксації** чи відпочинку, організм не встигає «скидати» напругу.
- ***Суб'єктивна оцінка:*** якщо стресова ситуація сприймається як **небезпечна чи неконтрольована**, навіть еустрес набуває дистресових рис [11].

Ознаки переходу до дистресу (на когнітивному, емоційному, фізіологічному рівнях)

Ознаки	Еустрес	Дистрес
Когнітивні	Підвищення уваги, ясність мислення,	Сплутаність, «тунельне мислення», нав'язливі образи
Емоційні	Мотивація, рішучість, контроль	Паніка, страх, дратівливість, емоційна спустошеність
Фізіологічні	Активація, збудження, енергія	Тремор, тахікардія, гіпергідроз, порушення сну
Поведінкові	Раціональна дія, ініціативність	Ступор, дезорганізація, агресія, уникнення

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Також хотілося б зазначити, що феномен дистресу у військових має низку специфічних рис, які відрізняють його від дистресу у цивільного населення. Військова служба — це не просто професія, а спосіб життя, що передбачає високий рівень дисципліни, підпорядкування наказам, постійну готовність до екстремальних ситуацій, а у воєнний період — до безпосереднього контакту з насильством, смертю та зруйнованими моральними орієнтирами [6].

Першою з таких рис є - інтенсивність та хронічність стресорів. На відміну від цивільних, військові перебувають у постійному контакті з життєво небезпечними факторами: обстрілами, мінуванням, загрозою поранення чи смерті, втратами побратимів. При цьому стресори часто повторювані, інтенсивні та тривають довго, що веде до хронічного перенапруження нервової системи.

Дистрес у військових формується не лише внаслідок одного травматичного епізоду, а як накопичувальний ефект багатьох мікротравм (кумулятивний дистрес).

Другою рисою є моральна травма і когнітивний конфлікт. У військових часто виникає феномен моральної травми — глибокого душевного потрясіння, що виникає, коли дії в бою (власні або чужі) суперечать особистим етичним або гуманістичним переконанням. Це спричиняє внутрішній когнітивно-емоційний конфлікт, який неможливо "переробити" звичайними способами. На відміну від "звичайного" дистресу, моральна травма супроводжується глибоким почуттям провини, сорому, втрати сенсу, що ускладнює психотерапевтичне втручання [15].

Третьою рисою, що відрізняє феномен дистресу у військових та цивільних це - стигматизація емоційної вразливості. У військовому середовищі переважає культура емоційного пригнічення, сили, витривалості. Демонстрація страху, тривоги чи сліз часто сприймається як слабкість. Через це багато військових ігнорують свої симптоми дистресу, не звертаються по допомогу, або заміщують їх деструктивною поведінкою (алкоголь, ризик, агресія). Дистрес у військових часто маскований або витіснений, що ускладнює його своєчасну діагностику та знижує ефективність інтервенцій.

Наступною відміною рисою є - колективна природа досвіду. У бойових умовах військовий досвід часто є груповим — травматичні події переживаються одночасно кількома солдатами або підрозділом. Це може створювати, як додаткові ресурси підтримки, так і взаємне підкріплення травматичних переживань. Дистрес у військових може мати колективний або "заразний" характер, посилюючись у межах бойової групи, де панують недовіра, страх, втрата командирської підтримки.

Післявоєнна дезадаптація і дистрес "затриманої дії", також є відміною рисою дистресу військових. Повернення до цивільного життя часто супроводжується культурним шоком, розчаруванням, втратою ідентичності. У деяких випадках симптоми дистресу не з'являються одразу після бойових дій, а лише через місяці або роки — це явище відоме як відстрочений дистрес. Відкладений розвиток симптомів у період демобілізації часто не асоціюється

самими ветеранами з подіями війни, що ускладнює зв'язок "причина → наслідок" і звернення за допомогою.

У практиці іноземних армій, зокрема США, Великобританії, Ізраїлю, Канади та НАТО, військові психологи розглядають дистрес не лише як емоційний стан, а як **клінічний і функціональний синдром,** який має чіткі маркери, оцінюється за стандартизованими шкалами та підлягає втручанню.

Оцінка дистресу у військових базується на **мультидисциплінарному підході**, що поєднує психологічну, психіатричну, соматичну та поведінкову діагностику [7,10].

У міжнародній класифікації психологічних станів військовослужбовців (DoD, NATO) дистрес визначається як:

«Патогенна реакція організму на бойові або екстремальні умови, що супроводжується порушенням когнітивного контролю, підвищеною вегетативною збудливістю, соціальною дезадаптацією та/або порушенням бойової ефективності» [8].

Військові психологи НАТО та США використовують ступеневу модель реагування:

Рівень	Ознаки
Зелений	Нормальна адаптація, функціональний еустрес
Жовтий	Ознаки виснаження, помірна дезорганізація
Червоний	Виражений дистрес: тривожність, когнітивні порушення, зниження бойових функцій
Чорний	Психічна криза: ступор, паніка, суїцидальні ризики

Таблицю складено автором на основі джерела [8].

Для вчасно виявлення дистресу у військовослужбовців, у практиці іноземних країн використовують наприклад таку системи моніторингу, як **TRiM** (Велика Британія) – тренінг для сержантського складу з розпізнавання дистресу [16]. Ця система активно впроваджується наразі в Збройних Силах україни (ЗСУ).

В Україні ж дистрес у військових діагностується в межах системи психологічного забезпечення ЗСУ, яка значно посилилася після початку повномасштабної війни у 2022 році. Психологічна діагностика ґрунтується на виявленні **емоційної, когнітивної, поведінкової та психофізіологічної дезадаптації,** спричиненої бойовими та стресовими навантаженнями

Дистрес вважається маркером ризику розвитку посттравматичних, тривожних і адаптаційних розладів

У ЗСУ функціонують **мобільні психологічні групи**, які здійснюють **первинний скринінг дистресу** в зоні бойових дій, фіксують стан кожного військовослужбовця в картці психологічного спостереження, проводять опитування та при потребі – евакуацію до стабілізаційного пункту психосоціальної допомоги (СППД).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Також командирський склад проходить підготовку з базової психологічної діагностики, що дозволяє фіксувати **поведінкові та функціональні маркери дистресу** – ізоляцію, вербальну замкненість, соматичні скарги без медичного підґрунтя, розлади сну, порушення бойового ритму.

Попри позитивну динаміку розвитку системи, існує і певна проблематка, наприклад:

- високий рівень **психологічної стигматизації** серед військових, не дозволяє своєчасно виявити ознаки дистресу, оскільки військовослужбовці в більшості не звертаються за психологічною допомогою, маючи певне упереджене ставлення до цього;
- обмеженість у професійних кадрах у прифронтових зонах.

У психологічній науці дистрес зазвичай не має суворо фіксованих «критеріїв по часу» так, як це властиво для клінічних діагнозів (наприклад, ПТСР, тривожний розлад, депресія). Однак у науковій та клінічній практиці все частіше використовують часові орієнтири, щоб:

- відрізнити гостру реакцію на стрес від дистресу;
- відмежувати еустрес (адаптивний короткочасний стрес) від патологізованого дистресу;
- ідентифікувати ризик переходу в хронічні психічні розлади.

Основні часові критерії дистресу

Тип реакції	Тривалість	Характер проявів	Коментар
Еустрес	хвилини — години	Мобілізація, продуктивність, контроль	Є адаптивною формою стресу
Гостра стресова реакція	до 48–72 годин	Тривожність, напруга, соматика, але контроль зберігається	Часто виникає після бою, втрати
Дистрес (функціональний)	більше 3–5 днів, **до 1 місяця**	Емоційне виснаження, деперсоналізація, соматизація, агресія або ступор	Ознаки дезадаптації, але ще зворотні
Хронічний дистрес	більше 1 місяця	Персистуючі симптоми, порушення сну, зниження бойової здатності	Може перейти в розлад адаптації, ПТСР
ПТСР / психічні розлади	> 1 місяця після травми	Явна клінічна симптоматика, дисфункція	Діагноз за DSM-5/ICD-11

Авторська розробка

Психологічні та фізіологічні прояви дистресу у військовослужбовців

Дистрес у військовослужбовців проявляється через системний вплив на психічне, емоційне, поведінкове та фізичне функціонування. Характер проявів може варіюватися залежно від індивідуальних особливостей, інтенсивності бойових дій та наявності захисних чинників.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

1. Емоційно-психологічні прояви

- Тривожність і гіперзбудження – постійне очікування небезпеки, реакції переляку на незначні подразники, підвищена пильність.
- Дратівливість, гнівливість, агресивність – часто неадекватні щодо ситуації, особливо після тривалого перебування в бойових умовах.
- Депресивні стани – втрата інтересу до діяльності, пригнічений настрій, почуття провини, зниження самооцінки.
- Емоційна відстороненість – труднощі в побудові емоційного контакту, особливо з цивільними або родичами після повернення з ротації.

2. Когнітивні прояви

- Зниження концентрації уваги, труднощі з виконанням рутинних завдань.
- Сповільнене або, навпаки, фрагментарне мислення, що ускладнює прийняття рішень.
- Порушення пам'яті – особливо на неемоційно значущі події.
- Нав'язливі спогади про бойові дії (інтрузії), флешбеки [11].

3. Поведінкові прояви

- Ізоляція від колективу або родини, уникнення міжособистісного контакту.
- Порушення сну, нічні жахіття, труднощі з засинанням або раннє пробудження.
- Підвищене вживання алкоголю або психоактивних речовин як спроба саморегуляції.
- Ризикована поведінка, зниження обережності в побуті або під час несення служби.

4. Соматичні (тілесні) прояви

- Порушення сну та апетиту, що призводить до втрати маси тіла або виснаження.
- Хронічний біль без очевидної медичної причини (спина, шия, голова).
- Порушення роботи шлунково-кишкового тракту – діарея, нудота, біль.
- Серцево-судинні симптоми – тахікардія, гіпертензія, болі в грудях, варіабельність ЧСС.

5. Соціальні наслідки дистресу

- Зниження бойової ефективності, проблеми з дисципліною.
- Втрата довіри до командування чи товаришів.
- Труднощі з поверненням до мирного життя (реадаптація), конфлікти в родині.
- Високий ризик суїцидальної поведінки (особливо при поєднанні дистресу з депресією та ПТСР).

Висновки. Враховуючи викладене можемо зробити наступні висновки, що дистрес у військовослужбовців постає, як складне психофізіологічне явище, що формується під впливом бойових, екстремальних і тривалих стресогенних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

чинників. Його відмінність від еустресу полягає в тому, що він не сприяє адаптації, а, навпаки, веде до психоемоційного виснаження, порушень у поведінці, мисленні й функціонуванні організму.

Ключовими тригерами розвитку дистресу в умовах бойових дій є інтенсивні психотравмуючі події, втрати, тривале фізичне і моральне навантаження, недосипання, а також порушення базових потреб у безпеці й підтримці. Поступовий перехід з еустресу в дистрес відбувається тоді, коли механізми саморегуляції та психологічної компенсації перестають забезпечувати рівновагу. Це супроводжується зростанням рівня тривоги, появою апатії, відстороненості, схильності до ізоляції, агресивної або деструктивної поведінки.

Виявлення дистресу у військовослужбовців, є критично важливим для свого своєчасного надання психологічної допомоги та запобігання розвитку більш серйозних психічних розладів. Ігнорування або несвоєчасне виявлення дистресу призводить до цілого спектру негативних наслідків, які поширюються від особистісного рівня до функціонування цілих підрозділів.

Узагальнюючи, своєчасна і точна діагностика дистресу, його диференціація від інших форм стресу, а також вчасне надання допомоги є критично важливими для збереження психічного здоров'я особового складу, підтримання боєздатності військових частин і розвитку системи психологічної стійкості ЗСУ в умовах тривалої війни.

Література:

1. Bonanno, G. A. (2021). *The End of Trauma: How the New Science of Resilience Is Changing How We Think About PTSD*. Basic Books.

2. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events. *American Psychologist, 59*(1), 20–28.

3. Foa, E. B., McLean, C. P., & Zang, Y. (2021). Cognitive mechanisms of traumatic stress in military populations. *Clinical Psychology Review*, 87, 102034.

4. Litz, B. T., Stein, N., & Maguen, S. (2022). Moral injury and contemporary combat: Evidence and interventions. *Current Psychiatry Reports*, 24(5), 299–310.

5. Chmitorz, A., Kunzler, A. M., Helmreich, I., et al. (2022). Interplay between eustress and distress: Implications for resilience. *European Psychologist*, 27(2), 92–102.

6. Greenberg, N., & Wessely, S. (2021). Managing mental health in the military: A review of programs and policies. *The Lancet Psychiatry*, 8(7), 541–550.

7. Brooks, S. K., & Greenberg, N. (2023). Trauma risk management (TRiM): Current status and effectiveness. *BMJ Military Health*, 169(1), 30–35.

8. NATO. (2020). *STANAG 2544: Psychological Support and Combat Stress Prevention in NATO Forces*.

9. U.S. Army Medical Department. (2023). *Battlemind Psychological Resilience Manual*. U.S. DoD Publications.

10. Greenberg, N., van Hooff, M., & Wessely, S. (2022). Resilience and mental health in deployed military personnel. *Nature Human Behaviour*, 6(1), 9–10.

11. Tanielian, T., & Jaycox, L. H. (2008). Invisible Wounds of War: Psychological and Cognitive Injuries, Their Consequences, and Services to Assist Recovery.

12. Adler, A. B., et al. (2009). Battlemind Psychological Debriefing: Early group-level intervention in combat. Military Medicine, 174(1), 21–28. DOI: 10.7205/MILMED-D-08-00111

13. Hoge, C. W., et al. (2004). Combat duty in Iraq and Afghanistan, mental health problems, and barriers to care. New England Journal of Medicine, 351(1), 13–22. DOI: 10.1056/NEJMoa 040603

14. Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. European Journal of Psychotraumatology, 5(1), 25338. https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338

15. Nash, W. P., & Litz, B. T. (2013). Moral injury: A mechanism for war-related psychological trauma in military family members. Clinical Child and Family Psychology Review, 16, 365–375. https://doi.org/10.1007/s10567-013-0146-9

16. Miller, M. W., & Sadeh, N. (2014). Traumatic stress, oxidative stress and post-traumatic stress disorder: Neurodegeneration and the accelerated aging hypothesis. Molecular Psychiatry, 19(11), 1156–1162. https://doi.org/10.1038/mp.2014.111

References:

1. Bonanno, G. A. (2021). *The End of Trauma: How the New Science of Resilience Is Changing How We Think About PTSD*. Basic Books.

2. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events. *American Psychologist*, *59*(1), 20–28.

3. Foa, E. B., McLean, C. P., & Zang, Y. (2021). Cognitive mechanisms of traumatic stress in military populations. *Clinical Psychology Review*, 87, 102034.

4. Litz, B. T., Stein, N., & Maguen, S. (2022). Moral injury and contemporary combat: Evidence and interventions. *Current Psychiatry Reports*, 24(5), 299–310.

5. Chmitorz, A., Kunzler, A. M., Helmreich, I., et al. (2022). Interplay between eustress and distress: Implications for resilience. *European Psychologist*, 27(2), 92–102.

6. Greenberg, N., & Wessely, S. (2021). Managing mental health in the military: A review of programs and policies. *The Lancet Psychiatry*, 8(7), 541–550.

7. Brooks, S. K., & Greenberg, N. (2023). Trauma risk management (TRiM): Current status and effectiveness. *BMJ Military Health*, 169(1), 30–35.

8. NATO. (2020). *STANAG 2544: Psychological Support and Combat Stress Prevention in NATO Forces*.

9. U.S. Army Medical Department. (2023). *Battlemind Psychological Resilience Manual*. U.S. DoD Publications.

10. Greenberg, N., van Hooff, M., & Wessely, S. (2022). Resilience and mental health in deployed military personnel. *Nature Human Behaviour*, 6(1), 9–10.

11. Tanielian, T., & Jaycox, L. H. (2008). Invisible Wounds of War: Psychological and Cognitive Injuries, Their Consequences, and Services to Assist Recovery.

12. Adler, A. B., et al. (2009). Battlemind Psychological Debriefing: Early group-level intervention in combat. Military Medicine, 174(1), 21–28. DOI: 10.7205/MILMED-D-08-00111

13. Hoge, C. W., et al. (2004). Combat duty in Iraq and Afghanistan, mental health problems, and barriers to care. New England Journal of Medicine, 351(1), 13–22. DOI: 10.1056/NEJMoa 040603

14. Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. European Journal of Psychotraumatology, 5(1), 25338. https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338

15. Nash, W. P., & Litz, B. T. (2013). Moral injury: A mechanism for war-related psychological trauma in military family members. Clinical Child and Family Psychology Review, 16, 365–375. https://doi.org/10.1007/s10567-013-0146-9

16. Miller, M. W., & Sadeh, N. (2014). Traumatic stress, oxidative stress and post-traumatic stress disorder: Neurodegeneration and the accelerated aging hypothesis. Molecular Psychiatry, 19(11), 1156–1162. https://doi.org/10.1038/mp.2014.111

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 159.96

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1332-1348

Кабусь Наталя Дмитрівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, тел.: (099) 311-47-18, https://orcid.org/0000-0003-3665-8501

Ступакова Валентина Григорівна здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету соціально-гуманітарних наук і соціальних технологій, кафедра психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, координатор Простору дружнього до дитини/старший соціальний працівник БО «БФ «Карітас Суми», м. Суми, тел.: (099) 625-92-31, https://orcid.org/0009-0006-6048-2090

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СТРЕСОСТІКОСТІ НА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Анотація. У статті висвітлено результати емпіричного дослідження психологічних бар'єрів майбутніх психологів до роботі з дітьми з інвалідністю, детермінованих ступенем готовності здобувачів до прийняття ситуацій невизначеності у професійній діяльності, розвиненим емоційним інтелектом, спроможністю приймати ефективні рішення, розвиненою емпатією та високим рівнем стресостійкості.

Обґрунтовано вплив емоційного інтелекту та стресостійкості на готовність майбутніх психологів до роботи з дітьми з інвалідністю. Визначено параметри готовності до роботи з дітьми з інвалідністю за методикою діагностики комунікативної установки.

Наведено результати кореляційного аналізу показників комунікативних установок та перешкод у встановленні емоційних контактів з показниками діагностики емоційного інтелекту: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей та рівнями стресостійкості (прийняття безпорадності й брак самоефективності).

Виявлено позитивні кореляції показників стресостійкості із більшістю показників психологічних бар'єрів майбутніх психологів. Підтверджено зворотній вплив емоційного інтелекту на наявність психологічних бар'єрів у майбутніх психологів у роботі з дітьми з інвалідністю.

Показано відмінності між здобувачами, які готові та не готові до роботи з дітьми з інвалідністю за показниками емоційного інтелекту (Н. Холл) та результатами тесту на визначення рівня стресостійкості. Наведено кластерні

профілі показників (не)готовності у групах студентів за методикою діагностики комунікативної установки за В. Бойком. Запропоновано рекомендації розробки тренінгової програми з метою профілактики та мінімізації психологічних бар'єрів майбутніх фахівців-психологів у роботі з дітьми з інвалідністю.

Ключові слова: емоційний інтелект, стресостійкість, психологічні бар'єри, майбутні психологи, готовність, діти з інвалідністю, комунікативна установка, перешкоди у встановленні емоційних контактів.

Kabus Natalia Dmytrivna Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, tel.: (099) 311-47-18, https://orcid.org/0000-0003-3665-8501

Stupakova Valentyna Hryhorivna Master's level higher education student at the Faculty of Social and Human Sciences and Social Technologies, Department of Psychology, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Coordinator of the Child-Friendly Space/Senior Social Worker Charitable Organization «Charitable Fund «Caritas Sumy», Sumy, tel.: (099) 625-92-31, https://orcid.org/0009-0006-6048-2090

THE INFLUENCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND STRESS RESISTANCE ON THE READINESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The article highlights the results of an empirical study of psychological barriers of future psychologists in working with children with disabilities, determined by the degree of readiness of applicants to accept situations of uncertainty in professional activity, developed emotional intelligence, the ability to make effective decisions, developed empathy and a high level of stress resistance.

The influence of emotional intelligence and stress resistance on the readiness of future psychologists to work with children with disabilities is substantiated. The parameters of readiness to work with children with disabilities are determined using the method of diagnostics of communicative attitude.

The results of the correlation analysis of indicators of communicative attitudes and obstacles in establishing emotional contacts with indicators of emotional intelligence diagnostics (emotional awareness, management of one's own emotions, self-motivation, empathy, recognition of other people's emotions and levels of stress resistance (acceptance of helplessness and lack of self-efficacy) are presented. Positive correlations of stress resistance indicators with most indicators of psychological barriers of future psychologists were revealed. The reverse effect of emotional intelligence on the presence of psychological barriers in future psychologists in working with children with disabilities was confirmed.

The differences between applicants who are ready and not ready to work with children with disabilities according to the indicators of emotional intelligence (N. Hall)

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

and the results of the test for determining the level of stress resistance are shown. Cluster profiles of indicators of (un)readiness in groups of students according to the method of diagnostics of communicative attitude according to V. Boyko are presented. Recommendations for developing a training program are proposed to prevent and minimize psychological barriers of future psychologists in working with children with disabilities.

Keywords: emotional intelligence, stress resistance, psychological barriers, future psychologists, readiness, children with disabilities, communicative attitude, obstacles in established emotional contacts.

Постановка проблеми. Аналіз сучасного стану освіти демонструє нагальну необхідність у висококваліфікованих психологах, спроможних забезпечити якісну психоемоційну підтримку дітей з інвалідністю. Державна інклюзивна політика безбар'єрності заклала законодавчу та виконавчу базу для впровадження інклюзивності послуг. Проте, втілення цих засад у життя вимагає підготовки фахівців, здатних долати психологічні бар'єри у роботі з дітьми з інвалідністю. Існуючу в Україні систему підготовки психологів можна схарактеризувати як таку, що недостатньо сфокусована на розвитку навичок роботи з дітьми з інвалідністю, що сприяє формуванню у студентів-психологів невпевненості та внутрішніх перешкод при взаємодії з даною категорією клієнтів. Такі перешкоди можуть суттєво погіршувати якість психологічної підтримки дітей з інвалідністю, що згодом негативно впливатиме на їхню адаптацію, розвиток та соціалізацію.

Повномасштабне російське вторгнення в Україну спричинило зростання числа дітей з травмами та порушеннями розвитку, що ще більше загострює потребу ефективної підготовки майбутніх психологів до роботи з дітьми з інвалідністю. Разом з тим, психотравмуючі обставини можуть посилювати внутрішні бар'єри у здобувачів, що виявляються у відсутності контролю над обставинами та реакціями й невмінням управляти своїми емоціями.

З огляду на це, формування у майбутніх психологів готовності до роботи з дітьми з інвалідністю, подолання наявних психологічних бар'єрів, розвиток у здобувачів емоційної обізнаності є актуальними завданнями сучасного вектору підготовки фахівців у галузі психології закладами вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні бар'єри майбутніх психологів досліджували вчені І. Глазкова, С. Dwek, О. Константинів, Н. Шеленкова. Вплив емоційної сфери на готовність майбутніх психологів до роботи з дітьми з інвалідністю є предметом вивчення вітчизняних та зарубіжного науковців, зокрема Дж. Борга, R. Kapur, А. Массанова, Д. Холла. Стресогенний вплив на майбутніх психологів у контексті їх професійної діяльності з різними категоріями клієнтів відображені у наукових працях А. Гірняк, В. Кравченко, З. Оніпко. На підготовці майбутніх психологів акцентують увагу С. Ісаєвич, І. Калиновська, Т. Ярая та інші дослідники.

Водночас потребує детальнішого дослідження питання готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з інвалідністю в контексті підвищення їхньої стресостійкості та розвитку емоційного інтелекту, що сприятиме профілактиці прояву психологічних бар'єрів у роботі з дітьми з інвалідністю.

Метою статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з інвалідністю з огляду на емоційний інтелект та рівень стресостійкості здобувачів вищої психологічної освіти.

Ставилось завдання вивчити взаємозв'язок емоційного інтелекту й рівня стресостійкості з готовністю майбутніх психологів до роботи з дітьми з інвалідністю; виявити параметри готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми з інвалідністю через діагностування їхніх комунікативних установок та психологічних бар'єрів.

Гіпотеза дослідження. Ми припускаємо, що готовність майбутніх психологів до роботи з дітьми з інвалідністю детермінується високим ступенем розвитку емоційного інтелекту й спроможністю контролювати обставини та слабо сприйнятим стресом.

Матеріали та методи. Для дослідження психологічних бар'єрів майбутніх фахівців-психологів у роботі з дітьми з інвалідністю нами були використані: Методика діагностики комунікативної установки В. Бойка [11], що відображає варіанти негативних установок за 9 шкалами) та Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів за В. Бойко (адаптація А. Шевенко) [11], з п'ятьма шкалами. Означені методики дозволяють дослідити емоційні, когнітивні та поведінкові прояви майбутніх фахівців, які ми розглядаємо як бар'єри – перешкоди у взаємодії майбутнього фахівця з дитиною з інвалідністю (неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталона, консервативність в оцінках людей, нетерпимість до особистісного дискомфорту партнера по спілкуванню та ін.).

Виявлення у майбутніх психологів здатності розуміти відносини, що проявляються в емоціях, керувати своєю емоційною сферою й впливати на емоційну сферу інших здійснювалось із застосуванням методики діагностики емоційного інтелекту (Н. Холл) [3]. Для визначення рівня стресостійкості було використано тест на визначення рівня стресостійкості (Perceived Stress Scale, PSS-10) [1], що дозволив виміряти у майбутніх психологів ступінь контролю над обставинами та рівень сприйняття фахівцем своєї нездатності впоратися з проблемами, а також загальний рівень сприйнятого стресу.

Емпіричне дослідження проводилося у квітні-липні 2025 року на базі трьох закладів вищої освіти: Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Сумського державного університету та Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. В опитуванні взяли участь 87 респондентів – студенти бакалаврських та магістерських програм за спеціальністю 053 Психологія. Вік респондентів становив від 18 до

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

58 років, з них – 75 жінок, 12 чоловіків. Переважну більшість респондентів склали представники юнацького (18-23 роки) та середнього віку (39-50 років). Вибірка є репрезентативною та належним чином відображає особливості генеральної сукупності студентів-психологів за структурними та індивідуальними параметрами, що гарантує надійність отриманих результатів дослідження.

Обробка результатів здійснювалась з використанням кореляційного та кластерного аналізу, порівняльного аналізу середніх значень та стандартних відхилень за досліджуваними показниками для груп майбутніх психологів – «готових» і «не готових» до роботи з дітьми з інвалідністю з використанням t-критерію Стьюдента. Опрацювання та аналіз даних виконувались з використанням програмного забезпечення TIBCO Statistica 13.

Результати та їх обговорення. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що емоційна складова виступає одночасно як бар'єр та як компонент професійної компетенції майбутніх психологів у контексті їх підготовки до роботи з дітьми з інвалідністю [2; 3: 6; 8]. З одного боку, емоційна сфера представлена комплексом переживань, що провокують активацію психологічних бар'єрів (негативно забарвлені емоції – страх, тривога, сором, провина, безпорадність у ситуаціях невизначеності, невміння дозувати емоції, неадекватне емоційне вираження, нерозвиненість, невиразність емоцій, небажання зближатися з людьми на емоційній основі, невміння стримувати себе) [10].

З іншого боку, розвинений емоційний інтелект, що проявляється у емоційній обізнаності, здатності управляти власними емоціями, вмінні швидко емоційно «відходити» та гнучко адаптувати емоційні реакції відповідно ситуації, довільному керуванні своїми емоціями через стратегії емоційної регуляції (когнітивна переоцінка, придушення експресії тощо), помірному рівні емоційної емпатії, вмінні позитивно впливати на емоційний стан інших, стає індикатором готовності майбутнього психолога до роботи з дітьми з інвалідністю.

Здійснений науковий пошук [4; 5; 7; 9] підтверджує вплив стійкості до стресу на готовність майбутніх фахівців до роботи з дітьми з інвалідністю. Майбутні психологи, які не відчувають виснаження та хронічної напруженості (низький рівень сприйнятого стресу), добре контролюють обставини, власні емоції та реакції, а також мають сили впоратися з існуючими проблемами вирізняються готовністю до роботи з дітьми з інвалідністю. Натомість низький рівень стресостійкості (високий рівень сприйнятого стресу) блокує професійну діяльність, провокуючи у майбутнього психолога стрес через постійну емоційну включеність у складні життєві ситуації дітей, фрустрацію від неможливості швидко вирішити проблеми або покращити стан дітей, накопичення стресових проявів через необхідність постійної концентрації та відповідальності, особистісну невизначеність і розгубленість.

Для визначення взаємозв'язку показників емоційного інтелекту та стресостійкості з показниками психологічних бар'єрів (за методиками діагностики комунікативної установки та «перешкод» у встановленні емоційних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

контактів за В. Бойком) були здійснені розрахунки коефіцієнтів кореляції для всієї вибірки досліджуваних (n=87). Результати кореляційного аналізу свідчать про наявність значущих кореляцій за більшістю показників психологічних бар'єрів (табл. 1).

Таблиця 1

Взаємозв'язки показників психологічних бар'єрів з показниками емоційного інтелекту та стресостійкості у вибірці досліджуваних (n = 87)

Психологічні бар'єри/ комунікативні установки та перешкоди	**Показники діагностики емоційного інтелекту (Н.Холл)**					**Показники тесту на визначення рівня стресостійкості PSS-10**		
	Емоційна обізнаність	Управління своїми емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнання і вміння впливати на емоції інших	Сприйняття безпорадності	Брак самоефективності	Рівень стресу
Методика діагностики комунікативної установки В. Бойка								
Неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини	-0,041 -	**-0,274 p<0,010**	**-0,293 p<0,006**	**-0,270 p<0,011**	**-0,367 p<0,000**	**0,344 p<0,001**	**0,335 p<0,002**	**0,391 p<0,000**
Використання себе як еталону при оцінюванні інших	-0,092 -	**-0,231 p<0,032**	**-0,215 p<0,046**	**-0,326 p<0,002**	**-0,278 p<0,009**	0,132 -	0,180 p<0,095	0,170 p<0,116
Категоричність або консервативність в оцінках людей	0,087 -	**-0,228 p<0,034**	-0,086 -	0,043 -	-0,016 -	**0,358 p<0,001**	**0,231 p<0,031**	**0,361 p<0,001**
Невміння стримувати себе, згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельністю інших	0,018 -	-0,202 p<0,060	**-0,213 p<0,048**	-0,141 p<0,194	-0,184 p<0,088	**0,279 p<0,009**	0,171 p<0,112	**0,278 p<0,009**
Прагнення переробити, перевиховувати партнера	-0,072 -	-0,205 p<0,057	-0,202 p<0,061	-0,158 p<0,143	-0,203 p<0,060	0,106 -	0,183 p<0,090	0,151 p<0,162
Прагнення підлагоджувати партнера під себе, зробити його зручним	-0,040 -	-0,134 -	-0,112 -	0,020 -	-0,102 -	**0,297 p<0,005**	0,209 p<0,052	**0,306 p<0,004**
Невміння пробачати	-0,113	-0,188	**-0,228**	-0,186	**-0,225 p<0,036**	**0,259**	**0,277 p<0,009**	**0,299 p<0,005**

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Психологічні бар'єри/ комунікативні установки та перешкоди	**Показники діагностики емоційного інтелекту (Н.Холл)**					**Показники тесту на визначення рівня стресостійкості PSS-10**		
	Емоційна обізнаність	Управління своїми емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнання і вміння впливати на емоції інших	Сприйняття безпорадності	Брак самоефективності	Рівень стресу
іншому його помилки, незграбність, завдані неприємності	p<0,299	p<0,080	**p<0,034**	p<0,085		**p<0,018**		
Нетерпимість до фізичного чи психологічного дискомфорту партнера	-0,070 -	-0,174 p<0,107	-0,187 p<0,084	**-0,288 p<0,007**	**-0,238 p<0,026**	0,115 -	0,089 -	0,121 -
Невміння пристосовуватись до партнера	-0,078 -	**-0,229 p<0,033**	-0,183 p<0,090	-0,1648 p<0,127	**-0,262 p<0,014**	**0,333 p<0,002**	**0,263 p<0,014**	**0,354 p<0,001**
Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів за В. Бойком								
Невміння керувати емоціями, дозувати їх	0,083 -	**-0,359 p<0,001**	**-0,303 p<0,004**	**-0,225 p<0,036**	**-0,260 p<0,015**	**0,228 p<0,034**	0,208 p<0,053	**0,253 p<0,018**
Неадекватне емоційне вираження	0,089 -	0,189 p<0,080	0,197 p<0,068	-0,012 -	-0,007 -	-0,103 p<0,342	**-0,256 p<0,017**	-0,177 p<0,102
Домінування негативних емоцій	0,070 -	**-0,213 p<0,048**	-0,190 p<0,078	-0,061 -	-0,089 -	**0,372 p<0,000**	**0,241 p<0,025**	**0,375 p<0,000**
Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	**-0,250 p<0,020**	-0,118 -	-0,189 p<0,080	**-0,247 p<0,021**	**-0,211 p<0,050**	-0,064 -	0,074 -	-0,021 -
Небажання зближатися з людьми на емоційній основі	-0,075 -	-0,148 p<0,171	-0,205 p<0,057	**-0,255 p<0,017**	**-0,294 p<0,006**	0,145 p<0,181	0,164 p<0,130	0,173 p<0,109

За методикою діагностики *емоційного інтелекту* (Н. Холл) та показниками психологічних бар'єрів виявлені негативні статистично значущі кореляційні зв'язки, що означає: чим вищими є емоційний інтелект, тим меншими є прояви емоційних, когнітивних та поведінкових бар'єрів. Зокрема, спостерігаємо значущі негативні кореляції «неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини», «використання себе як еталону при оцінюванні інших», «невміння

керувати емоціями, дозувати їх» з чотирма шкалами емоційного інтелекту: «управління своїми емоціями», «самомотивація», « емпатія», «розпізнання і вміння впливати на емоції інших». Також наявними є негативні кореляційні зв'язки між: «категоричністю й консервативністю в оцінках людей» та «управлінням емоціями» ($r= -0,228$, $p<0,034$); «самомотивацією» й «невмінням стримувати себе» ($r= -0,213$, $p<0,048$), а також «невмінням пробачати іншому» ($r= -0,228$, $p<0,034$); «невмінням пристосовуватись до партнера» та «управлінням своїми емоціями» ($r= -0,229$, $p<0,033$) й «розпізнанням і вмінням впливати на емоції інших» ($r= -0,262$, $p<0,014$).

Негативний зв'язок між показниками «домінування негативних емоцій» та «управління своїми емоціями» ($r= -0,213$, $p<0,048$) підтверджує: чим більше у майбутнього фахівця домінують негативні емоції по відношенню до роботи з дітьми з інвалідністю – тим менше вони можуть ними керувати. Негативний значущий зв'язок спостерігається також між «емпатією» та «вмінням розпізнавати й впливати на емоції інших» з «нетерпимістю до фізичного чи психологічного дискомфорту», «негнучкістю, нерозвиненістю, невиразністю емоцій» та «небажанням зближатися з людьми на емоційній основі».

Підкреслимо, що якісний аналіз кореляцій демонструє найтіснішу негативну кореляцію «емоційної обізнаності» виключно із «негнучкістю, нерозвинутістю, невиразністю емоцій» ($r=-0,25$; $p<0,020$), з іншими показниками спостерігаємо дуже слабкі зворотні зв'язки. Тобто, можемо констатувати: рівень емоційної обізнаності як складової емоційного інтелекту не здатен значно зменшувати негативні емоційно-комунікативні бар'єри у майбутнього фахівця-психолога.

Показовим також є результат дуже слабких кореляцій за відсутності рівня значущості між показниками емоційного інтелекту за Н. Холл та прагненням переробити, перевиховувати партнера, підлагоджувати партнера під себе, роблячи його зручним, а також неадекватним емоційним вираженням.

Отже, дослідження взаємозв'язку психологічних бар'єрів з показниками Тесту емоційного інтелекту дозволяє зробити такі висновки. Майбутні психологи з високо розвиненою здатністю розпізнавати емоції дитини з інвалідністю мають низький рівень бар'єру неприйняття/нерозуміння індивідуальності людини, що дає розуміння про готовність фахівця до роботи з даною категорією клієнтів. Надання психосоціальних послуг дітям з інвалідністю вимагає від майбутнього фахівця балансу емоційних навичок. Психолог, який готовий до роботи з дітьми з інвалідністю, з одного боку, повинен мати здатність співчувати, розуміти переживання дитини, але при цьому, не втрачати об'єктивності та вчасно сепаруватися від емоційного стану клієнта, дозуючи та розділяючи власні емоції від емоцій дитини під час професійної взаємодії. Більш того психолог, готовий надавати послуги дітям з інвалідністю, наділений здатністю гнучко реагувати на мінливі емоційні прояви дитини, бути вмотивованим та здатним емоційно зближатися, адаптувати свою поведінку та підхід психологічного втручання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

На готовність майбутнього психолога до роботи з дітьми з інвалідністю вказує мистецтво емоційного дозування та довільного керування емоціями (як один з показників розвинутого емоційного інтелекту), що включає зміну думок про ситуацію емоційної реакції, зменшення експресії по відношенню до емоції клієнта, зміщення фокусу емоційної напруги на інші об'єкти та модифікацію обставин для впливу на власні емоційні переживання та переживання клієнта. Високий рівень здатності майбутнього фахівця управляти своїми емоціями, як один із критеріїв розвинутого емоційного інтелекту, зменшує прояви психологічних бар'єрів (неприйняття інших, позиціонування себе як еталону, категоричність в оцінці інших та ін.) й підтверджує готовність психолога до роботи з дітьми з інвалідністю.

Зворотні тісні зв'язки показника емоційного інтелекту – розпізнавання емоцій інших людей, вміння впливати на емоції інших із більшістю показників комунікативних та емоційно-вольових якостей особистості, що виступають як психологічні бар'єри, дозволяє стверджувати: високий рівень здатності впливу на емоції дитини з інвалідністю з боку майбутнього фахівця зменшує інтолерантні емоційні та комунікативні перешкоди особистості. Разом з тим, фахівець-психолог, готовий працювати з дітьми з інвалідністю, наділений вмінням пристосовуватися до партнера, терпимий до психофізичного дискомфорту, який потенційно може зовнішньо проявлятися у дитини з інвалідністю, а також здатний пробачити недосконалість і невдалі спроби самовираження дитини.

Результати кореляційного аналізу тесту на визначення рівня *стресостійкості* (Perceived Stress Scale, PSS-10) із показниками емоційно-вольових та комунікативних бар'єрів засвідчують тісні помірні позитивні кореляційні зв'язки із виском рівнем значущості. Дані табл.1 підтверджують зв'язок рівня стресу із неприйняттям й нерозумінням індивідуальності інших ($r=0,391$; $p<0,000$), категоричністю, консервативністю в оцінках партнера ($r=0,361$; $p<0,001$), прагненням підлаштовувати партнера під себе ($r=0,306$ $p<0,004$), невмінням пристосовуватися до партнера ($r=0,354$; $p<0,001$) та домінуванням негативних емоцій ($r=0,375$; $p<0,000$).

Відповідно, високий рівень стресу (сильно сприйнятий стрес) у майбутнього психолога підвищує показники емоційних та комунікативних перешкод та зменшує рівень готовності фахівця до роботи з дітьми з інвалідністю. Натомість, це підтверджує гіпотезу про те, психолог, який має низький рівень стресу (слабо сприйнятий стрес) відчуває мінімальні прояви психологічних бар'єрів та має готовність до роботи з дітьми з інвалідністю.

Показник сприйняття безпорадності значно корелює із: неприйняттям індивідуальності людини ($r=0,344$; $p<0,001$); категоричністю або консервативністю в оцінках людей ($r=0,358$; $p<0,001$); невмінням пристосовуватися до партнерів ($r=0,333$; $p<0,002$); домінуванням негативних емоційних проявів ($r=0,372$; $p<0,000$). Справді, майбутній психолог, який не відчуває відсутність

контролю над обставинами, власними емоціями та реакціями по відношенню до людей здатен працювати із дітьми з інвалідністю.

Інший показник стресостійкості – брак самоефективності, тобто рівень сприйняття особистістю своєї нездатності впоратися з проблемами – тісно пов'язаний із неприйняттям і нерозумінням індивідуальності інших ($r=0,335$; $p<0,002$). Тобто, майбутній психолог, який не готовий до роботи з дітьми з інвалідністю, може переносити власні страхи, слабкості та переживання на клієнтів, мати втому (перевантаження, вигорання) для глибокого та адекватного розуміння індивідуальності дітей з інвалідністю. Натомість, у майбутнього фахівця, який виявляє готовність до роботи з дітьми з інвалідністю, власний досвід невдач та труднощів із конструктивним їх опрацюванням, поглиблює розуміння, прийняття інших, що може видатися парадоксальним. Зворотній кореляційний зв'язок прослідковуємо між браком самоефективності та неадекватним емоційним вираженням ($r= -0,256$; $p<0,0017$), що засвідчує: чим вищим є рівень адекватного сприйняття фахівцем своєї нездатності впоратися із ситуацією (оцінка здатності впоратися із проблемою) – тим нижчий рівень неадекватного емоційного вираження.

Дещо менш сильні кореляційні зв'язки простежуємо між: 1) категоричністю або консервативністю в оцінюванні партнерів із браком самоефективності ($r=0,231$; $p<0,0031$); 2) невмінням стримувати себе, злагоджувати неприємні почуття з некомунікабельними особистостями з сприйняттям безпорадності ($r=0,279$; $p<0,009$) та рівнем стресу ($r=0,278$; $p<0,009$); 3) прагненням підлагоджувати партнера під себе із сприйняттям безпорадності ($r=0,297$; $p<0,005$); 4) невмінням пристосовуватися до партнера з браком самоефективності ($r=0,263$; $p<0,014$); 5) невміння керувати, дозувати емоції із сприйняттям безпорадності ($r=0,228$; $p<0,034$) та загальним рівнем стресу ($r=0,253$; $p<0,018$); 6) домінуванням негативних емоцій з браком самоефективності ($r=0,241$ $p<0,025$). Дійсно, віра у власні професійні можливості майбутнього психолога з позиції його готовності до роботи передбачає неконсервативність оцінки дитини з інвалідністю та високе прагнення пристосовуватися до індивідуальних потреб дитини. Фахівець, що не перебуває під тиском стресу, краще контролює власні емоційні реакції, не намагається «нормалізувати» складні прояви поведінки дитини з інвалідністю, не унаслідує негативні емоції дитини з інвалідністю, а використовує невербальні засоби комунікації та інші шляхи взаємодії.

Слід наголосити щодо позитивної кореляції невміння пробачати іншому його помилки, незграбність, мимоволі завдані неприємності з усіма показниками стресостійкості, а саме: сприйняттям безпорадності ($r=0,259$; $p<0,0018$), браком самоефективності ($r=0,277$; $p<0,009$), загальним рівнем стресу ($r=0,299$; $p<0,005$). Стресостійкий фахівець, який має низький рівень безпорадності та високий рівень самоефективності характеризується помірною чутливістю до недосконалості інших, а також не інтерпретує й не проєктує випадкові помилки чи дії дитини з інвалідністю, як потенційну загрозу, спрямовану на психолога, а приймає та розуміє природу помилок, їх виникнення та причини.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Виявлено дуже слабкі зв'язки «використання себе як еталону при оцінці інших», «прагнення переробити, перевиховувати партнера», «нетерпимості до психофізичного дискомфорту партнера», «негнучкістю, нерозвиненістю, невиразністю емоцій» та «небажання зближатися з людьми на емоційній основі» з усіма показниками діагностики стресостійкості (r від 0,007 до 0, 183). Тому, є підстави вважати, що рівень стресу майбутнього психолога суттєво не впливає на зазначені показники комунікативних установок та емоційних перешкод.

На основі кластерного аналізу методом k-means за результатами Методики діагностики комунікативної установки В. Бойка [11], з використанням програми Statistica, було здійснено розподіл майбутніх психологів бакалаврського та магістерського рівнів на групи – «готові» (n = 49) і «не готові» (n = 38) до роботи з дітьми з інвалідністю й сформовано їх кластерні профілі (рис. 1).

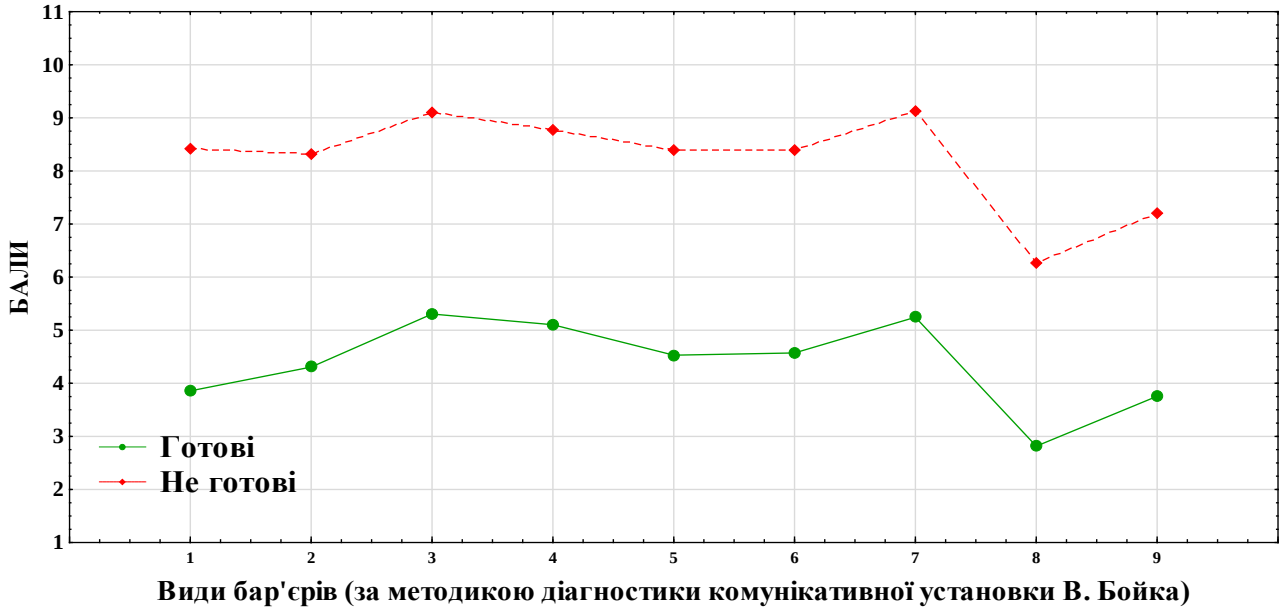


Рис. 1. Кластерні профілі параметрів готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з інвалідністю у групах респондентів – «Готові» (n = 49) і «Не готові» (n = 38)

Примітка: 1 – неприйняття чи нерозуміння індивідуальності людини; 2 – використання себе як еталону при оцінюванні інших; 3 – категоричність або консервативність в оцінках людей; 4 – невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнера; 5 – прагнення переробити, перевиховати партнера; 6 – прагнення підлагоджувати партнера під себе, зробити його зручним; 7 – невміння пробачати іншим помилки, незграбність, завдані неприємності; 8 – нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту партнера, 9 – невміння пристосовуватися до партнера.

Відповідно до методики, діапазон 1-3 відповідає низькому рівню наявності негативних комунікативних установок, діапазон 4-6 – середньому, діапазон 7-11 – високому рівню прояву комунікативних бар'єрів.

Аналіз кластерних профілів засвідчує, що група майбутніх психологів, які «не готові» до роботи з дітьми з інвалідністю, характеризується високими

значеннями за більшістю показників комунікативних бар'єрів, середні значення спостерігаються за показником «нетерпимість до фізичного чи психологічного дискомфорту інших». Найвищі значення спостерігаємо за показниками «категоричність, консервативність в оцінці інших» та «невмінні пробачати помилки іншим».

У групі досліджуваних, які є «готовими» до роботи з дітьми з інвалідністю, відстежуємо прояв більшості показників на низько-середньому рівні в діапазоні 4-3 балів. Низький рівень бар'єрів (3 бали) спостерігаємо за показником «нетерпимість до фізичного чи психологічного дискомфорту іншого». Відзначимо, що «категоричність, консервативність в оцінці інших» та «невміння пробачати іншим їх помилки, незграбність та мимоволі завдані неприємності» у кластері «готові» теж має найвище значення в порівнянні із іншими показниками. Водночас, майбутні психологи, котрі є готовими до роботи з дітьми з інвалідністю вирізняються низькими рівнем неприйняття, нерозуміння індивідуальності людини та невмінням пристосовуватися до партнера, що демонструє високий рівень комунікативної та емоційної толерантності до дитини з інвалідністю. Підкреслимо також, що результати кластерного аналізу демонструють відсутність найвищих проявів як готовності, так і неготовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з інвалідністю.

В ході емпіричного дослідження було здійснено обрахунки середніх величин за показниками емоційного інтелекту та рівня стресостійкості для груп студентів – «готових» та «не готових» до роботи з дітьми з інвалідністю, зокрема визначено середні значення та стандартні відхилення з використанням t-критерію Стьюдента (табл. 2).

Таблиця 2

Відмінності між респондентами, що готові та не готові до роботи з дітьми з інвалідністю за показниками емоційного інтелекту та рівнів стресостійкості

Показники емоційного інтелекту та рівня стресостійкості	Групи досліджуваних		t	p
	Не готові (n=38)	Готові (n=49)		
Показники діагностики емоційного інтелекту (Н. Холл)				
Емоційна обізнаність	29,21±4,56	29,18±4,12	0,02878	Не знач
Управління своїми емоціями (емоційна відхідливість, емоційна неригідність)	24,18±5,3	25,02±4,03	-0,83631	Не знач.
Самомотивація (довільне керування своїми емоціями)	27,05±4,7	28,02±4,11	-1,02275	Не знач.
Емпатія	28,16±4,82	29,53±3,48	-1,54223	0,1267

Розпізнання емоцій інших людей (вміння впливати на емоційний стан інших)	**27,5±4,8**	**29,53±3,79**	**-2,21444**	**0,0294**
Показники тесту на визначення рівня стресостійкості PSS-10				
Сприйняття безпорадності	13,82±4,66	12,02±4,99	1,712011	0,090541
Брак самоефективності	5,82±2,52	5,18±2,41	1,187979	Не знач.
Рівень стресу	19,63±6,21	17,20±6,48	1,765097	0,081139

Аналіз отриманих даних засвідчує, що групи здобувачів, які є «не готовими» до роботи з дітьми з інвалідністю за показниками емоційного інтелекту (при максимально можливих значеннях за усіма шкалами від 6 до 36 балів), мають: вищий за середній та високий рівні емоційної обізнаності (29,21±4,56, у діапазоні прояву від 24,65 до 33,77); середній рівень управління своїми емоціями (24,18±5,3, у діапазоні прояву від 18,8 до 29,48); вищий за середній рівень самомотивації (27,05±4,7, у діапазоні прояву від 22,35 до 31,75) та емпатії (28,16±4,82, у діапазоні прояву від 23,34 до 32,98). Щодо шкал стресостійкості, то відмічаємо вищий за середній рівень сприйняття безпорадності (13,82±4,66, у діапазоні прояву від 9,16 до 18,48 при максимально можливому діапазоні від 0 до 24) та середній рівень браку самоефективності (5,82±2,52, у діапазоні прояву від 3,3 до 8,37 при максимально можливому діапазоні від 0 до 16). Рівень стресу вирізняється посередністю значень (19,63±6,21, у діапазоні прояву від 13,42 до 25,84 при максимально можливому діапазоні від 0 до 40).

Разом із тим, майбутні фахівці, які належать до групи «готові» відрізняються високими проявами за всіма показниками емоційного інтелекту при можливих значеннях від 6 до 36, а саме: високим рівнем емоційної обізнаності (29,18±4,12, у діапазоні прояву від 25,06 до 33,3); вищим за середній рівень управління своїми емоціями (25,02±4,03, у діапазоні прояву від 20,99 до 29,05); високим рівнем самомотивації (28,02±4,11, у діапазоні прояву від 23,91 до 32,13); високим рівнем емпатії (29,53±3,48, у діапазоні прояву від 26,05 до 33,01). Готові до роботи з дітьми здобувачі також характеризуються помірними проявами за шкалами стресостійкості: середніми рівнями сприйняття безпорадності (12,02±4,99, у діапазоні прояву від 12,02 до 17,01 при максимально можливому діапазоні від 0 до 24) та загального стресу (17,20±6,48, у діапазоні прояву від 10,72 до 23,68 при максимально можливому діапазоні від 0 до 40). Брак самоефективності характеризується низьким та нижчим за середній рівнями прояву (5,18±2,41, у діапазоні від 2,77 до 7,59 при максимально можливому діапазоні прояву за шкалою самоефективності від 0 до 16).

Водночас спостерігаємо значущі відмінності за показником «*розпізнавання емоцій інших людей*» ($t=-2,214$, $p<0,0294$) між групами респондентів, які «готові» і «не готові» до роботи з дітьми, з інвалідністю. При цьому «не готові» здобувачі мають вищий за середній рівень здатності розпізнавати емоції інших (27,5±4,8, у

діапазоні прояву від 22,7 до 32,3 при максимально можливому діапазоні від 6 до 36). Тенденцію до високого рівня здатності розпізнавати емоції інших прослідковуємо у групі психологів, які «готові» (29,53±3,79, у діапазоні прояву від 25,74 до 33,32 при максимально можливому діапазоні від 6 до 36).

Відповідно, можемо зробити висновок, що у вибірці опитаних, які не готові до роботи з дітьми з інвалідністю, більшість показників мають середній рівень вияву, окрім високого рівня емоційної обізнаності, що дає підстави не відносити емоційну самосвідомість та емоційну інтерактивність до критеріїв відмінності між групами респондентів.

Узагальнюючи статистичні дані середніх значень групи «готові» до роботи з дітьми з інвалідністю можемо констатувати високий рівень за шкалами емоційного інтелекту та середній рівень за показниками стресостійкості. Зафіксовано, що шкали сприймання безпорадності й загальний рівень стресу у «готових» та «не готових» фахівців однаково позначені середнім рівнем вияву. Є підстави вважати, що рівень відчуття відсутності контролю над обставинами, власними емоціями та реакціями, а також рівень стресу фахівця не пов'язаний й не впливає на його готовність до роботи з дітьми з інвалідністю. Припускаємо, що даний феномен пояснюється наявністю стресогенних факторів, викликаних соціально-політичними подіями сьогодення, що мають перманентний характер впливу на майбутнього психолога.

Проте, рівень браку самоефективності у майбутніх психологів, які складають групу готових до роботи з дітьми з інвалідністю, характеризуються низьким рівнем вияву. Безперечно, фахівець який вбачає в собі здатність впоратися із труднощами, сприймає свою нездатність подолати виклики об'єктивно та з позиції незначних перешкод, є більш відкритим, готовим та вмотивованим до роботи з дітьми з інвалідністю. Також, спостерігаємо, що у вибірці досліджуваних, майбутні психологи мають статистично значущі відмінності за показником розпізнавання емоцій інших людей (вміння впливати на емоційний стан інших), зокрема група не готових до роботи мають середній рівень зазначеного показника, а готові – високий рівень вияву.

Результати аналізу даних підтверджують незначну різницю за більшістю показників, оскільки низького рівня у кластері «не готові» за шкалами не спостерігаємо. Більше того, більшість здобувачів виявляють психологічну готовність до роботи з дітьми з інвалідністю (n=49, що відповідає 56%). Є очевидним, що майбутні психологи, які здатні усвідомлювати, розуміти, приймати та ефективно керувати власними емоціями, а також розпізнавати та адекватно реагувати на емоції інших людей, є більш підготовленими до надання психологічних послуг дітям з інвалідністю.

Є впевненість у тому, що значний відсоток майбутніх фахівців, які з використанням програми Statistica віднесені до кластеру «готові», пояснюється спрямованістю освітнього процесу й освітніх компонентів закладів вищої освіти на розвиток емоційного інтелекту та підвищення стресостійкості здобувачів

вищої освіти. Поряд із цим, означена спрямованість підготовки психологів може бути реалізована частково через суб'єктивні чи об'єктивні причини, а отже необхідними є розробка й реалізація соціально-психологічної тренінгової програми з метою мінімізації й профілактики психологічних бар'єрів та підвищення рівня усіх показників готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з інвалідністю.

Висновки. Таким чином, емоційний інтелект і стресостійкість значно впливають на готовність майбутніх психологів до роботи з дітьми з інвалідністю, важливим підґрунтям якої є здатність керувати власними емоціями у складних випадках, відсутність труднощів у розумінні та прийнятті емоційного стану дитини з інвалідністю, бажання допомогти дитині регулювати її емоційні стани, достатньою мотивацією до роботи й низьким рівнем сприйнятого стресу. Проведене емпіричне дослідження підтвердило висунуту гіпотезу й дає можливість сформулювати такі висновки:

1. Виявлено найтісніші негативні кореляційні зв'язки між показниками емоційного інтелекту та психологічними перешкодами (вмінням розпізнавати емоції інших людей, вміння впливати на емоційний стан інших, неприйняттям або нерозумінням індивідуальності людини та ін.), найтіснішу негативну кореляцію емоційної обізнаності з негнучкістю, нерозвинутістю, невиразністю емоцій, що підтверджує: розвинений емоційний інтелект значною мірою детермінує готовність майбутнього психолога до роботи з дітьми з інвалідністю.

2. Майбутній фахівець, який вбачає в собі здатність впоратися із труднощами, сприймає свою нездатність подолати виклики об'єктивно й має слабо сприйнятий стрес, вирізняється готовністю до роботи з дітьми з інвалідністю.

3. До параметрів готовності психологів, які надаватимуть психосоціальні послуги дітям з інвалідністю також зараховуємо вміння пристосовуватися до партнера, терпимість до психофізичного дискомфорту, здатність пробачити недосконалість та невдалі спроби самовираження дитини.

4. Групи здобувачів, які є «готовими» і «не готовими» до роботи з дітьми з інвалідністю не мають статистично значущих відмінностей за такими показниками емоційного інтелекту, як: «емоційна обізнаність», «управління своїми емоціями», «самомотивація, довільне керування емоціями», та «емпатія», котрі проявляються на середньому і вищому за середній рівнях, водночас статистично значущі відмінності спостерігаються за показником «розпізнання емоцій та вміння впливати на емоційний стан інших».

5. Важливим завданням професійної підготовки майбутніх психологів є підвищення стресостійкості й зменшення проявів негативних комунікативних установок та перешкод у встановленні емоційних контактів у контексті їх взаємодії з дітьми з інвалідністю.

Перспективою подальшого дослідження є розробка та реалізація програми соціально-психологічного тренінгу для зниження чи попередження проявів психологічних бар'єрів й підвищення рівня усіх показників готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з інвалідністю.

Література:

1. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. № 24, 385–396.
2. Kapur R. Understanding Socio-Psychological Barriers within the Course of Communication. 2020. DOI: 10.13140/RG.2.2.28987.77604. URL: https://www.researchgate.net/publication/346972971_Understanding_Socio Psychological_Barriers_within_the_Course_of_Communication
3. Борг Дж. Мистецтво говорити. Таємниці ефективного спілкування. Київ: Фабула, 2019. 300 с.
4. Воронов О. І. Методика діагностування соціально-психологічних впливів на прийняття державно-управлінських рішень в індетермінованих умовах: навч.-метод. посіб. Київ: НАДУ, 2017. 271 с.
5. Гірняк А. Н. Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи.* 2019. № 33. С. 79–90.
6. Кабусь Н. Д., Кузнєцов М. А. Психологічні аспекти лідерства в освіті. *Scientific achievements of contemporary society:* Proceedings of IV International Scientific and Practical Conference (November 7-9, 2024). London, Cognum Publishing House, 2024. P. 518-523.
7. Кравченко В. Ю. Психологічні бар'єри в інноваційній педагогічній діяльності. *Science, modern technologies and humanity: problems, theories and thoughts*: матеріали XIX Міжнародної науково-практичної конференції (м. Краків, 12-14 трав. 2025 р). Краків, 2025. С. 268.
8. Кузнєцов М.А., Кабусь Н.Д. Прояв лідерських особливостей особистості майбутніх освітян у контексті їхньої готовності до ризику. *Перспективи та інновації науки.* Серія "Психологія". 2024. № 9(43), С. 590-603. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9(43)-590-603
9. Массанов А. В. Психологічні бар'єри особистості. *Science and Education*. 2024. № 1. С. 63–67.
10. Оніпко З. С. Особливості психологічних бар'єрів саморозвитку особистості студента. *Габітус*. 2021. № 22. С. 90–95.
11. Шевенко А. М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю: метод. рек. Київ, 2016. 157 с.

References:

1. Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
2. Kapur, R. (2020) Understanding Socio-Psychological Barriers within the Course of Communication. ResearchGate. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/346972971_Understanding_Socio Psychological_Barriers_within_the_Course_of_Communication
3. Borh, Dzh. (2019). Mystetstvo hovoryty. Taiemnytsi efektyvnoho spilkuvannia [The art of speaking. Secrets of effective communication]. Kyiv, Fabula [in Ukrainian].
4. Voronov, O. I. (2017). Metodyka diahnostuvannia sotsialno-psykholohichnykh vplyviv na pryiniattia derzhavno-upravlinskykh rishen v indeterminovanykh umovakh: navch.-metod. posib. [Methodology for diagnosing socio-psychological influences on state management decision-making in indeterminate conditions]. Kyiv: NADU [in Ukrainian].
5. Hirniak, A. N. (2019). Psykholohichni bariery u vzaiemodii vykladacha y studentiv ta shliakhy yikh efektyvnoho podolannia [Psychological barriers in teacher-student interaction and ways to effectively overcome them]. *Psykholohichni perspektyvy*, 33, 79-90 [in Ukrainian].
6. Kabus, N.D., & Kuznietsov, M.A. (2024). Psykholohichni aspekty liderstva v osviti [Psychological aspects of educational leadership]. *Scientific achievements of contemporary society*: Proceedings of IV International Scientific and Practical Conference (November 7-9, 2024). Cognum Publishing House, London, United Kingdom, 518-523. [in Ukrainian].

7. Kravchenko V. Yu. (2025). Psykholohichni bariery v innovatsiinii pedahohichnii diialnosti [Psychological barriers in innovative pedagogical activity]. *Science, modern technologies and humanity: problems, theories and thoughts*: materialy XIX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii m. Krakiv, P. 268. [in Ukrainian].

8. Kuznietsov, M.A., & Kabus N.D. (2024). Proiav liderskykh osoblyvostei osobystosti maibutnikh osvitian u konteksti yikhnoi hotovnosti do ryzyku [Manifestation of leadership characteristics of future educators in the context of their risk readiness]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky.* Seriia "Psykholohiia", 9(43), 590-603. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9(43)-590-603 [in Ukrainian].

9. Massanov, A. V. (2024). Psykholohichni bariery osobystosti [Psychological barriers of personality]. *Science and Education*, 1, 63-67 [in Ukrainian].

10. Onipko, Z. S. (2021). Osoblyvosti psykholohichnykh barieriv samorozvytku osobystosti studenta [Features of psychological barriers to self-development of students]. *Habitus*, 22, 90–95. [in Ukrainian].

11. Shevenko, A. M. (2016). Metodychne zabezpechennia vidboru uchnivskoi molodi do vyshchykh navchalnykh zakladiv pedahohichnoho profiliu: metod. rek. [Methodological support for the selection of students for higher educational institutions with a pedagogical profile]. Kyiv [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 341.3

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1349-1360

Карпенко Ореста Євгенівна доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, http://orcid.org/0000-0003-1841-882X

ЗАХИСТ ПРАВ ДИТИНИ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ ТА НАСЛІДКИ

Анотація. У статті проаналізовано стан забезпечення прав дитини в умовах повномасштабної російсько-української війни, що спричинило безпрецедентні виклики для цивільного населення. Зазначено, що понад 473 мільйони дітей у світі проживають у зонах конфліктів, що підкреслює глобальну актуальність проблеми. Встановлено, що попри ратифікацію Україною Конвенції ООН про права дитини та наявність відповідного національного законодавства, введення воєнного стану створило нагальну проблему гарантування цих прав, оскільки росія системно порушує норми міжнародного гуманітарного права та Конвенції ООН про права дитини. Проведено ґрунтовний аналіз міжнародних та національних правових актів, що регулюють захист прав дітей у збройних конфліктах, зокрема Женевських конвенцій та Закону України «Про охорону дитинства». Систематизовано та деталізовано основні види порушень, вчинених росією, а саме: позбавлення життя, каліцтва, використання заборонених засобів ведення війни, відмова в гуманітарній допомозі, викрадення, примусова депортація та русифікація, вербування, сексуальне насильство, порушення права на освіту та фізичне/психічне відновлення. Узагальнено, що системний характер порушень призводить до зростання кількості жертв серед дітей, цілеспрямованого створення гуманітарних криз, а також довгострокових психологічних травм, зокрема посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Запропоновано комплексні шляхи вдосконалення механізмів захисту, що охоплюють негайне припинення бойових дій, забезпечення гуманітарного доступу, документування воєнних злочинів, розробку ефективних механізмів репатріації депортованих дітей та надання їм психосоціальної підтримки. Наголошено на необхідності притягнення росії та конкретних осіб до міжнародно-правової відповідальності за воєнні злочини, злочини проти людяності та геноцид. Статтю виконано в рамках фундаментального наукового дослідження молодих вчених «Російсько-українська війна: історичні витоки, виклики для національної безпеки, формування засад політики пам’яті» (0123U100588).

Ключові слова: дитина, права дитини, російсько-українська війна, порушення прав дитини, право на освіту, депортація дітей, міжнародне гуманітарне право.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Karpenko Oresta Yevhenivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, http://orcid.org/0000-0003-1841-882X

DEFENDING CHILDREN'S RIGHTS DURING THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR: CHALLENGES AND CONSEQUENCES

Abstract. This article analyzes the state of children's rights protection during the full-scale Russian-Ukrainian war, which has created unprecedented challenges for the civilian population. It notes that over 473 million children worldwide live in conflict zones, underscoring the global relevance of this issue. It is established that despite Ukraine's ratification of the UN Convention on the Rights of the Child and the existence of relevant national legislation, the introduction of martial law has created an urgent problem of guaranteeing these rights, as Russia systematically violates the norms of international humanitarian law and the UN Convention on the Rights of the Child. A thorough analysis is conducted of international and national legal acts that regulate the protection of children's rights in armed conflicts, including the Geneva Conventions and the Law of Ukraine "On Childhood Protection". The main types of violations committed by Russia are systematized and detailed, specifically: deprivation of life, mutilation, use of prohibited means of warfare, denial of humanitarian aid, kidnapping, forced deportation and Russification, recruitment, sexual violence, and violation of the right to education and physical/psychological recovery. It is summarized that the systematic nature of these violations leads to an increase in child casualties, the deliberate creation of humanitarian crises, and long-term psychological trauma, including post-traumatic stress disorder (PTSD). Comprehensive ways to improve protection mechanisms are proposed, which include an immediate cessation of hostilities, ensuring humanitarian access, documenting war crimes, developing effective mechanisms for the repatriation of deported children, and providing them with psychosocial support. The necessity of holding Russia and specific individuals accountable under international law for war crimes, crimes against humanity, and genocide is emphasized. This article was written as part of the fundamental scientific research of young scientists "The Russian-Ukrainian War: Historical Origins, Challenges for National Security, and the Formation of a Memory Politics Framework" (0123U100588).

Keywords: child, children's rights, Russian-Ukrainian war, violation of children's rights, right to education, deportation of children, international humanitarian law.

Постановка проблеми. Збройні конфлікти завжди супроводжувалися трагічними наслідками, однак у XXI столітті, на тлі стрімкого технологічного розвитку та еволюції характеру бойових дій, наслідки для цивільного населення набувають безпрецедентного масштабу. Особливо вразливою категорією є діти,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

які часто стають прямими або опосередкованими жертвами насильства, жорстокого поводження, примусового переміщення, а також позбавляються доступу до базових потреб, як освіта та охорона здоров'я. За даними ЮНІСЕФ, станом на кінець 2024 року понад 473 мільйони дітей у всьому світі проживають у зонах конфліктів, що підкреслює глобальну актуальність проблеми захисту їхніх прав в умовах війни [18].

Україна, ратифікувавши Конвенцію ООН про права дитини у 1991 році, послідовно дотримується своїх зобов'язань [7]. Національне законодавство, зокрема Закон України «Про охорону дитинства» (2001), спрямоване на визнання, гарантування та охорону основоположних прав дитини [5]. Однак запровадження воєнного стану створило проблему забезпечення цих прав, оскільки їх реалізація стикається з серйозними перешкодами. росія, будучи учасницею Женевських конвенцій, систематично порушує як їх, так і норми міжнародного гуманітарного права, а також Конвенцію ООН про права дитини. Незважаючи на значні зусилля української влади та міжнародної спільноти, ефективність існуючих правових положень виявилася недостатньою перед реальними загрозами, які принесла війна. Це зумовлює гостру потребу в посиленні національних та міжнародних механізмів захисту, які б відповідали сучасним викликам та загрозам, що виникають в умовах військової агресії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема захисту прав дітей в умовах збройних конфліктів є об'єктом наукових досліджень як на національному, так і на міжнародному рівнях. Науковці приділяють значну увагу цій темі, що зумовлено зростаючою кількістю порушень прав дитини під час сучасних військових дій, особливо в контексті повномасштабного вторгнення росії в Україну [1; 11; 12; 13; 16; 17;].

Ключовим аспектом у цій сфері є визначення понять «дитина» та «права дитини». Згідно з Законом України «Про охорону дитинства» та Конвенцією ООН про права дитини, дитиною вважається «особа віком до 18 років (повноліття), якщо згідно з законом, застосовуваним до неї, вона не набуває прав повнолітньої раніше» [5]. В. Джуган визначає права дитини як спеціальні можливості, необхідні для її існування та повноцінного розвитку [1]. Л. Ярмол та А. Карпюк стверджують, що права дітей – це можливості, закріплені міжнародним і національним правом, що ґрунтуються на природному праві й зумовлені їхніми фізичними та психологічними особливостями [17]. Таким чином, дослідники стверджують, що діти – це вразлива категорія, яка потребує особливого захисту через свої специфічні потреби та етапи розвитку. О. Турченко та І. Пилипишина зазначають, що війна негативно впливає на функціонування сімей, задоволення базових потреб дітей, їхній розвиток і психологічний стан [14]. В. Джуган деталізує злочини росії проти дітей, перераховуючи використання заборонених засобів ведення війни, відмову в гуманітарній допомозі, викрадення, вербування, вбивства, каліцтва, напади на освітні та медичні заклади, а також сексуальне насильство [1]. Л. Ярмол та

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

А. Карпюк стверджують, що агресор порушує фактично всі основні права дитини, у тому числі право на життя, освіту та безпеку, здоров'я [17].

Мета статті – проаналізувати стан захисту прав дитини в умовах російсько-української війни, виокремити системні порушення прав дитини росією та визначити їхні наслідки.

Виклад основного матеріалу.

Захист прав дитини в умовах російсько-української війни є одним із найскладніших і найпріоритетніших завдань міжнародної спільноти та національних держав. Повномасштабна агресія росії проти України виявила значні виклики та прогалини в існуючих механізмах, що підкреслює необхідність комплексного та оперативного реагування. Для ґрунтовного аналізу цієї проблеми, передусім, необхідно чітко визначити основні терміни, що використовуються в цьому контексті.

Права дитини є складовою частиною прав людини, проте вони мають певні особливості, зумовлені фізичним і психологічним розвитком. Згідно з визначенням. Л. Ярмол та А. Карпюка, це система можливостей, закріплених у міжнародному та національному законодавстві, які гарантуються державою та мають особливий механізм реалізації і захисту [17]. Важливим є також поняття «дитина, яка постраждала внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів», яке, згідно зі ст. 1 Закону України «Про охорону дитинства», охоплює випадки поранення, каліцтва, контузії, фізичного, сексуального чи психологічного насильства, викрадення, депортації, примусового переміщення, залучення до військових формувань або незаконного утримання [5].

Міжнародне право у сфері прав людини та міжнародне гуманітарне право забезпечують правовий захист дітей. Хоча діти, які зростають в умовах війни, захищені як частина цивільного населення, їх підвищена вразливість вимагає особливого, посиленого захисту. Основоположним міжнародно-правовим актом є Конвенція ООН про права дитини, яка визначає політичні, економічні, соціальні та культурні права дітей, проголошуючи їхнє право на захист [7]. Факультативний протокол до цієї Конвенції щодо участі дітей у збройних конфліктах (ратифікований Україною в 2004 році) підвищив мінімальний вік для призову та участі в бойових діях до 18 років [15].

Важливе значення має Женевська Конвенція про захист цивільного населення під час війни від 12 серпня 1949 року [3]. Її стаття 24 зобов'язує сторони конфлікту вживати всіх необхідних заходів для догляду за дітьми до 15 років, які осиротіли або були розлучені зі своїми сім'ями, а також забезпечувати їхню освіту. Крім того, Конвенція про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці № 182 забороняє залучення дітей до рабства, торгівлі, боргової залежності, примусової праці та участі у збройних конфліктах [8]. Європейська конвенція про здійснення прав дітей [2] та Конвенція про цивільно-правові аспекти міжнародного викрадення дітей [9], ратифіковані Україною у 2002–2003 роках, регулюють практичні питання захисту дітей, зокрема від незаконного переміщення.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Національне законодавство України також створює міцну правову основу для захисту прав дитини. Конституція України 1996 року закріплює основні права і свободи людини, що поширюються й на дітей [10]. Закон України «Про охорону дитинства» визначає охорону дитинства як стратегічний загальнонаціональний пріоритет та встановлює ключові засади державної політики у цій сфері [5]. Він гарантує основні права та свободи дитини, зокрема право на життя, охорону здоров'я, ім'я, громадянство, освіту та захист від насильства. Сімейний та Цивільний кодекси України (2002 та 2003 роки відповідно) регулюють питання цивільної дієздатності дітей та сімейні права. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» регулює права дітей-ВПО на возз'єднання сім'ї, здобуття освіти та отримання тимчасового або постійного житла [4]. Закон України «Про соціальний захист дітей війни» визначає відповідну категорію та гарантує їм державну підтримку [6].

Повномасштабна російсько-українська війна призвела до масштабних порушень прав дитини, які проявляються в усіх формах насильства, позбавленні батьківської опіки, примусовому переміщенні, позбавленні свободи та, найголовніше, позбавленні життя. Ці дії класифікуються як міжнародні злочини, що не мають строків давності.

Таблиця 1.

Порушення прав дитини в умовах російсько-української війни

№	Вид порушення права	Опис	Документи	Приклади та джерело
1.	Позбавлення життя та каліцтва	Вбивства та поранення дітей, використання дітей під час війни	ст. 37 Конвенції ООН про права дитини; ст. 3 Женевської конвенції про поводження з військовополоненими	З 1 березня по 31 травня 2025 року було вбито або поранено 222 дитини, що на понад 200% більше порівняно з попереднім кварталом (73 дитини) (https://surl.lt/oshbau). Лише у квітні 2025 року було вбито або покалічено 97 дітей, що є найвищою місячною кількістю жертв серед дітей, підтвердженою ООН, з червня 2022 року (https://surl.lt/oshbau). За даними Управління ООН з прав людини, кількість дітей, загиблих або поранених внаслідок авіабомб в Україні, зросла у 18 разів минулого року (з 9 у 2023 році до 159 у 2024 році) (https://surl.li/avqztt). Кількість дітей, загиблих від вибухової зброї, подвоїлася в період з липня по грудень 2024 року порівняно з тим же періодом 2023

№	Вид порушення права	Опис	Документи	Приклади та джерело
				року (40 загиблих, 303 поранених проти 20 загиблих, 123 поранених) (https://surl.li/avqztt). Загалом, з лютого 2022 року ООН підтвердила загибель 650 дітей та поранення 1686 дітей (https://surl.li/ruuaig).
2.	Використання заборонених засобів та методів ведення війни	Обстріли цивільної інфраструктури, житлових кварталів, об'єктів соціальних (шкіл, лікарень), використання касетних та фосфорних боєприпасів.	ст. 23 IV Конвенції про закони і звичаї війни на суходолі	Російські сили інтенсивно використовують касетні боєприпаси, заборонені більшістю країн, та вибухову зброю широкого радіусу дії, яка є основною причиною жертв серед цивільного населення у населених пунктах (https://surl.li/ttfsin).
3.	Відмова в доступі до гуманітарної допомоги	Створення гуманітарної кризи в окупованих населених пунктах, блокування гуманітарної допомоги, розкрадання продуктів та ліків.	Ст. 55 Женевської конвенції про захист цивільного населення.	Доступ до дітей в окупованих районах залишається повністю обмеженим (https://surli.cc/tjxxwm). Міжнародні гуманітарні організації не можуть надавати допомогу безпосередньо тим, хто її найбільше потребує в цих регіонах.
4.	Викрадення та незаконне вивезення (депортація)	Українських дітей на територію росії, примусова русифікація, незаконне усиновлення.	Ст. 49 Женевської конвенції про захист цивільного населення; Ст. 78 Додаткового протоколу I до Женевської конвенції; Ст. 21 Конвенції ООН про права дитини; Ст. 283 Сімейного кодексу України; Ст. 6 Римського статуту (геноцид).	Тисячі українських дітей були вивезені з України та переміщені на територію РФ та контрольовані РФ території (https://surl.li/tjdwls). За оцінками української влади, щонайменше 19 500 дітей примусово переміщено або депортовано, реальна цифра може бути значно вищою, до 150 000 (https://surl.li/qlcdcl).

№	Вид порушення права	Опис	Документи	Приклади та джерело
5.	Вербування та використання дітей у воєнних цілях	Залучення дітей до військових формувань, збір розвідувальної інформації, використання у пропагандистських цілях.	Ст. 38 Конвенції ООН про права дитини	Сучасні методи ведення війни в Україні поєднують онлайн-ризики зі смертельними офлайн-наслідками, що створює нові загрози для дітей. Існує занепокоєння щодо використання дітей, через онлайн-вплив, для проведення таких дій, як атаки на військові об'єкти, збір інформації в Україні, що ставить їхню безпеку та добробут під значний ризик (https://surli.cc/czqcks).
6.	Сексуальне насильство	Зґвалтування та інші форми сексуального насильства щодо дітей, в тому числі на очах у родичів.	Ст. 34 Конвенції ООН про права дитини; Ст. 27 Женевської конвенції про захист цивільного населення; Резолюції РБ ООН.	Були зафіксовані випадки сексуального насильства, пов'язаного з конфліктом, щодо дітей в Україні; більшість відомих злочинців – росіяни (https://surli.cc/kzlwro). Сексуальне насильство щодо дітей під час конфлікту є одним із шести тяжких порушень, визначених та засуджених Радою Безпеки ООН (https://surl.lu/rmacbs).
7.	Порушення права на освіту та дозвілля	Руйнування освітніх та культурних закладів, зміна навчальних програм на пропагандистські, перешкоди доступу до дистанційної освіти.	Ст. 28 Конвенції ООН про права дитини; Ст. 31 Конвенції ООН про права дитини	Війна в Україні значно порушила освіту для понад п'яти мільйонів дітей. Тисячі шкіл, закладів дошкільної освіти та інших освітніх об'єктів по всій Україні були пошкоджені або зруйновані внаслідок бомбардувань та обстрілів. Це руйнування, у поєднанні з питаннями безпеки, призвело до того, що багато батьків та опікунів не наважуються відправляти своїх дітей до школи (https://surli.cc/qsmnpw).
8.	Блокування евакуації та обстріли евакуаційного транспорту	Недотримання домовленостей про «зелені коридори», обстріли цивільних авто, руйнування вокзалів та доріг.	Ст. 17 Женевської конвенції про захист цивільного населення.	Під час облоги Маріуполя було зроблено кілька спроб встановити гуманітарні евакуаційні коридори для цивільного населення. Однак ці зусилля провалилися, оскільки коридори були обстріляні російськими силами. 5 березня було оголошено п'ятигодинне припинення вогню, але евакуація була швидко зупинена, оскільки обстріли тривали протягом узгодженого часу. 6 березня Міжнародний комітет Червоного Хреста оголосив, що друга спроба встановити евакуаційний коридор також провалилася (https://surl.li/iyrrve).

№	Вид порушення права	Опис	Документи	Приклади та джерело
9.	Порушення права на фізичне та психічне відновлення	Катування, приниження, тривале перебування у бомбосховищах без належних умов, відсутність психологічної підтримки.	Ст. 39 Конвенції ООН про права дитини.	За даними ООН, 1,5 мільйона дітей перебувають під загрозою ПТСР та депресії, у деяких дітей розвиваються дефекти мовлення та неконтрольовані тіки, інші кричать уві сні. Аналіз даних Save the Children за 2024 рік показав, що 43% цих дітей страждають від психосоціального стресу, виявляючи такі симптоми, як тривога, страх, перепади настрою, труднощі з концентрацією та дратівливість (https://surl.li/kyxgcy). Дослідження показують, що майже 70% українських дітей та підлітків, які звертаються за психіатричною допомогою, відповідають критеріям ПТСР за DSM-5. Високі показники травматичних подій, пов'язаних з війною, включають свідчення збройних нападів (60,2%), вимушене залишення рідних міст (27,9%) або пошук безпечних місць в підвалах/ бомбосховищах (26,7%) (https://surli.cc/mxnvva).
10.	Примусова зміна громадянства	Проведення політики окупаційного етноциду, примусова відмова від українського громадянства та видача російських паспортів.	Ст. 8 Конвенції ООН про права дитини.	Зміна громадянства дітей, поміщених у російські сім'ї або установи, є частиною ширшої політики «русифікації» українських дітей. Ця політика включає позбавлення їх української ідентичності через систематичне перевиховання, навчання російською мовою, примусове співання гімну росії та викладання проросійської історії (https://surl.lt/rfzzvd).
11.	Розлучення з сім'єю	Вимушене переміщення сімей, або тимчасове/ постійне проживання дітей окремо від батьків.	Принцип 6 Декларації прав дитини.	Унаслідок війни, майже 35% населення України, що становить понад 14 мільйонів осіб, були змушені залишити свої домівки. Це масове переміщення людей призвело до значних наслідків, включаючи розлучення сімей, втрату власності та посилення ризиків для їхньої безпеки й добробуту. (https://surl.lu/agtlaj).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Проведений аналіз свідчить про системний та багатоаспектний характер порушень прав дітей в Україні в умовах російсько-української війни. Виявлені тенденції вказують на посилення прямої шкоди, що проявляється у стрімкому зростанні кількості загиблих та поранених дітей, зокрема внаслідок застосування вибухової зброї. Ця зміна тактики ведення бойових дій ігнорує принципи захисту цивільного населення та свідчить про свідому ескалацію насильства. Паралельно спостерігається навмисне перешкоджання гуманітарній діяльності. Відсутність доступу до окупованих територій та блокування гуманітарних коридорів, як це було зафіксовано, зокрема, в Маріуполі, демонструє цілеспрямоване створення гуманітарної кризи та унеможливлення порятунку цивільного населення, особливо дітей.

Особливе занепокоєння викликає політика етноциду та примусової асиміляції. Масштабна депортація та насильницька русифікація дітей, що включає зміну громадянства та перевиховання, є не просто порушенням міжнародного права, а є актом, спрямованим на знищення української ідентичності цілого покоління. Не менш руйнівними є довгострокові наслідки конфлікту на психологічне здоров'я. Значна частина дитячого населення страждає від психосоціального стресу та посттравматичного стресового розладу (ПТСР), що свідчить про необхідність довготривалої та системної психологічної підтримки.

Відбувається деструкція соціальних інститутів, зокрема освітньої сфери. Масштабні руйнування навчальних закладів та порушення доступу до якісної освіти підривають майбутній потенціал дітей та їхнє право на розвиток. Усі ці тенденції є наслідком цілеспрямованого ігнорування норм міжнародного гуманітарного права та прав людини. Застосування методів ведення війни, які призводять до масових жертв серед цивільного населення та спричиняють гуманітарну катастрофу, підтверджує системний характер порушень.

На основі ідентифікованих порушень та їхніх наслідків, для ефективного захисту прав дитини важливим є впровадження системних інтервенцій, що охоплюють як превентивні, так і корекційні аспекти. Необхідним є негайне припинення бойових дій та неухильне дотримання міжнародного гуманітарного права. Важливо забезпечити гуманітарний доступ та безпечну евакуацію дітей із небезпечних зон через «зелені коридори». Також необхідно посилити зусилля з документування воєнних злочинів проти дітей, включаючи вбивства, каліцтва, депортації та сексуальне насильство, для подальшого притягнення винних до відповідальності на міжнародному рівні. Для репатріації депортованих дітей слід створити ефективні міжнародні механізми їх ідентифікації та повернення, а після повернення надати їм психосоціальну та культурну підтримку для відновлення української ідентичності. Довгострокове відновлення передбачає розширення доступу до кваліфікованої психологічної допомоги для дітей із ПТСР та іншими розладами, а також фінансування програм реабілітації. Забезпечення права на освіту потребує відбудови зруйнованої інфраструктури та підтримки альтернативних форм навчання. Крім того, необхідно активно боротися з вербуванням та

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

експлуатацією дітей онлайн, проводячи інформаційні кампанії та навчаючи їх кібербезпеці. Ці комплексні заходи є необхідними для мінімізації негативного впливу збройного конфлікту на дітей.

Висновки

Для ефективного захисту прав дитини та притягнення до відповідальності винних, необхідний комплексний підхід. Передусім, це притягнення росії як держави-агресора та конкретних осіб до міжнародно-правової відповідальності за воєнні злочини, злочини проти людяності та геноцид. У цьому контексті ключову роль відіграють міжнародні суди, зокрема Міжнародний кримінальний суд, який має активно розслідувати задокументовані злочини. Також є нагальною потреба у розробці та впровадженні дієвих механізмів для повернення незаконно депортованих дітей, що вимагає тісної співпраці з міжнародними організаціями та інституціями.

Крім того, важливим є створення спеціалізованих центрів для надання комплексної медичної, психологічної та соціальної реабілітації дітям, які постраждали від війни. Систематичний збір та документування даних про порушення прав дітей у співпраці з міжнародними партнерами є фундаментальним кроком для забезпечення подальшого судового розгляду та відновлення справедливості. Отже, ефективний захист прав дитини в умовах війни вимагає не лише декларативних заяв, а й реалізації дієвих правових механізмів, посиленої міжнародної співпраці та постійної адаптації законодавчої бази до актуальних викликів.

Література:

1. Джуган В. Проблеми захисту прав дітей під час воєнних дій в Україні. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. Вип. 8. С. 63–67.

2. Європейська конвенція про здійснення прав дітей. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_134#Text

3. Женевська Конвенція про захист цивільного населення під час війни. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_154#Text

4. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text

5. Закон України «Про охорону дитинства». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text

6. Закон України «Про соціальний захист дітей війни». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2195-15#Text

7. Конвенція ООН про права дитини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

8. Конвенція про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці № 182. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_188#Text

9. Конвенція про цивільно-правові аспекти міжнародного викрадення дітей. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_245#Text

10. Конституція України 1996. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text

11. Легка О. Міжнародно-правове регулювання захисту прав дітей в умовах воєнного стану. *Правова позиція.* 2022. Вип. 2 (35). С. 41–45.

12. Наливайко Л. Правовий статус дитини, яка постраждала від війни. *Аналітично-порівняльне правознавство*. 2024. Вип. 4. С. 77–81.

13. Сірант М., Маркін С. Захист прав дитини в умовах воєнного стану. *Львівський правничий електронний журнал*. 2024. Вип. 2. С. 694–696.

14. Турченко О., Пилипишина І. Забезпечення прав дітей в умовах збройного конфлікту в Україні. *Аналітично-порівняльне правознавство.* 2022. Вип. 2. С. 64–69.

15. Факультативний протокол до Конвенції ООН про права дитини щодо участі дітей у збройних конфліктах. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_781#Text

16. Чернобук В. (2023). Міжнародно-правові стандарти захисту прав дитини в умовах збройних конфліктів. *Аналітично-порівняльне правознавство*, (3).

17. Ярмол Л., Карпюк А. Порушення прав дитини в умовах війни в Україні. 2022. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: «Юридичні науки».* Вип. 4 (36). С. 96–105.

18. UNICEF. (2025). *Humanitarian Action for Children 2025: Ukraine and Refugee Response*. URL: https://reliefweb.int/report/ukraine/humanitarian-action-children-2025-ukraine-and-refugee-response

References:

1. Dzhuhan, V. O. (2022). Problemy zakhystu prav ditei pid chas voiennykh dii v Ukraini [Problems of protecting children's rights during hostilities in Ukraine]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal – Legal Scientific Electronic Journal*, 8, 63–67 [in Ukrainian].

2. Yevropeiska konventsiia pro zdiisnennia prav ditei [European Convention on the Exercise of Children's Rights]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_134#Text [in Ukrainian].

3. Zhenevska Konventsiia pro zakhyst tsyvilnoho naselennia pid chas viiny [Geneva Convention relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_154#Text [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy "Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib" [Law of Ukraine "On ensuring the rights and freedoms of internally displaced persons"]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy "Pro okhoronu dytynstva" [Law of Ukraine "On the protection of childhood"]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy "Pro sotsialnyi zakhyst ditei viiny" [Law of Ukraine "On social protection of children of war"]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2195-15#Text [in Ukrainian].

7. Konventsiia OON pro prava dytyny [UN Convention on the Rights of the Child]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text [in Ukrainian].

8. Konventsiia pro zaboronu ta nehainni zakhody shchodo likvidatsii naishyrshykh form dytiachoi pratsi № 182 [Convention concerning the Prohibition and Immediate Action for the Elimination of the Worst Forms of Child Labour, № 182]. Retrieved from https://zakon. rada.gov.ua/laws/show/993_188#Text [in Ukrainian].

9. Konventsiia pro tsyvilno-pravovi aspekty mizhnarodnoho vykradennia ditei [Convention on the Civil Aspects of International Child Abduction]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/995_245#Text [in Ukrainian].

10. Konstytutsiia Ukrainy 1996 [Constitution of Ukraine 1996]. Retrieved from https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text [in Ukrainian].

11. Lehka, O. (2022). Mizhnarodno-pravove rehuliuvannia zakhystu prav ditei v umovakh voiennoho stanu [International legal regulation of the protection of children's rights under martial law]. *Pravova pozytsiia – Legal Position, 2*(35), 41–45 [in Ukrainian].

12. Nalyvaiko, L. (2024). Pravovyi status dytyny, yaka postrazhdala vid viiny [Legal status of a child affected by war]. *Analitychno-porivnialne pravoznavstvo – Analytical and Comparative Jurisprudence*, 4, 77–81 [in Ukrainian].

13. Sirant, M., & Markin, S. (2024). Zakhyst prav dytyny v umovakh voiennoho stanu [Protection of the rights of the child in conditions of martial law]. *Lvivskyi pravnychyi elektronnyi zhurnal – Lviv Legal Electronic Journal*, 2, 694–696 [in Ukrainian].

14. Turchenko, O., & Pylypyshyna, I. (2022). Zabezpechennia prav ditei v umovakh zbroinoho konfliktu v Ukraini [Ensuring children's rights in the context of the armed conflict in Ukraine]. *Analitychno-porivnialne pravoznavstvo –Analytical and Comparative Jurisprudence*, 2, 64–69 [in Ukrainian].

15. Fakultatyvnyi protokol do Konventsii OON pro prava dytyny shchodo uchasti ditei u zbroinykh konfliktakh [Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_781#Text [in Ukrainian].

16. Chernobuk, V. (2023). Mizhnarodno-pravovi standarty zakhystu prav dytyny v umovakh zbroinykh konfliktiv [International legal standards for the protection of children's rights in armed conflicts]. *Analitychno-porivnalne pravoznavstvo – Analytical and Comparative Jurisprudence*, 3 [in Ukrainian].

17. Yarmol, L., & Karpiuk, A. (2022). Porushennia prav dytyny v umovakh viiny v Ukraini [Violation of the rights of the child in the conditions of war in Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu Lvivska politekhnika. Seriia: Yurydychni nauky – Bulletin of the Lviv Polytechnic National University. Series: Legal Sciences*, (4(36)), 96–105 [in Ukrainian].

18. UNICEF. (2025). Humanitarian Action for Children 2025: Ukraine and Refugee Response. Available at: https://reliefweb.int/report/ukraine/humanitarian-action-children-2025-ukraine-and-refugee-response.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.923:159.964.2:615.851

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1361-1371

Карпенко Євген Володимирович доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології, навчально-науковий інститут управління, психології та безпеки, Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-4046-0410

Одинцова Галина Юріївна кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології, навчально-науковий інститут управління, психології та безпеки, Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-7102-7724

ДОВІРА І СУМНІВ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНОСТІ ЗАСОБАМИ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

Анотація. У сучасному світі, що характеризується стрімкими соціальними трансформаціями та кризовими ситуаціями, зростає потреба в психологічних ресурсах для збереження особистісної цілісності. Серед таких ключових ресурсів виділяються довіра, сумнів та впевненість. У статті узагальнено існуючий масив досліджень щодо феноменів довіри та впевненості, які є фундаментальними детермінантами психологічного благополуччя та ефективної адаптації особистості. На основі проведеного теоретичного аналізу визначено, що довіра і сумнів не є взаємовиключними, а становлять діалектичну пару, гармонійна взаємодія якої є необхідною умовою для розвитку зрілої та стабільної впевненості. Впевненість у собі розглядається як інтегральна характеристика, що охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти і формується на базі самодовіри, віри у власні сили та позитивного ставлення до себе. Окрему увагу приділено феномену сумніву. Обґрунтовано, що гіпертрофований та деструктивний сумнів, який не відображає об'єктивної реальності, може призводити до тривожних розладів та зниження самооцінки. Водночас, розкрито його конструктивну природу: такий сумнів є потужним стимулом для саморефлексії та особистісного зростання, дозволяючи критично оцінювати власні погляди та знаходити нові стратегії життєздійснення. Для гармонізації цієї динамічної взаємодії, у статті обґрунтовано ефективність інтегративного підходу позитивної психотерапії Н. Пезешкіана. Розкрито механізми впливу її ключових інструментів – балансної моделі, кроскультурного підходу та п'ятикрокової моделі – на процеси формування довіри та подолання деструктивного сумніву. Використання цих методів дозволяє трансформувати дезадаптивні реакції в адаптивні копінг-стратегії, перетворюючи сумнів із перешкоди на важливий ресурс. Таким чином, у роботі узагальнено теоретичні засади і практичні інструменти

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

позитивної психотерапії, що сприяють формуванню довіри до себе як основи для стійкої впевненості.

Ключові слова: довіра, сумнів, впевненість, позитивна психотерапія, самореалізація, адаптація.

Karpenko Yevhen Volodymyrovych Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Practical Psychology, Educational and Research Institute of Management, Psychology and Security, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-4046-0410

Odyntsova Halyna Yuriivna Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Educational and Research Institute of Management, Psychology and Security, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-7102-7724

DEFENDING CHILDREN'S RIGHTS DURING THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR: CHALLENGES AND CONSEQUENCES

Abstract. In today's world, which is characterized by rapid social transformations and crises, the need for psychological resources to maintain personal integrity is growing. Among these key resources, trust, doubt, and confidence stand out. This article summarizes the existing research on the phenomena of trust and confidence, which are fundamental determinants of psychological well-being and effective personal adaptation. Based on the theoretical analysis conducted, it is determined that trust and doubt are not mutually exclusive but form a dialectical pair, the harmonious interaction of which is a necessary condition for the development of mature and stable confidence.

Self-confidence is viewed as an integral characteristic that includes cognitive, emotional, and behavioral components and is formed on the basis of self-trust, belief in one's own abilities, and a positive attitude toward oneself. Special attention is paid to the phenomenon of doubt. It is argued that hypertrophied and destructive doubt, which does not reflect objective reality, can lead to anxiety disorders and low self-esteem. At the same time, its constructive nature is revealed: such doubt is a powerful stimulus for self-reflection and personal growth, allowing one to critically evaluate their own views and find new strategies for living.

To harmonize this dynamic interaction, the article justifies the effectiveness of the integrative approach of N. Peseschkian's Positive Psychotherapy. It reveals the mechanisms of influence of its key tools – the balance model, cross-cultural approach, and five-step model – on the processes of forming trust and overcoming destructive doubt. The use of these methods allows for the transformation of maladaptive reactions into adaptive coping strategies, turning doubt from an obstacle into a valuable resource. Thus, the work summarizes the theoretical foundations and practical tools of positive

psychotherapy that contribute to the formation of self-trust as the basis for stable confidence.

Keywords: trust, doubt, confidence, positive psychotherapy, self-realisation, adaptation.

Постановка проблеми. В сучасному світі, що характеризується стрімкими соціальними трансформаціями, економічною нестабільністю та кризовими ситуаціями, такими як повномасштабна війна в Україні, зростає нагальна потреба у психологічних ресурсах, які допомагають людині зберігати свою цілісність, автентичність та ефективно адаптуватися до нових умов життя. Серед таких ключових ресурсів виділяються довіра та впевненість, які є фундаментальними умовами повноцінної життєдіяльності та міжособистісної взаємодії. Водночас, сумнів, як невід'ємна частина людського досвіду, може стати як перешкодою, так і стимулом для розвитку, вимагаючи конструктивного опрацювання.

На особистісному рівні довіра задовольняє базові людські потреби, формуючи почуття безпеки та сприяючи соціально-психологічному благополуччю. Вона визнається ключовим фактором ефективності роботи організацій та підтримки психічного здоров'я персоналу [8].

Впевненість у собі, як комплексна інтегральна характеристика особистості, є запорукою успішної діяльності та адаптації [11]. Її розвиток тісно пов'язаний зі здатністю до самопізнання, саморегуляції та ефективної комунікації [12]. Однак, гіпетрофована здібність сумніватися, що проявляється в надмірному контролі призводить до виникнення тривожних розладів, зниження самооцінки, патологічних ревнощів (залежно від спрямування сумніву всередину чи назовні) тощо.

У цьому контексті, позитивна психотерапія (ППТ), розроблена Н. Пезешкіаном, пропонує цілісний, інтегративний підхід до розуміння та гармонізації внутрішніх конфліктів, спираючись на вроджені здібності до пізнання та любові [15]. Вона розглядає довіру та сумнів не просто як абстрактні поняття, а як актуальні здібності, що підлягають розвитку та корекції [4]. Застосування принципів балансу та п'ятикрокової моделі ППТ дозволяє не лише діагностувати дисбаланс у життєвих сферах, але й розробляти цілеспрямовані стратегії для трансформації дезадаптивних реакцій у адаптивні копінг-стратегії, тим самим зміцнюючи впевненість особистості. Ця стаття має на меті дослідити складний взаємозв'язок між довірою, сумнівом та впевненістю, обґрунтовуючи ефективність ППТ як інструменту для оптимізації цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен довіри є однією з найбільш багатогранних і складно вивчених категорій у сучасній психологічній науці, що охоплює різні аспекти людського буття та взаємодії [9]. На думку багатьох дослідників, довіра є фундаментальною умовою існування будь-якого іншого явища, розглядаючись у трьох основних аспектах: довіра до світу, довіра до іншого та довіра до себе [3; 6; 9].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У західній соціальній психології дослідження довіри розпочалися у 1950-х роках із теорії обміну, де головна функція довіри полягала в обміні інформацією. Дослідники, такі як Г. Хоманс та К. Джифін, вивчали її функції, базуючись на цьому підході. У 1970-х роках акцент змістився на довіру як складову співробітництва, а 1990-ті роки були визначені як «роки довіри» у західній психології, коли фокус був на міжособистісних та інституційних комунікаціях [10]. Польська вчена З. Ратайчак виокремила дві соціально-психологічні функції довіри: імпульс до соціального контакту та взаємовдосконалення й взаєморозвитку людини. Вона також зазначила такі складові довіри: власний намір довіритися, очікування виправданості довіри, відповідна поведінка, сприйняття іншими поведінки як гідної довіри, облік ситуації та передбачуваних наслідків [10].

Впевненість у собі, як і довіра та сумнів, є первинною актуальною здібністю, як включає мотиваційно-цільовий, когнітивний, емоційно-оцінювальний та поведінковий компоненти. Вона пов’язана зі здатністю володіти спонтанними реакціями, розумно виявляти емоції, відверто висловлювати свої бажання та думки, а також наполягати на своїх поглядах [13]. С. Мельничук підкреслює тісний зв’язок впевненості з самопізнанням, рефлексією, саморозвитком, адекватними самооцінкою та високим рівнем домагань. Вона є невід’ємною частиною асертивності, відображаючи здатність конструктивно відстоювати свої права та інтереси без порушення прав інших [11].

Довіра і сумнів безпосередньо впливають на процес міжособистісного пізнання та ефективність діяльності. Загалом, існуючий масив досліджень підкреслює критичну роль довіри та потенційний вплив сумніву на психічне благополуччя та впевненість особистості, а також вказує на перспективність використання ППТ для їх гармонізації.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні значення довіри та сумніву як ключових детермінант розвитку впевненості особистості з використанням концептуальних засад та інструментарію позитивної психотерапії.

Виклад основного матеріалу.

Дослідження кінця ХХ – початку ХХІ століття виокремили довіру як фактор ефективності в роботі організації, що сприяє зниженню витрат, підвищенню співробітництва та командної роботи, зменшенню плинності кадрів та ефективності організаційних змін. Науковці досліджують довіру, зокрема в контексті міжособистісних проявів та її функцій у професійних комунікаціях [6; 8; 9; 10]. Актуалізується проблема довіри до державної влади як категорії політичного управління.

З погляду сучасної психології, довіра не тотожна впевненості, а виступає як надія, очікування корисності дій та ситуацій, у які включений індивід. Вона є своєрідною реакцією індивіда на невизначеність повсякденного життя [1; 7]. Довіра являє собою психологічне ставлення, що формується на основі досвіду взаємодії, усвідомлення вразливості, раціонального вибору, очікувань та прогнозів [9]. Довіра до себе, до інших та до світу є критично важливою для

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

формування впевненості. Позитивне самоставлення, що є основою впевненості, тісно пов'язане з вірою людини у власні можливості та оптимізмом [11].

Сумнів, хоч і менш детально розроблений як самостійний феномен, часто протиставляється довірі [9]. У рамках позитивної психотерапії сумнів, як і довіра, визнається однією з первинних актуальних здібностей, що відображає невпевненість або коливання стосовно виправданості віри у власні здібності чи здібності партнера, будучи результатом розчарування в очікуваннях [15].

Розвиток впевненості особистості є складним і багатофакторним процесом, де довіра та сумнів виступають не просто абстрактними поняттями, а динамічними детермінантами, що формують її основу. Довіра є своєрідною реакцією на невизначеність повсякденного життя. З точки зору соціальної психології, довіра є метаставленням, що формується як узагальнення досвіду взаємодії і починає відігравати роль детермінуючого чинника поведінки та діяльності. Вона включає когнітивний, емоційний та мотиваційний компоненти [6]. Згідно теорії позитивної психотерапії, довіра походить від базової здатності до любові [14]. Це означає, що вона вкорінена в емоційному сприйнятті та прихильності, формуючись з першого дня життя людини завдяки її контакту з оточуючими. Рівень розвитку довіри істотно впливає на процес міжособистісного пізнання, детермінує його та визначає своєрідність свідомого образу іншої людини та самого себе [1].

У педагогічній взаємодії довіра є підґрунтям толерантності, ключовою ланкою успішної діяльності, що припускає повне взаєморозуміння та позитивний емоційний тонус. Відсутність довіри у педагога до інших унеможливлює повноцінний діалог. Індивідуальний рівень довіри до людей є системоформуючою, професійно значущою характеристикою особи педагога, що детермінує його пізнання та діяльність [2]. В організаційному контексті довіра визнається ключовим фактором ефективності. Вона сприяє зниженню внутрішньоінституційних витрат, підвищенню співробітництва та командної роботи, зменшенню плинності кадрів, забезпеченню ефективності організаційних змін та інтенсивності неформального спілкування. Імідж довіри в організації будується на довірі до самої організації, її системи цінностей та соціальних ролей її представників [10].

Сумнів у контексті позитивної психотерапії – це невпевненість, коливання стосовно того, чи виправдана віра в здібності партнера, що є результатом певного розчарування в очікуваннях. Він відображає амбівалентне ставлення до людини. Систематичний контроль власних почуттів, включаючи сумніви, призводить до небезпечної ілюзії контролю, коли самі почуття починають керувати життям суб'єкта. Це може провокувати реакції втечі, описані Н. Пезешкіаном: у Тіло (соматизація), Діяльність (уникнення травматизації через активність), Контакти (неконгруентні стосунки), Фантазії/Сенси (уявне моделювання життя) [5]. Такі пригнічені та однобічно виражені здібності є потенційними джерелами конфліктів та розладів [4]. Наявність сумніву сама по собі не є деструктивною,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

проте його ігнорування або неконструктивне опрацювання може підірвати впевненість. Механізми психічного захисту, що спрацьовують у стресових ситуаціях, дозволяють витримувати надмірний стрес, але викривлюють проживання дійсності, призводячи до порушення функціонування та розвитку дезадаптивних стратегій [14].

Довіра є безпосереднім підґрунтям для впевненості. Довіра до себе (самодовіра) – є ключовим чинником розвитку впевненості. Вона пов'язана зі здатністю вірити у свої сили та можливістю досягти поставлених цілей. Висока самоповага та самоприйняття дозволяють людині бути впевненою, відстоювати власну позицію, не залежати від думки оточуючих [11]. Довіра до інших та до світу – формує відчуття безпеки та передбачуваності, що дозволяє людині бути відкритою до взаємодії та ризикувати, що є невід'ємною частиною розвитку впевненості та самоактуалізації [6].

Сумнів впливає на впевненість через свою амбівалентну природу. Так, деструктивний сумнів не відображає об'єктивної реальності викликає тривогу, провину, сором'язливість, призводить до зниженої самооцінки та неадаптивної поведінки [12]. Це відбувається, коли людина керуючись ригідними й токсичними базовими емоційними установками не здатна впоратися з емоцією страху, що свідчить про викривлене сприйняття реальності та спричиняє труднощі в адаптації та самореалізації.

Конструктивний сумнів сприймається як сигнал до рефлексії, переоцінки власних поглядів на себе і світ, а також пошуку нових стратегій життєздійснення. Він дозволяє критично оцінювати реальність, сприяє розумінню власних обмежень, а відтак і ресурсів, що створює підґрунтя для подолання сценарних страхів. Психофізіологічною основою формування конструктивного сумніву виступає акцент на когнітивній обробці інформації префронтальною корою головного мозку шляхом зниження ролі амигдали. З точки зору позитивної психотерапії, мова йде про усвідомлення людиною існуючих у неї базових емоційних установок у сферах Я, Ти, Ми і Пра-Ми та формування більш релеватних внутрішній і зовнішній реальності. Завдяки цьому відбувається розвиток особистісної гнучкості, завдяки якій людина має змогу обирати між різними сценаріями реагування на оточуючий світ, ставлення до нього, до себе і власного майбутнього. Таким чином сумнів постає не засобом невротизації психіки, а засобом ефективної самореалізації та адаптації.

Позитивна психотерапія пропонує низку конкретних інструментів, що спрямовані на гармонізацію динаміки довіра-сумнів-впевненість, перетворюючи деструктивні патерни на конструктивні.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1.

Методи ППТ у роботі з довірою, сумнівом та впевненістю

Метод / Техніка	Механізм впливу на довіру	Механізм впливу на сумнів	Механізм впливу на впевненість
Балансна модель	Допомагає усвідомити та гармонізувати потреби, зміцнюючи довіру до себе та власного внутрішнього світу.	Виявляє та візуалізує причини внутрішнього конфлікту, що лежать в основі сумнівів.	Зміцнює впевненість через активне керування життєвим балансом та досягнення повноцінності.
Крокультурний підхід	Завдяки історіям з різних культур, клієнт бачить універсальність проблем, що зміцнює його довіру до спільного людського досвіду.	Допомагає дистанціюватися від проблеми, перетворюючи деструктивний сумнів на конструктивну рефлексію через зміну «ментальних фреймів».	Розширює горизонт можливостей та демонструє клієнту його внутрішній потенціал для вирішення проблеми.
П'ятикрокова стратегія	Кожен успішно виконаний крок зміцнює самодовіру та віру у власні сили, що є основою для довіри до інших.	Перетворює абстрактний сумнів на конкретні, послідовні дії, руйнуючи відчуття безвиході та паралічу.	Формує стабільну впевненість завдяки досягненню малих, реалістичних цілей та усвідомленню власної ефективності.

Балансна модель Пезешкіана, відома також як ромб Пезешкіана, є базовим інструментом для діагностики та роботи з внутрішніми конфліктами [16]. Вона розподіляє життєві сили людини на чотири основні сфери: тіло (відпочинок, здоров'я), діяльність (робота, кар'єра), контакти (стосунки, спілкування) та Смисли (цілі, мрії, віра). Незбалансоване вкладання ресурсів в одну зі сфер, наприклад, надмірний фокус на роботі (діяльність), являє собою реакцію втечі, що призводить до «просідання» інших сфер, що породжує внутрішній конфлікт та сумніви щодо власної повноцінності чи правильності обраного шляху [4]. Робота з балансною моделлю дозволяє клієнту візуально проаналізувати свої пріоритети, усвідомити причини своїх сумнівів та самостійно скоригувати свої дії, змістивши увагу на знехтувані сфери. Такий усвідомлений перерозподіл ресурсів безпосередньо зміцнює самодовіру та впевненість, оскільки людина відчуває, що вона активно керує своїм життям.

Кроскультурний підхід та метафори. Використання байок, притч та афоризмів з різних культур часто використовується в напрямі позитивної

психотерапії [16]. Цей підхід є потужним інструментом для роботи з сумнівами, оскільки він дозволяє:

– відсторонитися від проблеми та побачити її під іншим кутом зору, що є критично важливим для подолання паралізуючого сумніву. Наприклад, уявити негативні думки як «автомагістраль», а позитивні – як «стежку», дає клієнту зрозумілу модель для розуміння та зміни своїх когнітивних патернів;

– розширити ментальні фрейми. Сумнів часто виникає через жорсткі, застарілі ментальні рамки, які не дозволяють побачити альтернативні шляхи вирішення проблеми. Кроскультурний підхід демонструє, що проблеми є універсальними, але шляхи їх вирішення можуть бути різноманітними. Це розширює горизонт можливостей клієнта і зменшує його відчуття безвиході, що є основою деструктивного сумніву;

– актуалізувати внутрішні ресурси. Історії з різних культур ілюструють універсальні способи подолання викликів, що допомагає клієнту усвідомити власні приховані здібності та потенціал, який він раніше ігнорував.

П'ятикрокова стратегія. Цей алгоритм є практичним інструментом для послідовної роботи з проблемою. Його використання перетворює абстрактний, деструктивний сумнів на конкретні дії, зміцнюючи самодовіру через досягнення малих цілей [16]. Етапи стратегії включають:

– дистанціювання: Допомагає відокремити проблему від клієнта, усвідомлено фіксуючи факти та об'єктивні дані, а не лише емоційні переживання. Це слугує першим кроком до контейнування гіпертрофованих емоції страху й сорому, а також подальшій психотерапевтичній роботі над почуттям провини, комплексу неповноцінності тощо;

– інвентаризацію: Клієнт аналізує, як він реагував на подібні конфлікти в минулому, що дозволяє знайти внутрішні ресурси та сильні сторони, які можна використати знову. Таким чином ретельно досліджуються онтогенетичні детермінанти формування і розвитку сумніву, довіри та впевненості;

– ситуативне заохочування: Психотерапевт допомагає клієнту знайти ресурси та мотивацію, підкреслюючи його успіхи та можливості. В межах ситуативного заохочення здійснюється і валідація емоцій та почуттів клієнта, його права на власні обмеження і безпомічність. Разом із тим, відбувається зміцнення особистісних ресурсів, що сприяють корекції деструктивних базових емоційних установок та формуванню на їх основі нових, більш релевантних здібностям та можливостям клієнта;

– вербалізацію: Клієнт формулює конфлікт, що дозволяє усвідомити його суть та перейти до конкретного плану дій. На даному етапі завершується контейнування травматичного досвіду, збалансування сумніву й довіри, формування нових базових емоційних установок. Таким чином створюються передумови для розвитку впевненості в собі. При цьому довіра до себе, що проявляється у вмінні покластися на себе, власні цінності, потреби й почуття, що знаходяться поза межами деструктивних базових емоційних установок, є

основою для розвитку впевненості в собі. Тоді як конструктивний сумнів сприяє пошуку шляхів більш ефективної самореалізації особистості в конкретних умовах;

– розширення цілей: Клієнт ставить перед собою реалістичні та досяжні цілі, покрокове виконання яких зміцнює його впевненість у здатності впливати на власне життя. Психотерапевт не лише допомагає клієнтові формулювати власні цілі. Він може супроводжувати його на шляху їх досягнення, а також допомагає у збалансуванні всіх сфер життя клієнта.

Кожен успішно виконаний крок цієї стратегії є своєрідним «доказом» для клієнта, що його сценарні сумніви не відповідають дійсності, і він здатен долати труднощі, що в кінцевому підсумку веде до формування стійкої впевненості.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз довіри, сумніву та впевненості як ключових детермінант психологічного благополуччя дозволив систематизувати ефективні засоби позитивної психотерапії для роботи з ними. Головним здобутком є обґрунтування того, що довіра і сумнів не є взаємовиключними, а становлять діалектичну пару, чия гармонійна взаємодія є необхідною умовою для розвитку зрілої та стабільної впевненості. Деструктивний сумнів, що паралізує особистість, може бути трансформований у конструктивний, який слугує важливим механізмом саморефлексії та усвідомлення. Дослідження показало, що саме інтегративні засоби позитивної психотерапії – балансна модель, кроскультурний підхід та п’ятикрокова стратегія – виступають ефективними інструментами для збалансування довіри й сумніву на рівні внутрішнього конфлікту. Вони дозволяють клієнту розкрити свій латентний потенціал, перетворити сумнів із перешкоди на ресурс і перейти від пасивного переживання сумнівів до їх активного використання як інструменту для особистісного зростання. Така робота сприяє формуванню усвідомленої довіри до себе, що є основою для впевненості в житті та здатності долати виклики.

Перспектива подальших досліджень полягає в емпіричній верифікації ефективності описаних технік у клінічній практиці з використанням кількісних та якісних методів. Перспективним є також порівняльне дослідження динаміки довіра-сумнів-впевненість у позитивній психотерапії та інших психотерапевтичних напрямах, що дозволить глибше зрозуміти унікальність та переваги ресурсно-орієнтованого підходу.

Література:

1. Василець Н. Довіра як підґрунтя толерантності у психолого-педагогічній взаємодії. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*. 2012. Вип. 1. С. 114–121.

2. Василець Н. Структура соціально-психологічних чинників довіри. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*. 2015. Вип. 1. С. 12–20.

3. Єрмакова Н. Психологічні особливості довіри до себе як складової професійної культури майбутніх практичних психологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки.* 2012. Вип. 39. С. 211–217.

4. Карамушка Л. Можливості використання методу позитивної психотерапії для реалізації концепції «Healthy Organizations». *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2023. Вип. 29(2-3). С. 25–38.

5. Карпенко Є. Методологічні настанови щодо вивчення емоційного інтелекту в парадигмі позитивної психотерапії. *Психологія особистості.* 2014. Вип. 1. С. 90–97.

6. Кравець Н. Аналіз основних напрямів вивчення довіри як соціально-психологічного феномена. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*. 2011. Вип. 1. С. 56–67.

7. Кравченко В. Категоріальний апарат у конструюванні дефініції «довіра»: психологічний дискурс. *Збірник наукових праць: філософія. соціологія. психологія*. 2014. Вип. 19(1). С. 94–101.

8. Кряж І., Гранкіна-Сазонова Н. Довіра й емоційний інтелект як предиктори особистісного благополуччя студентів-психологів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. Вип. 8. С. 137–143.

9. Лисенко Д. Довіра в предметному полі психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 40. С. 196–208.

10. Мачикова М. Ретроспективний аналіз дослідження феномену довіра психологічної наукою. *Психолінгвістика*. 2016. Вип. 20(1). С. 162–173.

11. Мельничук С. Особливості проведення психологічного консультування та корекції впевненості в собі. *Міжнародний науковий форум: соціологія. психологія. педагогіка. менеджмент*. 2012. Вип. 9. С. 191–196.

12. Мельничук С. Соціально психологічні особливості проведення психологічного консультування та корекції впевненості в собі. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 196. С. 132–136.

13. Мельничук С. Соціально-психологічні особливості становлення впевненості у собі в умовах навчання у вищій школі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2018. Вип. 2. С. 49–53.

14. Нагорняк Ю. Гендерні особливості постстресових реакцій та інструменти позитивної психотерапії в подоланні стресу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 3. С. 95–100.

15. Черенщикова Д. Аналіз теоретико-методологічних основ інноваційних підходів у психотерапії: на прикладі позитивної психотерапії та схема-терапії. *Психологія і особистість*. 2016. Вип. 2(1). С. 138–150.

16. Peseschkian H. Positive psychotherapy: Core principles. 2023. *Current Psychiatry,* 22(1). P. 5–9. doi: 10.12788/cp.0317

References:

1. Vasylianets, N. (2012). Dovira yak pidgruntia tolerantnosti u psykholoho-pedahohichnii vzaiemodii [Trust as a basis for tolerance in psychological and pedagogical interaction]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. seriia psykholohichna – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series*, 1, 114–121 [in Ukrainian].

2. Vasylianets, N. (2015). Struktura sotsialno-psykholohichnykh chynnykiv doviry [The structure of socio-psychological factors of trust]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. seriia psykholohichna – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series*, 1, 12–20 [in Ukrainian].

3. Yermakova, N. (2012). Psykholohichni osoblyvosti doviry do sebe yak skladovoi profesiinoi kultury maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Psychological features of self-trust as a component of the professional culture of future practical psychologists]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. Drahomanova. Seriia 12: Psykholohichni nauky – Scientific Journal of M.P. Drahomanov NPU. Series 12: Psychological Sciences*, 39, 211–217 [in Ukrainian].

4. Karamushka, L. (2023). Mozhlyvosti vykorystannia metodu pozytyvnoi psykhoterapii dlia realizatsii kontseptsii «Healthy Organizations» [Possibilities of using the method of positive psychotherapy for the implementation of the concept of «Healthy Organizations»]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational Psychology. Economic Psychology, 29*(2-3), 25–38 [in Ukrainian].

5. Karpenko, Ye. (2014). Metodolohichni nastanovy shchodo vyvchennia emotsiinoho intelektu v paradyhmi pozytyvnoi psykhoterapii [Methodological guidelines for the study of emotional intelligence in the paradigm of positive psychotherapy]. *Psykholohiia osobystosti – Psychology of Personality*, 1, 90–97 [in Ukrainian].

6. Kravets, N. (2011). Analiz osnovnykh napriamiv vyvchennia doviry yak sotsialno-psykholohichnoho fenomena [Analysis of the main areas of studying trust as a socio-psychological phenomenon]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. seriia psykholohichna – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series*, 1, 56–67 [in Ukrainian].

7. Kravchenko, V. (2014). Katehorialnyi aparat u konstruiuvanni definitsii «dovira»: psykholohichnyi dyskurs [Categorical apparatus in constructing the definition of «trust»: psychological discourse]. *Zbirnyk naukovykh prats: filosofiia. sotsiolohiia. psykholohiia – Collection of scientific works: philosophy. sociology. psychology*, 19(1), 94–101 [in Ukrainian].

8. Kriazh, I., & Hrankina-Sazonova, N. (2017). Dovira y emotsiinyi intelekt yak predyktory osobystisnoho blahopoluchchia studentiv-psykholohiv [Trust and emotional intelligence as predictors of personal well-being of psychology students]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy – Psychology: reality and prospects*, 8, 137–143 [in Ukrainian].

9. Lysenko, D. (2018). Dovira v predmetnomu poli psykholohichnykh doslidzhen [Trust in the subject field of psychological research]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 40, 196–208 [in Ukrainian].

10. Machykova, M. (2016). Retrospektyvnyi analiz doslidzhennia fenomenu dovira psykholohichnoi naukoiu [Retrospective analysis of the study of the phenomenon of trust by psychological science]. *Psykholinhvistyka – Psycholinguistics*, 20(1), 162–173 [in Ukrainian].

11. Melnychuk, S. (2012). Osoblyvosti provedennia psykholohichnoho konsultuvannia ta korektsii vpevnenosti v sobi [Peculiarities of psychological counseling and self-confidence correction]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiolohiia. psykholohiia. pedahohika. menedzhment – International Scientific Forum: sociology. psychology. pedagogy. management*, 9, 191–196 [in Ukrainian].

12. Melnychuk, S. (2021). Sotsialno psykholohichni osoblyvosti provedennia psykholohichnoho konsultuvannia ta korektsii vpevnenosti v sobi [Socio-psychological features of psychological counseling and self-confidence correction]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 196, 132–136 [in Ukrainian].

13. Melnychuk, S. (2018). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti stanovlennia vpevnenosti u sobi v umovakh navchannia u vyshchii shkoli [Socio-psychological features of self-confidence formation in higher education]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Psychological Sciences*, 2, 49–53 [in Ukrainian].

14. Nahorniak, Yu. (2024). Henderni osoblyvosti poststresovykh reaktsii ta instrumenty pozytyvnoi psykhoterapii v podolanni stresu [Gender features of post-stress reactions and tools of positive psychotherapy in overcoming stress]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 3, 95–100 [in Ukrainian].

15. Cherenshchykova, D. (2016). Analiz teoretyko-metodolohichnykh osnov innovatsiinykh pidkhodiv u psykhoterapii: na prykladi pozytyvnoi psykhoterapii ta skhema-terapii [Analysis of theoretical and methodological foundations of innovative approaches in psychotherapy: on the example of positive psychotherapy and schema therapy]. *Psykholohiia i osobystist – Psychology and personality, 2*(1), 138–150 [in Ukrainian].

16. Peseschkian H. Positive psychotherapy: Core principles. 2023. *Current Psychiatry*, 22(1). P. 5–9. doi: 10.12788/cp.0317

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 618.2:159.9:355.02

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1372-1382

Катюжинська Анастасія Олександрівна, магістр психології, кафедра психодіагностики та клінічної психології, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-4738-434X

ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ВАГІТНИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. Умови воєнного стану створюють численні виклики для психічного здоров'я населення, особливо для вразливих категорій, таких як вагітні жінки. Психоемоційний стан майбутніх матерів безпосередньо впливає не лише на перебіг вагітності, а й на розвиток плода та подальше материнство. У статті розглядаються особливості психоемоційного стану вагітних у період воєнних дій, а також чинники, що зумовлюють підвищений рівень тривожності, стресу та емоційного напруження. Метою статті було дослідження особливостей психоемоційного стану вагітних в умовах війни. Дослідження психоемоційного стану вагітних жінок в умовах війни за допомогою Единбурзької шкали післяпологової депресії (EPDS) та Опитувальника з генералізованої тривоги (GAD-7) показало помірні рівні депресії та виражену тривогу серед вагітних, що може бути обумовлено стресом від воєнних подій. Значний відсоток жінок (54% за EPDS та 43% за GAD-7) виявив симптоми, що потребують уваги, хоч і не критичні. Однак, 6% вагітних із дуже високим рівнем депресії та 10% із тривогою важкого ступеню потребують негайного та інтенсивного лікування. Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості використання отриманих даних для розробки психопрофілактичних заходів та програм психологічної підтримки вагітних жінок у кризових умовах, зокрема в умовах воєнного стану. Це сприятиме зниженню рівня тривожності, емоційного напруження та покращенню загального психоемоційного стану майбутніх матерів, що є важливим чинником для здорового перебігу вагітності та гармонійного розвитку дитини. Перспективні напрямки для подальших досліджень включають розробку та валідацію інтервенційних програм, які допомагають знижувати стрес та покращують психологічний стан вагітних, вивчення довготривалих наслідків війни на матір і дитину, а також аналіз культурних і гендерних факторів, які можуть впливати на емоційне благополуччя. Урахування цих аспектів може сприяти розробці більш ефективних підходів до підтримки вагітних жінок у воєнний період і підвищенню якості допомоги, яка надається цій вразливій категорії населення.

Ключові слова: психоемоційний стан, вагітність, воєнний стан, депресія, тривога.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Katiuzhynska Anastasiia Oleksandrivna, Master of Psychology, Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-4738-434X

THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF PREGNANT WOMEN IN WAR CONDITIONS

Abstract. Martial law conditions create numerous challenges for the mental health of the population, especially for vulnerable categories, such as pregnant women. The psycho-emotional state of expectant mothers directly affects not only the course of pregnancy, but also the development of the fetus and subsequent motherhood. The article examines the features of the psycho-emotional state of pregnant women during military operations, as well as factors that cause an increased level of anxiety, stress and emotional tension. The aim of the article was to study the features of the psycho-emotional state of pregnant women in wartime. A study of the psycho-emotional state of pregnant women in wartime using the Edinburgh Postpartum Depression Scale (EPDS) and the Generalized Anxiety Inventory (GAD-7) showed moderate levels of depression and pronounced anxiety among pregnant women, which may be due to stress from military events. A significant percentage of women (54% for EPDS and 43% for GAD-7) showed symptoms that require attention, although not critical. However, 6% of pregnant women with very high levels of depression and 10% with severe anxiety require immediate and intensive treatment. The practical significance of the results is the possibility of using the data obtained to develop psychoprophylactic measures and psychological support programs for pregnant women in crisis conditions, in particular in martial law. This will help reduce the level of anxiety, emotional stress and improve the general psycho-emotional state of expectant mothers, which is an important factor for a healthy pregnancy and harmonious development of the child. Promising areas for further research include the development and validation of intervention programs that help reduce stress and improve the psychological state of pregnant women, the study of the long-term consequences of war on the mother and child, as well as the analysis of cultural and gender factors that can affect emotional well-being. Taking these aspects into account can contribute to the development of more effective approaches to supporting pregnant women during wartime and improving the quality of care provided to this vulnerable population.

Keywords: psycho-emotional state, pregnancy, martial law, depression, anxiety.

Постановка проблеми. Довгострокове перебування вагітної жінки в ситуації стресу може призводити до передчасних пологів, репродуктивних втрат, порушення розвитку плоду, низької оцінки по шкалі Апгар у народжених дітей, психопатологічні та психосоматичними розладами в породіллі. Автори вказують на такі додаткові стресогенні фактори, як перебування в окупації, переїзд за кордон чи інше місце проживання, втрата рідних, які можуть призвести до

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

порушень материнської сфери, коли жінка не готова до виконання материнських функцій. Науковці підкреслюють необхідність медико-психологічної підтримки вагітних жінок задля ефективної адаптації в умовах війни до нової ситуації розвитку [1, с. 9].

В.М. Астахов., О.В. Бацилєва та І.В. Пузь [1] у роботі щодо медико-психологічного супроводу вагітних в умовах воєнного стану визначають ситуацію війни як серйозний психотравмуючий фактор, наслідком якого є посттравматичні стресові розлади, які призводять до загострення наявних проблем зі здоров'ям та появі нових, як на соматичному, так і на психічному рівнях. Фахівці вказують, що в акушерсько-гінекологічній практиці збільшуються випадки ускладнень у вагітних жінок, що створюють реальну загрозу для життя та здоров'я майбутньої матері та її дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміни, які відбуваються у вагітної жінки, зумовлюють негативний психоемоційний стан майбутньої матері. Дослідники цього феномену вказують, що емоційне здоров'я вимагає від вагітної жінки прийняття, обробки та реагування на речі, які не завжди є приємними чи позитивними, при цьому негативні емоції вважаються невіддільною частиною людського досвіду, вони дозволяють визначити, що потребує уваги до проблеми та надає можливість знайти рішення на основі цієї оцінки.

О. Малина аналізує явище та розташовує прояви негативних психоемоційних станів (НПЕС) за зростанням сили психічного навантаження від відносної норми до психічних розладів [2, с. 122-124]:

• стомлення – почуття слабосилля, зниження працездатності, сонливість, розлади уваги, погіршення пам'яті;

• перевтома – функціональний стан організму, коли відпочинку недостатньо для відновлення, що супроводжується підвищеною конфліктністю, апатією, роздратованістю, загальним дискомфортом та замкненістю;

• нервово-психічна напруга, що проявляється в дезорганізації поведінки, гальмуванні сформованих навичок, неадекватній реакції на зовнішні подразники, імпульсивних діях;

• психоемоційна напруга – надмірні прояви емоційних реакцій, які можуть призвести до психосоматичної патології, знизити самооцінку та рівень соціальної адаптованості;

• фрустраційна напруга – вплив на людину сукупності фрустраційних умов, які проявляються силою психічних механізмів адаптації (при адаптаційних порушеннях напруга призводить до посилення функцій гормональної й нервової систем організму та виснажує його резервні можливості);

• стрес – ситуації інформаційних, емоційних перевантажень, коли спотворюються процеси сприйняття, порушується поведінка та мотиваційна сфера;

• фрустрація – це нездолання перешкода на шляху до досягнення важливої мети, яка супроводжується негативними переживаннями [2, с. 122-124].

Р. Перкович [3] підкреслює, що в житті жінки вагітність – це унікальний досвід, який супроводжується значними фізіологічними, біохімічними й психологічними змінами, які впливають на стан ПЗ. П'ята частина вагітних відчуває проблеми з психічним здоров'ям до або після пологів, при цьому більшість з них долають труднощі до року. У вагітних жінок спостерігаються деякі психологічні симптоми, особливо в першому й третьому триместрі вагітності, у формі тривожності, дратівливості, лабільності настрою, схильності до депресії. Клінічні прояви депресії присутні у 10% вагітних жінок, особливо в першому триместрі вагітності. Ризик вищий у тих вагітних жінок, у яких в анамнезі були депресія, викидні, подружні розбіжності та конфлікти, а також у випадку небажаної або незапланованої вагітності, негативної реакції партнера або сім'ї щодо вагітності. Під час вагітності найчастіше проявляється занепокоєння у вигляді панічних атак або специфічних форм страху. Симптоми тривоги виникають як фізіологічна реакція на стрес [3, с. 786].

Вчена О.В. Сергієні [4], аналізуючи останні дослідження та публікації на тему психоемоційного стану вагітних жінок, припускає, що в цей час відбуваються ослаблення чи загострення наявних у жінки проблем. У першому триместрі актуалізуються проблеми з об'єктами прихильності (мати, чоловік, статевий партнер). Надалі ці проблеми у вагітної послаблюються, вона намагається уникати негативних емоцій, наприкінці вагітності з'являється страх перед пологами, у третьому триместрі проявляється «синдром облаштування гнізда», як прагнення впорядкувати наявні проблеми. До кінця вагітності найчастіше відбувається ослаблення страху пологів, власної некомпетентності, знижується значення інших проблем.

М. Галицька [5] стверджує, що післяпологовий період, як і вагітність, вважають періодом підвищеного ризику розвитку ПР. Автор статті поділяє точку зору дослідників, які вважають, що пологи можуть стати тригерами в розвитку наявних прихованих порушень. Одним із найбільш досліджених розладів, що супроводжує післяпологовий період, є післяпологова депресія, у якій відбивається ситуація пологів, материнства, сімейні обставини. Післяпологова депресія вирізняється почуттям роздратування, зниженням якості життя, неприємними відчуттями в тілі, появою песимізму, дратівливості, нудьгу, настирливі думки про одне й те ж, поява суїцидальних думок [5, с. 76-78].

Жінки, які переживають стрес в умовах війни під час вагітності та пологів, мають підвищений ризик розвитку різних проблем. Стаття українських науковців [6] присвячена впливу ПЕС у вагітних жінок та породіль на стан немовлят під час військової агресії. Підвищений ризик може викликати передчасні пологи, малу вагу (менше, як 2500 г) дитини при народженні, бо НПЕС негативно впливає на гормональний баланс вагітних, а це відображається на розвитку плода. Коли організм вагітної переживає ПР, особливо внаслідок воєнних дій, включається реакція «бігти або битися», організм віддає перевагу власному виживанню. Може зменшитися кровотік через плаценту до плода, що

обмежить його ріст та розвиток. Низька маса при народженні буде мати тривалі наслідки для здоров'я дитини: затримка розвитку, низький IQ, проблеми в навчанні, підвищення загрози розвитку хронічних захворювань [6, с. 7].

Вчена І. Романенко [7] досліджувала РЕ у внутрішньо переміщених жінок через воєнну агресію. У статті йдеться про сприятливість вагітних до різноманітних впливів навколишнього середовища. БП під час вагітності виражається в здатності майбутньої матері контролювати свою поведінку, регулювати психічний стан, адаптуючись до умов НС [41, с. 105]. Під час і після НС вагітні стикаються з різними проблемами ПЗ, у деяких виникають психічні розлади, в інших – психологічний дистрес. Пологи є станом підвищеної вразливості ПЗ, тривоги та депресії найбільш поширені серед них, симптоми яких можуть бути від легкого до важкого ступеня прояву. Результати досліджень науковців показали, що близько 54% вагітних жінок відчувають тривогу протягом цього періоду (депресія виявляється у 34% жінок) [7, с. 106].

Мета статті – дослідження особливостей психоемоційного стану вагітних в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Першою методикою для дослідження психоемоційного стану вагітних в умовах війни є Единбурзька шкала післяпологової депресії (EPDS). Узагальнені групові показники рівня депресії вагітних представлені в таблицях 1, 2 та проілюстровано на рис. 1.

Таблиця 1. Узагальнені групові показники рівня депресії вагітних за Единбурзькою шкалою післяпологової депресії (EPDS)

Показники	Бали	Рівень
X ср. ±σ	8,27 ± 2,483	Середній рівень

Джерело: розроблено автором

Вагітні жінки, які брали участь у нашому дослідженні, у середньому продемонстрували помірні рівні тривоги та депресивних симптомів, оцінені за допомогою шкали Единбурзької післяпологової депресії (EPDS). Ці результати потенційно відображають вплив воєнних подій та пов'язаного з ними стресу на психоемоційний стан вагітних жінок. Середній рівень депресії, який був виявлений, хоча й не свідчить про наявність тяжкого рівня депресивних розладів, усе ж вказує на відхилення від норми, що не можна ігнорувати. Помірний рівень депресії та тривоги впливає на ряд психологічних і фізіологічних процесів у вагітних, включаючи порушення сну, зміну апетиту та загальну втому, що може спричинити додаткові ризики для матері та дитини. Деякі наукові дослідження виявили, що стрес і тривожність під час вагітності можуть мати довгострокові наслідки для розвитку дитини, включаючи пізніші поведінкові та емоційні проблеми. Відтак, необхідно забезпечити всебічну психологічну підтримку вагітних, особливо тих, хто переживає воєнні конфлікти чи інші кризові обставини.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 2. Кількісний та відсотковий розподіл рівнів депресії вагітних за Единбурзькою шкалою післяпологової депресії (EPDS)

Рівні депресії	Результати розподілу	
	Кіл-ть осіб	%
Дуже високий (необхідність допомоги)	14	6%
Високий	32	14%
Середній	121	54%
Низький (відсутність ознак)	59	26%

Джерело: розроблено автором

Дуже високий рівень депресії, що потребує невідкладної медичної або психологічної допомоги, діагностовано у 14 жінок, або 6%. Цей рівень депресії характеризується наявністю тяжких і серйозних депресивних симптомів, які впливають на значну частину життя жінок. Симптоми можуть включати інтенсивну тривогу, переважне почуття безнадійності, значні зміни в поведінці, втрату інтересу до звичної активності, труднощі з виконанням повсякденних завдань, порушення сну та апетиту, а також думки про самопошкодження чи суїцид. Ці стани суттєво впливають на здатність жінок функціонувати в суспільстві та ускладнюють процес вагітності й подальше материнство. Саме тому ця група досліджуваних потребує особливої уваги та рішучих заходів для забезпечення необхідної допомоги й підтримки кваліфікованих спеціалістів.

У 32 вагітних жінок (14%) виявлено високий рівень депресії: ці жінки мають яскраво виражені симптоми депресії, які потребують уваги професіоналів. Хоча стан цих респонденток і не є настільки критичним, як у тих, хто віднесений до категорії з дуже високим рівнем депресії, усе ж необхідно здійснити своєчасне втручання. Це важливо для запобігання поглиблення депресивних розладів, що може негативно позначитися на їхньому здоров'ї та добробуті, особливо в такий чутливий період, як вагітність.

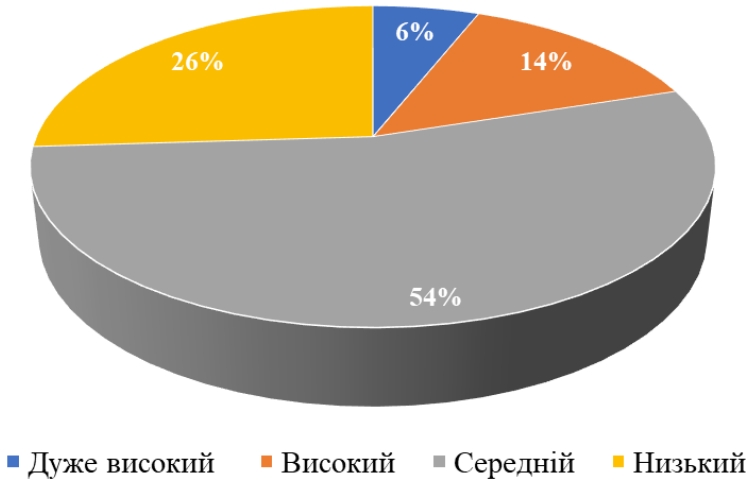
Середній рівень депресії, що включає помірні симптоми, було ідентифіковано у 121 учасниці дослідження, що становить 54% від загальної кількості досліджуваних вагітних жінок. У жінок з цієї категорії проявляються депресивні ознаки, які, хоч і не вимагають негайного втручання, усе ж є достатньо вираженими для того, щоб впливати на їхнє щоденне життя. Симптоми, які можуть включати зниження настрою, відчуття втоми, зміни апетиту, труднощі з концентрацією та загальне відчуття млявості, хоч і не паралізують повсякденну активність, усе ж можуть обмежувати здатність жінки до повноцінної соціальної взаємодії та виконання рутинних завдань. Такі стани також можуть спонукати до зниження самооцінки та посилити страхи, пов'язані з материнством і здоров'ям дитини, що вказує на на необхідність моніторингу та підтримки цієї групи, щоб запобігти ескалації депресивного стану.

Низький рівень, тобто відсутність або мінімальні ознаки депресії, діагностовано у 59 жінок або 26% від загальної кількості респондентів. Для цього рівня відсутні суттєві психологічні проблеми, які пов’язані з депресією, тобто

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

значна частина досліджуваних має стабільний психоемоційний стан, що є ключовим для загального психологічного добробуту вагітних жінок у цей важливий період їхнього життя.

Рис. 1. Відсотковий розподіл рівнів депресії вагітних за Единбурзькою шкалою післяпологової депресії (EPDS)



Джерело: розроблено автором

Отже, загальний аналіз результатів дослідження за шкалою EPDS показує, що понад половина вагітних жінок (54%) відчувають помірний рівень депресії. Цей рівень хоч і не є критичним, однак, вимагає уважного ставлення та систематичної підтримки з боку фахівців-психологів, щоб забезпечити стабільність психоемоційного стану. Важливо звернути особливу увагу на 20% жінок, які виявили високий і дуже високий рівні депресії. Ці жінки потребують активного втручання та додаткових ресурсів, включаючи можливість розміщення в спеціалізованих установах або участі в програмах інтенсивної психотерапії.

Також для детального вивчення психоемоційного стану вагітних в умовах воєнного стану наше дослідження включило використання Опитувальника з генералізованої тривоги (GAD-7), адаптованого В. Караваєвим. Цей інструмент дозволив кількісно оцінити рівень загальної тривоги, зосереджуючись на симптомах, які вагітні жінки можуть відчувати протягом останніх двох тижнів. Узагальнені групові показники рівня генералізованої тривоги у вагітних продемонстровано в таблицях 3 і 4, відсотковий розподіл проілюстровано на рисунку 2.

Таблиця 3. Узагальнені групові показники рівня тривоги вагітних за Опитувальником з генералізованої тривоги (GAD-7)

Показники	Бали	Рівень
X ср. ±σ	9,11 ± 3,173	Виражена тривога

Джерело: розроблено автором

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

За даними таблиці 3 середній бал рівня тривоги серед вагітних жінок класифікується як тривога вираженого ступеня. Цей рівень тривоги включає ряд симптомів, таких як постійний неспокій, важкість у контролі тривожних думок, легка дратівливість, труднощі з концентрацією, підвищена м'язова напруга та проблеми зі сном, які типові для генералізованого тривожного розладу. У контексті воєнного стану в країні, такий рівень тривоги може бути зумовлений зовнішніми факторами, такими як постійна невизначеність, загроза безпеки, перерви у звичному житті та соціальній підтримці. Вагітні жінки в таких умовах можуть відчувати збільшену тривогу не тільки за своє здоров'я та благополуччя, але й за майбутнє та безпеку своєї дитини.

Таблиця 4. Кількісний та відсотковий розподіл рівнів тривоги вагітних за Опитувальником з генералізованої тривоги (GAD-7)

Рівні тривоги	Результати розподілу	
	Кіл-ть осіб	%
Тривога важкого ступеню	23	10%
Виражена тривога	98	43%
Помірна тривога	69	31%
Відсутність тривоги	36	16%

Джерело: розроблено автором

Тривога важкого ступеню зареєстрована у 23 з 226 вагітних жінок, що становить 10% від загальної кількості досліджуваних. Такий рівень тривоги суттєво впливає на здатність жінок до виконання повсякденних завдань та їхнє загальне благополуччя. Вагітні жінки, що виявляють ознаки тривоги важкого ступеню, часто зіштовхуються з глибокими емоційними розладами, які можуть призвести до серйозних труднощів у керуванні їхніми емоційними станами та взаємодіями з іншими, це становище може проявлятися через знижену мотивацію, іноді супроводжується думками про власну недостатність.

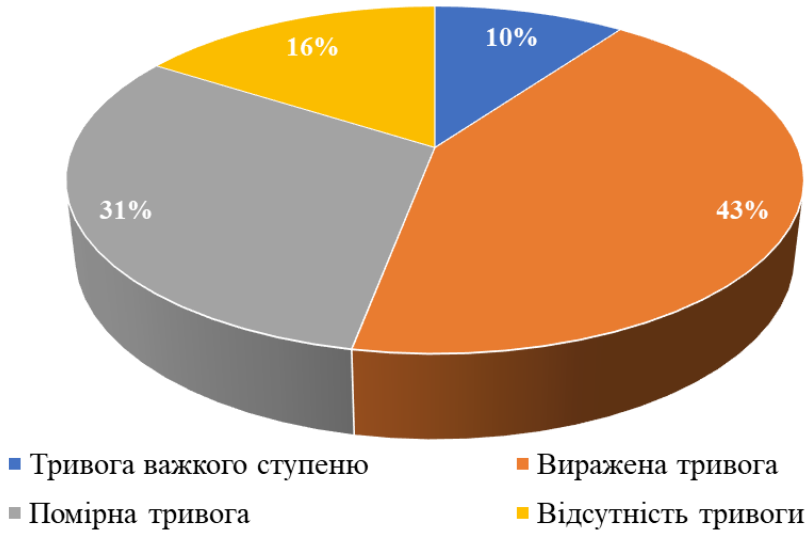
Виражена тривога виявлена у 98 вагітних жінок (43%). Представниці такого рівня тривожності часто стикаються з відчуттям напруженості та занепокоєння, які можуть час від часу заважати їхній здатності ефективно впоратися з щоденними завданнями. Утім, ці симптоми не досягають тієї інтенсивності, яка характерна для важкого ступеня тривоги. Хоча симптоми помірної тривоги менш виражені, вони все ж можуть включати періодичні епізоди занепокоєння, підвищену чутливість до стресових ситуацій, труднощі зі сном, моменти ірраціональної тривоги або побоювань, які здаються важкими для контролю.

У 69 вагітних жінок, що складає 31% від загальної кількості, зафіксовано помірний рівень тривоги. Цей рівень характеризується наявністю незначних тривожних симптомів, які можуть помірно впливати на повсякденне життя і загальний добробут жінок. Вагітні з помірною тривогою можуть відчувати підвищену занепокоєність, легке збудження, яке з часом може порушувати

нормальну рутину. Вони можуть мати легкі труднощі з концентрацією уваги, водночас, ці симптоми не заважають їм виконувати звичайні дії або обов'язки, хоча й можуть потребувати додаткових зусиль для їхнього виконання.

Відсутність тривожних симптомів спостерігається у 36 вагітних жінок, що складає 16% респонденток. Ці жінки демонструють стабільний емоційний стан, не виявляючи значних ознак тривоги, що є позитивним індикатором їхнього психологічного благополуччя. Стабільний емоційний стан сприяє кращому загальному здоров'ю, зменшуючи ризик різноманітних ускладнень для матері, пов'язаних із стресом та тривожністю. Відсутність тривоги має позитивний вплив на розвиток дитини, оскільки зменшення стресу в матері створює краще емоційне та фізіологічне середовище для розвитку дитини.

Рис. 3. Відсотковий розподіл рівнів тривоги вагітних за Шкалою генералізованої тривоги (GAD-7)



Джерело: розроблено автором

Підсумовуючи, за Шкалою з генералізованої тривоги (GAD-7) частина досліджуваних вагітних (16%) підтримує стабільний емоційний стан без виражених симптомів тривоги, однак, більшість (84%) зазнають різних рівнів тривоги від помірної до важкої. Серйозні втручання та підтримка потрібні для 10% жінок, які відчувають тривогу важкого ступеню, оскільки цей стан значно впливає на їхнє повсякденне життя та благополуччя. Також велика частина респонденток (43%) має виражену тривогу, яка вимагає уваги, але може бути контрольована без інтенсивних втручань. Ті вагітні жінки, що мають помірний рівень тривожності (31%), також потребують підтримки, але їхній стан дозволяє вести звичайне життя з додатковими зусиллями в керуванні симптомами.

Висновки. Дослідження психоемоційного стану вагітних жінок в умовах війни за допомогою Единбурзької шкали післяпологової депресії (EPDS) та Опитувальника з генералізованої тривоги (GAD-7) показало помірні рівні депресії та виражену тривогу серед вагітних, що може бути обумовлено стресом

від воєнних подій. Значний відсоток жінок (54% за EPDS та 43% за GAD-7) виявив симптоми, що потребують уваги, хоч і не критичні. Однак, 6% вагітних із дуже високим рівнем депресії та 10% із тривогою важкого ступеню потребують негайного та інтенсивного лікування. Отже, дослідження психоемоційного стану вагітних в умовах війни виявило, що значна частина вагітних жінок стикається з різними рівнями депресії та тривоги. Близько 54% респонденток демонструють помірні рівні депресії, тоді як 20% мають високий або дуже високий рівень депресії, що потребує активних втручань та підтримки. Щодо тривоги, то 84% вагітних відчувають різні ступені тривоги, з яких 10% мають високий рівень тривоги, що значно впливає на їхнє повсякденне життя. Перспективні напрямки для подальших досліджень включають розробку та валідацію інтервенційних програм, які допомагають знижувати стрес та покращують психологічний стан вагітних, вивчення довготривалих наслідків війни на матір і дитину, а також аналіз культурних і гендерних факторів, які можуть впливати на емоційне благополуччя. Урахування цих аспектів може сприяти розробці більш ефективних підходів до підтримки вагітних жінок у воєнний період і підвищенню якості допомоги, яка надається цій вразливій категорії населення.

Література:

1. Астахов, В.М., Бацилєва, О.В. & Пузь, І.В. (2022). Медико-психологічний супровід вагітних в умовах воєнного стану. Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 24 червня 2022 р.), 8-12.

2. Малина, О.Г. (2017). Психологічний аналіз негативних психоемоційних станів у професійній діяльності держслужбовців. Проблеми сучасної психології, 2, 119-126.

3. Perkovic, R., Tustonja, M., Devic, K., & Kristo, B. (2021). Music therapy and mental health in pregnancy. Psychiatria Danubina, 33(4), 786-789.

4. Сергієні, О.В. (2022). Емоційний стан жінки в різні періоди вагітності. Наукові перспективи, 7(25), 508-521.

5. Галицьк, М. (2018). Аналіз соціально-психологічних детермінант психоемоційної сфери жінки у післяпологовому періоді. Вісник Львівського університету. Психологічні науки, 3, 76-82.

6. Знаменська, Т.К., Зброжик, Є.В., Воробйова, О.В., Нікуліна, Л.І., & Голота, Т.В. (2023). Вплив психоемоційного стресу у вагітних та породіль на стан новонароджених під час військової агресії. Актуальні питання організації неонатології та перинатальної медицини в Україні, 4(50), 5-10.

7. Романенко, І.Ю. (2019). Психоемоційний стан жінок-внутрішньо переміщених осіб із загрозливим перериванням вагітності, які проживають в Луганській області. Світ медицини та біології, 2(68), 105-107.

References:

1. Astakhov, V.M., Batsylieva, O.V. & Puz, I.V. (2022). Medyko-psykholohichnyi suprovid vahitnykh v umovakh voiennoho stanu [Medical and psychological support of pregnant women under martial law]. *Osobystist ta suspilstvo v tsyfrovu eru: psykholohichnyi vymir: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Personality and society in the digital era: psychological dimension: materials of the III International Scientific and Practical Conference.* (m. Odesa, 24 chervnia 2022 r.), 8-12 [in Ukrainian].

2. Malyna, O.H. (2017). Psykholohichnyi analiz nehatyvnykh psykhoemotsiinykh staniv u profesiinii diialnosti derzhsluzhbovtsiv [Psychological analysis of negative psycho-emotional states in the professional activities of civil servants]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology, 2,* 119-126 [in Ukrainian].

3. Perkovic, R., Tustonja, M., Devic, K., & Kristo, B. (2021). Music therapy and mental health in pregnancy. *Psychiatria Danubina, 33(4),* 786-789 [in English].

4. Serhiieni, O.V. (2022). Emotsiinyi stan zhinky v rizni periody vahitnosti [Emotional state of women during different periods of pregnancy]. *Naukovi perspektyvy – Scientific Perspectives, 7(25),* 508-521 [in Ukrainian].

5. Halytsk, M. (2018). Analiz sotsialno-psykholohichnykh determinant psykhoemotsiinoi sfery zhinky u pisliapolohovomu periodi [Analysis of socio-psychological determinants of the psycho-emotional sphere of women in the postpartum period]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Psykholohichni nauky – Visnyk of Lviv University. Psychological Sciences, 3,* 76-82 [in Ukrainian].

6. Znamenska, T.K., Zbrozhyk, Ye.V., Vorobiova, O.V., Nikulina, L.I., & Holota, T.V. (2023). Vplyv psykhoemotsiinoho stresu u vahitnykh ta porodil na stan novonarodzhenykh pid chas viiskovoi ahresii [The impact of psycho-emotional stress in pregnant and parturient women on the condition of newborns during military aggression]. *Aktualni pytannia orhanizatsii neonatolohii ta perynatalnoi medytsyny v Ukraini – Current issues of the organization of neonatology and perinatal medicine in Ukraine, 4(50),* 5-10 [in Ukrainian].

7. Romanenko, I.Yu. (2019). Psykhoemotsiinyi stan zhinok-vnutrishno peremishchenykh osib iz zahrozlyvym pereryvanniam vahitnosti, yaki prozhyvaiut v Luhanskii oblasti [Psycho-emotional state of internally displaced women with threatened abortion living in Luhansk region]. *Svit medytsyny ta biolohii – World of Medicine and Biology, 2(68),* 105-107 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.913: 159.922.76-056.262]-044

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1383-1396

Кобильченко Вадим Володимирович доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, тел.: (099) 291-75-52, https://orcid.org/0000-0002-7717-5090

Омельченко Ірина Миколаївна доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, тел.: (097) 084-81-03, https://orcid.org/0000-0002-4698-0273

Душка Алла Луківна доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, тел.: (063) 379-27-57, https://orcid.org/0000-0003-0805-7813

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. Натепер в Україні триває повномасштабна війна, яка є найтяжчим життєвим випробуванням для будь-якої людини, а тим більш для дитини з особливими освітніми потребами, позаяк дана категорія дітей є особливо вразливою до цих страшних подій.

Саме тому такої першочергової актуальності набуває необхідність формування життєстійкості у дітей з особливими освітніми потребами в умовах кризових ситуацій, породжених війною та її наслідками.

Якщо узагальнити різноманітні наукові підходи й бачення природи, структури та факторів формування життєстійкості особистості, то можна ствердно сказати, що «життєстійкість» – це інтегральна властивість особистості, особлива особистісна структура установок і навичок, що дозволяє перетворити зміни на можливості, що відображає психологічну живучість і розширену ефективність дитини, пов’язану з її мотивацією до подолання кризових ситуацій.

З’ясовано, що життєстійкість не є генетично заданою, вона може розвиватись, починаючи з ранніх періодів дитинства і пізніше. Численними зарубіжними та вітчизняними дослідженнями доведено можливість формування, навчання дітей з особливими освітніми потребами навичкам життєстійкості у спеціальних психолого-педагогічних умовах.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Щоб визначити ефективні шляхи формування життєстійкості у дітей з порушеннями зору необхідно добре знати психологічні особливості цих дітей, особливості їх особистісного функціонування та психічному та соціальному рівнях.

Доведено, що процес формування особистості дитини з особливими освітніми потребами (ООП) відбувається за загальними закономірностями розвитку, однак її психосоціальний розвиток має свої специфічні особливості, які зумовлені як наслідками первинного органічного порушення, так і наслідками дії порушень первинної і вторинної соціалізації.

Саме тому необхідно допомогти дитині з ООП знайти сили в собі самій, навчити її опиратись зовнішнім негативним впливам сьогодення (стресам, конфліктам тощо) і водночас ефективно взаємодіяти із соціальним довкіллям. Дитина з порушеним розвитком в цьому віці часто ще безпорадна і беззахисна, але мудрість дорослих дає їй цей захист, оскільки саме дорослі, які оточують дитину, здатні створити сприятливі умови для її повноцінного особистісного розвитку, формування у неї стійкості до стресу, життєвих труднощів, породжених війною.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, стрес, складні життєві ситуації, життєстійкість, резилієнс, шляхи формування життєстійкості.

Kobylchenko Vadym Volodymyrovych Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Chief Researcher of the Department of Education of Children with Sensory Developmental Disorders, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology, the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, tel.: (099) 291-75-52, https://orcid.org/0000-0002-7717-5090

Omelchenko Iryna Mykolayivna Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Chief Researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology, the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, tel.: (097) 084-81-03, https://orcid.org/0000-0002-4698-0273

Dushka Alla Lukivna Doctor of Sciences in Psychology, Professor of the Department of Psychology, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Legal Address: Melitopol, Ukraine, tel.: (063) 379-27-57, https://orcid.org/0000-0003-0805-7813

WAYS TO DEVELOP RESILIENCE IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. Ukraine is currently experiencing a full-scale war, which presents an extreme life challenge for any individual – especially for children with special

educational needs, who are particularly vulnerable to the traumatic effects of such events. This context underscores the urgent need to develop resilience in children with special educational needs in response to crisis situations caused by war and its consequences. A synthesis of various scientific approaches and perspectives on the nature, structure, and determinants of resilience leads to the understanding that *resilience* is an integral personal characteristic – a specific structure of attitudes and skills that enables an individual to transform changes into opportunities. It reflects a child's psychological endurance and enhanced capacity for coping, which is closely related to their motivation to overcome crisis situations. It has been established that resilience is not genetically predetermined; rather, it can be developed starting from early childhood and continuing later in life. Numerous national and international studies have demonstrated the possibility of developing and teaching resilience skills to children with special educational needs under specially designed psychological and pedagogical conditions. To determine effective ways of developing resilience in children with visual impairments, it is essential to have a deep understanding of their psychological characteristics, as well as the specific features of their personal functioning on both psychological and social levels. It has been proven that the personality development of children with special educational needs follows general developmental patterns; however, their psychosocial development possesses distinct characteristics, determined both by the consequences of the primary organic impairment and by the effects of disrupted primary and secondary socialization. Therefore, it is necessary to help children with special educational needs find strength within themselves, to teach them how to resist the negative external influences of the present (such as stress, conflict, etc.), and at the same time to interact effectively with the social environment. At this age, a child with developmental disorders is often still helpless and vulnerable, but the wisdom of adults provides protection, since it is the adults surrounding the child who are capable of creating favourable conditions for the child’s full personal development and for the formation of resilience to stress and life difficulties caused by the war.

Keywords: children with special educational needs, stress, difficult life situations, resilience, resistance, strategies for developing resilience.

Постановка проблеми. Відомо, що процес формування особистості дитини з особливими освітніми потребами (ООП) відбувається за загальними закономірностями розвитку, однак її психосоціальний розвиток має свої специфічні особливості, які зумовлені як наслідками первинного органічного порушення, так і наслідками дії порушень первинної і вторинної соціалізації [5].

Саме тому необхідно допомогти дитині з ООП знайти сили в собі самій, навчити її опиратись зовнішнім негативним впливам сьогодення (стресам, конфліктам тощо) і водночас ефективно взаємодіяти із соціальним довкіллям. Дитина з порушеним розвитком в цьому віці часто ще безпорадна і беззахисна, але мудрість дорослих дає їй цей захист, оскільки саме дорослі, які оточують

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

дитину, здатні створити сприятливі умови для її повноцінного особистісного розвитку, формування у неї стійкості до стресу, життєвих труднощів тощо [2, С. 125-132].

Долучаючись до шкільного світу, дитина постає перед безліччю різноманітних виборів, що стосуються всіх сторін її життя у ньому: як навчатися і як будувати свої стосунки з вчителями, як спілкуватись зі своїми однолітками, як ставитись до тих або інших вимог та норм, і багато іншого [1].

Для того, щоб стати суб'єктом власного життя, необхідно найкращим чином використовувати всі ті можливості, які надаються життям і спільною життєдіяльністю у співпраці, підвищення життєвої й соціальної активності, що не можливе без усвідомлення передусім своїх ціннісних орієнтацій, пріоритетів, цілей та ідеалів, що визначають життєстійкість й підлягають вихованню, формуванню, рефлексії, аналізу, оцінці та корекції.

Можна сказати, що шкільне середовище пропонує школяру на вибір безліч шляхів, по яким можна йти і розвиватися. Хочемо наголосити на тому, що організація освітнього процесу в реаліях українського суспільства обов'язково повинна враховувати необхідність включення навчальних елементів щодо розвитку життєстійкості школярів з ООП, позаяк життєстійкість генералізує в собі такі характеристики особистості школяра, які є необхідними для протистояння як віковим кризам, так і навчальному стресу, для набуття мужності у боротьбі з викликами сучасного середовища, та задля утримання мотивації щодо навчання та збереження особистісного благополуччя [3, С. 74-80].

Життєстійкість є тим сприятливим особистісним ресурсом, що дозволяє швидко та ефективно пристосовуватись до будь-яких змін зовнішнього середовища [4, С. 1398-1411]. Для сучасного українського школяра розвиток життєстійкості можна вважати певним внутрішнім гарантом збереження особистісного потенціалу.

Допомагати йому на цьому шляху мають дорослі, які в силу своєї соціальної, професійної або особистої позиції можуть виявити школяру різноманітну підтримку та надати необхідну допомогу. Це передусім батьки, педагоги і психолог.

Дбайливе ставлення дорослих до процесу формування життєстійкості учнів з ООП, з одного боку створює необхідні умови для безпечного набуття життєвого досвіду школярами, а з іншого поліпшує якість міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі, знижуючи агресивність, ворожість та маніпулятивність відносин.

Зрозуміло, що задля того, щоб забезпечити сприятливі умови для розвитку та зміцнення життєстійкості школярів з ООП необхідно мати достатній рівень життєстійкості як батьків, так і освітян.

Важливим аспектом створення психологічно безпечного простору в шкільному середовищі є система емоційної підтримки і плекання професійного розвитку самих учителів. Така система передбачає кілька рівнів допомоги і

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

починається із навчання педагогів методам самодопомоги в ситуації стресу. Коли дорослі мають досвід конструктивного долання труднощів, відповідальності та мають активну життєву позицію в них більше шансів надати необхідну підтримку учню під час освітнього процесу. Однак, зміцнення життєстійкості в сучасних умовах це тривалий процес і йому потрібно вчитися впродовж всього життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні проблема формування життєстійкості в дитячому віці викликає стійкий інтерес науковців і практиків, що зумовлено високою затребуваністю пошуку оптимальних шляхів її формування, зумовлених специфікою та особливостями психосоціального розвитку школярів з ООП.

Теоретична та практична значущість проблеми формування життєстійкості зумовила широту її дослідження багатьма ученими. Системний аналіз шляхів формування життєстійкості (резилієнс) здійснено як зарубіжними, так і українськими психологами. У низці зарубіжних досліджень виокремлюються різні психологічні властивості та навички, що утворюють резилієнс [12; 13; 15; 17]. В інших аналізуються фактори, які сприяють формуванню резилієнс у дітей [10; 14; 19].

Українські психологи розглядали у своїх дослідженнях різні аспекти розвитку життєстійкості [6; 7; 8].

Мета статті – проаналізувати існуючі натепер наукові підходи щодо формування життєстійкості в дитячому віці.

Виклад основного матеріалу. У численних роботах присвячених проблемі психічного та особистісного розвитку дітей йдеться переважно про причини та чинники порушення психічного здоров’я, ознаки особистісного нездоров’я, несприятливі умови, фактори ризику тощо. Водночас, актуальним завданням для сучасної психології є перехід від вивчення чинників, що підвищують вразливість дитини з ООП, до тих чинників, що захищають її від дії стресу; від вивчення шкідливих впливів до вивчення засобів, що попереджують порушення особистісного розвитку. Діти по-різному реагують на критичні умови. В одних спостерігаються порушення розвитку та поведінки, інші долають складні життєві обставини, залишаючись практично неушкодженими і, навіть, зміцнивши свої сили. Цей факт змушує звернути особливу увагу на особливості індивідуального розвитку цих дітей.

Вчених та практиків передусім цікавить, що саме зміцнює дітей, у чому полягає адаптаційний потенціал, внутрішні резерви, які допомагають успішно долати ризиковані ситуації, а також ті умови в оточенні дитини, що сприяють її позитивному розвитку. Увазі дослідників до проблеми психологічної профілактики відповідає концепція життєстійкості. Підвищення інтересу до життєстійкості пов’язано також із парадигмальним зрушенням у гуманітарних науках від моделі патогенезу, орієнтованої на захворювання, до моделі, орієнтованої на зміцнення ресурсів людини та збереження здоров’я всупереч загрозливим чинникам [5].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Важливим є те, що згідно з дослідження. С. Мадді та його послідовників, життєстійкість є не вродженою, її можна розвинути [13, С. 369–388]. Життєстійкість, як соціально-психологічна властивість особистості, формується в дитинстві та особливо гостро починає виявлятися у підлітків і зростає в юнацькому й зрілому періодах особистісного розвитку.

Відповідно, в полі зору науковців є визначення кола умов, здібностей та можливостей дитини, які відповідають змістовним характеристикам життєстійкості, що можуть розглядатися як особистісні та соціальні ресурси, необхідні для здорового позитивного розвитку всупереч шкідливим впливам та загалом несприятливим умовам життя.

У різних зарубіжних дослідженнях виокремлюються та вивчаються різні психологічні властивості та навички, що утворюють резилієнс [9; 12; 15; 17; 19]:

1. Базова позитивна життєва позиція:

– спокійний позитивний емоційний фон життя;

– базове почуття безпеки та суб'єктивне благополуччя (англ. well-being);

– позитивне мислення.

У складних життєвих ситуаціях цей складник резилієнс виявляється в тому, що дитина почувається спокійно (це забезпечується почуттям базової довіри до світу, що визначає звичайний спокійно-позитивний емоційний фон процесу життя). Завдяки базовій безпеці в ситуаціях невизначеності або загрози дитина здатна безпечно почуватися поруч з близькими дорослими.

2. Оптимістична налаштованість, життєстійкість (англ. hardiness), самоефективність (англ., self-efficacy):

– оптимізм, здатність зберігати відчуття перспективи та надію;

– використання активних і продуктивних стратегій опанування;

– участь, контроль, прийняття ризику;

– самоефективність.

Цей складник резилієнс полягає в здатності сподіватися на краще, вірити, що ситуація завершиться, буде подолана; він регулює поведінку дитини в складній ситуації через установки щодо своєї сили і стійкості («я можу це витримати», «я здолаю це»), що споріднює його з першим складником, зокрема – з навичками позитивного мислення.

Самоефективність базується на почутті й усвідомленні власної здатності успішно впоратися зі складною ситуацією, довірі до себе, впевненості в собі (англ. confidence). Поняття самоефективності вказує на переконання дитини у своїй здатності організовувати та здійснювати дії, необхідні для отримання бажаних результатів, віру у власні можливості.

3. Навички та якості, що допомагають розв'язанню проблем:

– інтелект, конструктивне мислення, інтелектуально-особистісний потенціал подолання;

– здатність знаходити альтернативи, різні варіанти розв'язання проблеми, гнучкість, креативність;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

– здатність формувати план дій, наполегливість і поступовість в його реалізації.

4. Соціальні зв'язки, стосунки з оточенням, здатність надавати й отримувати допомогу (англ. connection, contribution):

– участь та почуття приналежності;

– здатність до підтримування стосунків, дружби, кооперації, солідарність;

– соціальна компетентність та просоціальна поведінка (відповідальність, емпатія і турбота, навички спілкування, почуття гумору, легкість у спілкуванні з іншими людьми);

– здатність розуміти почуття інших людей.

Цей складник резилієнс вказує на здатність підтримувати стосунки з людьми, зокрема – близькі стосунки (бути прив'язаним); здатність надавати і приймати підтримку в стосунках з людьми, конструктивно взаємодіяти, кооперуватись. Показником цього може бути наявність широкого кола спілкування та мережа значущих стосунків (близькі, рідні, друзі, знайомі), налаштованість на дружбу та допомогу іншим у складних ситуаціях, здатність просити, приймати та надавати допомогу.

5. Автономія, самостійність, самоконтроль:

– самостійність, певна незалежність у думках та вчинках;

– інтернальний локус контролю;

– здатність піклуватися про себе, розвинена ідентичність, здатність діяти незалежно;

– саморегуляція, самоактивація, самоконтроль;

– усвідомлення здатності контролювати результати своїх рішень.

6. Наявність прагнень та орієнтація на майбутнє:

– здорові очікування, планування, завдань;

– спрямованість на діяльність, працелюбність і працездатність;

– успішність у навчанні та соціальній активності (корелює з низьким ризиком виникнення та розвитку поведінкових розладів;

– спрямованість у майбутнє.

Цей складник резилієнс описує таку властивість (здатність), як спрямованість на виконання значущої діяльності, прагнення мати мету, наміри і бути налаштованим на їх досягнення. Така спрямованість зберігає продуктивність та дієву напругу, необхідну для опанування складною ситуацією.

Отже, комплекс психологічних характеристик, що утворюють резилієнс дитини, містить: базову позитивну життєву позицію; навички та якості, що допомагають розв'язанню проблем; оптимізм, життєстійкість та самоефективність; здатність підтримувати соціальні зв'язки, стосунки з оточенням; автономію, самостійність, самоконтроль; наявність прагнень та орієнтацію на майбутнє.

Важливо зауважити, що психологічні особливості резилієнс допустимо розглядати лише в певному соціально-культурному контексті, який забезпечує дитину необхідними ресурсами, у нашому випадку це підтримка батьків і педагогів, а також соціальна взаємодія з однолітками.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Початком формування життєстійкості С. Мадді та його послідовники вважають раннє дитинство. Вони виокремлюють такі умови для результативного формування цього феномену: дорослі повинні стимулювати вирішення різних повсякденних завдань самою дитиною, при цьому надаючи допомогу тільки у важких ситуаціях. Самостійність повинна заохочуватися, повинні бути створені умови для розвитку когнітивних і розумових здібностей, а також уяви. Дитині слід мати приклади для наслідування, що постають у вигляді сміливих, самодостатніх дорослих, які самостійно керують своїм життям. Також важливим чинником розвитку життєстійкості у дитини є її вміння володіти власним особистісним потенціалом [13, С. 369–388].

Дослідження різних авторів, проведені на групах дітей, які живуть у багатоманітних культурних і соціально-економічних умовах та піддаються впливу різноманітних несприятливих умов і ризиків, встановили фактори, що обмежують розвиток життєстійкості, або навпаки – сприяють її розвитку та посилюють її.

Тож, А. Мастен, Н. Гармезі [14], Е. Вернер [19] виокремлюють три фактори, які сприяють формуванню резилієнс у дітей:

– ознаки / атрибути самих дітей;

– сімейні чинники;

– характеристики більш широкого соціального оточення.

М. Фрейзер [10] виокремлює фактори резилієнс для дітей, які стосуються особистості та контексту.

Захисні фактори, що сприяють формуванню резилієнс: розвиток навичок вирішення проблем, самоефективність, низький рівень конфліктності між батьками, позитивний зв’язок «батьки – дитина» в ранньому дитинстві, турботливі стосунки з рідними, соціальна підтримка [11, С. 114–126].

Фактори та умови, що підвищують резилієнс: фізичне здоров’я, почуття гумору, почуття власної гідності, інтернальний локус контролю, підтримка сім’ї, духовність, підтримка громади, інтелект, продуктивні способи подолання труднощів, відчуття напрямку або місії, адаптивне дистанціювання, андрогінні гендерні ролі та реалістична оцінка навколишнього середовища [17, С. 335–344].

Багаторічні дослідження ресурсів та впливів, що сприяють формуванню резилієнс у дітей, проведені А. Мастен [14–15] та її колегами, засвідчили, що суттєвим фактором, який допомагає дітям, коли вони зазнають труднощів, є сім’я та стосунки (взаємодія) з батьками, а також певні особисті здібності самих дітей – їхня здатність мислити, долати проблеми, контролювати свою поведінку тощо.

Також дослідження показали, що певна частина дітей, яка успішно долає досить складні обставини, демонструє резилієнс з раннього віку; це діти, які добре навчаються у школі, мають друзів, добре спілкуються з учителями; у процесі подальшого дорослішання вони також виявляють високу резилієнс. Водночас у цих дослідженнях зафіксовано й таку групу дітей, яким у дитинстві та підлітковому віці довелось витримувати несприятливі впливи, але пізніше – з

допомогою наставників та використання власних здібностей вони змогли налагодити своє життя, навчитися управляти ним.

Це дозволило А. Мастен дійти висновку про те, що резилієнс не є вродженою властивістю, оскільки це потенціал, а не вроджена риса, то вона є продуктом взаємодії дитини із середовищем. Дослідниця наголошує на тому, що найголовнішим фактором розвитку стійкості дітей є наявність тісних стосунків з компетентними, турботливими дорослими. Отже, резилієнс залежить не стільки від характеристик дитини, скільки від наявності підтримувальних стосунків, які є не в кожної дитини.

Д. Мейхенбаум [16] у своїх працях описав способи виховання дітей, що сприяють формуванню резилієнс до стресових та кризових ситуацій або подій:

1) оточення допомагає дитині грати звичні для неї ролі, жити у звичних, передбачуваних умовах, підтримувати і зберігати спокій;

2) оточенню необхідно мінімізувати вплив негативних новин на дитину, турботливі батьки повинні стати прикладом позитивного копінгу;

3) слід залучити дитину до «здорових» видів діяльності (сон, харчування, різні види соціальної активності);

4) необхідно допомогти дитині використовувати ефективні копінг-стратегії і відмовитись від уникання (впадати у відчай, звинувачувати інших, виявляти агресію, вживати наркотики або алкоголь);

5) навчати дитину підтримувати інших та допомагати їм;

6) відкрито говорити з нею, переконувати, що кризи немає, але робити це м’яко, не тиснути і не схиляти до розмови силою; сім’я повинна бути здатною допомогти дитині виробити план подолання будь-якої кризової ситуації;

7) навчати дитину розпізнавати та цінувати соціальну підтримку;

8) використовувати певні процедури, ритуали, щоб за їх допомогою горювати та надавати цьому сенс.

Одним із сучасних підходів щодо вивчення резилієнс у дітей, які постраждали під час військових конфліктів, є так званий соціо-екологічний підхід, вперше описаний У. Бронфенбреннером. Цей підхід акцентує на впливі навколишнього середовища, в якому зростає дитина, на її розвиток і визначає різні рівні цього впливу. Згідно з У. Бронфенбреннером [9], індивідуум у своєму розвитку розташовується на першому рівні – у мікросистемі, яка включає в себе його безпосередню активність, набір соціальних ролей та всі міжособистісні стосунки в певному контексті (сім’я, школа тощо). Наступний рівень – мезосистема, описує взаємодію двох чи більше таких контекстів (наприклад, стосунки між родиною, школою і групою однолітків). Так само зазначені контексти співіснують у рамках ширшої субсистеми – екзосистеми, з якою дитина не взаємодіє безпосередньо, але яка має значний вплив на саму дитину та її розвиток (наприклад, місце роботи батьків). І зрештою, макросистема репрезентує цілісність у вигляді культури або субкультури, що включає в себе три нижчі рівні: мікро–, мезо– й екзосистеми. Застосування цієї теоретичної

концепції до розуміння проблем дітей у несприятливих обставинах фокусуються на взаємному впливі факторів ризику і факторів захисту на різних рівнях соціоекологічної моделі, а саме: сім'ї, школи тощо.

Деякі дослідники використовують термін «екологічна резилієнс», прагнучи привернути увагу до актуального контексту, в якому можна розглядати процеси резилієнс на противагу підходам, сфокусованим на індивідуальних чинниках [18, С. 201-230].

Педагог в класі і педагогічний колектив в закладі освіти здатні створити відповідні соціально-психологічні умови, які зменшуватимуть негативний вплив війни на дитину. З іншого боку, школа може виступити фасилітатором продуктивної взаємодії між дитиною, її батьками та іншими соціальними інституціями (соціальними й медичними службами, творчими гуртками, спортивними секціями тощо) і позитивно вплинути на здатність оточення дитини задовольняти її потреби та вирішувати нові проблеми, які виникли внаслідок війни.

В. Тол, М. Джорданс, Б. Корт, Т. Бетанкур, І. Компрое зазначають, що сьогодні існує відносно невелика кількість опублікованих результатів досліджень, які описують вплив школи на розвиток резилієнс у дітей. Більшість з них підтверджують припущення про позитивний вплив підтримувальних стосунків з однолітками на психічне здоров'я дитини і захисну функцію цих стосунків у профілактиці виникнення екстернальних проблем у випадках домашнього насильства. Також позитивні стосунки в школі пов'язані з нижчим рівнем депресивності та поведінкових проблем у дітей [18, С. 201-230].

Фактори формування життєстійкості у дітей пов'язані з характеристиками середовища, в якому вони зростають, насамперед – особливостями спілкування та взаємодії з близькими дорослими. Теплі, приязні стосунки, в яких дорослі передають дитині почуття безпеки, навички конструктивної поведінки та емоційного опанування у складних ситуаціях, є найважливішим чинником формування життєстійкості у дитини.

Крім того, життєстійкість виникає внаслідок дії певних чинників: неформальне оточення дитини, де є хоча б один дорослий, якому дитина довіряє і який безумовно приймає дитину такою, якою вона є; знаходження сенсу, логіки та гармонії в навколишньому світі; наявність певних соціальних навичок та усвідомлення керованості власного життя; самоповага, позитивне самоставлення; почуття гумору.

Отже, конструкт життєстійкості поєднує такі аспекти:

– по-перше, ставить на чільне місце здатність до подолання критичних умов та ситуацій;

– по-друге, акцентує увагу на позиції дитини як активного суб'єкта власної життєдіяльності;

– по-третє, орієнтується не на вади, а на ресурси та сильні сторони кожної конкретної дитини.

Батьки є тими першими дорослими, хто надає дитині уроки стійкості. Вони показують їй власний приклад того як терпіти біль під час хвороби, сприймати

погані новини, поводитися, коли у тебе кепський настрій. Пізніше дитина вже самотужки проявляє життєстійкість: не плаче через розставання з мамою, погану оцінку, сварку з однокласником. Або ж ці уроки не засвоюються і дитина демонструє життєву нестійкість [7, С. 110–112].

Компоненти життєстійкості розвиваються в дитинстві і частково в підлітковому віці, хоча їх можна розвивати і пізніше. Їх розвиток вирішальним чином залежить від відносин батьків з дитиною. Позитивно на формування життєстійкості впливають відчуття призначення в житті; виховання впевненості. Негативно на розвиток життєстійкості в дитинстві впливають: стреси, серйозні хвороби, матеріальні труднощі, розлучення батьків, брак підтримки близькими; дефіцит залученості, відчуженість від значущих дорослих.

Батьки також виконують роль носія і транслятора певних мікрокультурних цінностей – релігійних, етичних і т.д. Крім того, батьки в значній мірі впливають на вибір дитиною конкретних мети й завдань шкільної життєдіяльності.

Отже, вирішальне значення для формування життєстійкості дитини має позитивна загальна психологічна атмосфера в сім'ї та стиль виховання, що застосовується батьками. Стабільні, довірливі, теплі й щирі взаємини в сім'ї, надійність та послідовність поведінки дорослих, коли близькі люди адекватно та чуйно реагують на потреби й сигнали дитини, виступають як вирішальний захисний чинник. Однією з основних ознак даного стилю виховання є надання психологічної підтримки дитині.

Психологічна підтримка – це процес, в якому дорослі вербально та невербально повідомляють дитині, що вірять в її сили та здібності. Психологічна підтримка ґрунтується на вірі у вроджену здатність людини долати життєві труднощі при підтримці тих, кого вона вважає значущими для себе.

До соціальних ресурсів дітей відноситься також освітнє середовище. Таким чином, соціальні ресурси дітей охоплюють не лише батьків, кращих друзів, але й будь-яких дорослих, до яких діти можуть звертатися за порадою та підтримкою у будь-яких ситуаціях [8].

Особистісні ресурси дітей взаємопов'язані з соціальним середовищем, з іншими людьми, як дорослими, так і однолітками, але, насамперед, до них відносяться ті якості дитини, що дозволяють пережити втрату чи будь-яку іншу складну ситуацію та зберегти здатність до позитивного розвитку. Це, насамперед, генетично зумовлені конституціональні особливості нервової системи, що лежать в основі темпераменту та характеру і визначають індивідуально-неповторну конфігурацію її особистісних рис.

Упродовж життя життєстійкість розвивається або залишається законсервованою, нерозвиненою, невиразною. Життєстійкість – це здатність людини до адаптації до нових умов, яка потребує гнучкості та пластичності, а не ригідності та заскорузлості. Людина апробує нові форми взаємодії, варіанти реагування, способи прийняття рішень, що є основою подальшого формування її життєстійкості [6, С. 77–88].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Для цього практичному психологу варто застосовувати спеціальні тренінгові програми, які складаються з низки вправ, спрямованих на формування особистісних рис, характеристик і властивостей, які утворюють життєстійкість, ефективних міжособистісних стосунків, що базуються на підтримці і довірі (Мельник, 2016).

Висновки. Таким чином, життєстійкість не є генетично заданою, вона може розвиватись, починаючи з ранніх періодів дитинства і пізніше. Численними дослідженнями доведено можливість формування, навчання дітей з особливими освітніми потребами навичкам життєстійкості у спеціальних психолого-педагогічних умовах.

Література:

1. Кобильченко, В.В. (2017). Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 367 с.

2. Кобильченко, В.В., Омельченко, І.М. (2024). Життєстійкість як базова характеристика особистості дитини з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу. Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: збірник наукових праць / за заг. ред. Л.С. Яковицької, С.Л. Горбенко. Національний авіаційний університет. К.: НАУ. С. 125–132.

3. Кобильченко, В.В., Омельченко, І.М. (2025). Життєстійкість особистості дитини з особливими освітніми потребами у вимірах ресурсного підходу. Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: психолого-педагогічний, корекційно-реабілітаційний, соціальний і медичний аспекти : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю, м. Полтава, 1-2 трав. 2025 р. / за заг. ред. Н.Г. Пахомової. Полтава, ПНПУ. С. 74–80.

4. Кобильченко, В.В., Омельченко, І.М. (2025). Структурно-функціональна модель життєстійкості особистості. Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 4(50). 1398–1411.

5. Кобильченко, В.В., Омельченко, І.М. Спеціальна психологія: підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с.

6. Лазос, Г.П. (2019). Теоретико-методологічна модель резильєнтності як основа побудови психотехнології її розвитку. Організаційна психологія. Економічна психологія. № 2-3(17). С. 77–88.

7. Назарук, Н.В. (2024). Життєстійкість як здатність відповідати викликам життя. Психологія розвитку та життєстійкості особистості: виклики та нові можливості : зб. наук. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. до 110-річчя Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 23-24 травня 2024 р. Полтава : ПНПУ. С. 110–112.

8. Предко, В.В. (2021). Розвиток життєстійкості особистості як основна психологічна умова ефективного освітнього процесу. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: психологія. Том 32 (71). №2. https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.2/28

9. Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. American Psychologist. Vol. 34 (10). P. 844–850.

10. Fraser, M.W. (1997). Risk and resilience in childhood: An ecological perspective. Washington, DC : National Association of Social Workers Press. 293 p.

11. Greeff, A., Dutoit, C. (2009). Resilience in remarried families./ The American Journal of Family Therapy 37: p. 114–126.

12. Luthar S., Zigler E. (1991). Vulnerability and competence : a review of research on resilience in childhood. Am J Orthopsychiatry. (Jan). Vol. 61 (1). P. 6–22.

13. Maddi, S.R., Khoshaba, D.M., Harvey, R.H., Fazel, M., & Resurreccion, N. (2011). The Personality Construct of Hardiness: Relationships With the Construction of Existential Meaning in Life. Journal of Humanistic Psychology, 51(3), 369-388.

14. Masten, A., Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. Lahey B., Kazdin A., ed. Advances in clinical child psychology. Vol. 8. New York : Plenum Press. P. 1–52.

15. Masten, A.S., Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. American Psychologist. Vol. 53. P. 205–220.

16. Meichenbaum, D. Understanding resilience in Children and Adults: implications for prevention and interventions. University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada and Research Director of the Melissa Institute for Violence Prevention and Treatment, Miami. URL: www.melissainstitute.org and www.TeachSafeSchools.org.

17. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. Development and Psychopathology. Vol. 24. P. 335–344.

18. Tol, W., Jordans, M.J.D., Kohrt, B.A., Betancourt, T.S., & Komproe, I.H., Ulrich, R.S. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. Journal of environmental psychology. Vol. 11(3). P. 201–230.

19. Werner, E. (2004). Journeys from childhood to midlife: risk, resilience and recovery. Pediatrics. Vol. 114. 492 p.

References:

1. Kobylchenko, V.V. (2017). Teoretychni osnovy psykholoho-pedahohichnoho suprovodu molodshykh shkoliariv z porushenniamy zoru: Monohrafiia *[Theoretical foundations of psychological and pedagogical support for younger school children with visual impairments: Monograph]*. Poltava: TOV «Firma 'Tekhservis». [in Ukrainian].

2. Kobylchenko, V. V., & Omelchenko, I. M. (2024). Zhyttiestiykist′ yak bazova kharakterystyka osobystosti dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh voiennoho chasu *[Resilience as a basic characteristic of the personality of a child with special educational needs in wartime conditions]*. In L. S. Yakovytska & S. L. Horbenko (Eds.), Aviatsiina ta ekstremalna psykholohiia u konteksti tekhnolohichnykh dosiahnenn′: Zbirnyk naukovykh prats′ *[Aviation and extreme psychology in the context of technological achievements: Collection of scientific papers]* (pp. 125–132). Kyiv: Natsionalnyi aviatsiinyi universytet. [in Ukrainian].

3. Kobylchenko, V. V., & Omelchenko, I. M. (2025). Zhyttiestiykist′ osobystosti dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u vymirakh resursnoho pidkhodu *[Resilience of the personality of a child with special educational needs through the lens of a resource-based approach]*. In N. H. Pakhomova (Ed.), Stanovlennia osobystosti dytyny v umovakh suchasnoho rozvytku suspilstva: Psykholoho-pedahohichnyi, korektsiino-reabilitatsiinyi, sotsialnyi i medychnyi aspekty. Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (Poltava, 1–2 travnia 2025 r.) *[Development of a child's personality in the context of modern societal progress: Psychological-pedagogical, correctional-rehabilitation, social and medical aspects. Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation]* (pp. 74–80). Poltava: PNPY. [in Ukrainian].

4. Kobylchenko, V. V., & Omelchenko, I. M. (2025). Strukturno-funktsionalna model′ zhyttiestiykosti osobystosti *[A structural-functional model of personality resilience]*. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia: Pedahohika, Psykholohiia, Medytsyna) *[Perspectives and Innovations in Science (Series: Pedagogy, Psychology, Medicine)]*, *4*(50), 1398–1411. [in Ukrainian].

5. Kobylchenko, V. V., & Omelchenko, I. M. (2020). Spetsialna psykholohiia: Pidruchnyk [Special psychology: Textbook]. Kyiv: Vydavnychyi tsentr «Akademiia». [in Ukrainian].

6. Lazos, H. P. (2019). Teoretyko-metodolohichna model′ rezylientnosti yak osnova pobudovy psokhotekhnolohii yii rozvytku *[Theoretical and methodological model of resilience as a foundation for constructing a psychotechnology for its development]*. Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia *[Organizational Psychology. Economic Psychology]*, *(2–3)(17)*, 77–88.

7. Nazaruk, N. V. (2024). Zhyttiestiykist′ yak zdibnist′ vidpovidaty vyklykam zhyttia [Resilience as the ability to respond to life's challenges]. In Psykholohiia rozvytku ta zhyttiestiykosti osobystosti: Vyklyky ta novi mozhlyvosti. Zbirnyk naukovykh materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii do 110-richchia PNPY imeni V. H. Korolenka, 23–24 travnia 2024 r. *[Developmental psychology and personal resilience: Challenges and new opportunities. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference on the occasion of the 110th anniversary of V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University]* (pp. 110–112). Poltava: PNPY. [in Ukrainian].

8. Predko, V. V. (2021). Rozvytok zhyttiestiykosti osobystosti yak osnovna psykholohichna umova efektyvnoho osvitnoho protsesu *[The development of personal resilience as a key psychological condition for an effective educational process]*. Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia *[Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology]*, *32*(71)(2). https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.2/28 [in Ukrainian].

9. Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. American Psychologist. 34 (10). 844–850. [In English].

10. Fraser, M.W. (1997). Risk and resilience in childhood: An ecological perspective. Washington, DC : National Association of Social Workers Press. [In English].

11. Greeff, A., Dutoit, C. (2009). Resilience in remarried families. The American Journal of Family Therapy 37: 114–126. [In English].

12. Luthar S., Zigler E. (1991). Vulnerability and competence : a review of research on resilience in childhood. Am J Orthopsychiatry. 61 (1). 6–22. [In English].

13. Maddi, S.R., Khoshaba, D.M., Harvey, R.H., Fazel, M., & Resurreccion, N. (2011). The Personality Construct of Hardiness: Relationships With the Construction of Existential Meaning in Life. Journal of Humanistic Psychology, 51(3), 369-388. [In English].

14. Masten, A., Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. Lahey B., Kazdin A., ed. Advances in clinical child psychology. 8. New York : Plenum Press. 1–52. [In English].

15. Masten, A.S., Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. American Psychologist. 53. 205–220. [In English].

16. Meichenbaum, D. Understanding resilience in Children and Adults: implications for prevention and interventions. University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada and Research Director of the Melissa Institute for Violence Prevention and Treatment, Miami. URL: www.melissainstitute.org and www.TeachSafeSchools.org. [In English].

17. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. Development and Psychopathology. 24. 335–344. [In English].

18. Tol, W., Jordans, M.J.D., Kohrt, B.A., Betancourt, T.S., & Komproe, I.H., Ulrich, R.S. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. Journal of environmental psychology. 11(3). 201–230. [In English].

19. Werner, E. (2004). Journeys from childhood to midlife: risk, resilience and recovery. Pediatrics. 114. [In English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.923.2:[380.147:003-053

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1397-1409

Костіна Катерина Сергіївна здобувачка першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Практична психологія», група ПП-16 пм, кафедри практичної психології, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, https://orcid.org/0009-0002-8392-1624

Іващенко Альона Ігорівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Університет Григорія Сковороди в Переяславі**,** https://orcid.org/0000-0002-5059-739X

ПСИХОДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЇ У ФАХІВЦІВ ДОПОМАГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ

Анотація. У статті досліджено організацію емпатійних процесів у представників допомагаючих професій з урахуванням міжособистісних і нейробіологічних чинників. Розглянуто взаємодію афективного резонансу та когнітивного співпереживання в умовах професійної діяльності, зокрема під час взаємодії з клієнтами в кризових ситуаціях. Проаналізовано особливості роботи «дзеркальних» нейронних мереж, які активуються при спостереженні емоційних станів інших осіб, і їх вплив на прояв професійної чуйності. Підкреслено значення застосування інструментів необхідних для визначення рівня невербальної чутливості та здатність до емоційного регулювання.

Мета статті полягала в психодіагностичній оцінці емпатійного потенціалу фахівців медичної, соціальної та психологічної сфер. Для реалізації мети дослідження використано: тест емпатійного потенціалу особистості І. Юсупова, методику діагностики рівня емпатії В. В. Бойка, модифікований опитувальник міжособистісної реактивності М. Девіса (адаптований Т. Карягіною). У дослідженні взяли участь 25 фахівців віком від 25 до 45 років зі стажем професійної діяльності не менше трьох років. Серед респондентів було 14 жінок та 11 чоловіків. Результати проаналізовано за гендерною ознакою.

Для перевірки взаємозв’язку4 між показниками емпатії та професійними характеристиками здійснено кореляційний і регресійний аналізи із використанням програмного середовища SPSS. Встановлено слабку кореляцію з методиками, що оцінюють окремі емпатійні канали та соціальні навички, що підтверджує багатовимірну природу емпатії. Статистично значущі гендерні відмінності спостерігалися в рівні емоційного відгук. Регресійний аналіз встановив, що провідним показником загального рівня емпатії виступає здатність до міжособистісної реактивності.

Практичне значення отриманих результатів полягає в обґрунтуванні диференційованого підходу до тренінгів із розвитку емпатії. Пропонується

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

впровадження окремих модулів для роботи з афективним резонансом, когнітивною децентрацією й просоціальною мотивацією.

Ключові слова: емпатійний потенціал, допомагаючі професії, афективний компонент емпатії, когнітивний компонент емпатії, емпатія, психодіагностичні методики.

Kostina Kateryna Serhiivna Student of the first course of the second (master's) level of higher education of specialty «practical psychology», group PP-16 pm, Department of Practical Psychology, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, https://orcid.org/0009-0002-8392-1624

Ivashchenko Alyona Ihorivna Candidate of Psychological Sciences Associate Professor Department of Practical Psychology, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0002-5059-739X

PSYCHODIAGNOSTIC STUDY OF EMPATHY IN HELPING PROFESSIONALS

Abstract. The article examines the organization of empathic processes in representatives of helping professions, taking into account interpersonal and neurobiological factors. The interaction of affective resonance and cognitive empathy in professional activities, particularly when interacting with clients in crisis situations, is considered. The article analyzes the peculiarities of the work of "mirror" neural networks, which are activated when observing the emotional states of other people, and their influence on the manifestation of professional sensitivity. The importance of using the tools necessary to determine the level of nonverbal sensitivity and the ability to regulate emotions is emphasized.

The purpose of the article was to conduct a psychodiagnostic assessment of the empathic potential of specialists in the medical, social, and psychological fields. To achieve this goal, the study used I. Yusupov's empathy potential test, V. V. Boiko's empathy level diagnostic method, and M. Davis's modified interpersonal reactivity questionnaire (adapted by T. Karyagina). The study involved 25 specialists aged 25 to 45 with at least three years of professional experience. Among the respondents were 14 women and 11 men. The results were analyzed by gender.

To test the relationship between empathy indicators and professional characteristics, correlation and regression analyses were performed using the SPSS software environment. A weak correlation was found with methods that assess individual empathy channels and social skills, confirming the multidimensional nature of empathy. Statistically significant gender differences were observed in the level of emotional response. Regression analysis established that the leading predictor of the overall level of empathy is the ability for interpersonal reactivity.

The practical significance of the results obtained lies in the justification of a differentiated approach to training in the development of empathy. We propose the introduction of separate modules for working with affective resonance, cognitive decentralization, and prosocial motivation.

Keywords: empathic potential, helping professions, affective component of empathy, cognitive component of empathy, empathy, psychodiagnostic methods.

Постановка проблеми. Емпатія у представників допомагаючих професій постає як складне багатокомпонентне явище, складовими якого є емоційна чуйність, розуміння почуттів іншої людини за допомогою логіки і відповідна поведінкова реакція. У науковій літературі, зокрема у працях О. С. Вавриніва [1; 2], емпатія трактується як поєднання емоційних, когнітивних та поведінкових властивостей особистості. В межах клінічної та соціальної практики емпатійність описується через три взаємопов'язані складові: здатність емоційно реагувати на переживання іншої людини, розуміння її психоемоційного стану й через поведінкову відповідь.

Для фахівців допомагаючих професій (медичні працівники, педагоги-психологи, практичні психологи тощо) результатом гармонійного сполучення складових емпатії є відчуття емоцій клієнта, розуміння їх природи, але при цьому спеціаліст зберігає внутрішню стабільність і професійну дистанцію. Самоусвідомлення, або здатність утримувати фокус на власному «Я» в моменті глибокого співпереживання, вважається однією з умов збереження емоційної рівноваги під час професійної взаємодії.

Дослідники, які аналізують функціонування емпатії, розмежовують когнітивний аспект (пов'язаний з розумінням емоційного стану іншого) та афективний (пов'язаний із власними емоційними реакціями). Але варто розуміти, що попри схожість аспектів і їх переплетіння – вони не є взаємозамінними. К. Хайєрс та співавтори [3] відзначають, що когнітивна емпатія забезпечує логічне осмислення емоційного стану іншої людини; тоді як афективна емпатія спричиняє безпосередню емоційну відповідь. Аналіз роботи Дж. Десеті та П. Л. Джексон [4] підтверджує, що емпатійне реагування відображається не тільки через афективне переживання емоцій іншої людини, але і через їх розпізнавання. І таким чином, доходимо до висновку, що професіонал має не лише відтворювати внутрішній стан клієнта (емоційний резонанс, тобто відчути те саме), а також має логічно осмислювати його досвід (когнітивне співпереживання, тобто зрозуміти, що відчуває інший).

І звісно, необхідна потреба у розумінні і співпереживанні створює неабияке емоційне навантаження на фахівця. М. Мудатсу разом із колегами [5] звертає увагу на чинники і практичні фактори, які стають природними бар'єрами, факторами, які заважають підтримці емпатійного зв'язку. Автори окреслюють серед факторів: перенасиченість робочого графіка, обмежений час на спілкування, нестача системної підготовки. Коли усі фактори діють разом, у фахівця виникає ризик емоційного виснаження.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

В умовах повномасштабної війни в Україні спостерігається зростання тиску та емоційного навантаження на фахівців гуманітарної та медичної сфер, що з високою ймовірністю збережеться й у післявоєнний період. Зростає число травматичних історій клієнтів, соціальна напруга та очікування безумовного розуміння з боку суспільства. Перелічені фактори впливу явно формують нові високі вимоги до емпатійних здібностей психологів, соціальних працівників і медиків. Водночас фактори/обставини війни викликають ризик початку співпереживального вигорання («compassion fatigue»), коли навіть глибока емпатія втрачає конструктивну силу й перетворюється на джерело професійного вигорання.

Разом із тим, у фокус досліджень потрапляє навчальний аспект формування емпатійних навичок. Акцент поступово зміщується в бік усвідомленої підготовки фахівців (базової і постійної). Усвідомлена підготовка означає тренування здатності до емоційного резонансу, розвитку міжособистісної чутливості та когнітивного співпереживання.

Підсумуємо, що психодіагностичне дослідження емпатії у фахівців допомагаючих професій акцентуватиметься на сучасних і актуальних показниках емпатійності професіонала. Йдеться про глибину емоційної залученості, здатність проникати в психоемоційний стан співрозмовника, інтенсивність внутрішньої реакції на переживання іншого та уважність до невербальних проявів у процесі взаємодії.

Перелічені особливості емпатії у фахівців допомагаючих професій відображають можливість їх роботи з емоційною рівновагою, за умов що вони перебувають на межі між емоційною відповідальністю та необхідністю зберігати професійну стійкість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні в психології та суміжних галузях існують різноманітні підходи до розуміння емпатії. З одного погляду, у нейронаукових теоріях (Дж. Десеті та П. Л. Джексон [4]) емпатія розглядається як діяльність конкретних нейронних систем, які поєднують «дзеркальні» реакції та вищі форми регуляції. За цією логікою, під час спостереження за чужими емоційними станами в мозку активуються ті самі нейронні структури, що й під час власного переживання схожих емоцій.

К. Хайєрс та співавтори [3] у процесі дослідження дзеркального відображення, асоціації та проблем відповідальності, зазначали, що емпатія залежить від контексту (або ситуації). За думкою авторів, емпатичні реакції формуються в конкретний момент, і вони не є сталими рисами особистості.

З точки зору соціально-психологічного підходу, який представляють такі автори як М. Девіс [6] та Дж. Закі [7], існує відокремлені аспекти емпатії: суб'єктивні та мотиваційні. М. Девіс [6] сформував модель «інтерперсональної реактивності», за якою емпатія містить окремі субкомпоненти: прийняття перспективи («perspective taking») та емпатійне співчуття («empathic concern»).

Перший показник оцінює, наскільки спеціаліст схильний уявити себе на місці іншої людини, другий – відчувати «теплі» почуття співчуття й бажання

допомогти потерпілому. Дж. Закі [7] розглядає емпатію як явище, яке змінюється під впливом мотивів: емпатія посилюється або приглушується залежно від прагнень уникнути болю чи нудоти чи від бажання зблизитися з іншими. За тезами Дж. Закі мотиваційний підхід потрібен у практиці розробки тренінгів, оскільки розуміння рушійних мотивів емпатії допомагає створювати ефективні програми її навчання.

Практичний (професійно-орієнтований) аспект емпатії представлений у клінічній та педагогічній літературі. М. Мудатсу з співавторами [5] висвітлюють емпатію як необхідний комунікативний навик медпрацівника. Науковці розглядають емпатійність як інструмент покращення результатів терапії, адже клієнти відчувають себе почутими і безпечними. Однак перевантаження роботою ускладнює її підтримання: як показує огляд авторів, багато лікарів не в змозі постійно дотримуватися емпатійної моделі комунікації через великий потік клієнтів і брак часу.

Натомість дослідники наполягають на впровадженні спеціальних програм і рекомендують починати впроваджувати спеціальну практику від навчальних тренінгів до нарративної медицини. Відповідно за твердженнями авторів, навчальні практики підвищуватимуть емпатію практикуючих фахівців. Дж. Чжао та колеги [8] у дослідженні практично продемонстрували, яким чином короткі курси з нарративної медицини підвищують емпатійні показники молодих лікарів.

Серед українських дослідників простежується тенденція розглядати гуманістичну сторону емпатії. Так, наприклад, О. С. Вавринів [1] та В. Майборода [9] зосереджуються на тому, що емпатія гуманізує відносини і розвиває альтруїстичні імпульси. Вітчизняні автори часто базуються на західних працях і пропонують бачити емпатію як здатність переживати чуттєво-когнітивні стани іншого з одночасним збереженням свого «Я». Деякі з вчених, наприклад Дж. А. Холл та Р. Шварц [10] навіть стверджують, що емпатія може бути основним інструментом у подоланні глобальних викликів (війни, кризи тощо).

Підсумуємо, що сучасне наукове розуміння емпатії вибудовується на перетині нейронаукових, соціально-психологічних та гуманістичних підходів. В усіх проаналізованих дослідженнях, автори акцентують ідею цілісності емпатії. Емпатія поєднує переживання емоцій іншого, розуміння їх причин та побудову просоціальної відповіді.

Мета статті – проведення психодіагностичного дослідження емпатії у фахівців допомагаючих професій з урахуванням її багатокомпонентної структури. Передбачається визначити рівні розвитку емоційного і когнітивного компонентів емпатії, проаналізувати інтеграцію компонентів у міжособистісній взаємодії й зв’язок із професійними компетентностями досліджуваних спеціалістів.

За допомогою отриманих даних та зібраної інформації з’явиться потенціал для уточнення теоретичного уявлення про роль емпатії у діяльності допомагаючих фахівців.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Виклад основного матеріалу. Дослідження ініційоване актуальною практичною потребою оцінити емпатійний потенціал у фахівців, діяльність яких пов'язана з наданням допомоги іншим.

У вибірку увійшли 25 осіб віком від 25 до 45 років (середній вік 34,5 року), серед яких 14 жінок та 11 чоловіків. До дослідження залучено практичних психологів (7 осіб), соціальних працівників (5 осіб), медичних працівників (6 осіб) та педагогів-психологів (7 осіб); стаж професійної діяльності учасників становив 3-15 років.

Для емпіричного дослідження обрано психодіагностичні методики, які дозволяють комплексно оцінити емпатійний потенціал. Тест емпатійного потенціалу особистості І. Юсупова спрямовано на вимірювання загального рівня емпатії та її проявів у взаємодії з батьками, тваринами, людьми похилого віку, дітьми, персонажами художніх творів і незнайомими особами.

Діагностика рівня емпатії В. В. Бойка оцінює шість емпатійних каналів (раціонального, емоційного, інтуїтивного, спрямованості на емпатію, проникності та ідентифікації) і визначає загальний рівень емпатії. Модифікований опитувальник міжособистісної реактивності М. Девіса (адаптований Т. Карягіною) оцінює чотири аспекти емпатії: децентрацію, емпатійну турботу, особистісний дистрес і фантазію.

Перед статистичним аналізом перевірено кореляційні зв'язки між показниками різних методик. Виявлено високі помірні зв'язки між тестом І. Юсупова та опитувальником М. Девіса, натомість показники методики В. В. Бойка мали слабку кореляцію з іншими шкалами. Відсутність надлишкових зв'язків стала підтвердженням інформаційної доповнюваності кожної обраної методики.

Нижче, у табл. 1, наведено, як розподілилися учасники за категоріями емпатійності згідно з чотирма методиками.

Таблиця 1

Частота розподілу рівнів емпатійності за результатами психодіагностичних методик

	Частоти по категоріям					
	Дуже високий рівень емпатійності	Висока емпатійність	Нормальний рівень емпатійності	Низький рівень емпатійності	Дуже низький рівень емпатійності	Разом
Тест емпатійного потенціалу особистості І. Юсупова	3 (12%)	8 (32%)	9 (36%)	4 (16%)	1 (4%)	25 (100%)
Методика діагностики рівня емпатії В. В. Бойка	Надзвичайно високий рівень	Середній рівень	Занижений рівень		Дуже низький рівень	Разом
	8 (32%)	13 (52%)	0 (0%)		4 (16%)	25 (100%)

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

	Частоти по категоріям					
	Дуже високий рівень емпатійності	Висока емпатійність	Нормальний рівень емпатійності	Низький рівень емпатійності	Дуже низький рівень емпатійності	Разом
Модифікований опитувальник міжособистісної реактивності М. Девіса (адаптований Т. Карягіною)	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	Разом
	4 (16%)		16 (64%)		5 (20%)	25 (100%)

У більшості випадків учасники демонструють нормальний або високий рівень емпатії. Найбільшу частку «дуже високого» рівня показала «Діагностика рівня емпатії В. В. Бойка», тоді як жоден з респондентів за нею не опинився в нормальному діапазоні.

У методиці «Тест емпатійного потенціалу особистості І. Юсупова» спостерігається ширший розкид від дуже низького до дуже високого, що свідчить про різноманітність емпатійного потенціалу в групі.

Відносно низькі значення (4-16%) трапляються у всіх методиках, але становлять меншість і підтверджують, що загалом респонденти готові до емоційного взаємозв'язку.

У табл. 2 наведено середні значення й розмах балів за трьома методиками.

Середній результат за «Тест емпатійного потенціалу особистості І. Юсупова» (54,1 бала) показав найбільшу змінність респондентів – одні відчували емпатію слабше, інші значно сильніше.

«Модифікований опитувальник міжособистісної реактивності М. Девіса» (62,6 бала) підтвердив, що в групі переважає високий міжособистісний відгук, а «Діагностика рівня емпатії В. В. Бойка» (25,3 бала) вказала на широкий спектр як сильних, так і помірних емпатійних реакцій. Усі чотири інструменти добре показують відмінності між респондентів й дозволяють чітко бачити, наскільки змінний рівень емпатії в досліджуваній групі.

Таблиця 2

Описова статистика за результатами проведених опитувань

	Емпатія по Юсупову	Емоція за Бойком (загальний бал)	Загальний рівень міжособистісної реактивності (за Девісом)
Кількість	25	25	25
Середнє	54,08	25,32	62,64
Медіана	53,00	26,00	67,00
Мода	6[a]	24	70
Стандартне відхилення	23,051	7,198	12,079
Мінімальний бал	6	12	40
Максимальний бал	90	35	84

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

З метою детального дослідження гендерних особливостей емпатійних реакцій проведено тест незалежних вибірок. Тест дозволив встановити, чи відрізняються середні значення за показниками емпатії між чоловіками та жінками (див. табл. 3).

За «Тест емпатійного потенціалу особистості І. Юсупова» чоловіки показали значно вищі середні бали, ніж жінки (64,4 проти 46,0). За іншими інструментами (Бойка та Девіса) жодних помітних гендерних відмінностей не виявлено.

Таблиця 3

Порівняння середніх показників емпатії за статтю

	Стать	Кількість респондентів	Середнє	Стандартне відхилення
Емпатія по Юсупову	жіноча	14	46,00	23,739
	чоловіча	11	64,36	18,299
Емоція за Бойком (загальний бал)	жіноча	14	26,50	5,748
	чоловіча	11	23,82	8,773
Загальний рівень міжособистісної реактивності (за Девісом)	жіноча	14	60,57	11,541
	чоловіча	11	65,27	12,784

Отримані дані підтверджують, що у дослідженні гендерні відмінності найяскравіше проявляються в загальних емпатійних реакціях за тестом І. Юсупова.

Кореляційний аналіз проведено, щоб виявити узгодження між методиками вимірювання емпатії. Використання коефіцієнта Пірсона сприяло виявленню прямих зв’язків, що важливо для оцінки того, чи справді ці тести вимірюють одне й те саме явище.

Перший аналіз взаємозв’язку проводився на порівнянні загального балу за «Діагностика рівня емпатії В. В. Бойка» та сумарної оцінки за «Модифікований опитувальник міжособистісної реактивності М. Девіса» (табл. 4).

Таблиця 4

Кореляційний аналіз загальних балів за методиками «Діагностика рівня емпатії В. В. Бойко» та «Модифікований опитувальник міжособистісної реактивності М. Девіса»

		Емоція за Бойком (загальний бал)	Загальний рівень міжособистісної реактивності (за Девісом)
Емоція за Бойком (загальний бал)	Коефіцієнт кореляції Пірсона	1	-,089
	Рівень значущості		,673
	Кількість спостережень	25	25
Загальний рівень міжособистісної реактивності (за Девісом	Коефіцієнт кореляції Пірсона	-,089	1
	Рівень значущості	,673	
	Кількість спостережень	25	25

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Значення коефіцієнта кореляції склало r = -0,089 (p = 0,673), і воно свідчить про відсутність статистично значущого зв'язку між показниками. Незалежність вказує на те, що механізми емпатії за В. В. Бойком працюють окремо від соціальних реакцій за М. Девісом. З огляду на даний результат, різні складові емпатії можуть бути не пов'язані між собою.

Кореляція між субшкалою «Раціональний канал емпатії» у тесті В. В. Бойка та показником «Децентрація» за опитувальником М. Девіса (табл. 5) виявилася незначною (r = 0,017; p = 0,938). Відсутність зв'язку показує, що логічний аналіз емоцій і здатність подивитися з чужої точки зору – різні навички.

Отже, у межах емпатійного реагування можна виокремити щонайменше два когнітивні механізми: один пов'язаний із логічним осмисленням емоційної інформації, інший із процесом ідентифікації через зміну перспективи.

Таблиця 5

Кореляційний аналіз між шкалою Децентралізації за методикою М. Девіса та шкалою Раціональний канал за методикою В. В. Бойко

		Раціональний канал за Бойком	Децентралізація (Девіс)
Раціональний канал за Бойком	Коефіцієнт кореляції Пірсона	1	-,017
	Рівень значущості		,938
	Кількість спостережень	25	25
Децентралізація (Девіс)	Коефіцієнт кореляції Пірсона	-,017	1
	Рівень значущості	,938	
	Кількість спостережень	25	25

Співвідношення між «Емоційним каналом» за методикою В. В. Бойка та субшкалою «Емпатійна турбота» в методиці М. Девіса (табл. 6) дало слабку й статистично несуттєву кореляцію (r = -0,126; p = 0,550). Відсутність зв'язку підкреслює, що сила емоційного співпереживання не обов'язково супроводжується наміром допомогти.

Констатуємо, що сильне співчуття не гарантує бажання діяти та надавати допомогу. У практичному вимірі це означає, що розвиток емоційної чутливості слід відокремлювати від формування альтруїстичних установок – як у навчанні, так і в терапевтичній роботі.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 6

Кореляційний аналіз між шкалою Турбота за методикою М. Девіса та шкалою Емоційного каналу за методикою В. В. Бойко

		Емоційний канал за Бойком	Турбота (Девіс)
Емоційний канал за Бойком	Коефіцієнт кореляції Пірсона	1	-,126
	Рівень значущості		,550
	Кількість спостережень	25	25
Турбота (Девіс)	Коефіцієнт кореляції Пірсона	-,126	1
	Рівень значущості	,550	
	Кількість спостережень	25	25

Отже, спостерігаємо, що методики, які вимірюють емпатію як загальне почуття, дають схожі результати. Водночас зафіксовано відсутність зв'язку з методиками, які розглядають емпатію як набір окремих психологічних механізмів (модель Бойко) чи соціальних навичок (модель Девіса). Сукупність зв'язків підтверджує багатовимірну природу емпатії, яку складно звести до єдиної лінійної схеми.

Практична значущість отриманих результатів полягає у потребі проєктування навчальних програм із чітким тематичним розмежуванням: окремі модулі мають бути спрямовані на розвиток когнітивної децентрації, інші – на посилення емоційного резонансу або на формування просоціальної мотивації.

Отже, у процесі тренування та діагностики необхідно використовувати диференційований підхід, який буде формування з урахуванням виявлених зв'язків та розбіжностей між інструментами, сприятиме підвищенню точності психологічного оцінювання та ефективності подальших інтервенцій.

Для з'ясування прогностичної ваги окремих емпатійних складових у структурі загального емпатійного потенціалу було проведено регресійний аналіз. Залежною змінною виступав загальний бал за методикою І. Юсупова, а предикторами – сумарні оцінки за методиками В. В. Бойка та М. Девіса (табл. 7).

Результати, представлені у табл. 7, вказують на те, що побудована модель є статистично значущою та має високу прогностичну силу ($R^2 \approx 0,99$) і є статистично надійною.

Таблиця 7

Результати регресійного аналізу

Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t-критерій	Рівень значущості	Статистика колінеарності	
	Нестандартизований коефіцієнт	Стандартна похибка	Стандартизований коефіцієнт β			Толерантність	VIF
(Константа)	-56,501	17,512		-3,226	,004		
Емоція за Бойком (загальний бал)	,379	,369	,118	1,026	,316	,992	1,008
Загальний рівень міжособистісної реактивності (за Девісом)	1,612	,220	,845	7,331	,000	,992	1,008
* Залежна змінна: Емпатія по Юсупову							

Показник «Загальний рівень міжособистісної реактивності» за М. Девісом виявився єдиним значущим показиком загальної емпатії (β = ,845; p < ,001). Натомість показник «Емоція за Бойком» не продемонстрував значущого впливу на залежну змінну (β = ,118; p = ,316).

Отримані дані свідчать, що саме комплексні соціально-когнітивні навички, які охоплює модифікований опитувальник міжособистісної реактивності М. Девіса, адаптований Т. Карягіною, (децентрація, емпатійна турбота), є основою для формування загального емпатійного відгуку, виміряного за допомогою тесту емпатійного потенціалу особистості І. Юсупова. Натомість внутрішні емоційні канали, діагностовані за методикою діагностики рівня емпатії В. В. Бойка, у даній моделі не виступають визначальним фактором. Статистика колінеарності (VIF = 1,008) підтверджує відсутність мультиколінеарності, отже, показники є незалежними та не дублюють один одного.

Висновки. Комплексне статистичне опрацювання емпіричних даних дало змогу виявити низку закономірностей у структурі, динаміці та чинниках емпатійної чутливості у представників допомагаючих професій. Аналіз взаємозв'язків між методиками не виявив значущої кореляції між показниками діагностики рівня емпатії діагностики В. В. Бойка та опитувальника міжособистісної реактивності М. Девіса (адаптований Т. Карягіною), а також між їх окремими шкалами. Відсутність зв'язку говорить про те, що інструменти аналізують різні, не завжди пов'язані між собою, аспекти емпатії. Методика В. В. Бойка фокусується на внутрішніх каналах емпатійного реагування, а опитувальник М. Девіса оцінює переважно соціально-когнітивні та поведінкові прояви емпатії.

Натомість було зафіксовано слабку (статистично незначуща) кореляцію між методиками В. В. Бойко та М. Девіса, а також між їх окремими когнітивними та афективними шкалами. Відсутність зв'язку говорить про те, що обидва інструменти направлені на аналіз різних, не завжди пов'язаних між собою,

аспектів емпатії: одні оцінюють її як загальне почуття, тоді як інші розглядають як набір окремих психологічних механізмів та соціальних навичок.

Регресійний аналіз визначив, що головним показником загального рівня емпатії (за І. Юсуповим) виступає міжособистісна реактивність, виміряна за методикою М. Девіса. Здатність до когнітивної децентрації та емпатійної турботи, а не окремі емоційні канали, виявилася головним фактором у прогнозуванні емпатійного потенціалу фахівців допомагаючих професій.

Практичні здобутки дослідження полягають в обґрунтуванні диференційованого підходу до професійної підготовки та тренінгів. Застосування диференційованого підходу у процесі підготовки фахівців потребуватиме додаткового впровадження окремих модулів для цілеспрямованої роботи з афективним резонансом, когнітивною децентрацією та просоціальною мотивацією.

Література:

1. Вавринів О. С. Становлення поняття емпатії в психології. Теорія і практика сучасної психології. 2019. № 2 (1). С. 28-31.

2. Вавринів О. С. Соціально-психологічні особливості формування професійної емпатії майбутніх рятувальників : дис. … канд. псих. наук : 19.00.05. Сєвєродонецьк, 2020. 265 с.

3. Heyers K., Schrodter R., Pfeifer L. S., Ocklenburg S., Gunturkun O., Stockhorst U. (State) empathy: how context matters. *Frontiers in Psychology*. 2025. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11878243/ (дата звернення: 03.06.2025).

4. Decety J., Jackson P. L. The functional architecture of human empathy. *Behav. Cogn. Neurosci*. 2004. № 3. P. 71-100.

5. Moudatsou M., Stavropoulou A., Philalithis A., Koukouli S. The Role of Empathy in Health and Social Care Professionals. *Healthcare (Basel*). 2020. № 8 (1). URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7151200/pdf/healthcare-08-00026.pdf (дата звернення: 14.06.2025).

6. Davis M. H. Empathy: A Social Psychological Approach. New York: Routledge, 1996. 272 p.

7. Zaki J. Empathy: a motivated account. *Psychol. Bull*. 2014. № 140. P. 1608-1647.

8. Zhao J., Xiantao O., Li Q., Liu H., Wang F., Li Q., Xu Z., Ji S., Yue S. Role of narrative medicine-based education in cultivating empathy in residents. *BMC Medical Education*. 2023. № 23. URL: https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-023-04096-5 (дата звернення: 17.06.2025).

9. Майборода В., Гошовський Я. Психологія емпатії у зарубіжній науковій парадигмі. *Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві*: матеріали XI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Луцьк, 16-20 грудня 2024 р.). Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2024. С. 251-259.

10. Hall J. A., Schwartz R. Empathy present and future. J. Soc. Psychol. 2019. №159. P. 225-243.

References:

1. Vavryniv, O. S. (2019). Stanovlennia poniattia empatii v psykholohii [Formation of the concept of empathy in psychology]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and Practice of Modern Psychology*, 2(1), 28-31 [in Ukrainian].

2. Vavryniv, O. S. (2020). *Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti formuvannia profesiinoi empatii maibutnikh riatuvalnykiv* [Socio-psychological features of professional empathy formation of future rescuers] (PhD thesis). Severodonetsk [in Ukrainian].

3. Heyers, K., Schrodter, R., Pfeifer, L. S., Ocklenburg, S., Gunturkun, O., & Stockhorst, U. (2025). (State) empathy: How context matters. *Frontiers in Psychology*. Retrieved from https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11878243/.

4. Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100.

5. Moudatsou, M., Stavropoulou, A., Philalithis, A., & Koukouli, S. (2020). The role of empathy in health and social care professionals. *Healthcare (Basel)*, 8(1). Retrieved from https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7151200/pdf/healthcare-08-00026.pdf.

6. Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. New York: Routledge.

7. Zaki, J. (2014). Empathy: A motivated account. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1608-1647.

8. Zhao, J., Xiantao, O., Li, Q., Liu, H., Wang, F., Li, Q., Xu, Z., Ji, S., & Yue, S. (2023). Role of narrative medicine-based education in cultivating empathy in residents. *BMC Medical Education*, 23. Retrieved from https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-023-04096-5.

9. Maiboroda, V., & Hoshovskyi, Ya. (2024). Psykholohiia empatii u zarubizhnii naukovii paradyhmi [The psychology of empathy in the foreign scientific paradigm]. In *Sotsialna adaptatsiia osobystosti v suchasnomu suspilstvi: Materialy XI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii (m. Lutsk, 16–20 hrudnia 2024 r.) – Social adaptation of the individual in modern society: Proceedings of the XI International Scientific and Practical Internet Conference (Lutsk, December 16–20, 2024)* (pp. 251-259). Lutsk: PP Ivaniuk V. P. [in Ukrainian].

10. Hall, J. A., & Schwartz, R. (2019). Empathy present and future. *The Journal of Social Psychology*, 159(3), 225-243.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159,96

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1410-1421

Кузнецова Олена Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, https://orcid.org/0000-0003-0185-9944

Рогачко Вікторія Олександрівна аспірант кафедри соціальної психології, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, https://orcid.org/0009-0000-2190-1623

Протас Оксана Любомирівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, https://orcid.org/0000-0002-4176-8353

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ВІДНОВЛЕННЯ ПІСЛЯ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ

Анотація. В статті розглядається актуальне питання щодо складних соціально-психологічних умов українського сьогодення, які спричинені різноманітними викликами сучасних криз. Тривала війна, пандемія, економічна нестабільність, стихійні лиха негативно впливають на психологічне здоров'я людини. В результаті цього у людей виникає стрес та депресія, почуття страху, тривоги, негативні емоції, невпевненість у майбутньому. Перед фахівцями різних сфер діяльності постають питання щодо можливості подальшого розвитку кар'єри та професійних навичок, з якими викликами та перешкодами можуть зіткнутися в процесі професійної діяльності. Все це вимагає від людини гнучкості мислення, швидкої адаптації до нових умов, високого рівня мотивації, стійких життєвих цінностей та постійного саморозвитку. Крім того, для успішного відновлення особистості потрібна психологічна та соціальна підтримка. Саме остання є одним із провідних факторів психологічного здоров'я людини і її соціального благополуччя.

В роботі було показано, що завдяки професійній соціальній підтримці можливо вирішити особистісні проблеми, розвинути емоційну стійкість та міжособистісні навички. Здатність людини ефективно справлятися з соціальними та психологічними труднощами та відновлюватися, пов'язана з рівнем адаптаційних механізмів, стійкості та витривалістю. Соціальна підтримка передбачає різноманітні форми допомоги, такі як підтримка сім'ї, друзів, колег та професійної соціальної та психологічної допомоги. Залежно від якості такої підтримки, люди можуть швидше подолати наслідки травматичних подій,

відновити емоційний стан та зміцнити психологічну стійкість для подальшого життя.

Отже, соціальна підтримка надзвичайно важлива для ефективного відновлення після травмуючих подій та підтримки психічного здоров'я. Наявність позитивної та якісної соціальної підтримки може підвищити стійкість до стресу, допомогти у захисті від розвитку порушень психологічного стану, які пов'язані з травмою, зменшити функціональні наслідки розладів, спричинених травмою, таких як посттравматичний стресовий розлад та сприяти соціальному боагополуччю.

Ключові слова: психологія, виклики, травми, психологічний стан, соціальна підтримка, соціальна робота.

Kuznetsova Olena Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Work, Management and Pedagogy, Petro Mohyla Black Sea National University, https://orcid.org/0000-0003-0185-9944

Rohachko Viktoriia Oleksandrivna PhD student of the Department of Social Psychology, Odesa I.I. Mechnikov National University, https://orcid.org/0009-0000-2190-1623

Protas Oksana Lyubomyrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, https://orcid.org/0000-0002-4176-8353

SOCIAL SUPPORT AS A KEY FACTOR IN RECOVERY AFTER TRAUMATIC EVENTS

Abstract. The article discusses the topical issue of the complex socio-psychological conditions of modern Ukraine, which are caused by various challenges of contemporary crises. Prolonged war, pandemic, economic instability, and natural disasters have a negative impact on human psychological health. As a result, people experience stress and depression, feelings of fear, anxiety, negative emotions, and uncertainty about the future. Specialists in various fields of activity are faced with questions about the possibility of further career development and professional skills, as well as the challenges and obstacles they may encounter in the course of their professional activities. All this requires a person to be flexible in their thinking, to adapt quickly to new conditions, to have a high level of motivation, high life values, and to engage in continuous self-development. In addition, psychological and social support is necessary for successful personal recovery. The latter is one of the leading factors in a person's psychological health.

The study showed that professional social support can help solve personal problems and develop emotional stability and interpersonal skills. A person's ability to

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

effectively cope with psychological difficulties and recover is related to their level of adaptation mechanisms, stability, and resilience. Social support includes various forms of assistance, such as support from family, friends, colleagues, and professional psychological assistance. Depending on the quality of such support, people can more quickly overcome the effects of traumatic events, restore their emotional state, and strengthen their psychological resilience for the future.

The presence of positive and high-quality social support can increase resilience to stress, help protect against the development of trauma-related psychological disorders, and reduce the functional consequences of trauma-induced disorders such as post-traumatic stress disorder.

Keywords: psychology, challenges, trauma, psychological state, social support, social work.

Постановка проблеми. В наш час суспільство все частіше стикається із різноманітними викликами, які негативно впливають на психологічний стан людини, її здоров'я. Глобальні соціальні виклики, такі як пандемія COVID-19, збройні конфлікти та наслідки екологічних катастроф, суттєво вплинули на психологічну стабільність людини та процеси адаптації до нових соціальних реалій. В таких умовах населення відчуває стрес, тривогу, депресію, емоційну нестабільність та потребує соціально-психологічної підтримки [1, 2, 3, 4].

Вплив війни та травм на психічне здоров'я є руйнівним, особливо для людей, які живуть в стані постійного страху, безнадії, страждань, жаху, смутку та приниження. Люди, що постраждали від війни, зазнають глибоко травматичних та стресових подій, які сприяють розвитку тривоги, депресії, посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Науковцями показано, що рівень поширеності розладів психічного здоров'я тісно корелює з кількістю травматичних подій, які людина пережила під час війни, а також із рівнем їхньої індивідуальної стресостійкості та психологічної вразливості [5, 6].

Вміння людей ефективно долати психологічні труднощі тісно пов'язане з рівнем їхніх адаптаційних механізмів, стійкістю та витривалістю. Соціальна підтримка добре відома як головний захисний фактор після потенційно травматичних подій. Завдяки професійній соціальній підтримці можна розв'язати особистісні питання, а також розвинути емоційні та міжособистісні навички, підвищується рівень мотивації, турботи про себе та допомагає людям адаптуватися до нових умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В наукових роботах все більше постає питання щодо відновлення особистості після викликів та перенесеної події, що травмує та порушує психологічне здоров'я. В роботах Cosic K., Lushchak O. було вивчено вплив травмуючих подій, таких як війна на психологічний стан населення. Тоді як автори Lass-Hennemann J., Quintero R. зазначають на порушення регуляції емоцій під час травм погіршує рівень життя людини. Slezackova A., Zhuravleva L. визначають чинники, які сприяють

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

швидкому психологічному відновленню після травми. Велику увагу в сучасних роботах Tadimalla S., Paulmani G., Kozlovskiy Y., Kandiuk-Lebid S. приділяють соціальній підтримці людини під час травмуючих подій та після них. Саме завдяки професійній соціальній допомозі людина може швидко відновити свій психологічний стан.

Мета статті – визначити роль соціальної підтримки у процесі відновлення після психотравмуючих подій.

Виклад основного матеріалу. Сучасні умови життя характеризуються збільшенням кількості людей, які стикнулися із різноманітними травмами, зокрема унаслідок військових конфліктів, економічних труднощів, пандемій та особистісних криз. В таких умовах може бути порушення регуляції негативних емоцій, таких як страх, гнів, ненависть, розчарування, смуток, приниження, невизначеність та безнадія, що впливають на психічний стан людини, її особистісну та професійну самореалізацію [1, 2, 3]. Тривалий стрес, депресія та тривога сприяють розвитку порушень психологічного здоров'я, а саме ПТСР.

У сфері психічного здоров'я ПТСР – це виснажливий психічний розлад, який може мати тривалі наслідки для людей, які пережили травматичну подію. Він характеризується такими симптомами, як нав'язливі думки, нічні кошмари, флешбеки та гіперзбудження. Ці переживання можуть бути неймовірно тривожними та ускладнювати людям зосередження на повсякденних завданнях або насолоджуватися діяльністю, яка колись приносила їм задоволення. Хоча процес лікування та одужання від ПТСР може бути складним, соціальна підтримка відіграє вирішальну роль у сприянні довгостроковому одужанню та покращенні загального психічного благополуччя [7].

Стресова подія може порушити цілісність соціальних зв'язків особистості (важка втрата, розлука) або систему соціальної підтримки й цінностей (міграція, зміна роботи); або це може бути широкий діапазон змін і переломних моментів у житті (народження дитини, невдача в досягненні особистої мети, відставка) [8, 9].

Поведінка уникнення може проявлятися як спосіб спроби уникнути тригерів або нагадувань про психотравматичні події. У результаті це може призвести до уникнення соціальної активності, професійної діяльності чи навчання.

Люди з ПТСР можуть ізолювати себе від інших, відчуваючи нездатність спілкуватися або взаємодіяти з тими, хто не пережив подібної травми. Така ізоляція може ще більше посилити почуття самотності та сприяти подальшому відчуженню від соціального середовища.

Негативні зміни в когнітивних функціях та настрої можуть призвести до почуття провини, сорому та безнадії. Люди, які пережили травму, можуть звинувачувати себе у подіях, що сталися, або відчувати глибокий сором за те, що не змогли запобігти травматичній події чи контролювати її. Такі негативні думки та емоції можуть впливати на самооцінку та загальне відчуття власної гідності людини.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Психотравмуюча подія впливає на відносини людини як в колективі, так і в родині та може сприяти розвитку таких змін:

- високий рівень стресу, втоми та зниження мотивації негативно впливає на якість соціальних відносин у родині, з друзями та колегами;
- напруга на роботі може переноситись у домашнє середовище, спричиняючи конфлікти, нерозуміння та напруженість у стосунках;
- недостатність енергії через стрес часто призводить до ігнорування потреб сім'ї, що погіршує відносини з близькими;
- погіршення загального емоційного стану людини, її дратівливість впливає на атмосферу в родині.

Отже, розвиток навичок управління стресом і емоціями, а також створення здорових родинних відносин важливі для запобігання та подолання наслідків травмуючих подій. Саме для ефективного розвитку цих навичок та відновлення необхідна соціальна підтримка.

Соціальну підтримку можна визначити як сприйняття та реальність того, що про людей піклуються, їх цінують та вони включені до соціальної мережі. Це не лише присутність інших, але й сприйняття того, що людину розуміють, цінують та підтримують її соціальні зв'язки. Соціальна підтримка охоплює різні форми допомоги та підтримки, які люди отримують від своїх соціальних мереж та може включати в себе підтримку з боку сім'ї, друзів, колег, а також професійну психологічну допомогу. Вона включає емоційну підтримку, інформаційну підтримку, практичну допомогу та оціночну підтримку. Вони сприяють формуванню цілісної системи підтримки, яка враховує емоційний, практичний та інформаційний аспекти. Так, емоційна підтримка, яка проявляється в співчутті, увазі, вислуховуванні. Вона допомагає зменшити почуття самотності, тривоги та страху, підсилює відчуття безпеки, може сприяти спокійнішій реакції людини на стресові події. Інформаційна підтримка (надання достовірної інформації, можливі шляхи подолання) допомагає знизити рівень невпевненості та покращити розуміння ситуації. Тоді як, практична підтримка у вигляді конкретних дій (допомога у повсякденних справах, таких як житлові питання, медичне обслуговування, робота або пошук ресурсів для відновлення) дає змогу швидше відновитися. Численні дослідження підкреслюють позитивний вплив соціальної підтримки на результати психічного здоров'я, включаючи одужання після ПТСР [7, 10, 11, 12, 13].

Було встановлено, що підтримка родини та друзів має велике значення в процесі відновлення після психотравмуючих подій. Близькі повинні це розуміти та готуватися, вчитися створювати комфортні та оптимальні умови довкілля, що сприятиме більш швидкій соціальній та психологічній адаптації. Сім'ю часто вважають одним із найважливіших джерел соціальної підтримки. Вона забезпечує відчуття приналежності та безумовної любові, що може бути

вирішальним у важкі часи. Друзі також відіграють значну роль у наданні емоційної підтримки та товариства. Саме до них людина звертається, коли хочеться бути почутим і не залишитися наодинці зі своїм болем. Колеги по роботі також можуть зробити свій внесок у соціальну підтримку. Вони можуть запропонувати розуміння та співчуття, особливо під час боротьби зі стресовими факторами, які пов'язані із роботою.

Соціальна підтримка базується на соціальній мережі між людьми, яка стосується духовної та матеріальної підтримки, яку люди отримують через соціальні зв'язки. Значення соціальної підтримки для відновлення після психотравмуючих подій може варіюватися залежно від того, хто надає підтримку і коли вона надається. У роботі Zalta та ін. (2021) [14] показано, що величина зв'язку між ПТСР і соціальною підтримкою не змінювалася залежно від джерела підтримки, тоді як Wang та ін. (2021) [15] виявили, що підтримка з боку близьких людей (тобто членів сім'ї та друзів) сприяла більшому рівню зниження симптомів ПТСР, ніж підтримка з боку інших людей.

Важливу роль в процесі відновлення після психотравмуючих подій мають групи підтримки, спільноти або форуми, де люди з подібним досвідом діляться своїми історіями та підтримують один одного. Групи підтримки, з іншого боку, створюють унікальне середовище, де люди, які стикаються з подібними труднощами, можуть зібратися разом та поділитися своїм досвідом. Участь у терапевтичних групах створює відчуття підтримки, прийняття та емоційного зв'язку – те, що часто неможливо знайти в повсякденному середовищі.

Фахівці з психічного здоров'я, такі як терапевти та консультанти, які володіють знаннями та навичками у сфері психологічної допомоги допомагають борютися з проблемами психічного здоров'я.

Вони пропонують безпечний та неупереджений простір для вираження думок та емоцій. Крім того, важливою є також довіра і відкритість у спілкуванні, що сприяє кращому засвоєнню допомоги. Професіонали в цій галузі надають поради, стратегії подолання труднощів та підтвердження, що є важливим для психічного благополуччя.

Сприйнята соціальна підтримка стосується загальних уявлень про доступність підтримки для допомоги у реагуванні на труднощі (наприклад, інформаційна підтримка), надання тепла чи комфорту (наприклад, емоційна підтримка), надання відчутної допомоги (наприклад, практична підтримка) та надання себе для спілкування (наприклад, підтримка через спілкування) [16].

В наш час визначено основні компоненти соціальної підтримки, серед яких емоційна підтримка, яка надає людині змогу встанови контроль над своїми емоціями та почуттями. Завдяки інформаційній підтримці людина отримує важливі ресурси та інформацію про соціальні служби, права, доступні послуги. Крім того, велику роль має практична (коучингова) підтримка – проведення тренінгів і семінарів з розвитку соціальних навичок, вмінням справлятися зі стресовими ситуаціями, а також рекомендацій щодо своїх дій у складних

ситуаціях. Завдяки соціальній підтримці людині вдається подолати психічні розлади, тривогу та депресію [13, 16]. Коли люди мають сильну систему підтримки, вони з більшою ймовірністю відчувають нижчий рівень тривожності та депресії. Присутність турботливих та розуміючих людей у житті людини може забезпечити буфер проти негативного впливу стресу. Соціальна підтримка також може покращити механізми подолання труднощів, оскільки люди можуть звертатися за порадою та керівництвом до своєї мережі підтримки, стикаючись із труднощами. У своїх роботах Metts et al. (2021; 2024), Melander, et al. (2024), Zimmermann et al. (2020) зазначають, що соціальна підтримка пов'язана зі зниженням ризику депресії та тривоги та більш позитивними результатами лікування депресії та тривоги [10, 11, 12, 17].

Соціальна підтримка може покращити механізми подолання труднощів та підвищити самооцінку. Така підтримка допомагає згладити біль від пережитого й поступово наближують до внутрішнього зцілення. Крім того, соціальна підтримка відіграє вирішальну роль у формуванні та підтримці самооцінки. Коли люди відчувають, що їх цінують та поважають інші, вони з більшою ймовірністю матимуть позитивний образ власного «Я» та може призвести до підвищення впевненості, більшого почуття власної гідності.

Здатність людини швидко справлятися з психологічними труднощами пов'язана з рівнем їх адаптаційних механізмів, резильентністю та витривалістю [18, 19]. Резильентність, або психологічна стійкість, визначається не лише як здатність людини витримувати вплив несприятливих обставин, а і як динамічний процес успішного подолання викликів, ефективного відновлення після травматичних подій та, в деяких випадках, навіть особистісного зростання внаслідок пережитого досвіду [20]. У контексті тривалої війни ця якість стає невід'ємним елементом збереження індивідуального та колективного психічного благополуччя, а також функціональної спроможності суспільства в цілому [21, 22]. В роботах Zhuravleva, Baranovab (2024) [23], Hossain (2023) [24], Prib et al. (2023) [25] було встановлено, що подолання стресу та відновлення нормального психологічного стану людини залежить від психофізіологічних ресурсів та її особистісних можливостей.

Саме стійкість визначає здатність людини адаптувати свій організм до криз, допомагають долати стрес і труднощі. Завдяки цьому можливе формування нових адаптивних стратегій: людина переглядає своє ставлення до життя, починає інакше сприймати виклики – не як загрозу, а як можливість для зростання. Велике значення мають особисті антистресові навички, вміння контролювати власні емоції [2, 18, 26]. Так, Birkeland et al. (2020) вказують, що соціальна підтримка може підвищити стійкість в осіб, які пережили травму [16].

У роботі Kandiuk-Lebid et al. (2024) зазначають, що для надання ефективної допомоги необхідно постійно формувати та розвивати професійні навички спеціалістів соціальної сфери [27]. Розвиток компетентності є особливо важливим у світлі сучасних викликів і обмежень. Так, опинившись в обмежених

умовах із-за пандемії COVID-19 та військової агресії працівникам соціальної сфери прийшлось змінити форми надання соціально-психологічної допомоги. Це потребувало професійного розвитку, освоєння нових методів та технологій. У формуванні змісту поняття «професійний розвиток» є певні фактори, які впливають на особистість та сприяють саморозвитку, оволодінню новими професійними компетенціями [28, 29, 30]. У відповідь на це соціальні працівники впроваджують різноманітні індивідуальні та групові методи соціально-психологічної підтримки.

Отже, травма погіршує психологічне благополуччя, оскільки вона погіршує соціальне відчуття особистості та стосунки з навколишнім середовищем, іншими людьми або світом загалом. Для успішного відновлення після травмуючих подій необхідна соціальна підтримка, яка виражається у формі емоційної, інформаційної або практичної допомоги від родини, друзів чи колег. Соціальна підтримка може сприяти адаптивній переоцінці стресових факторів, зниженню рівня стресу, підвищенню мотивації до відновлення. Люди, які мають позитивну та якісну соціальну підтримку, демонструють кращу здатність справлятися з психотравмуючими подіями та швидше відновлюватися.

Висновки. Соціальна підтримка допомагає відновити особистості ресурси та сприяє адаптації до змін в кризових ситуаціях, посилює соціальні зв'язки та мережі підтримки, підвищує якість життя. Вона допомагає людям, які пережили психотравмуючі події, адаптуватися до нових умов, знизити рівень стресу та відновити психічне здоров'я.

Література:

1. Lass-Hennemann J., Sopp M. R., Ruf N., Equit M., Schäfer S. K., Wirth B. E., Michael T. Generation climate crisis, COVID-19, and Russia-Ukraine-War: global crises and mental health in adolescents. *European child & adolescent psychiatry*. 2024. Vol. 33(7). P. 2203–2216. https://doi.org/10.1007/s00787-023-02300-x.

2. Quintero R., Pertuz L., Mosalvo J., Amador E., Portnoy I., Acuña-Rodríguez M., Córdova A. Analysis of self-efficacy and attitude-mediated inclusivity in higher education: A case study on the Colombian North Coast. *Procedia Computer Science*. 2024. Vol. 231. P. 539–544. https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.12.247.

3. Миронюк І., Слабкий Г., Щербінська О., Білак-Лук'янчук В. Наслідки війни з російською федерацією для громадського здоров'я України. *Репродуктивне здоров'я жінки*. 2022. № 8. С. 26–31. https://doi.org/10.30841/2708-8731.8.2022.273291.

4. Koliadenko N. V., Zhyvaho K. S., Bursa A. I. Provision of Medical-psychological and Psychiatric Care to Patients with Post-covid Syndrome in Telemedicine Conditions. *Bangladesh Journal of Medical Science*. 2022. Vol. 21(4). P. 719–730. https://doi.org/10.3329/bjms.v21i4.60256.

5. Cosic K., Kopilas V., Jovanovic T. War, emotions, mental health, and artificial intelligence. *Frontiers in psychology*. 2024. Vol. 15. P. 1394045. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1394045.

6. Lushchak O., Velykodna M., Bolman S., Strilbytska O., Berezovskyi V., Storey K. B. Prevalence of stress, anxiety, and symptoms of post-traumatic stress disorder among Ukrainians after the first year of Russian invasion: a nationwide cross-sectional study. *The Lancet regional health. Europe*. 2023. Vol. 36. P. 100773. https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2023.100773.

7. Calhoun C. D., Stone K. J., Cobb A. R., Patterson M. W., Danielson C. K., Bendezú J. J. The Role of Social Support in Coping with Psychological Trauma: An Integrated Biopsychosocial Model for Posttraumatic Stress Recovery. *The Psychiatric quarterly*. 2022. Vol. 93(4). P. 949–970. https://doi.org/10.1007/s11126-022-10003-w.

8. Ткачишина О. Р. Проблема ментального здоров'я в Україні: психологічний аналіз. *Habitus*. 2023. № 53. С. 207-211. https://doi.org/10.32782/2663-5208.

9. Levchenko V. O., Podolyaka A. M., Zelensky S. M. Economic and psychological aspect of legal support of probation. *Social & Legal Studios*. 2022. Vol. 5(4). P. 64-69. https://doi.org/10.32518/2617-4162-2022-5-4-64-69.

10. Melander P., Vang M. L., Lindekilde N., Andersen L. P. S, Elklit A., Pihl-Thingvad J. Social support utilization's effect on post-traumatic stress symptoms: a Danish cross-sectional study of 383 ambulance personnel. *Front. Psychiatry*. 2024. Vol. 15. P. 1425254. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1425254.

11. Metts A., Zinbarg R., Hammen C., Mineka S., Craske M. G. Extraversion and interpersonal support as risk, resource, and protective factors in the prediction of unipolar mood and anxiety disorders. *Journal of abnormal psychology*. 2021. Vol. 130(1). P. 47–59. https://doi.org/10.1037/abn0000643.

12. Zimmermann M., Chong A. K., Vechiu C., Papa A. Modifiable risk and protective factors for anxiety disorders among adults: A systematic review. *Psychiatry Research*. 2020. Vol. 285. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112705.

13. Johansen V. A., Milde A. M., Nilsen R. M., Breivik K., Nordanger D., Stormark K. M., Weisæth L. The Relationship Between Perceived Social Support and PTSD Symptoms After Exposure to Physical Assault: An 8 Years Longitudinal Study. *Journal of Interpersonal Violence*. 2020. Vol. 37(9-10). P. NP7679-NP7706. https://doi.org/10.1177/0886260520970314.

14. Zalta A. K., Tirone V., Orlowska, D., Blais R. K., Lofgreen A., Klassen B., Held P., Stevens N. R., Adkins E., Dent A. L. Examining moderators of the relationship between social support and self-reported PTSD symptoms: A meta-analysis. Psychological bulletin. 2021. Vol. 147(1). P. 33–54. https://doi.org/10.1037/bul0000316.

15. Wang Y., Chung M. C., Wang N., Yu, X., Kenardy J. Social support and posttraumatic stress disorder: A meta-analysis of longitudinal studies. Clinical psychology review. 2021. Vol. 85. P. 101998. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101998.

16. Birkeland M. S., Holt T., Ormhaug S. M., Jensen T. K. Perceived social support and posttraumatic stress symptoms in children and youth in therapy: A parallel process latent growth curve model. *Behaviour Research and Therapy*. 2020. Vol. 132. P. 103655. https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103655.

17. Metts A. V., Roy-Byrne P., Stein M. B., Sherbourne C. D., Bystritsky A., Craske M. G. Reciprocal and Indirect Effects Among Intervention, Perceived Social Support, and Anxiety Sensitivity Within a Randomized Controlled Trial for Anxiety Disorders. *Behavior therapy*. 2024. Vol. 55(1). P. 80–92. https://doi.org/10.1016/j.beth.2023.05.008.

18. Kulichenko A., Boichenko M. Origins of medical education on the territory of modern Ukraine. *AD Alta*. 2021. Vol. 11(1). P. 157–161. https://doi.org/10.33543/1101157161.

19. Slezackova A., Malatincova T., Millova K., Svetlak M., Krafft A. M. The moderating effect of perceived hope in the relationship between anxiety and posttraumatic growth during the Russian-Ukrainian war. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. P. 1440021. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1440021.

20. Chen E., Jiang T., Chen M. A., Miller G. E. Reflections on resilience. *Development and psychopathology*. 2024. P. 1–8. Advance online publication. https://doi.org/10.1017/S0954579424000403.

21. Surzykiewicz J., Skalski S. B., Niesiobędzka M., Gladysh O., Konaszewski K. Brief screening measures of mental health for war-related dysfunctional anxiety and negative persistent thinking. *Pers Indiv Differ*. 2022. Vol. 195(111697). P. 111697. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111697.

22. Kimhi S., Eshel Y., Marciano H., Adini B. Impact of the war in Ukraine on resilience, protective, and vulnerability factors. *Frontiers in public health*. 2023. Vol. 11. P. 1053940. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1053940.

23. Zhuravleva L. P., Baranovab A. V. Emotional needs and coping strategies of adult Ukrainians in wartime. *Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Series Psychology*. 2024. Vol. 2. P. 20-26. https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.4.

24. Hossain A. N. M. Z. Educational crisis of Rohingya refugee children in Bangladesh: Access, obstacles, and prospects to formal and non-formal education. *Heliyon*. 2023. Vol. 9. P. e18346. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18346.

25. Prib H. A., Beheza L. E., Markova M. V., Raievska Y. M., Lapinska T. V., Markov A. R. Psycho-Emotional Burnout of the Personality in the Conditions of War. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*. 2023. Vol. 11(1). P. 36–46. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.01.5.

26. Filonenko L., Demchenko I., Shakhina I., Klochok O., Borozentseva T., Bieloliptsev V. Developing a Values-Based Attitude towards People in Adolescent Rehabilitation Centres: Neurophysiological Patterns. *BRAIN. Broad Res Artif Intell Neurosci*. 2022. Vol. 13(2). P. 76–96. https://doi.org/10.18662/brain/13.2/333.

27. Kandiuk-Lebid S., Mazur V., Oleksiuk O., Starieva A., Chumachenko O., Shevchenko O. Developing inclusive competence of future socionomic specialists to meet modern challenges and constraints. *Multidisciplinary Reviews*. 2024. Vol. 7. P. 2024spe043. https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe043.

28. Tadimalla S. Y., et al. Enabling investigation of impacts of inclusive collaborative active learning practices on intersectional groups of students in computing education. 2023 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), College Station, TX, USA. 2023. P. 1-10. https://doi.org/10.1109/FIE58773.2023.10343317

29. Paulmani G. Improving research skills with lean-agile-based instruction: lean-agile led, analytics oriented platform for flexible, self-regulated, inclusive learning. 2020 IEEE 20th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), Tartu, Estonia. 2020. P. 387-389. https://doi.org/10.1109/ICALT49669.2020.00122.

30. Kozlovskiy Y., Iievliev O., Mykytyuk O., Tiurina T., Say D. Características da formação da competência pedagógica de um professor universitário nos principais países do mundo. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*. 2022. Vol. 15(34). P. e17033. https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17033.

References:

1. Lass-Hennemann, J., Sopp, M. R., Ruf, N., Equit, M., Schäfer, S. K., Wirth, B. E., & Michael, T. (2024). Generation climate crisis, COVID-19, and Russia-Ukraine-War: global crises and mental health in adolescents. *European child & adolescent psychiatry, 33*(7), 2203–2216. https://doi.org/10.1007/s00787-023-02300-x. [in English].

2. Quintero, R., Pertuz, L., Mosalvo, J., Amador, E., Portnoy, I., Acuña-Rodríguez, M., & Córdova, A. (2024). Analysis of self-efficacy and attitude-mediated inclusivity in higher education: A case study on the Colombian North Coast. *Procedia Computer Science, 231*, 539–544. https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.12.247. [in English].

3. Myroniuk, I., Slabkyi, H., Shcherbinska, O., & Bilak-Lukianchuk, V. (2022). Naslidky viiny z rosiiskoiu federatsiieiu dlia hromadskoho zdorovia Ukrainy. [The consequences of the war with the Russian Federation for public health in Ukraine]. *Reproduktyvne zdorovia zhinky – Women's reproductive health*, (8), 26–31. https://doi.org/10.30841/2708-8731.8.2022.273291. [in Ukrainian].

4. Koliadenko, N. V., Zhyvaho, K. S., & Bursa, A. I. (2022). Provision of Medical-psychological and Psychiatric Care to Patients with Post-covid Syndrome in Telemedicine Conditions. Bangladesh *Journal of Medical Science, 21*(4), 719–730. https://doi.org/10.3329/bjms.v21i4.60256. [in English].

5. Cosic, K., Kopilas, V., & Jovanovic, T. (2024). War, emotions, mental health, and artificial intelligence. *Frontiers in psychology, 15*, 1394045. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1394045. [in English].

6. Lushchak, O., Velykodna, M., Bolman, S., Strilbytska, O., Berezovskyi, V., & Storey, K. B. (2023). Prevalence of stress, anxiety, and symptoms of post-traumatic stress disorder among Ukrainians after the first year of Russian invasion: a nationwide cross-sectional study. *The Lancet regional health. Europe, 36*, 100773. https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2023.100773. [in English].

7. Calhoun, C. D., Stone, K. J., Cobb, A. R., Patterson, M. W., Danielson, C. K., & Bendezú, J. J. (2022). The Role of Social Support in Coping with Psychological Trauma: An Integrated Biopsychosocial Model for Posttraumatic Stress Recovery. *The Psychiatric quarterly, 93*(4), 949–970. https://doi.org/10.1007/s11126-022-10003-w. [in English].

8. Tkachyshina, O. R. (2023). Problema mentalnoho zdorovia v Ukraini: psykholohichnyi analiz [The problem of mental health in Ukraine: a psychological analysis]. *Habitus, 53*, 207-211. https://doi.org/10.32782/2663-5208. [in Ukrainian]

9. Levchenko, V. O., Podolyaka, A. M., & Zelensky, S. M. (2022). Economic and psychological aspect of legal support of probation. *Social & Legal Studios, 5*(4), 64-69. https://doi.org/10.32518/2617-4162-2022-5-4-64-69. [in English].

10. Melander, P., Vang, M. L., Lindekilde, N., Andersen, L. P. S,, Elklit, A., & Pihl-Thingvad, J. (2024) Social support utilization's effect on post-traumatic stress symptoms: a Danish cross-sectional study of 383 ambulance personnel. *Front. Psychiatry, 15*, 1425254. https://doi.org/10.3389/fpsyt. 2024.1425254. [in English].

11. Metts, A., Zinbarg, R., Hammen, C., Mineka, S., & Craske, M. G. (2021). Extraversion and interpersonal support as risk, resource, and protective factors in the prediction of unipolar mood and anxiety disorders. *Journal of abnormal psychology, 130*(1), 47–59. https://doi.org/10.1037/ abn0000643. [in English].

12. Zimmermann, M., Chong, A. K., Vechiu, C., & Papa, A. (2020). Modifiable risk and protective factors for anxiety disorders among adults: A systematic review. *Psychiatry Research, 285*. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112705. [in English].

13. Johansen, V. A., Milde, A. M., Nilsen, R. M., Breivik, K., Nordanger, D., Stormark, K. M., & Weisæth, L. (2020). The Relationship Between Perceived Social Support and PTSD Symptoms After Exposure to Physical Assault: An 8 Years Longitudinal Study. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(9-10), NP7679-NP7706. https://doi.org/10.1177/0886260520970314. [in English].

14. Zalta, A. K., Tirone, V., Orlowska, D., Blais, R. K., Lofgreen, A., Klassen, B., Held, P., Stevens, N. R., Adkins, E., & Dent, A. L. (2021). Examining moderators of the relationship between social support and self-reported PTSD symptoms: A meta-analysis. Psychological bulletin, 147(1), 33–54. https://doi.org/10.1037/bul0000316. [in English].

15. Wang, Y., Chung, M. C., Wang, N., Yu, X., & Kenardy, J. (2021). Social support and posttraumatic stress disorder: A meta-analysis of longitudinal studies. Clinical psychology review, 85, 101998. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101998. [in English].

16. Birkeland, M. S., Holt, T., Ormhaug, S. M., & Jensen, T. K. (2020). Perceived social support and posttraumatic stress symptoms in children and youth in therapy: A parallel process latent growth curve model. *Behaviour Research and Therapy, 132*, 103655. https://doi.org/10.1016/j.brat. 2020.103655. [in English].

17. Metts, A. V., Roy-Byrne, P., Stein, M. B., Sherbourne, C. D., Bystritsky, A., & Craske, M. G. (2024). Reciprocal and Indirect Effects Among Intervention, Perceived Social Support, and Anxiety Sensitivity Within a Randomized Controlled Trial for Anxiety Disorders. *Behavior therapy, 55*(1), 80–92. https://doi.org/10.1016/j.beth.2023.05.008. [in English].

18. Kulichenko, A., & Boichenko, M. (2021). Origins of medical education on the territory of modern Ukraine. *AD Alta, 11*(1), 157–161. https://doi.org/10.33543/1101157161.

19. Slezackova, A., Malatincova, T., Millova, K., Svetlak, M., & Krafft, A. M. (2024). The moderating effect of perceived hope in the relationship between anxiety and posttraumatic growth during the Russian-Ukrainian war. *Frontiers in Psychology, 15*, 1440021. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1440021. [in English].

20. Chen, E., Jiang, T., Chen, M. A., & Miller, G. E. (2024). Reflections on resilience. Development and psychopathology, 1–8. Advance online publication. https://doi.org/10.1017/S0954579424000403. [in English].

21. Surzykiewicz, J., Skalski, S. B., Niesiobędzka, M., Gladysh, O., & Konaszewski, K. (2022). Brief screening measures of mental health for war-related dysfunctional anxiety and negative persistent thinking. *Pers Indiv Differ, 195*, 111697. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111697. [in English].

22. Kimhi, S., Eshel, Y., Marciano, H., & Adini, B. (2023). Impact of the war in Ukraine on resilience, protective, and vulnerability factors. *Frontiers in public health, 11*, 1053940. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1053940. [in English].

23. Zhuravleva, L. P., & Baranovab, A. V. (2024). Emotional needs and coping strategies of adult Ukrainians in wartime. Slobozhanskyi Scientific Bulletin. *Series Psychology, 2*, 20-26. https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.4. [in English].

24. Hossain, A. N. M. Z. (2023). Educational crisis of Rohingya refugee children in Bangladesh: Access, obstacles, and prospects to formal and non-formal education. *Heliyon, 9*, e18346. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18346. [in English].

25. Prib, H. A., Beheza, L. E., Markova, M. V., Raievska, Y. M., Lapinska, T. V., & Markov, A. R. (2023). Psycho-Emotional Burnout of the Personality in the Conditions of War. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment, 11*(1), 36–46. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.01.5. [in English].

26. Filonenko, L., Demchenko, I., Shakhina, I., Klochok, O., Borozentseva, T., & Bieloliptsev, V. (2022). Developing a Values-Based Attitude towards People in Adolescent Rehabilitation Centres: Neurophysiological Patterns. BRAIN. *Broad Res Artif Intell Neurosci, 13*(2), 76–96. https://doi.org/10.18662/brain/13.2/333. [in English].

27. Kandiuk-Lebid, S., Mazur, V., Oleksiuk, O., Starieva, A., Chumachenko, O., & Shevchenko, O. (2024). Developing inclusive competence of future socionomic specialists to meet modern challenges and constraints. *Multidisciplinary Reviews, 7*, 2024spe043. https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe043. [in English].

28. Tadimalla, S. Y., et al. (2023). Enabling investigation of impacts of inclusive collaborative active learning practices on intersectional groups of students in computing education. 2023 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), College Station, TX, USA, 1-10. https://doi.org/10.1109/FIE58773.2023.10343317. [in English].

29. Paulmani, G. (2020). Improving research skills with lean-agile-based instruction: lean-agile led, analytics oriented platform for flexible, self-regulated, inclusive learning. 2020 IEEE 20th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), Tartu, Estonia, 387-389. https://doi.org/10.1109/ICALT49669.2020.00122. [in English].

30. Kozlovskiy, Y., Iievliev, O., Mykytyuk, O., Tiurina, T., & Say, D. (2022). Características da formação da competência pedagógica de um professor universitário nos principais países do mundo. *Revista Tempos E Espaços Em Educação, 15*(34), e17033. https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17033. [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.98

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1422-1434

Кузьменко Максим Дмитрович кандидат психологічних наук, начальник науково-дослідного відділу (психофізіологічних, психологічних досліджень та кадрової безпеки). Науково-методичний центр кадрової політики Міністерства оборони України, м.Київ, тел.: (093) 339-90-46, https://orcid.org/0000-0001-5874-9792

Дмитренко Юрій Степанович кандидат наук з державного управління, заступник начальника науково-дослідного відділу (психофізіологічних, психологічних досліджень та кадрової безпеки). Науково-методичний центр кадрової політики Міністерства оборони України, м. Київ, тел.: (093) 359-11-33, https://orcid.org/0009-0005-9325-1072

Сорокін Дмитро Миколайович науковий співробітник науково-дослідного відділу (психофізіологічних, психологічних досліджень та кадрової безпеки). Науково-методичний центр кадрової політики Міністерства оборони України, м.Київ, тел.: (095) 169-27-23, https://orcid.org/0009-0003-9982-6979

РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДБОРУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Анотація. У статті представлено результати апробації оновленого психодіагностичного інструментарію для професійно-психологічного відбору військовослужбовців у Збройних Силах України в умовах особливого періоду. У зв'язку з масштабними бойовими діями та високою динамікою оперативного середовища постала необхідність у застосуванні валідних, стандартизованих та адаптованих методів психологічної оцінки кандидатів на командні посади. Основною метою дослідження була розробка та перевірка ефективності психодіагностичних методик, здатних забезпечити якісне диференціювання кандидатів за когнітивними, особистісними та поведінковими характеристиками.

Апробація здійснювалась на вибірках понад 1100 військовослужбовців із двох навчальних центрів. Застосовано такі методики, як Тест когнітивних здібностей (ТеКоЗ), Прогресивні матриці Равена, опитувальник БОО «Адаптивність 200», Big Five Inventory (BFI-2), тест ситуативного судження (SJT) тощо. Було проаналізовано їхню внутрішню узгодженість, прогностичну валідність, результати факторного аналізу та кореляцій із поведінковими

індикаторами. Розроблено шкали компетентності та алгоритми прийняття рішень на основі інтегральних профілів.

Дослідження підтвердило надійність інструментарію: виявлено стійкі відмінності між мобілізованими та контрактниками, а також ефективність рейтингування кандидатів. Запропоновано диференційовані підходи до оцінювання залежно від категорії особового складу, включаючи психофізіологічний моніторинг і вимірювання часу реакції. Порівняльний аналіз із моделями НАТО свідчить про відповідність сучасним міжнародним стандартам та потенціал до подальшої цифрової інтеграції.

У підсумку окреслено ключові проблеми впровадження, включаючи організаційні, етичні та нормативні аспекти. Сформульовано стратегічні рекомендації щодо унормування процедур, цифровізації процесів, створення централізованої бази даних та підготовки персоналу. Стаття має практичне значення для вдосконалення системи кадрового добору, підвищення боєздатності ЗСУ та адаптації до стандартів НАТО.

Ключові слова: психодіагностика, професійно-психологічний відбір, Збройні Сили України, когнітивні здібності, особистісна адаптація, бойова готовність, ситуативне судження, скринінг, лідерський потенціал, стандарти НАТО.

Kuzmenko Maksym Dmytrovych PhD in Psychology, Head of the Research Department (Psychophysiological, Psychological Studies and Personnel Security) Scientific and Methodological Center for Personnel Policy of the Ministry of Defense of Ukraine, Kyiv, tel.: (093) 339-90-46, https://orcid.org/0000-0001-5874-9792

Dmytrenko Yurii Stepanovych PhD in Public Administration, Deputy Head of the Research Department (Psychophysiological, Psychological Studies and Personnel Security) Scientific and Methodological Center for Personnel Policy of the Ministry of Defense of Ukraine, Kyiv, tel.: (093) 359-11-33, https://orcid.org/0009-0005-9325-1072

Sorokin Dmytro Mykolaiovych Research Fellow of the Research Department (Psychophysiological, Psychological Studies and Personnel Security), Scientific and Methodological Center for Personnel Policy of the Ministry of Defense of Ukraine, Kyiv, tel.: (095) 169-27-23, https://orcid.org/0009-0003-9982-6979

RESULTS OF TESTING PSYCHODIAGNOSTIC TOOLS FOR PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL SELECTION OF MILITARY PERSONNEL

Abstract. The article presents the results of testing an updated psychodiagnostic toolkit for professional psychological selection of military personnel in the Armed Forces of Ukraine under the conditions of a special period. Due to the full-scale warfare

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

and high operational dynamics, there is a pressing need for valid, standardized, and adapted methods of psychological assessment for candidates for command positions. The main goal of the study was to develop and evaluate the effectiveness of psychodiagnostic methods capable of ensuring qualitative differentiation of candidates based on their cognitive, personality, and behavioral characteristics.

The study involved over 1,100 service members from two training centers. The applied methods included the Cognitive Abilities Test (TeKoZ), Raven's Progressive Matrices, the BOO "Adaptability 200" questionnaire, Big Five Inventory (BFI-2), and a situational judgment test (SJT). Internal consistency, predictive validity, factor analysis, and correlations with behavioral indicators were analyzed. Competency scales and decision-making algorithms based on integrated profiles were developed.

The research confirmed the reliability of the toolkit: stable differences between mobilized personnel and contract soldiers were identified, and candidate ranking effectiveness was demonstrated. Differentiated evaluation approaches were proposed depending on personnel categories, including psychophysiological monitoring and response time tracking. A comparative analysis with NATO models indicates compliance with international standards and the potential for further digital integration.

Finally, key implementation challenges are outlined, including organizational, ethical, and regulatory aspects. Strategic recommendations are formulated regarding procedural standardization, digitalization of processes, creation of a centralized data repository, and personnel training. The article has practical value for improving personnel selection systems, enhancing combat readiness of the Armed Forces of Ukraine, and aligning with NATO standards.

Keywords: psychodiagnostics, professional psychological selection, Armed Forces of Ukraine, cognitive abilities, personality adaptation, combat readiness, situational judgment, screening, leadership potential, NATO standards.

Постановка проблеми. У сучасних умовах ведення повномасштабних бойових дій на території України питання забезпечення якісного людського ресурсу Збройних Сил України стало одним із ключових елементів національної безпеки. Висока плинність особового складу, ризики бойового стресу, необхідність швидкої адаптації до умов бойових дій — усе це висуває нові вимоги до системи професійно-психологічного відбору. Звичайні підходи мирного часу виявилися малоефективними в умовах високої динаміки оперативного середовища, що потребує швидкої та точної діагностики психологічної придатності військовослужбовців.

З огляду на вищезазначене, постала необхідність удосконалення існуючого психодіагностичного інструментарію та перевірки його ефективності в реальних умовах функціонування військових частин, навчальних центрів і підрозділів бойового забезпечення. З цією метою у 2023 році було реалізовано низку апробаційних заходів, спрямованих на стандартизацію та адаптацію методик скринінгу та оцінювання військовослужбовців-кандидатів до служби в командних підрозділах.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійно-психологічного відбору військовослужбовців активно досліджується в наукових колах як в Україні, так і за кордоном. У працях В. В. Ковальова та О. С. Гребенюка наголошено на важливості комплексного підходу до діагностики особистісних і професійно значущих якостей у процесі комплектування Збройних Сил України. І. П. Васильченко акцентує увагу на психодіагностичному підході до адаптації особистості в бойових умовах, розкриваючи особливості поведінкової дезадаптації та стресостійкості.

У міжнародній практиці найбільш поширеними є стандартизовані системи багатофакторного тестування, такі як ASVAB (США), BARB (Велика Британія), CAA (Канада, Німеччина), що дозволяють одночасно оцінити когнітивні здібності, адаптивність, мотивацію та соціальну відповідність. Дослідження Дж. Равена та розробки R. McCrae й P. T. Costa слугують теоретичною основою для оцінювання інтелектуального та особистісного профілю, що має ключове значення в процесі психологічного добору. L. J. Cronbach запропонував підходи до оцінки внутрішньої узгодженості психометричних інструментів, що є критично важливим для оцінки валідності тестів.

Попри наявність певної нормативно-правової бази, в українській системі професійно-психологічного добору бракує стандартизованого, цифрово підтримуваного та адаптивного інструментарію, який враховував би потреби особливого періоду. Недостатньо дослідженим залишається питання інтерпретації результатів комплексної психодіагностики в умовах бойової обстановки, а також механізми інтеграції психофізіологічних параметрів у загальну систему оцінювання кандидатів.

Мета статті – розробка, адаптація та впровадження у практику сучасного та валідного психодіагностичного інструментарію, який дозволив би підвищити ефективність професійно-психологічного відбору військовослужбовців у Збройних Силах України, особливо в умовах особливого періоду. Такий інструментарій має забезпечити можливість якісної диференціації кандидатів відповідно до їхніх когнітивних, особистісних і поведінкових характеристик, що визначають придатність до командних посад у бойових умовах.

Основними завданнями дослідження виступають:

узагальнення актуальних підходів до оцінювання військовослужбовців;

апробація психодіагностичних методик на широкій вибірці респондентів;

аналіз валідності та надійності застосованих тестів;

встановлення нормативних значень та побудова шкал для стандартизації результатів;

розробка рекомендацій щодо впровадження методик у систему кадрового забезпечення ЗСУ.

У дослідженні використовувалися кількісні методи психодіагностики, стандартизовані опитувальники та тести, факторний аналіз, методи статистичної обробки результатів, у тому числі перевірка гіпотез і кореляційний аналіз. Усі

етапи проводилися згідно з етичними стандартами та за підтримки Міністерства оборони України на основі відповідних директив та наказів.

Виклад основного матеріалу. У межах дослідження було застосовано декілька ключових психодіагностичних методик, спрямованих на оцінку когнітивного потенціалу, особистісних особливостей та соціально-психологічної адаптованості кандидатів. До них входять такі тести:

Тест когнітивних здібностей (ТеКоЗ) — інструмент, адаптований до потреб ЗСУ, що дозволяє вимірювати загальний рівень інтелектуальної продуктивності, включаючи вербальні, числові та візуально-просторові здібності. Його структура базується на аналогах тестів AGCT.

Прогресивні матриці Равена — стандартизований метод діагностики логічного мислення, що не залежить від освітнього чи культурного бекґраунду. Застосовувався як додатковий контроль надійності інтелектуального виміру.

Опитувальник БОО «Адаптивність 200 — призначений для виявлення рівня адаптивності, емоційної стійкості, комунікативних здібностей, моральної нормативності, схильності до дезадаптивної поведінки. Інструмент містить інтегральний показник — особистісний адаптаційний потенціал (ОАП).

BFI-2 (Big Five Inventory) — методика оцінювання п’яти базових рис особистості: екстраверсії, доброзичливості, сумлінності, відкритості до досвіду та негативної емоційності. Служила додатковим засобом перехресної валідації профілю з БОО «Адаптивність».

Методики піддавалися пілотуванню, стандартизації, оцінці внутрішньої узгодженості (зокрема через коефіцієнт α Кронбаха) та факторному аналізу. Кожна методика розглядалася з точки зору її прогностичної валідності, зручності в умовах масового відбору та сприйнятності для військовослужбовців різного рівня підготовки.

Апробація психодіагностичного інструментарію проводилась на вибірках із двох навчальних центрів. Усього в дослідженні взяли участь понад 1100 військовослужбовців. Основні результати можна узагальнити за наступними критеріями:

Інтелектуальні здібності. У результаті тестування за методиками AGCT та ТеКоЗ виявлено, що 58 військовослужбовців (11%) мали критично низький рівень інтелекту, що став підставою для їх відсіву. Середній бал за AGCT склав 42,08 при стандартному відхиленні 17,5, що відповідає нормальному розподілу.

Особистісний профіль. За результатами методики «Адаптивність 200» встановлено, що рівень інтегрального показника ОАП значно варіювався. Було виявлено, що понад 25% респондентів демонструють низький рівень адаптивного потенціалу. Значення α-Кронбаха по шкалах ПР, КП, МН відповідали високим або прийнятним рівням внутрішньої узгодженості, крім шкали МН, що потребує корекції.

Рейтингування. За результатами комплексної оцінки було сформовано рейтингові списки, які стали основою для формування навчальних груп. У ЦПП

№233 до подальшого етапу допущено 20% кандидатів, у НТЦ №169 — понад 68%. Така розбіжність підтверджує здатність тестів адекватно ідентифікувати якісний людський ресурс.

Узагальнені результати також вказують на статистично значущу різницю між мобілізованими та контрактниками в аспекті інтелектуальної підготовленості, мотивації до командування та емоційної стабільності.

Отримані результати дозволяють зробити кілька важливих висновків щодо ефективності впровадженого психодіагностичного інструментарію в умовах особливого періоду. По-перше, тест когнітивних здібностей (ТеКоЗ) виявився достатньо чутливим до виявлення осіб із низьким інтелектуальним рівнем. Високий рівень кореляцій між його субтестами засвідчив узгодженість шкал і достовірність комплексної оцінки. Результати вказують на необхідність збільшення часу на проходження тесту до 60 хвилин для отримання точніших результатів.

По-друге, опитувальник БОО «Адаптивність 200» показав свою ефективність для виявлення поведінкових девіацій, ознак суїцидальних ризиків і соціально-психологічної дезадаптації. Наявність інтегрального показника (ОАП) значно спростила процедуру групування респондентів за рівнем особистісної готовності. Факторний аналіз підтвердив концептуальну обґрунтованість структури тесту.

По-третє, тест ситуативного судження (SJT) виявився корисним для оцінки управлінських навичок, здатності до прийняття рішень у складних морально-психологічних умовах. Аналіз підкритеріїв дозволив виявити три фактори, які можуть лягти в основу профілю майбутнього командира: компетентність у бойовій підготовці, соціальна зрілість та здатність до навчання інших.

По-четверте, відсутність стабільного зв’язку між експертними оцінками інструкторів та результатами навчання свідчить про суб’єктивність таких оцінок. Отже, основна увага має бути зосереджена на об'єктивних даних, отриманих у межах психодіагностичного тестування та тривалого моніторингу результатів служби випускників курсів у військах.

Реалізація оновленого психодіагностичного інструментарію ґрунтується на положеннях низки ключових нормативно-правових актів. Насамперед, це Директива Головнокомандувача ЗСУ № 74065/С від 24.08.2023 року, якою було передбачено випробування та апробацію скринінгового процесу на базі навчальних центрів. Також враховувались положення Наказу МОУ № 38184 від 25.05.2023 року, що визначає порядок проведення професійно-психологічного відбору військовослужбовців у системі підготовки сержантського складу.

Впровадження інструментарію потребує не лише адміністративної підтримки, а й унормування стандартів психодіагностичної оцінки, включно з методиками тестування, алгоритмами збирання зворотного зв’язку та рекомендаційними підходами до оцінки лідерського потенціалу. Особливої уваги потребує етичне регламентування процесу, врахування конфіденційності результатів і захист персональних даних.

У перспективі передбачається створення централізованої цифрової платформи, що дозволить об'єднати дані психодіагностичного обстеження, результати служби, зворотній зв'язок з підрозділів та динаміку розвитку військовослужбовця. Така система забезпечить об'єктивну основу для формування кадрового резерву, призначення на командні посади та удосконалення системи бойової підготовки. Також необхідно налагодити систему підвищення кваліфікації військових психологів, які будуть безпосередньо відповідальні за реалізацію діагностичних процедур.

Запропонована методика може бути адаптована й для інших категорій військовослужбовців, зокрема кандидатів на службу за контрактом, майбутніх офіцерів запасу, а також для проведення переатестаційних оцінок. Таким чином, психодіагностичне оцінювання набуває системного характеру та інтегрується в загальну модель людського управління в секторі оборони.

Важливим напрямом проведеного дослідження стало зіставлення показників між двома основними категоріями особового складу: мобілізованими військовослужбовцями та контрактниками, які проходили відбір на навчання в межах курсів командирів відділень. Виявлена відмінність між цими групами не лише статистично значуща, але й має прикладне значення для кадрового планування.

Контрактники у середньому демонстрували вищі значення за всіма основними шкалами тестів: когнітивні здібності, адаптивність, стійкість до стресу, комунікативний потенціал. Це підтверджується як за результатами тесту AGCT, так і методикою «Адаптивність 200». Наприклад, середній інтегральний бал ОАП у контрактників становив 40,1 проти 30,2 у мобілізованих, а за шкалою СБС різниця перевищувала 20% у бік контрактників.

Важливо зазначити, що у групі мобілізованих значно частіше фіксувалися випадки виявлення девіантної поведінки, суїцидального ризику, відмови від участі в тестуванні, низької мотивації. Це може бути зумовлено як психологічними, так і соціальними факторами — вимушений характер мобілізації, невизначеність перспектив, відсутність мотивації до військової кар'єри тощо.

Оцінка інструкторів у навчальних центрах також демонструвала тенденцію до більшої прихильності до контрактників. Їх вважали здатними до виконання командних функцій в понад 60% випадків, тоді як серед мобілізованих цей показник становив близько 25%.

Усе це свідчить про необхідність диференційованого підходу до відбору і навчання в залежності від джерела поповнення особового складу. Рекомендується розробка додаткових програм психологічної адаптації для мобілізованих, а також окремих критеріїв оцінки лідерського потенціалу для контрактників як основного кадрового резерву ЗСУ.

Окрім традиційних психодіагностичних інструментів, у межах апробації було застосовано експериментальні процедури психофізіологічного моніторингу, зокрема фіксація часу реакції на тестові запитання в опитувальнику БОО

«Адаптивність 200». Вимірювання часу відповіді на кожне запитання дозволяло оцінити когнітивне навантаження та ступінь свідомого контролю за відповідями, що є маркером потенційної недостовірності відповідей або навмисного спотворення інформації респондентом.

Аналіз розподілу середнього часу відповіді засвідчив, що у респондентів з ознаками небажаності до проходження навчання, час надання відповідей був нестабільним і значно вищим від середнього значення. Це особливо характерно для питань, які стосуються ризикованої поведінки, соціальної відповідальності та моральної нормативності. Таким чином, можна зробити припущення про роль латентного когнітивного конфлікту та про внутрішнє протиріччя між бажаним образом і реальним емоційно-вольовим профілем особи.

Цей тип психофізіологічного індикатора є цінним джерелом додаткової інформації при формуванні заключної оцінки придатності. Його можна інтегрувати у загальну систему автоматизованого оцінювання та обчислювати як один із зважених коефіцієнтів на основі логіки прийняття рішення за допомогою нейромережевих моделей.

Крім того, дослідження виявило необхідність оптимізації тривалості тестових сесій. У разі перевантаження обсягом запитань фіксувалося зниження точності відповідей, а також зростання частки формального проходження опитувальника. Це дає підстави рекомендувати обмеження тривалості сесії до 40–60 хвилин із можливістю перерви, а також впровадження візуального інтерфейсу з підказками та контролем темпу виконання.

Професійно-психологічний відбір у збройних силах країн НАТО відзначається високим рівнем стандартизації, автоматизації та тісної інтеграції з іншими елементами кадрового менеджменту. Зокрема, у збройних силах США діє система Armed Services Vocational Aptitude Battery (ASVAB), яка дозволяє оцінювати не лише загальні здібності, а й специфічні навички, пов’язані з окремими військовими спеціальностями. У Великій Британії функціонує система BARB (British Army Recruit Battery), а в арміях Німеччини та Канади застосовуються багатофакторні тести типу cognitive–aptitude–attitudinal (CAA).

Усі ці системи поєднують у собі три базові компоненти: когнітивна оцінка, емоційно-поведінкова оцінка та оцінка потенціалу до командування. При цьому усі країни-учасники НАТО мають централізовану цифрову платформу з веденням особових справ та карт компетентностей кожного військовослужбовця. Після проходження базового тестування формується рекомендаційний профіль, що визначає напрями подальшого розвитку кандидата, включно з призначенням на відповідну посаду або курс навчання.

На цьому тлі українська модель, яка наразі розвивається, демонструє перспективну відповідність сучасним західним стандартам, проте потребує подальшої систематизації, особливо в частині цифрової інтеграції результатів, обробки зворотного зв’язку з підрозділів та побудови профілів компетентності. Варто зазначити, що окремі методики, апробовані в ЗСУ — зокрема SJT — вже

мають відповідники в НАТО, наприклад, у рамках Junior Officer Assessment Programs.

Зіставлення також демонструє потребу у формалізації структури інструменту. Так, країни НАТО активно застосовують адаптивне тестування (adaptive testing), де зміст завдань змінюється залежно від попередніх відповідей кандидата. Це підвищує точність оцінювання та зменшує час тестування. Впровадження таких рішень в Україні дозволить не лише підвищити ефективність процесу, а й забезпечить можливість сертифікації української системи добору на рівні НАТО у майбутньому.

З метою уніфікації процедури прийняття рішення щодо допуску кандидата до командної посади на основі результатів скринінгу, в межах апробації було запропоновано формувати інтегровану шкалу компетентності, яка поєднує результати трьох головних блоків оцінки:

Когнітивний блок (інтелектуальні здібності: AGCT, ТеКоЗ);

Особистісний блок (Адаптивність 200, BFI-2);

Поведінковий блок (SJT — ситуаційне судження).

Кожен із блоків має свою вагу у загальному профілі кандидата. Наприклад, для командирів відділень коефіцієнт вагомості може бути визначений як: когнітивна складова — 40%, особистісна — 35%, поведінкова — 25%. Сума нормалізованих балів дозволяє віднести кандидата до однієї з категорій:

Високий рівень (80–100 балів): рекомендується для навчання та подальшого просування.

Середній рівень (60–79 балів): допускається умовно з подальшим моніторингом.

Низький рівень (<60): не рекомендується.

Крім того, запропоновано застосовувати матричну модель ухвалення рішення, яка враховує не лише підсумковий бал, але й наявність критичних факторів — наприклад, високий рівень суїцидального ризику, девіантної поведінки або неприйнятного профілю моральної нормативності. У разі фіксації подібних критичних ознак може бути прийнято рішення про недопуск, навіть якщо загальний бал формально високий.

Застосування подібної моделі забезпечує прозорість, об’єктивність та відтворюваність результатів психодіагностики. Формування інтегрального профілю дозволяє також формувати навчальні групи, визначати траєкторії індивідуального розвитку, виявляти кандидатів з лідерським потенціалом та резервістів для резерву вищих посад. У перспективі така модель може бути основою для адаптивного прогнозування успішності кандидата в бойових умовах на основі алгоритмів машинного навчання.

У ході апробації психодіагностичного інструментарію було проаналізовано низку конкретних кейсів, що дозволили оцінити якість скринінгу не лише за формальними ознаками, а й за реакцією інструкторів, керівництва навчальних закладів і самих курсантів. Один із найбільш показових прикладів — це

виявлення курсанта з високим інтелектуальним потенціалом (AGCT > 80), але з ознаками дезадаптивної поведінки (ДАП > 15 балів). Незважаючи на позитивні відгуки інструкторів, кандидат був виключений з курсу через порушення дисципліни та вживання алкоголю.

Інший приклад — військовослужбовець із середніми когнітивними показниками, але з високим рівнем моральної нормативності, стресостійкості та ефективних управлінських рішень (високий бал SJT). Такий кандидат не лише успішно закінчив курс, але й отримав позитивний зворотний зв'язок із підрозділу після направлення. Це свідчить про переоцінку традиційного акценту виключно на інтелекті як домінуючому факторі та підкреслює необхідність інтегральної оцінки.

Зворотний зв'язок інструкторського складу дозволив виявити певну упередженість у ставленні до окремих курсантів. Наприклад, в окремих випадках високі оцінки за тестами не супроводжувалися відповідною підтримкою з боку керівництва курсів. Це вказує на необхідність мінімізації суб'єктивного чинника шляхом автоматизації прийняття рішень.

Стратегічні рекомендації:

Створити централізовану базу результатів психодіагностики з доступом кадрових служб усіх родів військ.

Впровадити повторну оцінку у динаміці — перед навчанням, після завершення курсу, через 6 та 12 місяців служби.

Адаптувати шкали до особливостей роду військ та функціонального призначення (сили спеціальних операцій, артилерія, логістика тощо).

Проводити підготовку інструкторів з методів неупередженого оцінювання, уникнення ефекту 'ореолу' та емоційної включеності.

Розвивати алгоритми на базі машинного навчання для побудови моделей прогнозу успішності служби, враховуючи повний профіль кандидата.

Враховуючи результати апробації та міжнародний досвід, запропонований інструментарій є достатньо обґрунтованим для масштабного впровадження в системі кадрового менеджменту Збройних Сил України та у перспективі — для інтеграції в моделі багатонаціонального кадрового обміну НАТО.

Важливою складовою наукової апробації інструментарію професійно-психологічного відбору стало застосування сучасного арсеналу статистичних методів аналізу даних, які дозволили не лише підтвердити валідність тестів, але й оптимізувати їхню структуру. Основними напрямами статистичної обробки стали: розрахунок коефіцієнтів внутрішньої узгодженості (альфа-Кронбаха), аналіз нормального розподілу результатів, факторний аналіз, кореляційний аналіз та однофакторна дисперсійна перевірка.

Внутрішня узгодженість. Альфа-Кронбаха по ключових шкалах методики «Адаптивність 200» коливалась від 0.59 (МН) до 0.95 (ОАП), що свідчить про необхідність оптимізації окремих шкал. Високий рівень узгодженості підтверджує можливість використання тесту для відбору без суттєвого ризику похибок.

Нормалізація шкал. За результатами тесту AGCT було проведено аналіз розподілу з використанням критерію Колмогорова–Смірнова. Емпіричний розподіл не відрізнявся від нормального ($p > 0.05$), що дозволяє використовувати класичні параметричні методи аналізу. Для шкал методики SJT використовувалися дисперсійні таблиці та графіки варіативності підкритеріїв.

Факторний аналіз. Метод головних компонент із обертанням Varimax дозволив виділити три стабільні фактори: «Вирішення проблем», «Командна робота» та «Бойова підготовка», які пояснюють понад 56% дисперсії. Це є свідченням відповідності структури тесту закладеним теоретичним уявленням.

Кореляції. Між шкалами BFI-2 та шкалами Адаптивності виявлені стійкі кореляції, зокрема між екстраверсією та комунікативним потенціалом ($r = 0.63$), що підтверджує перехресну валідність та дозволяє використовувати BFI-2 як контрольний інструмент у комплексних дослідженнях.

Дисперсійний аналіз. Порівняння результатів військовослужбовців за підкритеріями SJT у навчальних центрах смт. Десна та м. Васильків засвідчило статистично значущу різницю у показниках «Навчання інших» ($p < 0.01$) та «Турбота про підлеглих» ($p < 0.001$), що вказує на потенційний вплив контингенту та рівня попередньої підготовки на результати тестування.

Усе вищевикладене доводить, що комплексне застосування статистичних моделей не лише забезпечує наукову валідність інструменту, а й дає змогу створити адаптивну систему добору, чутливу до ключових характеристик особистості та здатну до масштабування в межах усіх родів військ ЗСУ.

Незважаючи на високу ефективність апробованого психодіагностичного інструментарію, його повноцінне впровадження в масштабах усіх Збройних Сил України супроводжується рядом організаційних, методологічних та правових проблем. У цьому розділі узагальнено основні перепони, ризики та шляхи їх подолання.

Організаційні бар’єри. Недостатність кількості кваліфікованих військових психологів, неузгодженість процедур оцінювання між родами військ, відсутність уніфікованого технічного регламенту скринінгового процесу призводить до зниження якості реалізації навіть найбільш обґрунтованих методик. Особливо складним є забезпечення тестування в умовах бойового розгортання або в мобільних центрах формування особового складу.

Етичні ризики. Оцінка психічного стану, рівня мотивації та особистісних рис у військовослужбовців є чутливим питанням. У разі відсутності нормативно врегульованої процедури можуть виникати конфлікти інтересів, порушення конфіденційності, хибна інтерпретація результатів. Надзвичайно важливим є розроблення кодексу етичної поведінки та стандартів обробки особистої інформації.

Технічні виклики. Недостатня технічна інфраструктура в окремих підрозділах (нестача планшетів, відсутність доступу до Інтернету, застаріле ПЗ) створює додаткові бар’єри для цифрового тестування. Вирішення цієї проблеми

передбачає централізовані закупівлі та розвиток власного захищеного серверного середовища для зберігання результатів.

Нормативне регулювання. На сьогодні система професійно-психологічного відбору в Україні не має повноцінної законодавчої основи. Наявні накази МОУ та відомчі акти не формують завершену нормативну рамку, що створює ризики для юридичної легітимності ухвалених рішень. Пропонується:

затвердити уніфіковану інструкцію з проведення ППВ;

розробити форму стандартного заключення за результатами тестування;

закріпити статус психологічного профілю у структурі електронної особової справи.

Освітня підготовка фахівців. Для забезпечення якості впровадження необхідно оновити програми підготовки та підвищення кваліфікації військових психологів, включивши до них методи статистичної обробки, роботу з цифровими платформами, алгоритми прогнозування та основи психофізіологічного моніторингу.

Підсумовуючи, слід наголосити, що запровадження дієвої, цифрової підтримуваної та етично вивіреної системи психодіагностики у ЗСУ є не лише технічною, але й концептуальною реформою. Вона здатна суттєво підвищити боєздатність армії, створити нову культуру управління персоналом та наблизити українське військо до стандартів НАТО.

Висновки

Проведене дослідження засвідчило доцільність і ефективність удосконаленого психодіагностичного інструментарію для потреб професійно-психологічного відбору кандидатів на військову службу в умовах особливого періоду. Системний підхід до оцінки особового складу, що включає когнітивні, особистісні та ситуативні компоненти, дозволив суттєво підвищити якість прогнозування придатності військовослужбовців до командних посад.

Застосування методик ТеКоЗ, БОО «Адаптивність 200» та SJT підтвердило їхню діагностичну здатність і прогностичну валідність. Було виявлено надійні факторні структури, високі значення коефіцієнтів α Кронбаха, що свідчить про внутрішню узгодженість шкал. Емпіричні дані засвідчили, що запропонований підхід дозволяє здійснювати не лише якісне відсіювання, а й ефективне рейтингування кандидатів відповідно до їхнього потенціалу, мотивації та адаптивності.

Подальше вдосконалення системи має бути спрямоване на нормативне закріплення процедур, цифровізацію скринінгу, формування єдиного банку результатів, розробку програм підготовки та атестації військових психологів. Особливої уваги потребує адаптація методик під різні категорії військовослужбовців, зокрема офіцерський склад, операторів складної техніки, аналітиків тощо.

Інструментарій, що був апробований, є не лише оперативним засобом оцінки придатності, а й перспективним механізмом стратегічного формування

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

лідерського ядра у Збройних Силах України. З урахуванням складності сучасного оперативного середовища, така система добору стає запорукою ефективної оборони держави.

Література:

1. Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability over Culture and Time. Cognitive Psychology.

2. McCrae, R. R., Costa, P. T. (2010). NEO Inventories for the NEO Personality Inventory-3 (NEO-PI-3).

3. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika.

4. Army General Classification Test Manual (AGCT). U.S. Department of the Army.

5. Наказ МОУ № 272 від 12.09.2022 "Про затвердження Інструкції з організації професійно-психологічного відбору у Збройних Силах України та Державній спеціальній службі транспорту".

6. Fleishman, E. A. (1992). Taxonomies of Human Performance: The Description of Human Tasks.

7. Ковальов, В. В., & Гребенюк, О. С. (2020). Психологічний відбір у системі кадрового забезпечення Збройних Сил України. Військова психологія, 1, 23–35.

8. Васильченко, І. П. (2019). Адаптація особистості у бойових умовах: психодіагностичний підхід. Наукові праці МОУ, 12(3), 44–51.

References:

1. Raven, J. (2000). *The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability over Culture and Time. Cognitive Psychology* [in English].

2. McCrae, R. R., Costa, P. T. (2010). *NEO Inventories for the NEO Personality Inventory-3 (NEO-PI-3)* [in English].

3. Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika*. [in English].

4. *Army General Classification Test Manual (AGCT). U.S. Department of the Army*. [in English].

5. Nakaz MOU "Pro zatverdzhennja Instrukcij z organizacij profesijno-psihologichnogo vidboru u Zbrojnih Silah Ukraïni ta Derzhavnij special'nij sluzhbi transportu" [The Order of the Ministry of Defense No. 272 of 12.09.2022 "On Approval of the Instructions for the Organization of Professional and Psychological Selection in the Armed Forces of Ukraine and the State Special Transport Service"]. [in Ukrainian].

6. Fleishman, E. A. (1992). *Taxonomies of Human Performance: The Description of Human Tasks* [in English].

7. Koval'ov, V. V., & Grebenjuk, O. S. (2020). Psihologichnij vidbir u sistemi kadrovogo zabezpechennja Zbrojnih Sil Ukraïni [Psychological selection in the personnel system of the Armed Forces of Ukraine]. *Vijs'kova psihologija - Military Psychology*, 1, 23–35 [in Ukrainian].

8. Vasil'chenko, I. P. (2019). Adaptacija osobistosti u bojovih umovah: psihodiagnostichnij pidhid [Personality adaptation in combat conditions: a psychodiagnostic approach]. *Naukovi praci MOU - Scientific works of the Ministry of Defense*, 12(3), 44–51 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.922.7: 159.923 : 316.356.2

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1435-1448

Кутішенко Валентина Петрівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, тел.: (067) 966-61-52, https//orcid.org/0000-0002-5597-705 X

Ставицька Світлана Олексіївна доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології факультету управління персоналом, соціології та психології, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, тел.: (050) 44-077-45, https//orcid.org/0000-0003-0800-0876

Власенко Інна Анатоліївна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, тел.: (095) 463-30-88, https//orcid.org/0000-0003-2562-3637

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ БАЗОВИХ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТІВ ТА ЇХНІХ БАТЬКІВ ПРО СВІТ, ВИХОВАННЯ ТА ПОДРУЖНІ СТОСУНКИ

Анотація. У статті представлено порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження базових уявлень студентів та їхніх батьків про світ, виховання та подружні стосунки. Загалом, результати дослідження показали, що у системі базових уявлень про світ як у студентів, так і їхніх батьків найбільш вираженими є показники стійкої довіри до себе, особливо здатності до самоконтролю. Водночас виявлено суттєві відмінності: студенти більш схильні вірити в доброзичливість світу та доброту людей, тоді як у батьків ця віра значно ослаблена. Також студенти, на відміну від батьків, демонструють зневіру у справедливості світу.

Встановлено, що як студенти, так і їхні батьки мають спільні уявлення про найбільш значущі аспекти виховання дітей, зокрема, вважають, що найважливішими рисами для виховання у дітей є моральні якості, які допомагають їм успішно адаптуватися в суспільстві. Попри спільні тенденції, існують і значні відмінності: студенти в уявленнях про виховання дітей надають більшого значення розвитку впевненості у собі, самоповаги та ділових якостей, які сприяють досягненню успіху, тоді як батьки більше зосереджені на вихованні моральних рис і здатності долати життєві перешкоди.

Зроблено висновок, що уявлення про ідеального шлюбного партнера мають як гендерні, так і поколіннєві відмінності, хоча існують і певні спільні

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

орієнтири. Основні спільні тенденції полягають у тому, що представники обох поколінь і статей цінують певні однакові риси характеру, але їх пріоритетність змінюється. Наприклад, з віком зменшується значущість впевненості у собі як ідеальної риси партнера. Щодо гендерних відмінностей, жінки більше цінують добросердечність та чуйність у чоловіках, тоді як чоловіки схильні надавати більшої ваги домінантності та впевненості у собі, що свідчить про їхнє традиційне сприйняття ролі чоловіка в шлюбі. Цікаво, що у своїх уявленнях про ідеальну дружину жінки прагнуть до більшої домінантності, ніж очікують від них чоловіки.

Ключові слова: базові уявлення про світ, уявлення про власну гідність, доброзичлівість світу, виховання, подружні стосунки, батьківство, наступність поколінь, гендерні і поколіннєві відмінності.

Kutishenko Valentina Petrivna Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of Department Personality Psychology and Social Practices, Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, tel.: (067) 966-61-52, https//orcid.org / 0000-0002-5597-705 X

Stavytska Svitlana Oleksiivna Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor departments Pedagogy and Psychology, Faculty of Personnel Management, Sociology and Psychology, Vadym Hetman Kyiv National Economic University, Kyiv, tel.: (050) 440-77-45, https//orcid.org / 0000-0003-0800-0876

Vlasenko Inna Anatoliivna Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of Department Personality Psychology and Social Practices, Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, tel.: (095) 463-30-88, https//orcid.org / 0000-0003-2562-3637

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE BASIC BELIEFS OF STUDENTS AND THEIR PARENTS ABOUT THE WORLD, UPBRINGING AND MARRIAGE RELATIONSHIPS

Abstract. The article presents a comparative analysis of the of an empirical study results of the basic beliefs of students and their parents about the world, upbringing and marital relations. In general, the results of the study drmonstrated that in the system of basic beliefs about the world both students and their parents have the most pronounced indicators of stable self-confidence, especially the ability to self-control. At the same time, significant differences were found among the groups. Students are more inclined to believe in benevolence of the world and kindness of people, while this belief is significantly weakened in parents. Also students unlike parents demonstrate disbelief in the justice of the world.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

It was found that both students and their parents have common beliefs about the most important aspects of upbringing children, in particular, they believe that the most important traits to raise in children are moral qualities that help them successfully adapt in society. Despite common trends, there are also significant differences: students in their beliefs about upbringing children attach greater importance to the development of self-confidence, self-esteem and business qualities that contribute to success while parents are more focused on upbringing moral traits and the ability to overcome life obstacles.

It is concluded that the belief about an ideal marriage partner has both gender and generational differences, although there are some common guidelines among above mentioned groups. The main common trends are that representatives of both generations and genders value certain similar character traits, but their priorityare changing. For example, with age, the importance of self-confidence as an ideal partner trait decreases. Regarding gender differences, women value kindness and sensitivity more in men, while men tend to attach greater importance to dominance and self-confidence, which indicates their traditional perception of the role of men in marriage. Interestingly, in their ideas about the ideal wife, women strive for greater dominance than men expect from them.

Keywords: basic beliefs about the world, beliefs about one's own dignity, benevolence of the world, upbringing, marital relations, parenthood, generational continuity, gender and generational differences.

Постановка проблеми. Вивчення основних аспектів світоглядної системи особистості стає надзвичайно важливим в умовах радикальних соціальних і політичних трансформацій, гіперінформатизації та загального стану невизначеності. Система уявлень і переконань, яка виконує роль психологічного базису особистості, в кризові періоди життя може стати як ресурсом для формування психологічної стійкості, так і перешкодою на шляху до неї. Аналіз фундаментальних уявлень людини про світ є важливим для пояснення її дій, прогнозування поведінкових стратегій в контексті адаптації до нових реалій та розробки ефективних методів її психологічної підтримки у цьому процесі.

Особливу значущість має порівняння уявлень між поколіннями про найбільш актуальні аспекти життя, зокрема подружні стосунки, виховання дітей та фундаментальні світоглядні орієнтири. Такий аналіз відкриває можливість прогнозувати як індивідуальну поведінку особистості, так і динаміку розвитку суспільства загалом. Отримані дані можуть слугувати корисним інструментом для оцінки сучасних викликів та стратегічного планування майбутніх напрямків суспільного розвитку. Таким чином, дослідження зазначеної тематики є не лише теоретично значущим для поглиблення розуміння світоглядного самовизначення представників різних поколінь, але й надзвичайно актуальним з огляду на його практичний потенціал у вирішенні сучасних соціальних та психологічних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічне вивчення фундаментальних уявлень людини про світ та важливі сфери її буття виходить

за межі аналізу окремих конструкцій, заглиблюючись у сутність проблематики світогляду. Т. М. Титаренко вважає, що людина формує свій життєвий світ і навколишню реальність у відповідності до своєї внутрішньої дійсності. Саме її потреби, переконання та несвідомі імпульси впливають на те, під яким кутом вона сприймає зовнішній світ [1, с. 85].

Світоглядні проблеми, питання базових уявлень людини постійно перебували у фокусі дослідницького інтересу як представників релігійної думки, так і філософів. Зокрема, теолог Дж. Дж. Пауелл, поєднуючи гуманістичний підхід до особистості з елементами християнської філософії та теорії особистісного зростання, виокремив п'ять основних уявлень, які взаємопов'язані та формують цілісну картину світогляду особистості: уявлення про себе, яке є основою самосвідомості та самооцінки людини; уявлення про інших людей, загалом людську природу, що визначає особливості взаємодії та комунікації; уявлення про саме життя, яке дозволяє людині долати страхи, зокрема страх смерті; уявлення про Бога, що надає сенс та орієнтири в житті; уявлення про природу та світ, що відображає сприйняття людиною навколишнього середовища, її взаємозв'язок з природою [2].

В. В. Климчук, розглядає світогляд не лише як філософську, але і як психологічну категорію, та вказує на те, що психологічний підхід до проблеми був рідкісним у вітчизняній науці через ідеологічну заангажованість теми в минулому. Дослідник вважає, що світогляд, як складне системне утворення, містить упорядковані генералізовані уявлення особистості про закономірності та характеристики світу, суспільства, людського буття. Він також охоплює ключові життєві ставлення, позиції, переконання, ідеали та принципи, які формуються на основі цих уявлень [3]. Науковці аналізують світогляд із різних точок зору, розглядаючи його як багатовимірну психологічну реальність, фундаментальний чинник, який сприяє досягненню психологічної зрілості [4], як цілісну психологічну структуру, що охоплює екзистенційні, оціночні та прагматичні уявлення [5].

Вивчення базисних уявлень у психологічній науці зазвичай пов’язано з дослідженням когнітивної сфери особистості. Відповідно, найбільш фундаментальні дослідження з цієї проблематики здійснено у когнітивній психології та психотерапії.

Так, згідно з теорією Ронні Янов-Бульман, люди мають такі три базові уявлення або «базові переконання», які допомагають їм справлятися з повсякденним життям і надають відчуття стабільності та безпеки: уявлення про доброзичливість світу як переконання, що світ загалом є добрим і безпечним місцем, воно включає в себе віру в те, що люди переважно добрі та готові допомогти, що хороші речі трапляються частіше, ніж погані; віра в сенс світу як переконання, що події в житті відбуваються не випадково, а є частиною логічного, зрозумілого та справедливого порядку**;** віра у власну гідність як переконання, що людина сама по собі є цінною, доброю і заслуговує на любов і

щастя, що в свою чергу дозволяє відчувати самоповагу та віру у власні здібності. Коли ці базові переконання руйнуються внаслідок травми, людина може втратити відчуття безпеки, контролю та власної цінності, що призводить до психологічних страждань і потреби в адаптації до нової реальності [6].

Зігмунд Епштейн визначив чотири основні потреби, які, на його думку, лежать в основі особистісного сприйняття реальності: прагнення до позитивної самооцінки, максимізація задоволення й уникнення болю, бажання контролю та збереження цілісності своєї концептуальної системи, а також потреба у позитивних стосунках. Ці фундаментальні потреби, або "базові переконання", формують основу того, як людина сприймає, структурує та трактує власний життєвий досвід [7].

Різні аспекти світоглядної проблематики перебувають у центрі уваги сучасних досліджень, зокрема, увага науковців зосереджується на вивченні особливостей формування уявлень про світ, які суперечать науковим фактам, включаючи питання кліматичних змін, вакцинації та теорій змови [8]; дослідженні взаємозв'язків між індивідуальними і колективними переконаннями, що дозволило науковцям виокремити п'ять типів світогляду («локалізований», «ортодоксальний», «прагматичний», «винагороджувальний» і «спрямований на виживання»), які пояснюють, як люди адаптують свою поведінку до соціальних умов [9]; аналізі процесів конструювання людьми своїх уявлень про надприродне та релігійні вірування, незалежно від їхньої релігійної належності [10]; дослідженні впливу інформаційних технологій на формування світогляду [11]; вивченні впливу базових уявлень на формування індивідуального вектора цілеспрямованої активності особистості [12].

Метою статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження особливостей базових уявлення студентів та їхніх батьків про світ, виховання та подружні стосунки. Мета конкретизується у таких завданнях: здійснити порівняльний аналіз особливостей базових уявлень студентів першого курсу та їхніх батьків; представити збіги та відмінності у системи їхніх уявлень.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження є продовженням комплесного вивченння різних аспектів світоглядної системи студентів та їхніх батьків. Результати першого етапу дослідження уже були висвітлені нами у попередній публікації [13]. На другому етапі дослідження до цільової аудиторії опитування увійшли 113 студентів першого курсу Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (вік –17-18 років) та така ж кількість їхніх батьків(вік 38-47р.). Етап збору емпіричних даних проводився після завершення студентами першого семестру навчання в університеті. Батьки брали участь в онлайн-опитуванні через платформу Google.

Оскільки предметом нашого дослідження є система базових уявлень студентів та їхніх батьків про ключові аспекти життя, нами був обраний такий інструментарій:

1. Методика вивчення фундаментальних припущень (базових переконань), розпроблена Р. Янов-Бульман. Вчена побудувала діагностичну методику з метою вивчення стійкості довіри людини до світу, інших людей і самої себе [6]. Нами

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

був використаний україномовний варіант методики (Г. В. Чайка, 2014). За допомогою цієї методики вимірюються такі вихідні показники: доброта світу, доброта людей, справедливість світу, контрольованість світу, випадковість у світі, цінність власного «Я», ступінь самоконтролю (контролю над подіями, що відбуваються), ступінь удачі, чи везіння. Ці показники (первинні категорії переконань) об'єднуються у три узагальнені індикатори: загальна доброта, загальна осмисленість, власна цінність, що відповідають трьом категоріям базових(фундаментальних) уявлень, як вони розуміються Р. Янов-Бульман: 1. Загальне уявлення щодо доброзичливості навколишнього світу, де оцінюється доброзичливість «свого» світу, що присутній навколо людини. 2. Загальне уявлення про те, що світ має сенс, він справедливий і контрольований або ж має місце випадковість. 3. Загальне уявлення про власну гідність, що передбачає глобальну оцінку людиною самої себе, власну цінність та зумовленість самоконтролем та везінням [14]. Для порівняння уявлень студентів та їхніх батьків про важливі для успішної подружньої взаємодії риси шлюбних партнерів нами була використана відомий тест Т. Лірі [15] у модифікації Ю. О. Решетняка і Г. С. Васильченка) [16]. Для з'ясування уявлень студентів та їхніх батьків щодо виховання дітей нами було проведене опитування, де респонденти повинні були назвати 5 ключових характеристик, які, на їхні переконання, батьки насамперед повинні виховувати у своїх дітей.

Порівняльні показники базових уявлень студентів та їхніх батьків представлені в Табл. 1.

Таблиці 1.

Порівняльні показники базових уявлень студентів та їхніх батьків за методикою Р. Янов-Бульман

(n-к-сть осіб, S-середні показники, R-ранги за ступенем вираженості показника)

Список категорій базових уявлень	Студенти (17-18 років) n=113		Батьки студентів (38-47 років) n=113	
	S	R	S	R
1.Загальне уявлення щодо доброзичливістю навколишнього світу	**3,7**		**3,5**	
Прихильність світу	3.8	3	3,8	4
Доброта людей	3,6	5	3,3	8
2. Загальне уявлення про те, що світ має сенс	**3,5**		**3,6**	
Справедливість світу	3,3	7	3,5	7
Контрольованість світу	3,5	6	3,6	6
Випадковість як принцип розподілу подій, що відбуваються	3,7	4	3,7	5
3. Загальне уявлення про власну гідність	**4**		**4,2**	
Цінність власного «Я»	3,9	2	4,1	3
Ступінь самоконтролю (контролю над подіями, що відбуваються).	4,5	1	4,3	1
Ступінь удачі, чи везіння	3,6	5	4,2	2

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аналіз результатів дослідження дозволив виявити схожі тенденції серед студентів і їхніх батьків, зокрема, у системі базових уявлень найбільш вираженими є показники стійкої довіри до себе. Так, «Загальне уявлення про власну гідність», що розраховується як середнє арифметичне між показниками «Цінності власного «Я», «Самоконтролю» та «Везіння», як у студентів (4.0), так і у батьків (4.2), посідає домінуючу позицію серед трьох фундаментальних уявлень. У батьків найвищі показники за складовими цього блоку відзначалися у сфері віри в самоконтроль (4,3) (віра у везіння – 4,2, цінність власного «Я» – 4,1). У студентів також найбільш вираженою є віра у самоконтроль (4,5), потім цінність власного Я (3,9). Водночас на третьому ранговому місці у студентів розташовується переконання у прихильності світу (3,8), яке входить до складу іншого фундаментального припущення «Загального уявлення про доброзичливість навколишнього світу». Останнє визначається як середнє арифметичне між показниками «Прихильності світу» та «Доброти людей». Загальна віра у доброзичливість навколишнього світу більш притаманна молоді (середній показник 3,7 проти 3,5 у їхніх батьків). Найпомітнішими відмінностями у цьому аспекті є те, що студенти більше схильні вірити в доброту людей (3,6), тоді як у їхніх батьків ця віра зазнає руйнації, адже показник 3,3 виходить за межі норми (середній показник – 3,5). Відмінність була також встановлена у блоці фундаментальних припущень «Загальне уявлення про те, що світ має сенс», зокрема, студенти демонструють зневіру у справедливості світу (3,3), тоді як цей показник у батьків знаходиться в межах норми (3,5). Встановлені відмінності є статистично значущі на рівні $p<0.05$.

Цікаво було встановити, чи існують розбіжності в уявленнях студентів та їхніх батьків щодо виховання підростаючого покоління (див.Табл.2) Респонденти повинні були назвати 5 ключових характеристик, які, на їхні переконання, батьки насамперед повинні виховувати у своїх дітей. Всі відповіді респондентів ми об’єднали в чотири категорії: 1) моральні характеристики особистості, які важливі для успішної адаптації в соціальному середовищі (доброта, гуманність, повага до інших, доброзичливість, комунікабельність чесність, порядність тощо); 2) ділові та вольові характеристики особистості, що сприяють досягненню нею успіху в різних сферах життя (старанність, працьовитість, самоорганізованість, відповідальність, цілеспрямованість тощо); 3) характеристики, що визначають ставлення особистості до себе, сприйняття себе суб’єктом, здатним відстоювати власну реальність, бути творцем власного життя (почуття гідності, впевненість в собі, самоповага, вміння постояти за себе, критичність мислення, креативність, прагнення до саморозвитку, внутрішня вмотивованість тощо); 4) здатність долати перешкоди (сміливість, емоційна стійкість, витривалість, почуття гумору, позитивне сприйняття світу, обачність тощо).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиці 2.

Узагальнені результати опитування щодо уявлень студентів та їхніх батьків про виховні ідеали

Батьки	%	Студенти	%
Моральні характеристики особистості, що визначають адаптацію в соціальному середовищі			
	55,3		**41,6**
доброта, щедрість	17,1	доброта, щедрість	8,1
повага до інших, доброзичливість, комунікабельність, щирість, гнучкість у спілкуванні, вірність	15,5	толерантність, повага до інших, комунікабельність, гнучкість, щирість, відкритість	17,4
чесність, порядність	13,8	чесність, етичність	8,7
вміння прощати, співчувати, гуманізм	8,9	чуйність, емпатія, гуманність	7,4
Ділові та вольові характеристики особистості, що сприяють успіху в різних сферах життя			
	16,3		**20,1**
старанність, працьовитість, дисциплінованість	3,3	дисциплінованість, організованість	6
відповідальність	3,3	відповідальність	12,1
цілеспрямованість, наполегливість	9,7	цілеспрямованість, наполегливість	2
Характеристики особистості, що визначають ставлення до себе як до суб'єкта, здатного будувати індивідуальну траєкторію власного життя			
	17,0		**32,2**
почуття гідності, впевненість у собі вміння постояти за себе, самоповага	9,8	почуття гідності, впевненість у собі, самоповага	10,7
критичність мислення, креативність	3,2	критичне мислення, власна думка	9,4
		небайдужість, любов до розвитку здатність захоплюватися,	4
самостійність	4	самостійність	8,1
Характеристики особистості, що зумовлюють її здатність долати перешкоди			
	11,4		**6,1**
сміливість, емоційна стійкість, уміння протистояти труднощам	5,7	сміливість, стійкість до труднощів, витривалість	4,7
почуття гумору, оптимізм, позитивне сприйняття світу	3,9		
обачність	1,8	обачність	1,4

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що як у студентів, так і їхніх батьків спостерігаються спільні тенденції у визначенні важливих характеристик, які варто виховувати у дітей. Так, серед рис, які вони вважають необхідно виховувати у дітей найбільше увагу приділяють моральним рисам особистості, потім характеристики, що визначають ставлення особистості до себе, сприйняття себе суб'єктом, здатним відстоювати власну реальність, бути творцем власного життя, далі – ділові та вольові характеристики, що сприяють досягненню успіху в різних сферах життя і нарешті здатність особистості долати перешкоди. Однак, спостерігаються і відмінності. У порівнянні із батьками

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

студенти більше зацікавлені у формуванні у майбутнього покоління характеристик, що визначають ставлення особистості до себе, здатність відстоювати власну реальність, бути творцем власного життя (32,2% проти 17,0% у батьків) та ділових і вольових характеристик, що сприяють досягненню успішності у різних сферах (20,1% проти 16,3% у батьків). Водночас вони менше зосереджені на формуванні моральних рис (41,6 % проти 55,3% у дорослих) та здатності долати перешкоди (6,1% проти 11,4% у батьків). До того ж у відповідях батьків значно ширше представлено спектр характеристик, пов'язаних із здатністю долати перешкоди, ніж у їхніх дітей, напевно, в силу наявності у них такого життєвого досвіду, а у відповідях студентів більш широко представлені характеристики, які пов'язані із формуванням поваги до себе.

Наступним аспектом було порівняння уявлень студентів та їхніх батьків про важливі для успішної подружньої взаємодії риси шлюбних партнерів. Для розв'язання визначеного завдання використовувався тест Т. Лірі (модифікація Ю. О. Решетняка і Г. С. Васильченка).

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновки, що уявлення про важливі риси шлюбних партнерів різняться як за статтю, так і за поколіннями.

Таблиця 3.

Образ ідеальної чоловіка в уявленнях молоді та представників старшого покоління

R	Дівчата (вік 17-18 років)	R	Жінки (вік 38-47р.).	R	Юнаки (вік 17-18 років)	R	Чоловіки (вік 38-47р.)
1	добросердечність	1	добросердечність	1	впевненість в собі	1	домінантність
2	домінантність	2	чуйність,	2	чуйність	2	чуйність
3	чуйність	3	домінантність	3	домінантність	3	впевненість в собі
4	довірливість	4	довірливість	4	вимогливість	4	вимогливість
5	впевненість у собі	5	вимогливість	5	добросердечність	5	добросердечність

Так, дівчата наділяють портрет ідеального чоловіка такими рисами: добросердечність, домінантність, чуйність, довірливість та впевненість у собі (риси перераховані у порядку зменшення їх значущості). Для жінок старшого покоління важливими залишаються такі риси: добросердечність, чуйність, домінантність, довірливість, вимогливість. Отже, нам вдалося встановити спільні тенденції: як дівчата, так і жінки надають великого значення добросердечності, що свідчить про спільне бажання бачити у партнері турботу та емпатію. Також для них важливі чуйність, домінантність, довірливість. Однак, відмінності полягають у тому, що для старших жінок більшу значущість у

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

подружніх стосунках має чуйність партнера (для дівчат – домінантність) та серед бажаних рис ідеального чоловіка у старших жінок з'являється вимогливість, яку не називають дівчата, при цьому впевненість партнера у собі з віком втрачає значення. Це може вказувати на більшу практичність та досвідченість у поглядах матерів.

Юнаки та їхні батьки називають однакові риси ідеального чоловіка для подружнього життя: домінантність, чуйність, впевненість у собі, вимогливість, добросердечність. Відмінності полягають лише в тому, що для юнаків більш значущою є впевненості в собі, а для їхніх батьків – домінантність.

Якщо ми порівняємо відмінності у поглядах на ідеального чоловіка за статтю, то студентки, як і їхні мами, на перше місце ставлять добросердечність, що свідчить про їхнє бажання бачити у партнері турботу та емпатію. Юнаки та їхні батьки ж на перше місце ставлять впевненість в собі (юнаки)/домінантність (батьки), що може вказувати на їхнє традиційне сприйняття чоловіка як лідера у подружніх взаєминах. Цікаво, що чуйність є важливою рисою ідеального чоловіка (друге місце в ієрархії) як для дорослих жінок, так і чоловіків та юнаків. Повністю співпадають позиції у жінок та юнаків і щодо значущості домінантності (третє місце). Істотні міжстатеві відмінності полягають у дому, що як жінки, так і дівчата цінують в ідеальному чоловіку довірливість, а у чоловіків ця риса не представлена, а також те, що добросердечність у жінок та дівчат посідає першу позицію, а у чоловіків п'яту. Слід також відмітити, що дівчата більше налаштовані на домінантного, впевненого в собі партнера, ніж старші жінки, що потребує додаткового вивчення.

Щодо уявлень юнаків про ідеальну дружину, то вони цінують у партнершах чуйність, поступливість, впевненість у собі, довірливість та добросердечність (риси перераховані у порядку зменшення їх значущості). Для старших чоловіків більшу значущість, порівняно з юнаками, мають добросердечність та домінантність жінки. Дівчата ж, визначаючи портрет ідеальної дружини, наділяють її такими рисами: чуйність, домінантність, довірливість, впевненість у собі, добросердечність (риси перераховані у порядку зменшення їх значущості). Для старших жінок, порівняно з дівчатами, більш значущими є впевненість в собі та з'являється в переліку така характеристика як поступливість. Поступливість не є значущою для дівчат, однак високо цінується юнаками та старшими чоловіками (посідає друге рангове місце).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 4.

Образ ідеальної дружини в уявленнях молоді та представників старшого покоління

R	Дівчата (вік 17-18 років)	R	Жінки (вік 38-47р.).	R	Юнаки (вік 17-18 років)	R	Чоловіки (вік 38-47р.)
1	чуйність	1	чуйність	1	чуйність	1	чуйність
2	домінантність	2	домінантність	2	поступливість	2	поступливість
3	довірливість	3	впевненість у собі	3	впевненість в собі	3	добросердечність
4	впевненість у собі	4	довірливість	4	довірливість	4	домінантність
5	добросердечність	5	поступливість	5	добросердечність	5	довірливість

Спільною тенденцією для всіх категорій досліджуваних є те, що чуйність стає ключовою характеристикою образу ідеальної дружини. Також цікаво, що домінантність з'являється у переліках майже всіх категорій досліджуваних (окрім юнаків), хоча жінки та дівчата надають їй більшого значення (друге рангове місце). Впевненість у собі є значущою для всіх, окрім дорослих чоловіків, для яких вона втрачає цінність.

Висновки

Загалом, результати дослідження базових уявлень про світ показали, що і студенти, і їхні батьки мають високий рівень самодовіри, особливо у здатності до самоконтролю. Водночас виявлено суттєві відмінності у системі базових уявлень студентів та їхніх батьків про світ: студенти більш схильні вірити в його доброзичливість та доброту людей, тоді як у батьків ця віра значно ослаблена. Також студенти, на відміну від батьків, демонструють зневіру у справедливості світу.

Як студенти, так і їхні батьки вважають, що найважливішим, що потрібно виховувати у дітей є моральні якості, які допомагатимуть їм успішно адаптуватися в суспільстві. Попри спільні тенденції, існують і значні відмінності: студенти надають більшого значення розвитку впевненості у собі, самоповаги та ділових якостей, які сприяють досягненню успіху, тоді як батьки більше зосереджені на вихованні моральних рис і здатності долати життєві перешкоди, що, ймовірно, пов'язано з їхнім життєвим досвідом.

Дослідження демонструє, що уявлення про ідеального шлюбного партнера мають як гендерні, так і поколінневі відмінності, хоча існують і певні спільні орієнтири. Так, щодо уявлень про ідеальну дружину, старші чоловіки надають більшу важливість добросердечності та домінантності жінки, хоча для юнаків ці якості менш значущі. У свою чергу, юнаки цінують впевненість у собі, яка втрачає вагу для зрілих чоловіків. Для старших жінок, у порівнянні з молодими дівчатами, в уявленні про ідеальну дружину більш значуще місце посідає впевненість у собі, а також додається характеристика поступливості, яка не має

істотного значення для дівчат. Найбільші розбіжності у сприйнятті образу ідеального чоловіка між поколіннями спостерігаються серед жінок. Юнаки та дорослі чоловіки мають більш схожі погляди на цю тему, хоча для старших чоловіків більш важливою рисою є домінантність. У свою чергу, для зрілих жінок у порівнянні з молодими дівчатами чуйність партнера набуває більшої ваги у стосунках, тоді як домінантність зменшує свою значущість. Крім того, серед бажаних рис ідеального чоловіка у жінок старшого віку з'являється вимогливість, яка не згадується молодшими дівчатами. Водночас з віком упевненість партнера у собі поступово втрачає своє значення як для дорослих жінок, так і для чоловіків.

Відмінності за статтю у поглядах на ідеального чоловіка, полягають у тому, що жінки більше зорієнтовані на добросердечність партнера, частіше шукають емоційну підтримку та тепло, тоді як чоловіки переоцінюють значимість для успішного шлюбу таких якостей, як домінантність та впевненість у собі. Водночас у поглядах на ідеальну дружину жінки прагнуть проявляти більше домінантності та впевненості в собі, ніж фактично очікують цього від них чоловіки. Особливої уваги заслуговує і той аспект, що як юнаки, так і старші чоловіки прагнуть довірливості з боку дружини, проте не надають такого ж значення цій рисі для самих себе.

Дослідження розкриває загальні особливості базових уявлень різних за віком груп людей про світ, виховання та подружні стосунки, однак не розкриває причини виявлених відмінностей. Подальші перспективи дослідження вбачаємо у вивченні чинників, які впливають на формування різних аспектів світогляду людини з акцентом на роль батьківських стратегій виховання у цьому процесі.

Література:

1. Життєвий світ і психологічна безпека людини в умовах суспільних змін. Реферативний опис роботи / М. М. Слюсаревський, Л. А. Найдьонова, Т. М. Титаренко, В. О. Татенко, П. П. Горностай, О. М. Кочубейник, Б. П. Лазоренко. Київ : Талком, 2020. 318 с.

2. Jones J. Powell. Why Am I Afraid to Tell You Who I Am? Argus Communications. 1969. 144 p.

3. Климчук В. В. Психологічний аналіз категорії «світогляд особистості». *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. (41). С.108-115.

4. Лановенко І. В. Роль світогляду в формуванні психологічної зрілості особистості. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2015. (14). С. 164–168.

5. Koltko-Rivera M. E. The Psychology of Worldviews: A Systematic Review and a Proposal for a More Integrated and Comprehensive Perspective. *Review of General Psychology*. 2004. 8 (1). P. 3-58.

6. Janoff-Bulman R. Shaterred assumption: Towards a new psychology of trauma. New York: Free Press, 1992. 145 p.

7. Epstein S. Cognitive-Experiential Theory: An Integrative Theory of Personality. Oxford University Press, 2014. 384 p.

8. Lewandowsky S., Pilditch T., & Walker M. Worldview-motivated rejection of science and the norms of science. *Thinking & Reasoning.* 2021. 27(4). P. 517-542. https://doi.org/10.1080/13546783.2021.1969299

9. Sammut G., Mannarini T., & Voci A. Worldviews and the role of social values that underlie them. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 2023. 53*(1). P. 74-95. https://doi.org/10.1111/jtsb.12351

10. Taves A., Asprem E., & Ihm E. Psychology, Meaning Making and the Study of Worldviews: Beyond Religion and Non-Religion. *Religion, Brain & Behavior.* 2018. 8(1). P.1-22. https://doi.org/10.1080/2153599X.2016.1264354

11. Апасова О. П. Соціокультурні чинники формування світогляду особистості в умовах інформаційного суспільства. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Психологія*. 2017. (65). С. 51–57.

12. Лебідь Н. К. Бреус. Ю. В. Базисні переконання як індивідуальний вектор цілеспрямованої активності особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_40. (дата звернення (19.07.2025).

13. Кутішенко В. П., Власенко І. А., Вінник Н. Д. Психологічний аналіз ціннісних розбіжностей та збігів у системі «Батьки-діти». *Електронний навчальний журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 2025. № 7(53) . С.1394-1405.

14. Чайка Г. В. Український переклад методики вивчення фундаментальних припущень Р. Янов-Бульман. *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога.* 2014. Т. 12. Вип. 40. С. 231–245.

15. Leary T. Interpersonal Diagnosis of Personality: A functional theory and methodology for personality evaluation. Ronald Press Company: New York, 1957. 358 p.

16. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.

References:

1. Sliusarevskyi, M. M., Naidonova, L. A., Tytarenko, T. M. Tatenko, V. O., Hornostai, P. P., Kochubeinyk, O. M., & Lazorenko, B. P. (2020). *Zhyttievyi svit i psykholohichna bezpeka liudyny v umovakh suspilnykh zmin [The living environment and psychological security of individuals in conditions of social change].*Referatyvnyi opys roboty Kyiv : Talkom [in Ukrainian].

2. Jones, J. Powell. (1969). Why Am I Afraid to Tell You Who I Am? Argus Communications [In English].

3. Klymchuk, V. V. (2012). Psykholohichnyi analiz katehorii «svitohliad osobystosti». [Psychological analysis of the category "personal worldview"].*Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia – Bulletin of the H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology*, (41), 108-115 [in Ukrainian].

4. Lanovenko, I. V. (2015). Rol svitohliadu v formuvanni psykholohichnoi zrilosti osobystosti [The role of worldview in the formation of psychological maturity of personality]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynsky. Psychological Sciences,* (14), 164–168 [in Ukrainian].

5. Koltko-Rivera, M. E. (2004). The Psychology of Worldviews: A Systematic Review and a Proposal for a More Integrated and Comprehensive Perspective. *Review of General Psychology,* 8 (1), 3-58. [In English].

6. Janoff-Bulman, R. (1992). Shaterred assumption: Towards a new psychology of trauma. New York: Free Press [In English].

7. Epstein, S. (2014). Cognitive-Experiential Theory: An Integrative Theory of Personality. Oxford University Press [In English].

8. Lewandowsky, S., Pilditch, T., & Walker, M. (2021). Worldview-motivated rejection of science and the norms of science. *Thinking & Reasoning*, 27(4), 517-542 https://doi.org/10.1080/13546783.2021.1969299 [In English].

9. Sammut, G., Mannarini ,T., & Voci, A. (2023). Worldviews and the role of social values that underlie them. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 53*(1), 74-95 https://doi.org/10.1111/jtsb.12351 [In English].

10. Taves, A., Asprem, E., & Ihm, E. (2018). Psychology, Meaning Making and the Study of Worldviews: Beyond Religion and Non-Religion. *Religion, Brain & Behavior,* 8(1), 1-22 https://doi.org/10.1080/2153599X.2016.1264354 [In English].

11. Apasova, O. P. (2017). Sotsiokulturni chynnyky formuvannia svitohliadu osobystosti v umovakh informatsiinoho suspilstva [Sociocultural factors shaping personal worldview in the information society].*Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina – Psykholohiia Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Psychology,* (65), 51–57 [in Ukrainian].

12. Lebid, N. K., Breus. Yu. V. (2013*).* Bazysni perekonannia yak indyvidualnyi vektor tsilespriamovanoi aktyvnosti osobystosti [Basic convictions as individual vector of the purposeful activity of personality*]. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine.* Vyp. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_40. (data zvernennia (19.07.2025). [in Ukrainian].

13. Kutishenko, V. P., Vlasenko, I. A., Vinnyk, N. D. (2025). Psykholohichnyi analiz tsinnisnykh rozbizhnostei ta zbihiv u systemi «Batky-dity» [Psychological analysis of value differences and similarities in the parent-child system]. *Elektronnyi navchalnyi zhurnal «Perspektyvy ta innovatsii nauky» (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna») – Psychological analysis of value differences and similarities in the parent-child system. Electronic educational journal 'Prospects and Innovations in Science' (Series 'Pedagogy', Series "Psychology", Series 'Medicine')*, 7(53),1394-1405 [in Ukrainian].

14. Chaika, H. V. (2014). Ukrainskyi pereklad metodyky vyvchennia fundamentalnykh prypushchen R. Yanov-Bulman [Ukrainian translation of R. Janoff-Bulman's fundamental assumptions scale]. *Aktualni problemy psykholohii: Psykholohiia osobystosti. Psykholohichna dopomoha – Current issues in psychology: Personality psychology. Psychological assistance*,12, 40, 231–245 [in Ukrainian].

15. Leary, T. (1957). Interpersonal Diagnosis of Personality: A functional theory and methodology for personality evaluation. Ronald Press Company: New York [In English].

16. Zlyvkov, V.L., Lukomska, S.O., Fedan, O.V. (2016). *Psykhodiahnostyka osobystosti u kryzovykh zhyttievykh sytuatsiiakh [Psychological diagnosis of personality in crisis situations]*. K.: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9.072

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1449-1461

Кушнарьов Захар Михайлович аспірант кафедри загальної та диференційної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, тел.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/0009-0004-3938-3755

КРЕАТИВНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. Стаття присвячена комплексному теоретичному аналізу феномену креативності як однієї з ключових компетентностей XXI століття у контексті професійної підготовки здобувачів технічних спеціальностей. Показано, що в умовах концепції Industry 4.0, глобальної цифровізації та швидких технологічних змін креативність стає не лише бажаною, а й обов'язковою складовою професійної компетентності, оскільки поєднання високого рівня технічної підготовки з умінням генерувати інноваційні рішення визначає конкурентоспроможність майбутніх фахівців у сфері високих технологій. Здійснено огляд п'яти провідних наукових підходів до дослідження креативності (психометричного, когнітивного, особистісного, соціокультурного та еволюційного) з аналізом їхнього внеску у розуміння психологічних механізмів творчого процесу, чинників його стимулювання та можливостей інтеграції цих положень у систему сучасної технічної освіти. Розкрито професійну специфіку креативності у фахівців технічних спеціальностей через когнітивний (здатність генерувати нестандартні рішення в умовах технічних обмежень, інтегруючи наукові знання з інноваційними ідеями), мотиваційний (внутрішня мотивація до винахідництва, готовність до ризику та експерименту), емоційно-вольовий (стійкість до невизначеності, подолання фрустрації у випадку невдачі) та соціальний (креативність у командній роботі, міждисциплінарна взаємодія) аспекти. Окрему увагу приділено позааудиторній роботі (хакатони, стартап-школи, інженерні конкурси, міждисциплінарні проєкти) як діяльності, що сприяє формуванню гнучкості мислення, здатності до інтеграції знань з різних галузей, розвитку командної взаємодії та підвищенню готовності працювати в умовах високої динамічності та невизначеності. Обґрунтовано, що створення психологічних умов, які активізують мотиваційні ресурси, когнітивну гнучкість, толерантність до невизначеності та здатність до міждисциплінарної співпраці, є визначальним чинником підвищення креативного потенціалу майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Ключові слова: креативність, фахівці технічних спеціальностей, психологічні умови, позааудиторна робота, когнітивний аспект, мотиваційний аспект, емоційно-вольовий аспект, соціальний аспект, інноваційна діяльність.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Kushnarov Zakhar Mykhaylovych PhD student, Department of General and Differential Psychology, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, tel.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/0009-0004-3938-3755

CREATIVITY IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNICAL SPECIALTY STUDENTS: A PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

Abstract. The article presents a comprehensive theoretical analysis of creativity as one of the key competencies of the 21st century in the context of professional training of students in technical specialities. It is shown that in the conditions of the Industry 4.0 concept, global digitalization, and rapid technological changes, creativity becomes not only desirable but also an essential component of professional competence, as the combination of a high level of technical training with the ability to generate innovative solutions determines the competitiveness of future professionals in the field of high technologies. The paper reviews five leading scientific approaches to the study of creativity (psychometric, cognitive, personality, sociocultural, and evolutionary) with an analysis of their contribution to understanding the psychological mechanisms of the creative process, the factors that stimulate it, and the possibilities of integrating these principles into the modern technical education system. The professional specificity of creativity in technical specialists is revealed through cognitive (ability to generate non-standard solutions within technical constraints, integrating scientific knowledge with innovative ideas), motivational (intrinsic motivation for invention, readiness for risk and experimentation), emotional-volitional (resilience to uncertainty, overcoming frustration in case of failure), and social (creativity in teamwork, interdisciplinary interaction) aspects. Special attention is paid to extracurricular activities (hackathons, startup schools, engineering competitions, interdisciplinary projects) as a type of activity that fosters flexible thinking, the ability to integrate knowledge from different fields, the development of teamwork, and the readiness to work under conditions of high dynamism and uncertainty. It is substantiated that creating psychological conditions that activate motivational resources, cognitive flexibility, tolerance for uncertainty, and the ability to engage in interdisciplinary cooperation is a decisive factor in increasing the creative potential of future specialists in technical fields.

Keywords: creativity, technical specialists, psychological conditions, extracurricular activities, cognitive aspect, motivational aspect, emotional-volitional aspect, social aspect, innovation activity.

Постановка проблеми. Креативність як здатність генерувати нові, оригінальні та соціально значущі ідеї є ключовою компетентністю XXI століття, визначальною для професійної самореалізації в умовах технологічних змін та інноваційної економіки. У міжнародних освітніх стандартах [1; 2; 3] вона

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

трактується як базовий результат вищої освіти, що забезпечує конкурентоспроможність і готовність до вирішення складних завдань. В умовах Industry 4.0 [4] та глобальної цифровізації поєднання технічної компетентності з творчим мисленням стає необхідною умовою професійного успіху.

Позааудиторна діяльність (науково-технічні гуртки, хакатони, стартап-школи, міждисциплінарні проєкти) створює сприятливі умови для розвитку гнучкості мислення, інтеграції знань і командної взаємодії. Психологічні чинники, що впливають на цей процес, охоплюють мотиваційну сферу, когнітивну гнучкість, толерантність до невизначеності, навички командної роботи та підтримувальне освітнє середовище. Незважаючи на актуальність проблеми, у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі бракує системних досліджень, присвячених саме особливостям прояву креативності у майбутніх інженерів та, зокрема, ролі позааудиторної діяльності у цьому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У західній психології сформувалося кілька відомих і впливових концепцій креативності, які, попри відмінності в підходах, акцентах та методах вивчення, становлять важливе теоретичне підґрунтя для сучасних досліджень цього феномену.

Одним із найвпливовіших напрямів у західній психології дослідження креативності є психометричний підхід, сформований у середині XX століття на основі ідей Дж. Гілфорда, який наголосив на необхідності систематичного вивчення творчого мислення та створення надійних інструментів його вимірювання [5]. У цьому підході креативність розглядається як когнітивна здатність, що може бути об’єктивно оцінена за допомогою стандартизованих тестів. Ключовим поняттям є дивергентне мислення – здатність генерувати велику кількість різноманітних, оригінальних та детально розроблених ідей, яке протиставляється конвергентному, спрямованому на пошук єдино правильної відповіді. Дж. Гілфорд виокремив чотири характеристики креативного мислення: продуктивність, гнучкість, оригінальність та розробленість [5; 6]. Значний внесок зробив Е. Торренс, автор «Тестів креативного мислення Торренса» (ТТСТ), що й досі широко застосовуються для оцінювання креативності [7]. Хоча критикують обмеженість підходу, зокрема ігнорування особистісних, мотиваційних і соціокультурних чинників [8], він залишається важливим завдяки стандартизованим, валідним і надійним методам кількісної оцінки творчих здібностей.

Отже, психометричний підхід заклав методологічні основи емпіричного вивчення креативності, сформував концептуальний апарат для опису її когнітивних характеристик та сприяв розробці інструментарію, який і сьогодні активно застосовується у психологічній науці.

У когнітивному підході креативність розглядається як інтелектуальний процес, що поєднує роботу уваги, пам’яті, уяви, мисленнєвих стратегій і метакогнітивного контролю [10; 14]. Метою досліджень є з’ясування, як

генеруються нові ідеї, які операції залучаються на різних етапах творчості та як їх можна стимулювати.

За результатами досліджень у цьому підході креативність тісно пов'язана з проблемним вирішенням та інсайтом – раптовим усвідомленням рішення завдяки перебудові ментальних репрезентацій і подоланню «функціональної фіксації» [9; 15].

Значущим внеском у когнітивний підхід до креативності є модель «Geneplore», яка описує творчий процес як цикл генерації (generate) та дослідження (explore) ідей. Ця модель підкреслює роль взаємодії інтуїтивних і контрольованих мисленнєвих процесів у креативності [10].

Особливу увагу у когнітивному підході приділено ролі асоціативного мислення у створенні нових ідей, показано, що креативні особи схильні до віддалених асоціацій, що пов'язано з гнучкою організацією семантичної пам'яті та здатністю змінювати стратегії [11; 12].

Інвестиційна теорія Р. Стернберга підкреслює, що креативність потребує поєднання аналітичного, практичного й творчого інтелекту та готовності розвивати ідеї у соціальному контексті [13].

Таким чином, когнітивний підхід пропонує багатовимірне пояснення креативності як процесу, що ґрунтується на взаємодії базових когнітивних операцій і контролюючих механізмів, відкриває можливості для розроблення ефективних тренінгових і педагогічних програм, спрямованих на розвиток творчого мислення у різних сферах діяльності, зокрема в технічній освіті.

Особистісний підхід до креативності переносить фокус дослідження на індивідуальні риси, мотиваційні настанови та емоційні чинники, що зумовлюють креативну поведінку. Ця парадигма виходить з припущення, що творчі досягнення є результатом не лише інтелектуальних процесів, але й інтегрованої структури особистості, в якій поєднуються когнітивні здібності, емоційна сфера та система цінностей [2; 9].

Одним із ключових напрямів у межах цього підходу є вивчення відкритості досвіду – риси, яка, за моделлю «Великої п'ятірки», тісно пов'язана з креативністю [4]. Відкритість передбачає інтерес до нових вражень, гнучкість мислення та схильність до дослідження альтернативних точок зору.

Значний внесок у розвиток особистісного підходу зробила Т. Амабайл, яка у своїй компонентній моделі креативності визначила три головні чинники: експертні знання у відповідній галузі; креативні навички мислення (гнучкість, оригінальність, здатність до комбінування ідей); внутрішня мотивація, яка є вирішальною для реалізації творчого потенціалу [11].

Ще однією впливовою концепцією в особистісному підході до вивчення креативності є модель «потоку» (flow), яка пояснює креативність через стан глибокої залученості в діяльність, коли індивід відчуває баланс між викликами завдання та власними здібностями [5].

У межах особистісного підходу були здійснені й вивчення особистісних характеристик креативних людей незалежність суджень, висока толерантність до

невизначеності, упевненість у собі, схильність до ризику, емоційна чутливість та нонконформізм [9; 18].

Соціокультурний підхід розглядає креативність у ширшому контексті соціальної взаємодії та культурного середовища. Він ґрунтується на розумінні креативності як соціально обумовленого феномену, в якому індивідуальні здібності поєднуються з ресурсами та обмеженнями культурного середовища [15; 32]. Важливий внесок у розвиток соціокультурного підходу здійснив К. Роджерс, який, спираючись на гуманістичну психологію, підкреслював роль соціального клімату, що сприяє креативності. На його думку, відкритість досвіду, психологічна безпека та підтримка автономії є необхідними умовами для самовираження і творчого зростання особистості [22].

Важливим внеском у розвиток соціокультурного підходу є теорія множинного інтелекту Г. Гарднера, у якій підкреслюється, що інтелект не є єдиним унітарним фактором, а складається з кількох відносно незалежних модальностей: лінгвістичного, логіко-математичного, просторового, музичного, тілесно-кінестетичного, міжособистісного, внутрішньоособистісного та натуралістичного [12]. Згодом дослідник також запропонував дев'яту модальність – екзистенційний інтелект [13]. Теорія також акцентує на важливості освітнього середовища, яке підтримує розвиток різних типів інтелекту, що узгоджується з ідеями культурно-історичного та системного бачення креативності [12]. Такий підхід має безпосереднє значення для вивчення креативності, оскільки визнає, що творчий потенціал може проявлятися у будь-якій сфері інтелектуальної активності, а не лише в академічній або художній.

Сучасний розвиток соціокультурної парадигми представлений системною моделлю креативності, яка описує творчість як результат взаємодії трьох елементів: людини (знання, навички, мотивація), галузі знань (сукупність культурних символів та правил) і середовища (спільнота експертів, що оцінює й відбирає нові ідеї) [6].

Новітні дослідження у соціокультурному підході розширюють розуміння креативності як колаборативного процесу, у якому взаємодія з іншими людьми, обмін ідеями та спільне вирішення проблем відіграють ключову роль [14; 24]. Вважаємо, що такий підхід особливо релевантний у контексті сучасної освіти, зокрема технічної, де командна робота, міждисциплінарні проєкти та взаємодія з професійними спільнотами є невід'ємними складниками формування творчого потенціалу.

Отже, соціокультурний підхід робить акцент на тому, що креативність не є суто індивідуальним досягненням, а є продуктом динамічної взаємодії між особистістю та соціальним середовищем. Це відкриває перспективи для розроблення освітніх і організаційних стратегій, які, окрім розвитку індивідуальних здібностей, спрямовані на створення сприятливих культурних і соціальних умов для творчої діяльності.

Еволюційний підхід пояснює креативність крізь призму механізмів варіації та відбору ідей, аналогічних процесам біологічної еволюції. Ця концепція

розглядає появу інновацій як результат генерації численних можливих рішень і подальшого відбору найцінніших з них.

Еволюційний підхід бере свій початок у працях Д. Кемпбелла, який сформулював концепцію «сліпих варіацій і селективного збереження» (Blind Variation and Selective Retention, BVSR). Відповідно до цієї теорії, творчість передбачає спочатку генерування великої кількості варіантів рішень (сліпа варіація), а потім відбір тих, що виявляються найбільш успішними чи цінними в певному контексті (селективне збереження) [3].

Подальший розвиток цього підходу відбувся у працях Д. К. Саймонтона, який застосував еволюційні принципи для пояснення як індивідуальної креативності, так і колективних творчих досягнень у науці, мистецтві та техніці. Дослідник підкреслив, що креативний процес зазвичай має стохастичний характер, а успіх окремих ідей часто непередбачуваний, подібно до того, як еволюційні мутації можуть бути як корисними, так і нейтральними або шкідливими [25; 26].

Критики еволюційного підходу зазначають, що він іноді недооцінює роль цілеспрямованих стратегій мислення і внутрішніх механізмів контролю, натомість надмірно зосереджуючись на випадковості [33]. Проте цей підхід надає потужну метафору для розуміння того, як нові ідеї виникають, змагаються за визнання і зберігаються в культурі.

У контексті освіти, зокрема технічної, еволюційний підхід може бути застосований при організації навчальних завдань, що заохочують здобувачів генерувати численні альтернативи, експериментувати з різними підходами та проводити критичний відбір рішень у командній або індивідуальній роботі.

Огляд сучасних концепцій креативності засвідчує, що її розвиток у здобувачів технічних спеціальностей є багатовимірним процесом, зумовленим взаємодією когнітивних, особистісних, соціокультурних та еволюційних чинників. Психометричний підхід забезпечує інструменти для об’єктивного вимірювання творчого потенціалу, когнітивний – пояснює механізми генерування ідей, особистісний – підкреслює значення індивідуальних рис і мотиваційної сфери, соціокультурний – наголошує на ролі середовища й культурних контекстів, а еволюційний – розкриває динаміку появи й відбору інноваційних рішень. У поєднанні ці підходи створюють комплексну теоретичну основу для визначення психологічних умов, що сприятимуть розвитку креативності в освітньому процесі.

Отже, **метою цієї роботи** є здійснити теоретичний аналіз професійної специфіки креативності у фахівців технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу.

Для розкриття психологічних умов розвитку креативності у здобувачів технічних спеціальностей важливо насамперед окреслити особливості цього феномену в контексті інженерно-технічної діяльності. Професійна специфіка креативності в таких галузях зумовлюється поєднанням високого рівня спеціалізованих знань, умінням застосовувати їх у межах технологічних і

ресурсних обмежень та здатністю до генерування інноваційних рішень, релевантних потребам сучасного виробництва та концепції Industry 4.0 [31]. Саме тому доцільно проаналізувати ключові аспекти креативності, що визначають успішність фахівців технічного профілю.

Когнітивний аспект креативності у фахівців технічних спеціальностей полягає у поєднанні аналітичного та інтуїтивного мислення для генерування нестандартних рішень в умовах технічних та ресурсних обмежень. На відміну від гуманітарних сфер, де домінує свобода інтерпретацій, технічна креативність має узгоджуватися з фізичними законами, технологічними регламентами, економічними вимогами та безпекою, що вимагає інтеграції новизни у практичні, функціонально придатні рішення.

Основними когнітивними механізмами креативності є дивергентне мислення (генерування ідей), конвергентне мислення (відбір оптимальних варіантів), системне бачення проблеми та когнітивна гнучкість (здатність змінювати стратегії залежно від контексту). Важливою є інтеграція наукових знань з інноваційними ідеями, зокрема міждисциплінарними – наприклад, поєднання механіки з цифровими технологіями чи матеріалознавства з біоінженерією. Це потребує високого рівня аналітико-синтетичного мислення, вміння бачити проблему цілісно та аналізувати її окремі елементи.

Практика інноваційних проєктів у технічних ЗВО та на виробництві показує, що креативність у когнітивному вимірі пов’язана з умінням формулювати проблему у відкритому форматі, переосмислювати її умови та генерувати кілька гіпотез, створюючи рішення, що виходять за межі стандартних шаблонів і відповідають вимогам реалізації.

Таким чином, когнітивний аспект охоплює весь цикл мисленнєвих операцій – від виявлення проблеми та її аналізу до адаптації інноваційного рішення в межах технологічних і ресурсних параметрів.

Мотиваційний аспект креативності фахівців технічних спеціальностей охоплює внутрішні та зовнішні чинники, що стимулюють створення нових рішень і підтримують активність у процесі їх реалізації. Дослідження підкреслюють провідну роль внутрішньої мотивації – інтересу до складних технічних задач, прагнення до винахідництва, задоволення від творчого процесу [17]. Для фахівців це означає готовність працювати над проєктами не лише заради зовнішньої винагороди, а передусім для реалізації власних ідей і професійного самоствердження.

Важливим елементом мотиваційного аспекту є готовність до ризику та експерименту. В умовах технологічної динаміки та ринкової невизначеності фахівці часто приймають рішення без повної інформації, тестують нові матеріали чи технології, беруть участь у пілотних проєктах. Це потребує толерантності до невдач і сприйняття їх як етапу творчого пошуку, що сприяє накопиченню досвіду та вдосконаленню майбутніх рішень.

Мотиваційний компонент включає також орієнтацію на суспільну та професійну значущість результату. Креативність у технічній сфері часто спрямо-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

вана на вирішення проблем виробництва, енергозбереження, екологічної безпеки чи підвищення ефективності технологій. Усвідомлення цінності внеску в ці сфери підсилює мотиваційний потенціал та стимулює довготривале залучення до творчості.

Додатково, мотивацію зміцнює конкурентне та колаборaційне середовище позааудиторної роботи – хакатони, технічні змагання, стартап-школи. Вони створюють умови для змагання ідей і водночас забезпечують обмін знаннями, підсилюючи як індивідуальну, так і командну мотивацію.

Отже, мотиваційний аспект креативності у фахівців технічних спеціальностей поєднує внутрішнє прагнення до інновацій, готовність до ризику, орієнтацію на суспільно значущі результати та активну участь у творчих формах взаємодії, що підтримують високий рівень залученості.

Емоційно-вольовий аспект креативності у фахівців технічних спеціальностей охоплює здатність ефективно регулювати власний емоційний стан та вольові зусилля у процесі розроблення і впровадження нових технічних рішень. На відміну від сфер, де креативний результат може бути суб'єктивно інтерпретований, діяльність у технічних галузях вимагає відповідності суворим стандартам безпеки, точності та функціональності, що часто супроводжується високим рівнем стресу та відповідальності.

Ключовим компонентом цього аспекту є стійкість до невизначеності, адже творчі технічні проєкти нерідко реалізуються в умовах неповної інформації, швидких технологічних змін та непередбачуваних зовнішніх факторів. Здатність залишатися продуктивним у таких обставинах пов'язана з емоційною стабільністю, оптимізмом і готовністю сприймати виклики як можливості для розвитку. Не менш важливою є здатність долати фрустрацію у випадку невдачі. Проєктні роботи, дослідно-конструкторські розробки чи випробування нових технологій можуть супроводжуватися помилками та технічними збоями. Для креативного фахівця важливо не лише аналізувати причини невдач, але й трансформувати негативний емоційний досвід у джерело нових ідей та рішень.

Особливу роль у розвитку емоційно-вольового аспекту відіграє позааудиторна діяльність. Участь у хакатонах, технічних марафонах, конкурсах технічних рішень та стартап-проєктах створює ситуації інтенсивного пошуку під тиском часу, коли учасники повинні швидко адаптуватися, працювати в умовах стресу та невизначеності, підтримуючи високу якість результату. Це сприяє формуванню психологічної витривалості, гнучкості та впевненості у власних силах. Отже, емоційно-вольовий аспект креативності у фахівців технічних спеціальностей полягає у здатності зберігати емоційну рівновагу, мобілізувати вольові ресурси та перетворювати труднощі на каталізатори творчого зростання, що є необхідною передумовою успішної професійної діяльності у високотехнологічному середовищі.

Соціальний аспект креативності у фахівців технічних спеціальностей відображає роль міжособистісної взаємодії, командної роботи та комунікативних

навичок у процесі створення та впровадження нових рішень. У сучасному високотехнологічному середовищі креативність дедалі частіше реалізується не індивідуально, а в колективних формах, де результат є наслідком синергії знань, досвіду та ідей учасників команди.

Важливою складовою соціального аспекту є здатність ефективно працювати у команді, поєднуючи власні ідеї з напрацюваннями інших учасників, адаптуючи їх до спільної мети. Така взаємодія передбачає не лише обмін інформацією, а й готовність до конструктивної критики, відкритість до альтернативних точок зору та вміння знаходити компроміси.

Особливе значення має міждисциплінарна взаємодія, оскільки реалізація сучасних технічних проєктів часто вимагає поєднання знань із різних галузей – технічних, природничих, економічних, дизайнерських тощо. Уміння налагоджувати співпрацю з представниками інших професійних сфер розширює горизонти пошуку та підвищує якість інноваційних рішень.

Соціальний аспект креативності також передбачає комунікативну компетентність – уміння чітко і переконливо презентувати ідеї, обґрунтовувати їхню доцільність та потенційний ефект. Для фахівців технічних спеціальностей це особливо важливо у ситуаціях, коли необхідно отримати підтримку інвесторів, керівництва чи партнерів для впровадження розробки.

Важливу роль у розвитку соціального аспекту відіграє позааудиторна діяльність, що передбачає участь у хакатонах, технічних фестивалях, стартап-школах, інженерних виставках та міжуніверситетських конкурсах. Такі формати створюють умови для інтенсивної командної взаємодії, обміну досвідом, формування професійних контактів і розвитку навичок співпраці.

Отже, соціальний аспект креативності у фахівців технічних спеціальностей полягає у здатності ефективно взаємодіяти з іншими, інтегрувати колективний інтелект у процес творчого пошуку та використовувати соціальні ресурси для досягнення інноваційного результату, що є ключовою умовою успіху у сучасному технічному виробництві та проєктній діяльності.

Практична реалізація креативності у фахівців технічних спеціальностей особливо виразно проявляється в межах проєктної діяльності, що виходить за рамки традиційних навчальних форматів. Позааудиторні технічні проєкти створюють умови для активного експериментування, застосування міждисциплінарних знань та відпрацювання навичок командної взаємодії в умовах, наближених до реального виробничого чи інноваційного середовища.

Одним із найбільш поширених форматів є хакатони – інтенсивні командні змагання з розроблення програмних чи технічних рішень, які тривають від кількох годин до кількох днів. Учасники працюють у стислі терміни, що стимулює швидке генерування ідей, оперативне тестування прототипів та гнучке реагування на зміну вимог. Такий формат розвиває не лише когнітивні, а й емоційно-вольові та соціальні компоненти креативності.

Іншим ефективним майданчиком є стартап-школи та програми підтримки підприємницьких ініціатив, де здобувачі мають змогу пройти весь шлях від

формування ідеї до презентації готового продукту інвесторам або експертам. Тут креативність поєднується з елементами бізнес-мислення, умінням оцінювати комерційний потенціал розробки та адаптувати технічні рішення.

Важливе значення мають конкурси інженерних і технічних рішень, які часто проводяться серед студентів різних закладів вищої освіти. Такі змагання створюють мотиваційне середовище для пошуку оригінальних рішень складних технічних завдань, сприяють розвитку навичок презентації результатів та отриманню конструктивного зворотного зв'язку від експертів галузі.

Окремо варто відзначити міждисциплінарні проєкти, де фахівці технічних спеціальностей співпрацюють із представниками дизайну, економіки, медицини чи природничих наук. Така взаємодія сприяє появі інновацій на перетині різних сфер знань, підвищує варіативність рішень та розширює інструментарій для реалізації творчих задумів.

Таким чином, участь у хакатонах, стартап-програмах, технічних конкурсах та міждисциплінарних проєктах не лише розкриває креативний потенціал здобувачів технічних спеціальностей, а й формує комплекс компетентностей, необхідних для успішної діяльності у високотехнологічному середовищі.

Висновки.

Креативність є однією з ключових компетентностей, необхідних для професійної самореалізації фахівців технічних спеціальностей в умовах швидких технологічних змін і концепції Industry 4.0. Її розвиток зумовлюється взаємодією когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових та соціальних чинників, а також впливом освітнього середовища. Запропонований огляд сучасних теоретичних підходів (психометричного, когнітивного, особистісного, соціокультурного та еволюційного) забезпечує комплексне розуміння феномену креативності та визначає перспективні напрями формування психологічних умов її розвитку у здобувачів технічних спеціальностей. Особливе значення має позааудиторна діяльність, яка створює умови для експериментування, міждисциплінарної взаємодії та відпрацювання навичок командної роботи в умовах, наближених до реального виробничого середовища.

Література:

1. Amabile T. M. Creativity in Context. Boulder, CO: Westview Press, 1996. 317 p.
2. Barron F. Creative Person and Creative Process. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969. 206 p.
3. Campbell D. T. Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review*. 1960. Vol. 67, No. 6. P. 380–400.
4. Costa P. T., McCrae R. R. Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992. 101 p.
5. Csikszentmihalyi M. Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperCollins, 1996. 456 p.
6. Csikszentmihalyi M. Implications of a systems perspective for the study of creativity. *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 313–335.

7. Duncker K. On Problem-Solving. *Psychological Monographs*. 1945. Vol. 58. № 5. P. 1–113.

8. European Union. Council conclusions on fostering creativity and innovation in education and training. Official Journal of the European Union. 2023. C 132/06.

9. Feist G. J. The Influence of Personality on Artistic and Scientific Creativity. *Handbook of Creativity*. *Cambridge*: Cambridge University Press, 1999. P. 273–296.

10. Finke R. A., Ward T. B., Smith S. M. Creative Cognition: Theory, Research, and Applications. Cambridge, MA: MIT Press, 1992. 216 p.

11. Gabora L. Revenge of the «Neurds»: Characterizing creative thought in terms of the structure and dynamics of human memory. *Creativity Research Journal*. 2010. Vol. 22. № 1. P. 1–13.

12. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983. 440 p.

13. Gardner H. Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books, 1999. 292 p.

14. Glăveanu V. P. Distributed Creativity: Thinking Outside the Box of the Creative Individual. Cham: Springer, 2014. 98 p.

15. Glăveanu V. P. Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*. 2010. Vol. 28. №. 1. P. 79–93.

16. Guilford J. P. Creativity. *American Psychologist*. 1950. Vol. 5. № 9. P. 444–454.

17. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.

18. MacKinnon D. W. The Personality Correlates of Creativity: A Study of American Architects. *Creativity and Learning*. Boston: Houghton Mifflin, 1962. P. 291–320.

19. Mednick S. A. The associative basis of the creative process. *Psychological Review*. 1962. Vol. 69. № 3. P. 220–232.

20. Newell A., Simon H. A. Human Problem Solving. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972. 920 p.

21. Organisation for Economic Co-operation and Development. Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What It Means in School. Paris: OECD Publishing, 2019. 112 p.

22. Rogers C. R. Toward a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics. 1954*. Vol. 11. №. 4. P. 249–260.

23. Runco M. A., Acar S. Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*. 2012. Vol. 24. №. 1. P. 66–75.

24. Sawyer R. K. Explaining Creativity: The Science of Human Innovation. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2012. 336 p.

25. Simonton D. K. Creativity and discovery as blind variation: Campbell's (1960) BVSR model after the half-century mark. *Review of General Psychology*. 2011. Vol. 15. № 2. P. 158–174.

26. Simonton D. K. Origins of Genius: Darwinian Perspectives on Creativity. New York: Oxford University Press, 1999. 303 p.

27. Sternberg R. J. The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives. New York: Cambridge University Press, 2018. 480 p.

28. Sternberg R. J., Lubart T. I. Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity. New York: Free Press, 1995. 342 p.

29. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking. Lexington, MA: Personnel Press, 1974. 212 p.

30. UNESCO. Fostering Creativity for the 21st Century Skills: A Guide for Educators. Paris: UNESCO Publishing, 2022. 84 p.

31. Vaidya S., Ambad P., Bhosle S. Industry 4.0 – A Glimpse. *Procedia Manufacturing*. 2018. Vol. 20. P. 233–238.

32. Vygotsky L. S. The Collected Works of L. S. Vygotsky. 6 vols. Edited by R. W. Rieber, J. Wollock. Vol. 1. Problems of General Psychology. New York: Plenum Press, 1987.

33. Weisberg R. Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2006. 648 p.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

References:

1. Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.

2. Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

3. Campbell, D. T. (1960). Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review, 67*(6), 380–400.

4. Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

5. Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.

6. Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313–335). Cambridge: Cambridge University Press.

7. Duncker, K. (1945). On problem-solving. *Psychological Monographs, 58*(5), 1–113.

8. European Union. (2023). Council conclusions on fostering creativity and innovation in education and training. *Official Journal of the European Union, C 132/06*.

9. Feist, G. J. (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 273–296). Cambridge: Cambridge University Press.

10. Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.

11. Gabora, L. (2010). Revenge of the “neurds”: Characterizing creative thought in terms of the structure and dynamics of human memory. *Creativity Research Journal, 22*(1), 1–13.

12. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

13. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

14. Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Cham: Springer.

15. Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology, 28*(1), 79–93.

16. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444–454.

17. Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

18. MacKinnon, D. W. (1962). The personality correlates of creativity: A study of American architects. In G. J. Pappas (Ed.), *Creativity and learning* (pp. 291–320). Boston: Houghton Mifflin.

19. Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review, 69*(3), 220–232.

20. Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

21. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Fostering students’ creativity and critical thinking: What it means in school*. Paris: OECD Publishing.

22. Rogers, C. R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics, 11*(4), 249–260.

23. Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal, 24*(1), 66–75.

24. Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

25. Simonton, D. K. (2011). Creativity and discovery as blind variation: Campbell’s (1960) BVSR model after the half-century mark. *Review of General Psychology, 15*(2), 158–174.

26. Simonton, D. K. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. New York: Oxford University Press.

27. Sternberg, R. J. (2018). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. New York: Cambridge University Press.

28. Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.

29. Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.

30. UNESCO. (2022). *Fostering creativity for the 21st century skills: A guide for educators*. Paris: UNESCO Publishing.

31. Vaidya, S., Ambad, P., & Bhosle, S. (2018). Industry 4.0 – A glimpse. *Procedia Manufacturing*, *20*, 233–238.

32. Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1: Problems of general psychology; R. W. Rieber & J. Wollock, Eds.). New York: Plenum Press.

33. Weisberg, R. (2006). *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.4:159.9

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1462-1481

Лазарук Андрій Франкович здобувач третього рівня вищої освіти (PhD) зі спеціальності 053 Психологія, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, тел.: (098) 669-99-47, https://orcid.org/0009-0005-3333-1476.

Рудакевич Оксана Мирославівна кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, тел.: (098) 014-51-77, https://orcid.org/0000-0001-6475-5662.

МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ФОРМАТ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ПРАКТИЧНИЙ ВИМІР

Анотація. У статті розкрито науково-практичні аспекти реалізації мультимодального формату освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів у закладі вищої освіти. Мультимодальний формат освітньо-професійної підготовки визначено як комплексне використання або інтеграцію різних модусів (каналів) представлення, передавання та сприйняття інформації, зокрема вербальних (усне й писемне мовлення), візуальних (зображення, графіки, відео), аудіальних (звук, інтонація, музика), кінестетичних (жести, рухи, фізичні дії), тактильних, цифрових та символічних елементів, які спільно забезпечують багатоканальне і багатоформатне сприйняття навчального матеріалу. Запропоновано напрями реалізації мультимодального формату у підготовці майбутніх психологів у вищій школі, які передбачають застосування викладачем різних форм подачі навчального змісту, використання специфічних засобів індивідуалізації навчання, імплементацію багатоканального зворотного зв'язку, технологій гейміфікації та залучення кінестетичних методів, що сукупно формують фундамент для успішної квазіпрофесійної діяльності студентів. Розроблено рекомендації для викладачів фахових дисциплін щодо застосування мультимодального формату освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів. Перспективами подальшого дослідження визначено емпіричне підтвердження ефективності мультимодального формату освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти з урахуванням сучасних викликів цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: модальність, мультимодальність, формат, сприйняття, полісенсорність, сенсорні канали, модуси, інформація, освітньо-професійна підготовка, практикування, освітній процес, майбутні психологи.

Lazaruk Andrii Frankovych PhD Candidate in the Specialty 053 Psychology, West Ukrainian National University, Ternopil, tel.: (098) 669-99-47, https://orcid.org/0009-0005-3333-1476.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Rudakevych Oksana Myroslavivna Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work, West Ukrainian National University, Ternopil, tel.: (098) 014-51-77, https://orcid.org/0000-0001-6475-5662.

MULTIMODAL FORMAT OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS: PRACTICAL DIMENSION

Abstract. The article reveals the scientific and practical aspects of implementing a multimodal format in the educational and professional training of future psychologists at higher education institutions. The multimodal format of educational and professional training is defined as the comprehensive use or integration of various modes (channels) of presentation, transmission, and perception of information, including verbal (oral and written speech), visual (images, graphics, video), auditory (sound, intonation, music), kinesthetic (gestures, movements, physical actions), tactile, digital, and symbolic elements, which collectively ensure multi-channel and multi-format perception of educational material. The article proposes directions for implementing the multimodal format in the training of future psychologists in higher education, which involve the application by instructors of diverse forms of content delivery, the use of specific means of individualizing learning, the implementation of multi-channel feedback, gamification technologies, and the involvement of kinesthetic methods – altogether forming a foundation for the successful quasi-professional activity of students. Recommendations have been developed for instructors of specialized disciplines regarding the application of the multimodal format in the educational and professional training of future psychologists. Prospects for further research include empirical validation of the effectiveness of the multimodal format of educational and professional training for future psychologists in higher education institutions, considering the contemporary challenges of digital transformation in education.

Keywords: modality, multimodality, format, perception, multisensory engagement, sensory channels, modes, information, educational and professional training, practice, educational process, future psychologists.

Постановка проблеми. Сучасний заклад вищої освіти трансформується під впливом інформаційно-комунікаційних технологій, що вимагає нових підходів до організації навчального процесу й удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців. Мультимодальний та полісенсорний формати такої освіти, поєднуючи вербальні і невербальні, аудіальні й візуальні, а також кінестетичні, цифрові й символічні модуси, уможливлюють створення гнучкого, інтерактивного й багаторівневого освітнього простору й забезпечують у такий спосіб як повноцінне засвоєння студентами навчального матеріалу, так і їх емоційну задіяність в освітній у процес, формування метакогнітивних навичок

та розвиток здатності до саморефлексії. Крім того, в контексті підготовки фахівця-психолога важливо формувати не тільки предметні знання, а й навички інтерпретації невербальних проявів, розпізнавання інтонаційних та емоційних відтінків, розуміння візуальних й аудіальних образів, що є невід'ємною часткою психоконсультування, психодіагностики й психотерапевтичної практики, а врахування індивідуальних стилів навчання здобувачів (аудіальний, візуальний, кінестетичний) сприяє підвищенню мотивації до навчання та ефективнішому засвоєнню матеріалу. Важливо враховувати, що цифрові мультимодальні засоби дають змогу моделювати психологічні ситуації, проводити віртуальні тренінги, аналізувати вербальну і невербальну поведінку клієнтів у квазіреальних умовах. Багатовимірність освітнього простору, досягнута через мультимодальність, уможливлює формування нового типу фахівця – професійно компетентного, емпатійного, чутливого до потреб клієнтів, готового до фахової взаємодії, саморозвитку й самореалізації. Саме тому вивчення мультимодального формату вищої освіти як ключового інструменту підготовки психолога нового покоління є вкрай актуальним у сучасному академічному дискурсі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття мультимодальності було закладене у вченні Аристотеля [2], який у своїх трактатах «Про душу», «Метафізика», «Риторика» та «Поетика» осмислює багатоканальне пізнання людиною оточуючого світу – через чуттєві, когнітивні, мовленнєві, емоційні інформаційні потоки. Такі канали цілком відповідають сучасному розумінню візуальної, аудіальної, кінестетичної, вербальної модальностей. Філософ аргументовано стверджував, що пізнання починається з чуттєвого досвіду («Немає нічого в розумі, чого б спершу не було у відчуттях»), і в цьому сенсі мультимодальність постає не просто технологічною стратегією поєднання різних засобів подання інформації – образу, звуку, руху, тексту та мови, що загалом утворює єдине смислове ціле, – а онтологічною властивістю людини. На його думку, успішна комунікація, зокрема в освітньому та пізнавальному процесах, потребує активного задіяння особистістю різних каналів впливу – раціонального пояснення, емоційного залучення, прикладів, метафор, наочності, інтонацій, темпу мови та ін. У сучасному науковому дискурсі мультимодальність визначають як концепт, що передбачає використання або інтеграцію різних модусів (каналів) представлення, передавання та сприйняття інформації, таких як вербальні (усне й писемне мовлення), візуальні (зображення, графіки, відео), аудіальні (звук, інтонація, музика), кінестетичні (жести, рухи, фізичні дії), тактильні, цифрові та символічні складові-елементи (І. Андреєва [2], О. Бешлей, З. Батринчук [3], Н. Град [7], М. Коваленко [9], Л. Байдак, О. Крекотень [11], Л. Макарук [16] та ін.). У загальнопізнавальному розумінні мультимодальність вказує на інтеграцію чи взаємодію у межах одного повідомлення або окремої ланки пізнавального / освітнього процесу кількох сенсорних та комунікативних засобів з метою досягнення більш глибокого і цілісного розуміння змісту. Її сутність грунтується на здатності людини сприймати, обробляти й відтворювати

інформацію за допомогою кількох сенсорних каналів (модальностей), таких як зоровий, слуховий, кінестетичний, тактильний та ін., що одночасно активізують різні когнітивні, емоційні й поведінкові системи її психіки (Т. Дуткевич [8], В. Москалець [17], Н. Морзе, А. Рейс, К. Осмолюк [35], Ф. Серафіні [36] та ін.). З погляду психології навчання, мультимодальність розглядається як природна спроможність психіки до полісенсорної взаємодії з довкіллям, що забезпечує глибоке й стійке засвоєння інформації. У такому аспекті мультимодальність – засіб активізації пам'яті, уваги, мислення, емоцій і мотивації суб'єкта через паралельну роботу кількох психічних функцій (Т. Дуткевич [8], М. Коваленко [9], В. Кремень [12] та ін.). Вона також відіграє вагому роль у забезпеченні індивідуалізації навчання, оскільки дозволяє враховувати провідні модальності сприймання кожного здобувача (аудіальну, візуальну, кінестетичну) (Ю. Гичко [6], О. Лозова [10], С. Лебедєва, М. Лебедєв [14], В. Москалець [17] та ін.). Згідно з концепцією мультимодального розвитку особистості Ф. Серафіні [36], ефективна взаємодія між модальностями сприяє формуванню міжсенсорних зв'язків, покращенню метакогнітивного контролю та підвищенню емоційного залучення до навчального процесу. Евристично значущою для освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів є розроблена А.В. Фурманом [24] теоретична модель особистісного прийняття людини людиною, що підкреслює важливість зреалізування емпатійно насиченого, ціннісно обгрунтованого, гуманістично зорієнтованого підходів у процесі освітньої взаємодії в мультимодальному середовищі. Узагальнення вказаних напрямків наукових досліджень уможливлює трактування мультимодальності як семіотичної структури у семіотиці, комунікативної стратегії у лінгвістиці, методу навчання в освітології, моделі міжособистісної взаємодії у психології, системи цифрової взаємодії в ІТ-сфері, що врешті-решт свідчить про важливість реалізації мультимодального формату здобуття фахової освіти у вищій школі.

Мета статті – обґрунтування практичних аспектів реалізації мультимодального формату освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Пропонований мультимодальний формат освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів набуває особливої значущості в умовах стрімких соціокогнітивних змін, оскільки дає змогу інтегрувати різноманітні канали (візуальний, аудіальний, кінестетичний та ін.) в єдину систему сприйняття інформації. Такий освітній формат також відповідає сучасним викликам цифрової епохи, де кліпове мислення та нестійкість уваги студентів потребують нових методів активізації їх навчально-пізнавальної діяльності. Організація мультимодального освітнього довкілля у закладі вищої освіти забезпечує динамічність, інтерактивність і персоналізацію пізнавального процесу та у підсумку підвищує ефективність підготовки висококваліфікованих фахівців-психологів, готових до практичної діяльності в різних індивідуально-особистісних та соціально-психологічних контекстах.

Міждисциплінарний аналіз категорії мультимодальності свідчить про її активне дослідження у контексті різних наукових підходів, що забезпечують теоретико-методологічне підґрунтя для її рефлексивного осмислення.

У мовознавстві мультимодальність розглядається як здатність поєднувати мовні (вербальні) й немовні (візуальні, паралінгвістичні, графічні) засоби передачі змісту в межах одного повідомлення або тексту. Н. Герцовська [5], Н. Град [7], К. Зейкан [5] аналізують мультимодальну природу сучасних текстів, де значення твориться на перетині слова, образу, кольору та структури. Учені І. Андреєва [1], М. Жовнір, Т. Лещенко, В. Юфименко [15] наголошують, що мовлення – лише один із компонентів ширшого мультимодального простору, в якому ключову роль відіграють невербальні засоби (типографіка, розміщення елементів, кольорова гама). Окремий вектор становлять роботи Л. Байдак та О. Крекотень [11], присвячені мультимодальному підходу до викладання іноземних мов в контексті розвитку комунікативної компетентності здобувачів.

Семіотична перспектива дозволяє інтерпретувати мультимодальність як взаємодію множинних знакових систем, що формують смислову поліфонію у межах одного дискурсу. Ґ. Кресс [29] і Дж. Лемке [28] підкреслюють, що сучасний текст не є суто мовним утворенням – його значення конструюється в поліфонічному мультимодальному середовищі, де всі канали вираження (форма, звук, композиція, колір) є рівнозначно значущими. Такий підхід поглиблює розуміння функціонування освітніх та масмедійних текстів у цифрову епоху.

У межах сучасної когнітивної науки мультимодальність розглядається як фундаментальний механізм багатоканального сприйняття інформації, що передбачає одночасну активацію зорової, слухової, моторної та інших систем мозку. Праці відомих дослідників А. Рейс, Н. Морзе, К. Осмолик [35], а також Ф. Серафіно [36] висвітлюють важливість організації перехресної сенсорної стимуляції для поглиблення запам’ятовування, формування емоційної компетентності та розвитку когнітивної гнучкості реципієнтів.

У психології мультимодальність інтерпретується як когнітивна здатність індивіда до обробки, аналізу та інтеграції інформації, що надходить через різні сенсорні канали – зір, слух, дотик, рух. А. Лазарус у своїй теорії мультимодальної терапії запропонував враховувати множинні канали впливу (поведінковий, афективний, сенсорний тощо) для досягнення цілісного психотерапевтичного ефекту. Р. Маєр, автор когнітивної теорії мультимедійного навчання, на основі експериментальних досліджень довів, що поєднання візуальних та аудіальних модальностей істотно підвищує якість засвоєння навчального матеріалу, залучаючи різні зони кори головного мозку [8; 17].

У сфері цифрових технологій мультимодальність осмислюється як структура інтерактивної взаємодії людини з цифровим середовищем. Вона визначає особливості навчального контенту, адаптованого до різних стилів сприймання та типів мислення. Українські вчені З. Батринчук, О. Бешлей [3] акцентують увагу на ролі мультимодальності у формуванні цифрової грамотності, автономності

навчання та здатності до саморегуляції в умовах відкритої освіти. Р. Морено й Р. Майєр [33] у своїх дослідженнях підкреслюють стратегічну цінність мультимодальності як основи створення персоналізованих цифрових середовищ, що підтримують активне, інтерактивне навчання.

У галузі педагогіки мультимодальність розглядається насамперед як дидактична технологія, що передбачає інтеграцію різних каналів (модальностей) подання, передавання та засвоєння знань задля оптимізації освітнього процесу. Її трактують як цілісний освітній підхід, спрямований на гармонізацію взаємодії між викладачем і студентом на основі врахування різних стилів навчання. Згідно з концепцією зарубіжних науковців Ґ. Кресса та К. Джуїт [28; 29], сучасна освіта повинна будуватися на основі мультимодального середовища, де у взаємодії перебувають різноманітні семіотичні ресурси – текст, зображення, звук, колір, рух, шрифт тощо. Їхні ідеї знаходять відгук в українському науковому дискурсі: З. Батринчук, О. Бешлей [3], В. Кремень [12], Л. Макарук [16], Г. Твердохліб [21] трактують мультимодальність як ефективний інструмент оптимізації освітньо-професійної підготовки здобувачів у вищій школі.

Окремий напрям наукових розвідок присвячено аналізу мультимодального формату професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах освіти різних типів та рівнів. Дослідники Е. Беттінгер [26], В. Волошина [4], М. Коваленко [9], С. Лебедєва [14], Дж. Нурі [34], М. Ткач [22], С. Ханія [27] акцентують на необхідності інтеграції мультимодальних освітніх стратегій у підготовку психологів, педагогів, соціальних працівників та інших гуманітарних фахівців, наголошуючи на ефективності такого підходу в умовах сучасної цифрової освітньої екосистеми. Дослідження Л. Ребухи [18], О. Рудакевич [18; 19] також свідчать про необхідності організації освітньої діяльності в аспекті національної ідентифікації студентів на засадах мультимлодального впливу.

Окремо виділимо обгрунтовану А.В. Фурманом [24] теоретичну модель особистісного прийняття людиною людиною іншої особи. Таке прийняття потрактовано як надскладний, глибинно вкорінений, багатоликий і розвитково динамічний метапроцес, що відбувається відбувається у психодуховному світі реципієнта як завершена вчинкова спіраль, починається із зустрічі двох суб'єктів як зіткнення їх свідомостей, а завершується рефлексивним засвоєнням світу іншого. Модель містить чотири періоди вчинення (ситуаційний, мотиваційний, діяльний і післядіяльний) із відповідними вчинковими механізмами їх здійснення (перцептивним усуб'єктненням, пізнавальним уприсутненням, мисле-діяльнісним проникненням, рефлексивним поглинанням), а також вісім етапів особистісного прийняття – упізнавання, характеризування, зацікавлення, інтенціювання, підлаштування, домислювання, рефлексування, поцінування. Загалом модель створює методологічне підґрунтя для реалізації гуманістично зорієнтованої міжособистісної взаємодії в мультимодальному освітньому довкіллі, де здійснюється підготовка майбутніх психологів.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, мультимодальність у різних наукових підходах постає не лише як інструмент чи технологія, а як комплексна міждисциплінарна категорія, що забезпечує глибше осмислення комунікації, навчання та розвитку особистості у контексті сучасних освітніх трансформацій (табл. 1).

Таблиця 1

Основні підоди до вивчення мультимодальності

Підхід	Представники	Характеристика
Лінгвістичний	І. Андреєва, Л. Байдак, Н. Герцовська, Н. Град, К. Зейкан, О. Крекотень	Підкреслено значущість поєднання у тексті змістовно значущих вербальних і невербальних засобів комунікації (шрифт, структура, колір та ін.)
Семіотичний	Ґ. Кресс, Дж. Лемке	Мультимодальність потрактовано як взаємодію множинних знакових систем, де значення сформовано завдяки формі, кольору, звуку, композиції.
Когнітивістський	А. Рейс, Н. Морзе, К. Осмолик, Ф. Серафіні	Обгрунтовано багатоканальність сприймання та перехресної сенсорної стимуляції як підгрунтя для для активізації зорової, слухової та моторної систем
Педагогічний	Г. Кресс, К. Джуїт, В. Кремень	Розглянуто дидактичні технології інтеграції різних сенсорних модальностей з метою удосконалення навчального процесу, засвоєння знань і розвитку компетентностей здобувачів освіти
Психологічний	А. Лазарус, Р. Маєр	Описано здатність психіки людини до інтеграції інформації через різні сенсорні канали, що сприяє її емоційно-позитивному сприйманню і кращому запам’ятовуванню
Цифровий	Н. Авдошенко, В. Биков, О. Пінчук, Є. Смирнова-Трибульська	Мультимодальність розглянуто як адаптивний компонент цифрового контенту, що підвищує автономність, саморегуляцію та інформаційну грамотність реципієнтів
Освітньо-професійний	Е. Беттінгер, О. Бешлей, З. Батринчук, Ю. Гичко, Л. Ларікова, С. Лебедєва, М. Ткач	Мультимодальність проаналізовано як ефективний формат підготовки фахівців соціогуманітарної сфери, зреалізований шляхом поєднання різних інформаційно-навчальних стратегій в полісенсорному освітньому довкіллі
Методологічний	А.В. Фурман	Розглянуто методологічні основи побудови гуманістично орієнтованої взаємодії суб’єктів освітньої діяльності, що постає як складний, багатовимірний метапроцес, який забезпечує їх особистісне взаємоприйняття

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Загалом мультимодальність у наукових дослідженнях постає як складна міждисциплінарна категорія, яка, згідно з аналізом наукових джерел (І. Андреєва [1], Н. Герцовська [5], Н. Град [7], Г. Кресс [29], Т. Лещенко [15], Г. Твердохліб [21], Т. Якимович [25] та ін.), поєднує у собі характеристики способу, інструменту, методу, формату, підходу, методології, концепції та парадигми організації освітнього процесу. Її функціональна багатовимірність дозволяє адаптувати освітній контент до індивідуальних потреб здобувачів, забезпечуючи полісенсорну активізацію пізнавальної діяльності, інтеграцію когнітивних і афективних компонентів навчання та розвиток ключових компетентностей. У контексті педагогіки мультимодальність виступає як засіб дидактичної адаптації навчання, орієнтований на стилі сприймання та емоційне залучення, у мовознавстві – як механізм поєднання вербальних і невербальних кодів, що сприяє повноцінному семіотичному осмисленню повідомлень, у когнітивній науці – як механізм перехресної стимуляції сенсорних систем, у психології – як здатність особистості інтегрувати інформацію через різні канали сприймання. У цифровій освіті мультимодальність визначає структуру взаємодії з контентом, адаптованим до типологічних відмінностей студентів, а в освітньо-професійній сфері – як стратегія формування компетентностей XXI століття через інтеграцію різноманітних ресурсів на підгрунті мультимодальності. У методологічному та концептуальному вимірах мультимодальність відображає важливий принцип багатокодової комунікації, яка забезпечує контекстуалізацію змісту, гнучкість, персоналізацію та інклюзивність навчального процесу. У парадигмальному аспекті вона формує гуманістично зорієнтоване освітнє середовище, засноване на діалозі, емпатії, взаємоповазі й інтерсуб'єктивному розумінні потреб та інтересів учасників освітньої взаємодії. Тому мультимодальність – універсальна психолого-педагогічна основа інноваційного освітнього дизайну, що забезпечує інтеграцію традиційних і цифрових засобів навчання, сприяє трансформації професійної підготовки та відповідає вимогам інформаційного суспільства.

Значущим підгрунтям використання мультимодального підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців в закладі вищої освіти є урахування індивідуальних стилів сприйняття ними інформації, зокрема аудіального, візуального та кінестетичного типів. Так, студенти-аудіали найкраще засвоюють інформацію через слухове сприйняття – лекції, аудіозаписи, дискусії, пояснення викладачів. Для них важливі голосові інтонації, ритм і темп мовлення, що дозволяє краще фокусувати увагу та розуміти зміст. Візуали сприймають інформацію переважно через зорові образи – схеми, графіки, інфографіку, відеоматеріали, презентації. Візуальні стимули допомагають їм структурувати знання та краще запам'ятовувати факти. Кінестетики ж віддають перевагу досвідченню через рухи, дотики, практичні дії, експерименти і тренінги, що сприяє глибшому розумінню та закріпленню навчального матеріалу. Врахування цих особливостей в рамках мультимодального формату підготовки забезпечує багатоканальну подачу інформації, що сприяє максимально ефективному її

засвоєнню студентами з різними стилями сприйняття. Наприклад, комбінування лекцій з візуальними презентаціями, інтерактивними вправами і практичними завданнями створює умови для одночасного активного залучення аудіалів, візуалів та кінестетиків до змісту занять. Інтеграція мультимодальних засобів дозволяє гнучко адаптувати освітній процес під їх індивідуальні потреби та є передумовою створення у виші ефективного, адаптивного та інклюзивного освітнього середовища підготовки майбутніх фахівців галузі психології [3; 4; 6; 10; 11; 14; 18; 19; 20; 22; 25 та ін.].

Комплексний підхід до вивчення мультимодальності дозволяє розглядати її як ефективний інструмент підвищення якості освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів. Мультимодальний формат навчання сприяє подоланню проблем, пов'язаних із домінуванням кліпового мислення, яке характеризується швидкою зміною уваги, короткотривалим сприйняттям інформації та прагненням до легкодоступних, фрагментованих знань. У цьому контексті одним із ключових факторів успішної підготовки є системна активізація і підтримка уваги студентів. Залучення різних каналів сприйняття (візуального, аудіального, кінестетичного) через мультимодальний формат подання інформації забезпечує збереження пізнавального інтересу та усуває монотонність навчального процесу. Використання анімацій, інтерактивних елементів, відеоматеріалів, гейміфікації, проєктних та групових завдань створює динамічне навчальне середовище, стимулює активність студентів і підтримує їх високий рівень залученості в опанування професійних компетенцій. Такий формат відповідає сучасним викликам і формує умови для свідомої участі студентів в опануванні фахом.

Оскільки функціональна роль мультимодального формату навчання майбутніх фахівців полягає у підвищенні ефективності навчання, доцільним є виокремлення відповідних напрямів освітньо-професійної підготовки, які, через застосування різноманітних форм подачі навчального змісту, використання засобів індивідуалізації навчання, багатоканальної інтеграції зворотного зв'язку, гейміфікації, віртуалізації, залучення кінестетичних методів та ін., – сукупно створюють належне підгрунтя для їх успішної професійної діяльності.

Перший напрям – це застосування різноманітних форм подачі навчального матеріалу (аудіо, відео, текстів, інфографіки, анімацій та інтерактивних вправ). Так, враховуючи необхідність урахування різноманітності каналів сприйняття інформації, притаманних різним студентам, використання мультимодального формату як поєднання вербальних (текстових), аудіальних (звукових), візуальних (графічних чи образних) та кінестетичних (рухових) компонентів навчання дає змогу значно підвищити рівень засвоєння ними теоретичних знань та набуття практичних навичок. Наприклад, відеолекції з теоретичних основ диференційної психології допомагають не лише засвоїти освітній зміст, а й побачити приклади досліджень і практичного застосування знань у реальних ситуаціях повсякдення; інфографіки та діаграми відіграють важливу роль у візуалізації складних структурних моделей, таких як ієрархічна модель

індивідуальності чи типологічні підходи до класифікації темпераменту; анімації дозволяють демонструвати динамічні процеси і явища, наприклад, механізми формування індивідуальності у онтогенезі або індивідуальну варіативність психічних процесів людини; інтерактивні вправи, що вимагають активної участі студентів (симуляції, кейс-стаді, моделювання соціальних ситуацій), сприяють розвитку здатності до рефлексивного аналізу й критичного осмислення навчальних завдань; аудіозаписи інтерв'ю з фахівцями-психологами дають змогу зрозуміти практичні аспекти роботи з різними типами індивідуальності; інтерактивні тести на визначення типу темпераменту дають миттєвий зворотний зв'язок. Доцільним є й застосування мультимодальних завдань в курсі риторики: перегляд відеовиступів видатних ораторів із коментарями викладача формує передумови для використання невербальних засобів у власній комунікації; інтерактивні схеми побудови риторичних текстів із можливістю практичного застосування дають можливість для створення власних виступів; аудіовправи на розвиток дикції та інтонації уможливлюють формування здобувачами своїх комунікативних навичок; вебінари з використанням онлайн-чатів та голосових повідомлень забезпечують умови для оперативного зворотного зв'язку з викладачем; мультимедійні презентації, що ілюструють стильові прийоми та структуру промов, сприяють реалізації практичних завдань дисципліни.

Другий напрям – це індивідуалізація освітнього процесу через надання майбутнім психологам можливості обирати комфортні способи опанування навчального матеріалу та демонстрування здобутих компетенцій. Оскільки студенти мають різні стилі навчання, типи сприйняття та когнітивні особливості, то надання вибору у способах опанування пізнавального змісту та способах демонстрації результатів дозволяє врахувати їх індивідуальні риси, переваги й можливості. Відповідна індивідуалізація освітнього процесу передбачає використання різноманітних форм роботи для фахового навчання й особистісного самовираження здобувачів, серед яких традиційні текстові роботи, усні виступи, мультимедійні презентації, відеозвіти, інтерактивні проєкти, творчі дослідження, а також їх комбінації. У курсі диференційної психології така індивідуалізація реалізується через завдання, які дають студентам право обирати формат виконання. Наприклад, під час вивчення теми «Індивідуальність як інтегральна біопсихосоціальна характеристика людини» доцільно створити мультимедійний проєкт у вигляді презентації, відеорозповіді або інтерактивної інфографіки, а у процесі оволодіння темою «Диференційно-психологічна характеристика темпераменту» – самостійно розробити відеозвіт-самоаналіз темпераменту. У курсі риторики здобувачі можуть обирати з-поміж написання письмового звіту, запису відеовиступу або створення аудіоподкасту риторичного аналізу заданого тексту чи запропонованої комунікативної ситуації. Важливо, що мультимодальний формат сприяє розвитку метакогнітивних навичок студентів: вони аналізують власний стиль навчання, визначають найбільш ефективні освітні засоби й інструменти та адаптують способи подачі та здобуття необхідної для опанування спеціальністю інформації.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Третій напрям – це використання інструментів змішаного навчання внаслідок поєднання онлайн-занять із традиційними офлайн-форматами професійної підготовки, що забезпечує, з одного боку, живе спілкування, пізнавальні дискусії, практичні вправи, а з іншого – гнучкість доступу студентів до пізнавального контенту, індивідуалізацію темпу навчання, повторне опрацювання наявних матеріалів, інтерактивну взаємодію з цифровими ресурсами. Завдяки комбінуванню та інтеграції традиційних аудиторних занять із інтерактивними онлайн-платформами студенти мають змогу не лише засвоювати теоретичний матеріал у зручний для них час, а й активно залучатися до живого спілкування, групових дискусій, практичних вправ і колективних проєктів. Змішане навчання забезпечує ефективну інтеграцію різних каналів подачі інформації: лекції та семінари з безпосередньою участю викладача доповнюються дистанційними відеоуроками, онлайн-тестами, віртуальними лабораторіями та форумами для обговорень. Такий підхід уможливлює ефективне поєднання теоретичного й практичного компонентів їх освітньо-професійної підготовки, сприяє формуванню навичок самостійного пізнання, комунікації в онлайн-середовищі, а також розвиває здатність орієнтуватися в інформаційному просторі квазіпрофесійної діяльності. Наприклад, студенти можуть отримати онлайн-матеріали про історичні підходи до вивчення темпераменту, після чого проводити групові дискусії та кейс-аналізи конкретних психологічних профілів в офлайн-форматі. Також на заняттях можуть використовуватися інструменти онлайн-тестування для самодіагностики здобувачами індивідуальних рис-якостей, результати яких обговорюються на практичних заняттях. Крім того, змішане навчання дає змогу поєднувати офлайн-тренінги з практики публічних виступів і онлайн-вебінари, присвячені теоретичним основам риторичної майстерності, технікам інтонації, невербальній комунікації та роботі з аудиторією. Студенти можуть попередньо опрацьовувати матеріал за допомогою відеолекцій та інтерактивних вправ, а на аудиторних заняттях удосконалювати навички живої комунікації, отримувати зворотний зв’язок від викладачів та колег, брати участь у рольових іграх і дебатах.

Четвертий напрям – це імплементація багатоканального зворотного зв’язку у системі «викладач – студент» для задіяння здобувачів до освітнього процесу й реалізації педагогами контрольних функцій. У мультимодальному форматі освітньо-професійної підготовки такий зворотний зв’язок максимально відповідає індивідуальним особливостям сприйняття та стилям навчання майбутніх фахівців. Використання відео-, аудіо- та текстових коментарів викладачів дозволяє забезпечити більш глибоке розуміння методичних рекомендацій та мотивує студентів до активної участі в навчальному процесі. Відеозв’язок поєднує візуальні та аудіальні канали сприйняття навчального змісту, що особливо важливо для здобувачів освіти із переважно візуальним й аудіальним модусами пізнання, відтак викладачі можуть детально пояснити складні моменти навчального матеріалу, демонструвати техніки виконання

проблемних завдань й використати невербальні засоби комунікації для підвищення рівня розуміння поданих інструкцій. Аудіокоментарі зручні для надання швидких рекомендацій і відповідних коротких нагадувань, а структуровані текстові коментарі дають змогу систематично фіксувати зауваження, індивідуальні поради та відповіді на запитання студентів. Такий багатоканальний підхід до зворотного зв'язку не лише сприяє когнітивному та емоційному залученню здобувачів до освітнього процесу у вищій школі, а й створює умови для постійного розвитку їх рефлексивних та аналітичних умінь, необхідних для майбутньої психологічної практики. Наприклад, після аналізу результатів виконання студентом онлайн-тестів з визначення індивідуально-типологічних особливостей людини і наданих відповідних відеоматеріалів, викладач може надати персоналізований відеозвіт з його успішності. Аналогічно, текстові коментарі педагога, оформлені у вигляді розгорнутих рекомендацій та доповнені аудіовідгуками студентів, дають чіткі орієнтири останнім для подальшої навчальної роботи. Крім того, після офлайн- або онлайн-виступів здобувачі фаху психолога можуть отримати відеокоментарі викладача риторики із розбором інтонації, жестикуляції, структури мовлення та візуального контакту зі студентською аудиторією. Аудіозаписи окремих частин промови можуть використовуватися для фокусування уваги студентів на темпі, паузах та інтонаціях, що потребують корекції, а текстові рецензії допоможуть сформувати їх аналітичне мислення, пропонуючи відповідні вправи. Таке багатоканальне надання зворотного зв'язку розвиває у студентів рефлексивність, здатність приймати критику і активно впроваджувати рекомендації в практику.

П'ятий напрям – це розвиток креативності та творчого мислення студентів через розробку презентацій, відеороликів, аудіоподкастів, виконання проєктних та дослідницьких робіт. Оскільки здобуття фаху психолога вимагає від здобувача не тільки аналітичних навичок, а й творчого підходу до розв'язання складних ситуацій, у цьому контексті мультимодальні завдання стають платформою для розвитку нестандартного мислення, здатності до критичного аналізу та саморефлексії. Вони стимулюють студентів мислити образно, знаходити нові асоціації, комбінувати знання з різних галузей, що вкрай важливо для практичної діяльності психолога. Зокрема, виконання презентацій дозволяє майбутнім психологам формувати навички структурованої подачі матеріалу, що базується на глибокому розумінні теми та креативному відборі ілюстративного матеріалу. Відеоролики дають можливість експериментувати з форматом, поєднуючи текст, зображення, звук, що розвиває вміння транслювати складні ідеї у доступній і привабливій формі. Подкасти сприяють розвитку вербальної креативності, мистецтва голосового спілкування та взаємодії з аудиторією. Дослідницькі роботи у мультимодальному форматі формують вміння працювати з різними типами даних і джерелами інформації, підбирати адекватні методи дослідження, систематизувати отримані результати, а проєктна діяльність, у свою чергу, стимулює роботу студентів в команді, забезпечує розвиток організаційних

навичок, виявляє спроможність планувати й реалізовувати комплексні завдання з урахуванням різних аспектів психолого-педагогічної практики. Зокрема, оперування мультимодальними завданнями в курсі диференційної психології дає можливість творчо осмислювати складні теоретичні конструкції (індивідуальні відмінності, індивідуальність, типологічні ознаки). Наприклад, студенти можуть створити відеопрезентації, що ілюструють різні типи темпераменту через художні образи, музику, анімації, або ж записати подкасти, де в доступній формі обговорити історичні теорії та сучасні методи дослідження індивідуальності. У курсі риторики мультимодальний підхід сприяє формуванню комунікативних навичок. Здобувачі можуть розробляти авторські відеоролики з ораторськими виступами, експериментувати з інтонацією, жестами, сценаріями, а також створювати подкасти на теми професійної етики чи спілкування з різними категоріями клієнтів. Спільні проєкти у вигляді мультимедійних презентацій дають змогу не лише систематизувати знання про структуру та ознаки фахового мовлення, а й проявити індивідуальний стиль взаємодії, застосувати креативні рішення під час квазіпрофесійної роботи з клієнтом.

Шостий напрям – це гейміфікація (впровадження ігрових елементів у зміст занять для підвищення мотивації студентів та інтерактивності освітнього процесу). У контексті підготовки майбутніх психологів гейміфікація є вагомим засобом трансформації традиційних форм здобуття фахової освіти в динамічну, інтерактивну й максимально ефективну навчально-ігрову діяльність. До того ж упровадження елементів гри (системи балів, рівнів, ступенів, нагород, конкурсів, рейтингових таблиць) стимулює активну участь студентів в навчальній взаємодії, створює позитивний соціально-психологічний клімат на заняттях та покращує засвоєння ними теоретичних та практичних знань. Гейміфікація допомагає зняти бар'єри пасивного сприйняття інформації, перетворюючи навчання на захопливу діяльність, що відповідає психологічним потребам молоді та сприяє розвитку не лише когнітивних компетенцій, а й якостей, необхідних сучасному психологу для ефективної роботи з різними категоріями клієнтів (емоційного інтелекту, комунікативних навичок, критичного мислення та ін.). Зокрема, впровадження елементів гейміфікації у курс диференційної психології дає змогу моделювати складні психологічні процеси у формі рольових та сюжетно-рольових ігор, досліджувати у інтерактивному режимі типології особистості, визначати домінуючі риси-якості різних типів темпераменту, розпізнавати індивідуальні відмінності. У рамках риторики гейміфікація відкриває перспективи для відпрацювання комунікативних і ораторських навичок у форматі рольових ігор, дебатів, імпровізаційних вправ, конкурсів на кращий виступ чи ефективної самопрезентації. Відеоігри, симулятори публічних виступів, а також онлайн-платформи з інтерактивними завданнями допомагають студентам долати страх публічних виступів, формувати впевненість у собі, розвивати артистичність і здатність до адаптації у спілкуванні з клієнтом.

Сьомий напрям – це організація групової роботи та спільного навчання (модель «подумай – обговори – поділись») як підгрунтя для формування в

майбутніх психологів комунікативних навичок, соціально-психологічної компетентності та здатності до колективно-групової діяльності. Перший етап реалізації моделі – «подумай» – передбачає індивідуальне опрацювання студентами навчального матеріалу за допомогою мультимодальних ресурсів: текстів, відеолекцій, інфографіки, інтерактивних вправ. Важливо, щоб матеріал був представлений у різних форматах відповідно до індивідуальних стилів навчання та сприяв максимально ефективному засвоєнню знань. На другому етапі – «обговори» – студенти організовують колективний діалог, під час якого обмінюються ідеями, порівнюють власні погляди, аргументують позиції, розв'язують проблемні питання та розглядають різні точки зору. Використання мультимедійних платформ із онлайн-чатами, відеоконференціями, засобами організації групової роботи дозволяє створити безпечний і відкритий простір для комунікації, у якому кожен учасник має змогу висловитися й бути почутим. Третій етап – «поділись» – передбачає презентацію спільних результатів роботи студентської групи у вигляді усного звіту, чи мультимедійної презентації, відеозвіту або іншої творчої форми представлення результатів, що відображає колективне розуміння досліджуваної проблеми. Важливим є також обговорення зворотного зв'язку від викладача і одногрупників, що сприяє формуванню саморефлексії та аналітичного мислення здобувачів. У контексті диференційної психології така модель може бути використана для колективного аналізу типологій особистості, обговорення впливу біологічних, соціокультурних та психічних факторів на індивідуальність, спільного вирішення завдань з діагностики і типологізації темпераменту. У курсі риторики модель групового навчання є ефективною для тренування комунікативних навичок студентів у форматі спільних презентацій, дебатів, імпровізаційних вправ і взаємного аналізу ораторських виступів. Вона розвиває здатність до публічного виступу, аргументації, аналізу мовних і невербальних засобів впливу, що є невід'ємною частиною професійної компетентності психолога.

Восьмий напрям – це формування практичних навичок у майбутніх психологів через кінестетичні методи навчання. Останні базуються на залученні рухового компонента діяльності, що активізує різні сенсорні канали, сприяє кращому запам'ятовуванню і засвоєнню навчального матеріалу, дає змогу відчути механізми психосоціальної взаємодії, зрозуміти невербальні сигнали від комунікантів, а також формувати навички емоційної регуляції. Соціально-психологічні тренінги, інтерактивні заняття та рольові ігри, що включають кінестетичні елементи, дозволяють студентам відпрацьовувати реальні життєві ситуації – роботу з клієнтами, групову взаємодію чи стратегії комунікації, а також допомагають формувати професійно важливі компетенції у безпечному середовищі, де можна експериментувати й отримувати зворотний зв'язок від викладача. До прикладу, під час занять з диференційної психології проводиться рольова гра «Тип темпераменту і спілкування», коли студенти у групах імітують різні типи темпераменту (сангвінік, меланхолік, холерик, флегматик) через рухи,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

міміку, жести, після чого аналізують вплив цих типів на комунікацію; симуляція ситуації психологічного тестування з урахуванням моторної активності передбачає відпрацювання навичок спостереження і інтерпретації рухових проявів клієнта під час психодіагностики; тренінг розвитку емоційного інтелекту включає серію рухових вправ на відтворення та розпізнавання емоційних станів, що сприяють глибшому розумінню індивідуальних відмінностей; виконання практичної вправи з моделювання поведінкових реакцій людини у стресових ситуаціях спрямовується на відпрацювання способів саморегуляції і управління соматичними реакціями через дихальні і рухові техніки.

Результати вивчення напрямів реалізації мультимодального формату освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів узагальнено у таблиці 2.

Таблиця 2

Напрями реалізації мультимодального формату освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів

Напрям	Характеристика напряму
Використання різних форм подачі інформації	Застосування текстів, аудіо, відео, графіки для ефективного засвоєння інформації різними сенсорними каналами
Індивідуалізація освітньо-професійної підготовки	Надання студентам можливості вибирати зручні для них способи навчання і демонстрації знань
Впровадження змішаного навчання (онлайн та офлайн)	Поєднання дистанційних і традиційних занять для гнучкості і кращого засвоєння
Інкорпорація багатоканального зворотного зв’язку	Коментарі викладачів у аудіо, відео чи письмовій формі для підвищення якості засвоєння
Розвиток креативності та творчого мислення	Створення презентацій, відеороликів, подкастів для стимуляції креативного мислення
Гейміфікація освітнього процесу	Використання ігрових елементів для мотивації та інтерактивності
Організація групової роботи та елементів спільного навчання	Організація дискусій, спільних проєктів для розвитку комунікації
Оперування кінестетичними методами навчання	Активне залучення рухової діяльності, тренінгів для глибшого засвоєння матеріалу

Як бачимо, у таблиці виокремлено напрями реалізації мультимодального формату освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців, що закономірно передбачають застосування різноманітних форм подачі навчального змісту, засобів індивідуалізації навчання, імплементацію багатоканального зворотного зв’язку, технологій гейміфікації, віртуалізації, залучення кінестетичних методів й сукупно створюють належне підгрунтя для їх успішної професійної діяльності.

Осмислення проблематики мультимодальності в контексті підвищення ефективності та якості освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів уможливлює виокремлення низки рекомендацій викладачам фахових дисциплін:

1. Використовуйте різні канали подачі інформації – комбінуйте текст, аудіо, відео та інтерактивні елементи завдань для забезпечення максимального охоплення студентів із різними стилями сприйняття.

2. Забезпечте можливість вибору здобувачами фаху психолога формату засвоєння матеріалу, який відповідає їх індивідуальним особливостям.

3. Поєднуйте онлайн- та офлайн-формати навчання для створення гнучкого та ефективного освітнього процесу з урахуванням когнітивних потреб студентів.

4. Активно інтегруйте багатоканальний зворотний зв'язок у структуру кожного онлайн- та офлайн-заняття.

5. Включайте в освітній процес мультимодальні завдання, які стимулюють креативність і дивергентне мислення студентів, до прикладу, створення ними відеороликів, презентацій та подкастів на навчальні теми.

6. Використовуйте технології гейміфікації для підвищення ступеня задіяності здобувачів до опанування обраного фаху.

7. Організуйте групову роботу студентів за моделлю «подумай – обговори – поділись» для розвитку комунікативних навичок і соціальної компетентності.

8. Застосовуйте сучасні цифрові платформи для забезпечення доступності навчання та інтеграції студентів в інформаційне середовище закладу освіти.

10. Впроваджуйте кінестетичні методи, що включають рухову активність студентів, для глибшого засвоєння ними тематичного матеріалу.

Висновки. Отже, мультимодальність визначено як інтегративну ознаку-характеристику освітнього процесу, що передбачає використання сукупності модусів (каналів) представлення, передавання та сприйняття інформації (вербальних, візуальних, аудіальних, кінестетичних, тактильних, цифрових і символічних). Її концептуальну сутність обґрунтовано через здатність людини сприймати, переробляти та відтворювати інформацію через полісенсорну взаємодію з довкіллям, що забезпечує паралельну активацію когнітивних, емоційних і поведінкових механізмів психіки. У контексті сучасної педагогіки, когнітивної психології, лінгводидактики та соціально-комунікативних наук мультимодальність потрактовано як універсальну концептуальну платформу, що визначає засади побудови ефективного освітнього середовища, організації взаємодії суб'єктів навчання та професійної підготовки майбутніх фахівців і може реалізовуватися як метод, інструмент, формат, підхід, методологія або парадигма. Виокремлені напрями реалізації мультимодального формату освітнього процесу закономірно передбачають застосування викладачем різних форм подачі навчального змісту, специфічних засобів індивідуалізації навчання, імплементацію багатоканального зворотного зв'язку, технологій гейміфікації, віртуалізації, залучення кінестетичних методів й сукупно створюють належне підгрунтя для успішної квазіпрофесійної діяльності студентів. Осмислено проблематику мультимодальності в контексті підвищення ефективності та якості освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів, що дало змогу розробити відповідні рекомендації викладачам фахових дисциплін.

Перспективами подальшого дослідження визначено емпіричне доведення ефективності мультимодального формату освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів.

Література:

1. Андрєєва І. О. Мультимодальний аналіз дискурсу : методологічна основа та перспективи напряму. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2016. № 7. С. 3-8.

2. Аристотель. Метафізика / пер. О. Юдін. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Aristotle/Metafizyka.

3. Бешлей О., Батринчук З. Розвиток навичок візуальної грамотності студентів ЗВО через застосування мультимодальних текстів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 77, т. 1. С. 119-124.

4. Волошина В.В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 391 с.

5. Герцовська Н. О., Зейкан К. І. Модальність як багатоаспектна лінгвістична категорія. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2017. № 23 (18). С. 82-87.

6. Гичко Ю. Аспекти професіоналізації майбутніх психологів в процесі підготовки до професійної діяльності. *Психологічний журнал*. 2021. № 6. С. 15-22.

7. Град Н. Сучасні мультимодальні студії: модальна лінгвістика та мультимодальна стилістика. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2014. Вип. 4. С. 49-51.

8. Дуткевич Т. В. Загальна психологія : теоретичний курс : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 388 с.

9. Коваленко М. А. Мультимодальність у сучасній освіті: інтеграція традиційних та інноваційних підходів. *Педагогічний дискурс*. 2017. № 22. С. 45-51.

10. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : монографія / за ред. О.М. Лозової. Вінниця: Віндрук, 2014. 184 с.

11. Крекотень О. В., Байдак Л. І. Мультимодальний підхід до роботи з автентичними ресурсами на занятті з іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 20, т. 2. С. 85-89.

12. Кремень В. Г. Мультимодальна мова дистанційного навчання. *Освіта і суспільство*. 2020. Лип., серп. (№ 7-8). С. 3.

13. Лазарук А. Ф. Феноменологія самовизначення особи: базові теоретичні підходи у психології. *Психологія і суспільство*. 2024. №1. С. 131-149.

14. Лебедєва С. Л., Лебедєв М. К. Мультимодальні аспекти викладання у сфері сучасної дистанційної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 56. Т. 2. С. 201-205.

15. Лещенко Т.О., Жовнір М.М., Юфименко В.Г. Навчальний текст як мультимодальний лінгвовізуальний феномен: цілісність, зв'язність, інформативність. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 47. С. 185-190.

16. Макарук Л. Л. Мультимодальність сучасної англомовної масмедійної писемної комунікації : монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 424 с.

17. Москалець В. П. Загальна психологія : підручник. Київ: Ліра-К, 2020. 564 с.

18. Ребуха Л.З., Рудакевич О.М. Освітня діяльність як основа національної ідентифікації: український досвід. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62 (1). С. 2023-2030.

19. Рудакевич О.М. Духовність як узмістовлення професійної діяльності соціального працівника. *Соціологічні студії.* 2014. №2 (5). С. 62-70.

20. Савчин М. В. Вступ до спеціальності : психолог, практичний психолог: навч. посіб. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2007. 400 с.

21. Твердохліб Г. В. Мультимодальна грамотність у мовній освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 71, т. 1. С. 186-189.

22. Ткач М. М., Ларікова Л. А. Мультимодальні методи навчання у фаховій підготовці студентів мистецьких спеціальностей. *Академічні візії.* 2024. Вип. 36. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1455.

23. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування : монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.

24. Фурман А. В. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С. 56-77.

25. Якимович Т. Д., Джулай Л. І., Дольнікова Л. В., Чорнописька О. І., Якимович О. Н. Використання мультимодальних засобів навчання: результати дослідження. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2024. Вип. 97. С. 164-167.

26. Bettinger E.P, Fox L., Loeb S., Taylor E.S. Virtual Classrooms: How Online College Courses Affect Student Success. *American Economic Review*. 2017. Vol. 107, № 9. P. 2855-2875.

27. Haniya S., Tzirides A.O., Montebello M., Georgiadou K., Cope B., Kalantzis M. Maximising Learning Potential with Multimodality: A Case Study. *World Journal of Educational Research.* 2019. Vol. 6, №2. P. 260-269.

28. Jewitt C., Kress G. Multimodal literacy. New York : Peter Lang, 2003. 196 p.

29. Kress G. Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. New York : Routledge, 2010. 236 p.

30. Lemke J. Multimodal Genres and Transmedia Traversals: Social Semiotics and the Political Economy of the Sign. *Semiotica*. 2009. № 17. P. 283-297.

31. Lim F. V., Tan-Chia L. Designing learning for multimodal literacy. Taylor & Francis, 2022. 170 p.

32. Mete R., Riegel C., Kozen A., Polka W. What Every Contemporary Teacher Educator Needs to Know About Technology... *But, Didn't Know Who to Ask! Critical Issues in Teacher Education*. 2017. Vol. XXIV. P. 65-79.

33. Moreno R., Mayer R. E. Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*. 2007. Vol. 19, № 3. P. 309-326.

34. Nouri J. Students' multimodal literacy and design of learning during self-studies in higher education. *Technology, Knowledge and Learning*. 2019. Vol. 24, №5. P. 683-698.

35. Reis A., Morze N., Osmolyk K. How does our brain change during the learning process. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. 2019. № 6. P. 1-7.

36. Serafini F. Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacies. Teachers College Press, 2013. 208 p.

References:

1. Andrieieva, I. O. (2016). Multymodalnyi analiz dyskursu: metodolohichna osnova ta perspektyvy napriamu [Multimodal discourse analysis: methodological basis and prospects of the direction]. *Odeskyi linhvistychnyi visnyk*, 7, 3-8 [in Ukrainian].

2. Arystotel (2020). *Metafizyka* [Metaphysics] / per. O. Yudin. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Aristotle/Metafizyka [in Ukrainian].

3. Beshlei, O., Batrynchuk, Z. (2021). Rozvytok navychok vizualnoi hramotnosti studentiv ZVO cherez zastosuvannia multymodalnykh tekstiv [Development of visual literacy skills of students of higher education institutions through the use of multimodal texts]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh.* Zaporizhzhia: KPU, 77, 1, 119-124 [in Ukrainian].

4. Voloshyna, V.V. (2015). *Psykholohichni tekhnolohii pidhotovky maibutnikh psykholohiv: monohrafiia* [Psychological technologies of training future psychologists: monograph]. Vinnytsia: Nilan-LTD [in Ukrainian].

5. Hertsovska, N. O., Zeikan, K. I. (2017). Modalnist yak bahatoaspektna linhvistychna katehoriia [Modality as a multi-aspect linguistic category]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu,* 23 (18), 82-87 [in Ukrainian].

6. Hychko, Yu. (2021). Aspekty profesionalizatsiї maibutnikh psykholohiv v protsesi pidhotovky do profesiinoi diialnosti [Aspects of professionalization of future psychologists in the process of training for professional activity]. *Psykholohichnyi zhurnal*, 6, 15-22 [in Ukrainian].

7. Hrad, N. (2014). Suchasni multymodalni studii: modalna linhvistyka ta multymodalna stylistyka [Modern multimodal studies: modal linguistics and multimodal stylistics]. *Odeskyi linhvistychnyi visnyk*, 4, 49-51 [in Ukrainian].

8. Dutkevych, T. V. (2016). *Zahalna psykholohiia: teoretychnyi kurs: navch. posib.* [General psychology: theoretical course: manual]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

9. Kovalenko, M. A. (2017). Multymodalnist u suchasnii osviti: intehratsiia tradytsiinykh ta innovatsiinykh pidkhodiv [Multimodality in modern education: integration of traditional and innovative approaches]. *Pedahohichnyi dyskurs*, 22, 45-51 [in Ukrainian].

10. Lozova, O.M. (red.) (2014). *Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh psykholohiv: monohrafiia* [Competency-based approach in professional training of future psychologists: monograph]. Vinnytsia: Vindruk [in Ukrainian].

11. Krekoten, O. V., Baidak, L. I. (2020). Multymodalnyi pidkhid do roboty z avtentychnymy resursamy na zaniatti z inozemnoi movy [Multimodal approach to working with authentic resources in a foreign language lesson]. *Innovatsiina pedahohika*, 20, 2, 85-89 [in Ukrainian].

12. Kremen, V. H. (2020). Multymodalna mova dystantsiinoho navchannia [Multimodal language of distance learning]. *Osvita i suspilstvo*, 7-8, 3 [in Ukrainian].

13. Lazaruk, A. F. (2024). Fenomenolohiia samovyznachennia osoby: bazovi teoretychni pidkhody u psykholohii [Phenomenology of self-determination of the individual: basic theoretical approaches in psychology]. *Psykholohiia i suspilstvo*, 1, 131-149 [in Ukrainian].

14. Lebedieva, S. L., Lebediev, M. K. (2023). Multymodalni aspekty vykladannia u sferi suchasnoi dystantsiinoi osvity [Multimodal aspects of teaching in the sphere of modern distance education]. *Innovatsiina pedahohika*, 56, 2, 201-205 [in Ukrainian].

15. Leshchenko, T. O., Zhovnir, M. M., Yufymenko, V. H. (2022). Navchalnyi tekst yak multymodalnyi linhvovizualnyi fenomen: tsilisnist, zv'iaznist, informatyvnist [Educational text as a multimodal linguovisual phenomenon: integrity, coherence, informativeness]. *Innovatsiina pedahohika*, 47, 185-190 [in Ukrainian].

16. Makaruk L. L. (2018). *Multymodalnist suchasnoi anhlomovnoi masmediinoi pysemnoi komunikatsii: monohrafiia* [Multimodality of modern English-language mass media written communication: monograph]. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].

17. Moskalets, V. P. (2020). *Zahalna psykholohiia: pidruchnyk* [General psychology: textbook]. Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].

18. Rebukha, L.Z., Rudakevych O.M. (2023). Osvitnia diialnist yak osnova natsionalnoi identyfikatsii: ukrainskyi dosvid [Educational activity as the basis of national identification: Ukrainian experience]. *Innovatsiina pedahohika*, 62 (1), 2023-2030 [in Ukrainian].

19. Rudakevych, O.M. (2014). Dukhovnist yak uzmistovlennia profesiinoi diialnosti sotsialnoho pratsivnyka [Spirituality as the content of the professional activity of a social worker]. *Sotsiolohichni studii*, 2 (5), 62-70 [in Ukrainian].

20. Savchyn, M. V. (2007). *Vstup do spetsialnosti: psykholoh, praktychnyi psykholoh: navch. posib.* [Introduction to the specialty: psychologist, practical psychologist: teaching aids]. Ivano-Frankivsk: Misto NV [in Ukrainian].

21. Tverdokhlib, H. V. (2024). Multymodalna hramotnist u movnii osviti [Multimodal literacy in language education]. *Innovatsiina pedahohika*, 71, 1, 186-189 [in Ukrainian].

22. Tkach, M. M., Larikova, L. A. (2024). Multymodalni metody navchannia u fakhovii pidhotovtsi studentiv mystetskykh spetsialnostei [Multimodal teaching methods in professional training of students of artistic specialties]. *Akademichni vizii*, 36. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1455 [in Ukrainian].

23. Furman, A.V. (2016). Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia: monohrafiia [The idea and content of professional methodology: monograph]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

24. Furman, A. V. (2020). Teoretychna model osobystisnoho pryiniattia liudyny liudynoiu [Theoretical model of personal acceptance of a person by a person]. *Psykholohiia i suspilstvo*, 1, 56-77 [in Ukrainian].

25. Yakymovych, T. D., Dzhulai, L. I., Dolnikova, L. V., Chornopyska, O. I., Yakymovych, O. N. (2024). Vykorystannia multymodalnykh zasobiv navchannia: rezultaty doslidzhennia [The use of multimodal teaching aids: research results]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 97, 164-167 [in Ukrainian].

26. Bettinger, E.P, Fox, L., Loeb, S., Taylor, E.S. (2017). Virtual Classrooms: How Online College Courses Affect Student Success. *American Economic Review*, 107, 9, 2855-2875 [in English].

27. Haniya, S., Tzirides, A.O., Montebello, M., Georgiadou, K., Cope, B., Kalantzis, M. (2019). Maximising Learning Potential with Multimodality: A Case Study. *World Journal of Educational Research*, 6, 2, 260-269 [in English].

28. Jewitt, C., Kress, G. (2003). Multimodal literacy. New York: Peter Lang [in English].

29. Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge [in English].

30. Lemke, J. (2009). Multimodal Genres and Transmedia Traversals: Social Semiotics and the Political Economy of the Sign. *Semiotica*, 17, 283-297 [in English].

31. Lim, F. V., Tan-Chia, L. (2022). *Designing learning for multimodal literacy*. Taylor & Francis [in English].

32. Mete, R., Riegel, C., Kozen, A., Polka, W. (2017). What Every Contemporary Teacher Educator Needs to Know About Technology... *But, Didnt Know Who to Ask! Critical Issues in Teacher Education*, XXIV, 65-79 [in English].

33. Moreno, R., Mayer, R. E. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19, 3, 309-326 [in English].

34. Nouri, J. (2019). Students multimodal literacy and design of learning during self-studies in higher education. *Technology, Knowledge and Learning*, 24, 5, 683-698 [in English].

35. Reis, A., Morze, N., Osmolyk, K. (2019). How does our brain change during the learning process. *Open educational e-environment of modern University, special edition*, 6, 1-7 [in English].

36. Serafini, F. (2013). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacies*. Teachers College Press [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 159.944

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1482-1495

Лупанець Оксана Миколаївна психолог, молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології, Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. м.Київ Україна, тел.: (044) 288-04-45, https://orcid.org/0009-0009-1048-6167

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ І ПІСЛЯВОЄННОГО СТАНУ

Анотація: Статтю присвячено теоретичному аналізу сучасних підходів і практичних методів, що застосовуються для відновлення психологічних ресурсів працівників медичної сфери в умовах повномасштабної війни, яка була розв'язана росією проти України. Війна, що триває в Україні, накладає значний психологічний тягар на працівників у сфері «людина-людина». Особливо це стосується медичних працівників, які перебувають на передовій забезпечення охорони здоров'я в умовах воєнного стану в країні. Збереження та відновлення психологічних ресурсів медиків є ключовим чинником підтримки їхньої професійної діяльності, психічного здоров'я та загальної життєстійкості в екстремальних умовах. Тобто актуальність теми зумовлена триваючими масштабними руйнуваннями та значним психоемоційним навантаженням медичних працівників: вони зазнають хронічного стресу, емоційного виснаження та високого ризику професійного вигорання, що вимагає системної наукової уваги і розробки ефективних методів психологічної підтримки. У статті аналізуються вітчизняні та міжнародні наукові джерела, які висвітлюють психологічну підтримку медичного персоналу в кризових ситуаціях. У роботі проаналізовано та узагальнено інтервенційні стратегії та форми роботи, такі як когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), десенсибілізація та переробка рухами очей (Eye Movement Desensitization and Reprocessing, EMDR), кризова психологічна допомога у формі групової підтримки, онлайн-допомоги тощо.

Проведені теоретичні та емпіричні дослідження свідчать про значний потенціал використання зазначених підходів. Водночас, з огляду на складні та динамічні умови, в яких розгортається діяльність фахівців медичної сфери, зберігається потреба в подальшому науковому узагальненні, адаптації та критичному аналізі існуючих методів психологічної підтримки.

Ключові слова: психологічне відновлення, медичні працівники, війна, резилієнтність, емоційне вигорання, психосоціальна підтримка, КПТ, EMDR, кризова психологічна допомога, онлайн-допомога.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Lupanets Oksana Mykolaivna psychologist, junior research fellow at the Laboratory of Age-related Psychophysiology, H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv, tel.: (044) 288-04-45, https://orcid.org/0009-0009-1048-6167

THEORETICAL ANALYSIS OF METHODS AND APPROACHES TO THE PROBLEM OF RESTORING THE PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF HEALTHCARE WORKERS IN WARTIME AND POST-WAR CONDITIONS

Abstract: The article is devoted to a theoretical analysis of contemporary approaches and practical methods employed to restore the psychological resources of healthcare professionals in the context of the full-scale war waged by Russia against Ukraine. The ongoing war in Ukraine imposes a significant psychological burden on professionals in the "human-to-human" service sector. This is especially true for healthcare workers who are at the forefront of providing medical care under martial law. Preserving and restoring the psychological resources of medical personnel is a key factor in sustaining their professional performance, mental health, and overall resilience under extreme conditions. The relevance of the topic is determined by the ongoing large-scale destruction and the considerable psycho-emotional strain on healthcare professionals: they experience chronic stress, emotional exhaustion, and a high risk of occupational burnout, which necessitates systematic scientific attention and the development of effective psychological support methods. The article reviews domestic and international scientific sources that address psychological support for medical personnel in crisis situations. It analyzes and summarizes intervention strategies and forms of assistance such as Cognitive Behavioral Therapy (CBT), Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR), crisis psychological assistance in the form of group support, online counseling, and more.

Theoretical and empirical research indicates significant potential for the application of these approaches. At the same time, given the complex and dynamic conditions under which healthcare professionals operate, there remains a need for further scientific generalization, adaptation, and critical analysis of existing psychological support methods.

Keywords: psychological recovery, healthcare professionals, war, resilience, emotional burnout, psychosocial support, Cognitive Behavioral Therapy (CBT), Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR), crisis psychological assistance, online counseling.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна, розв’язана росією проти України, актуалізувала проблему збереження психічного здоров’я та професійної витривалості медичних працівників, які виконують свої функції в надзвичайно складних, часто екстремальних умовах і безпосередньо контактують із

пораненнями, смертями й травмами цивільних і військових осіб. У нинішніх умовах психологічна підтримка фахівців медичних та соціономічних професій стала однією із пріоритетних сфер наукових і прикладних досліджень у галузі психології та суміжних дисциплін.

Медичні працівники є однією з найуразливіших груп до ризиків розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії, тривожних розладів та синдрому емоційного вигорання. Їхня професійна діяльність супроводжується постійним емоційним навантаженням, високою відповідальністю та необхідністю швидкого прийняття рішень у стресогенному середовищі. Вони постійно зазнають впливу морального навантаження, емоційної напруги та стресових чинників, що призводить до хронічного стресу, емоційного виснаження, зниження якості надання медичної допомоги [1].

Сучасні дослідження вказують на високі показники тривожності, депресивних станів, ПТСР та емоційного вигорання серед медиків. Кожен п’ятий опитаний медпрацівник відчуває негативні наслідки хронічного стресу, 30% опитаних рідко справляються зі своїми складними почуттями здоровим способом, не завдаючи шкоди собі чи іншим. Понад 40% молодих медсестер не мають ефективних стратегій подолання стресу, 46% всіх опитаних не мають оптимізму щодо майбутнього, 65% молодих лікарів не вірять у те, що принесе завтрашній день [2].

Міжнародна практика демонструє ефективність таких підходів і форм допомоги, як когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), десенсибілізація та переробка рухами очей (Eye Movement Desensitization and Reprocessing, EMDR), кризове консультування в індивідуальній та груповій формі, часто також ця допомога надається в онлайн-режимі. Але міжнародна наукова література висвітлює переважно вплив війни на цивільне населення, тоді як дослідження психічного стану саме медичного персоналу як правило мають описовий характер і зосереджуються на ізольованих кейсах або локальних обставинах. І саме в українському науковому середовищі з 2022 року почали з’являтись перші емпіричні дослідження, що, на відміну від описових міжнародних кейсів, системно оцінюють рівень стресу, тривоги, психосоматики, а також ефективність інтервенцій у медичному середовищі [3; 6]. Ці дані можуть слугувати підґрунтям для розробки більш стійкої моделі психосоціальної підтримки у воєнний та післявоєнний періоди. Утім, в Україні наразі відсутня чітка адаптована модель застосування зазначених вище методів в умовах війни. Попри те, що в Україні формується система психологічної підтримки для цієї професійної групи, вона поки що не має системного характеру і, відповідно, відсутня єдина уніфікована модель впровадження.

У контексті воєнного часу актуальним стає подальше вивчення, адаптація та впровадження ефективних психологічних інтервенцій, які враховують специфіку діяльності медичних працівників. Необхідно створити дієвий інструментарій підтримки психічного здоров’я, здатний забезпечити стійкість медиків,

ефективність їхньої професійної діяльності, а також стабільне функціонування системи охорони здоров'я як у період війни, так і після її завершення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика психологічного виснаження та професійного вигорання медичних працівників в умовах війни розглядається в контексті військової, кризової та медичної психології. Психологічні ризики у таких умовах пов'язані з високим рівнем стресу, ПТСР, тривожністю, депресією та соматичними розладами, що потребує цілісної системи підтримки [3, 4].

У контексті резилієнтності вчені наголошують на важливості зміцнення внутрішніх ресурсів та здатності до адаптації в умовах хронічного стресу. Дослідження свідчать, що без адекватного втручання, виснаження медиків має системний характер і впливає на якість медичної допомоги [5].

У звіті ВООЗ (2023) акцентовано на потребі забезпечення психосоціальної підтримки медичних працівників у конфліктних зонах, у тому числі в Україні. Основні напрямки включають: індивідуальну терапію, кризове консультування, психоедукацію та створення безпечного робочого середовища [6].

Європейська комісія (2022) підкреслює роль цифрових платформ для надання психологічної допомоги та важливість мультидисциплінарних підходів до підтримки медиків у надзвичайних ситуаціях. Аналогічні рекомендації містяться в аналітичних звітах Міжнародного Червоного Хреста, де обґрунтовується необхідність впровадження комплексних програм ментального здоров'я в умовах воєнного конфлікту [7].

Американська психологічна асоціація (APA) наполягає на системності втручань, зазначаючи, що короткострокова інтервенція без довготривалої підтримки не забезпечує стійкого відновлення [5].

Після 2022 року в Україні зросла увага до психічного здоров'я медичних працівників. МОЗ України впроваджує ініціативу «Психічне здоров'я для всіх», де передбачено створення мультидисциплінарних команд для підтримки лікарів [8]. У 2023 році МОН підтримало проєкти психосоціальної адаптації для студентів і викладачів медичних закладів, що зазнали дії воєнних чинників.

Також діють громадські програми, зокрема «Розкажи мені», «Лікарі для лікарів», «Психологічна допомога медикам», за підтримки міжнародних партнерів, які реалізують онлайн-платформи, гарячі лінії та тренінги з кризової допомоги.

Особливостями інтеграції наукових досліджень в українську прикладну психологію є те, що українські дослідники та практики активно адаптують міжнародні моделі інтервенцій до локального контексту, з урахуванням культурних, правових та ресурсних умов [9,10]. Водночас відзначається недостатня уніфікація підходів, відсутність систематизованої підготовки кризових психологів та фрагментарне впровадження моделей у державну медичну систему.

Метою нашої статті є теоретичний аналіз вітчизняних та міжнародних методів і підходів до проблеми відновлення психологічних ресурсів медичних працівників в умовах війни і післявоєнного стану.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Виклад основного матеріалу. Психологічні ресурси медичних працівників, зокрема здатність до емоційної саморегуляції, резилієнтність, адаптивність та рефлексивні механізми, є ключовим чинником підтримки професійної витривалості в умовах воєнного конфлікту [11]. Резилієнтність розглядається як здатність до відновлення психічного стану після травм і продовження ефективної діяльності попри екстремальні умови [11, 12].

Згідно з дослідженням, проведеним серед українських медичних працівників, приблизно 55,6 % опитаних класифікувалися як резилієнтні. Виявлено, що соціальні зв'язки, сенсоутворення та оптимізм є незалежними предикторами високого рівня резилієнтності [12]. Водночас масові спостереження демонструють високий рівень тривожності, депресії та посттравматичних симптомів серед медичного персоналу під час війни. Дослідження, в якому взяли участь 1 442 медичних працівників, виявило сильну зворотну кореляцію між рівнем резилієнтності та симптомами тривоги, депресії і соматичними проявами [12]. Наукові дослідження показали, що незначна більшість українських медсестер демонструють психологічну стійкість перед обличчям постійних конфліктів та професійних стресових факторів. Клінічні втручання для зміцнення соціального зв'язку, сенсу життя та оптимізму можуть допомогти підвищити стійкість у цій групі населення [13].

Національні опитування та аналіз психосоціального стану медичних працівників показали, що приблизно 20 % опитаних медиків мають хронічні наслідки тривалого стресу (наприклад, зниження життєвого задоволення); близько 30 % респондентів не володіють ефективними стратегіями емоційного регулювання; приблизно 46 % учасників опитування песимістично дивляться у майбутнє, а серед молодих лікарів цей показник сягає 65 % [2].

Такі чинники, як моральне навантаження, ситуації, що порушують етику, і хронічна емоційна втома створюють передумови для професійного вигорання і погіршують якість медичної допомоги [2]. У контексті воєнного стресу критично важливими є підтримка соціальних зв'язків, сенс життя й оптимізм, що можуть пом'якшити вплив стресових чинників та підвищити психологічну стійкість персоналу [2, 14].

Психологічна підтримка медичних працівників, які працюють в умовах військового стану, є важливою складовою забезпечення їхньої професійної стійкості і ефективності та функціонування системи охорони здоров'я загалом. Через високий рівень стресу, емоційне вигорання, ризик розвитку посттравматичних стресових розладів, тривожності та депресії фрагментарні або одноразові заходи психологічної допомоги, на нашу думку, не здатні забезпечити довготривалого збереження психічного здоров'я медиків.

Отже, необхідно створити системний підхід до психологічної підтримки, який охоплюватиме не лише кризове консультування, але й превентивні заходи, моніторинг психічного стану працівників, програми розвитку резилієнтності та емоційної саморегуляції. Такий підхід має бути інтегрований у систему охорони

здоров'я, щоб забезпечити безперервність допомоги та адаптацію до специфіки умов воєнного часу.

Міжнародний та вітчизняний досвід показують, що системна підтримка у кризових ситуаціях підвищує працездатність та зменшує ризик психологічних розладів, що у свою чергу позитивно впливає на загальну якість виконання професійних обов'язків. Використання науково обґрунтованих методів та форм психологічної підтримки медичних працівників, таких як КПТ та EMDR, кризового консультування, групової підтримки та психологічної допомоги онлайн, доводить свою ефективність у різних країнах і може бути адаптоване до українських реалій [2].

Таким чином, впровадження системної психологічної підтримки в медичних закладах України є одним із ключових завдань у контексті забезпечення стабільної роботи закладів охорони здоров'я в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Розглянемо психологічні ризики для медичних працівників у воєнний час. Медичні працівники перебувають у центрі подій, несучи психоемоційний тягар через постійний контакт із пораненими, смертю, руйнуваннями інфраструктури та безпеки. За рекомендаціями ВООЗ та профільних звітів, протидія цьому навантаженню є критично важливою для збереження здоров'я працівників.

Згідно з опитуванням 1 552 співробітників медичної сфери IRC (травень-червень 2024), приблизно 20 % медиків зазнають хронічного стресу, включаючи тривожні стани, зниження самооцінки, втрату оптимізму; близько 30 % не мають навичок здорової емоційної регуляції, а 46 % загалом виявляють песимізм щодо майбутнього [2].

Наукове дослідження серед 1 442 українських медичних працівників виявило, що рівні тривожності та депресії корелюють із рівнем резилієнтності ($r = -0{,}34$ та $-0{,}53$ відповідно); низький рівень психологічної стійкості асоціюється з емоційним вигоранням, порушенням сну і зниженням мотивації [11].

Моральний дистрес, що характеризується переживанням етичних дилем, надмірних професійних навантажень або нестачею ресурсів у критичних умовах, впливає на взаємозв'язок морального стресу і показників професійної якості життя, зокрема втоми від співчуття й емоційного вигорання з вторинним травматичним стресом. Результати дослідження, проведеного серед 130 медсестер Волинського регіону, яке ми згадували вище, засвідчили, що воєнний стрес повністю опосередковує вплив морального напруження на розвиток професійного вигорання [16].

Аналіз ситуацій системного руйнування інфраструктури показав: у Маріуполі пошкоджено понад 77 % медзакладів, що створює додатковий психологічний тиск і порушує відчуття безпеки персоналу. Крім того, повільне реагування на атаки на лікарні підсилює тривожність та почуття небезпеки [15].

Отже, до психологічних ризиків професійного складу охорони здоров'я входять: хронічна тривожність та депресія; безперервна загроза життю й безпеці;

низький рівень резилієнтності; емоційне вигорання; моральні та етичні дилеми; руйнування медичної інфраструктури, що вимагає впровадження системних превентивних і підтримувальних інтервенцій, які включають лікувальні, попереджувальні та організаційні заходи. Тобто, ефективне відновлення психологічних ресурсів медичних працівників у кризових ситуаціях можливе за умови впровадження науково обґрунтованих інтервенційних стратегій. До найпоширеніших методів та форм, які демонструють ефективність у міжнародній практиці, належать когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), метод десенсибілізації та переробки рухами очей (Eye Movement Desensitization and Reprocessing, EMDR), кризове консультування у формі групової підтримки, та всі ці методи часто в режимі онлайн-допомоги [17, 18]. Ці підходи активно впроваджуються в Україні в межах програм МОЗ, ВООЗ, Червоного Хреста, а також громадськими ініціативами. Практичний досвід свідчить про їхній позитивний вплив на зниження симптомів тривоги, депресії та емоційного вигорання серед медичного персоналу [19-21].

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) – це структурований метод психотерапії, який спрямований на виявлення та зміну деструктивних автоматичних думок. Вона допомагає зменшити рівень тривоги, депресії та симптомів ПТСР шляхом формування адаптивного мислення й поведінки. В Україні КПТ використовують підготовлені психологи для медперсоналу у воєнний час [22].

КПТ допомагає медикам обробляти травматичні спогади, зменшувати інтенсивність негативних емоцій та розвивати навички подолання стресу. КПТ сприяє розвитку гнучкості мислення, допомагаючи медикам адаптуватися до змін у середовищі та нових викликів, які виникають під час війни. КПТ уможливлює медикам розпізнавати та регулювати емоції, знижувати рівень тривоги та покращувати якість сну. КПТ також допомагає медикам розвивати навички ефективного спілкування, що є важливим для командної роботи та надання допомоги пацієнтам. Крім того, КПТ допомагає медикам розвивати стратегії подолання стресу та запобігати вигоранню, що є важливим для збереження їхньої психологічної стійкості.

Методи КПТ, які використовуються в роботі з медиками:

– когнітивна реструктуризація (зміна негативних та ірраціональних переконань на більш реалістичні та позитивні);

– експозиційна терапія (допомагає поступово зіткнутися з травматичними спогадами та зменшити страх);

– тренування навичок релаксації та подолання стресу (дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація);

– поведінкові експерименти (допомагають перевіряти хибні переконання та розвивати нові навички);

– навчання навичкам вирішення проблем (знаходження ефективних рішень у складних ситуаціях).

Таким чином, застосування КПТ у роботі з медиками, які працюють під час війни, є важливим інструментом для збереження їхнього психологічного здоров'я та забезпечення ефективної допомоги пацієнтам.

EMDR – метод психотерапії для лікування посттравматичних стресових розладів (ПТСР). Він передбачає поєднання опрацювання травматичних спогадів та біполярної (двобічної) стимуляції (рух очей або сенсорний імпульс), що сприяє нейропластичним процесам та зниженню емоційної інтенсивності травми. За результатами метааналізу численних досліджень, EMDR є ефективним методом лікування ПТСР і широко визнаний у світовій клінічній практиці. [23,24].

Починаючи з 2024 року, ВООЗ в Україні за підтримки EMDR Europe організувала тренінги для понад 50 українських психологів та психіатрів у Львові, які отримали міжнародну сертифікацію EMDR-терапевтів. ГО «Асоціація EMDR в Україні» координує професійне середовище, проводить освітні заходи та організовує групові інтервенції на фронті та серед постраждалих [25].

EMDR-IGTP (Integrative Group Traumatic Episode Protocol) та G TEP (Group Traumatic Episode Protocol) – спеціалізовані протоколи групових інтервенцій, що дозволяють одночасно охоплювати значну кількість осіб, зокрема у центрах для біженців, медичних закладах і стабілізаційних пунктах [26].

Центр Mental Health Service надає індивідуальні EMDR-сесії для категорій, включаючи ветеранів, медиків, поранених, внутрішньо переміщених осіб, які мають ПТСР і травми війни. Сесії проводяться як очно, так і онлайн. ВООЗ визнає ці інтервенції як один з найбільш ефективних методів лікування ПТСР [27].

Спільний проєкт Львівського національного медичного університету ім. Д. Галицького та Інституту психіатричного здоров’я у Мангаймі (Німеччина) (2024–2026) спрямований на навчання медичних працівників і оцінку масштабованості EMDR-систем у груповому форматі. Проєкт охоплює понад 3 000 пацієнтів і передбачає підготовку не менше 100 EMDR-терапевтів у межах науково обґрунтованого підходу [25].

EMDR складається з восьми етапів: від збору анамнезу до десенсибілізації, інсталяції позитивних переконань і оцінки результату. Методика має міжнародне визнання і визнається рівнозначною з когнітивно-поведінковою терапією для лікування ПТСР.

В Україні EMDR уже активно впроваджується як оперативний, ефективний та доказово обґрунтований метод підтримки психоемоційної стабільності медиків і цивільного населення в умовах війни. Навчання фахівців, локальні групові інтервенції, індивідуальні сесії та міжнародна співпраця формують міцну основу для створення єдиної системи травматерапії, що є важливою складовою післявоєнного відновлення.

Це, на нашу думку, обґрунтовує доцільність включення EMDR до стратегій психологічної підтримки медичних працівників.

Кризове консультування – це короткотривала підтримка, яка забезпечується одразу після травмівної події з метою емоційної стабілізації. Метод

базується на активному слуханні, наданні безумовної підтримки та фокусі на внутрішніх ресурсах особи. Кризове консультування ефективно впроваджується у прифронтових медичних закладах і мобільних командах психологів.

Групова підтримка передбачає участь у групах взаємодопомоги, де учасники можуть вільно обговорювати переживання, зменшувати відчуття ізоляції та підвищувати емоційну стійкість. Такий підхід створює простір для емпатійного діалогу та взаємного підкріплення. Український досвід доводить, що регулярні групові зустрічі у форматі «рівний-рівному» знижують відчуття професійного вигорання та тривоги.

Онлайн-допомога – цифрові платформи та мобільні застосунки (наприклад, PTSD Coach, Self-Help Plus, Mindly) забезпечують цілодобовий доступ до психологічної підтримки. Вони особливо корисні в умовах обмеженої фізичної доступності до фахівців, зокрема у воєнний період. Ефективність таких інструментів у зниженні рівня стресу підтверджується як міжнародними дослідженнями, так і практикою їхнього застосування в Україні.

Усі зазначені організації та форми роботи функціонують в Україні: PTSD Coach допомагає дізнатися про симптоми, що часто виникають після травми, та керувати ними. Це мобільний додаток, що надає інструменти для самодопомоги людям з посттравматичними стресовими розладами [28].

Self-Help Plus (Самодопомога плюс) працює як груповий курс управління стресом для дорослих, який вчить краще справлятися з несприятливими обставинами. Це програма ВООЗ, адаптована до українських реалій. Також є онлайн програма психологічної самодопомоги, розроблена для українців, які перебувають у стані надзвичайного стресу та змушені залишити свій дім [29].

Mindly функціонує як платформа з професійною психологічною терапією онлайн з перевіреними та кваліфікованими психотерапевтами, психологами, психіатрами [30].

Усі ці ресурси адаптовані для роботи в українських умовах і надають підтримку як цивільному населенню, так і медичним працівникам. Mindly та Self-Help Plus особливо активно розвивалися під час повномасштабної війни для задоволення зростаючих потреб у психологічній підтримці.

Таким чином, зазначені методи не лише рекомендовані провідними міжнародними організаціями, а й демонструють доведену ефективність у воєнний період у практиці психологічної підтримки населенню України, і в їх числі – українським медичним працівникам.

З метою забезпечення базових потреб медичних працівників в Україні, аби зберегти їхню професійну ефективність та особисту стійкість в умовах війни психологічна допомога має бути спрямована не лише на подолання проявів стресу чи психологічного виснаження, але й на підтримку глибших внутрішніх ресурсів – віри, надії та відчуття сенсу [12].

Реалізація психологічної допомоги медичному персоналу в Україні в умовах війни та післявоєнного відновлення. В умовах повномасштабної війни в

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Україні, як вже зазначалось, виникла гостра потреба у впровадженні ефективних програм психологічної підтримки медичних працівників, які працюють у кризових і надзвичайно стресових умовах. На державному та міжнародному рівні було започатковано низку ініціатив, спрямованих на забезпечення доступу медичного персоналу до психологічної допомоги. Враховуючи багатогранність проблеми підтримки психічного здоров'я медичного персоналу в умовах війни, очевидною є необхідність формування комплексної та системної моделі психологічної підтримки. Позаяк комплексна система психологічної допомоги медичному персоналу в Україні – необхідна умова підтримки їхньої професійної стійкості, забезпечення якості медичної допомоги та сталого функціонування системи охорони здоров'я у воєнний періоди. Незважаючи на те, що в Україні вже використовуються різні методи, такі як КПТ, EMDR, кризове консультування, групова та онлайн-підтримка, існують суттєві виклики, пов'язані з недостатнім охопленням, обмеженістю ресурсів і відсутністю єдиних стандартів надання психологічної допомоги медичним працівникам.

Саме тому подальші наукові дослідження, активне впровадження свого та адаптація міжнародного досвіду, а також систематичний моніторинг ефективності впроваджених інтервенцій є критично важливими для створення дієвої системи підтримки, здатної забезпечити стійкість і професійну спроможність медиків в умовах воєнного конфлікту та післявоєнного відновлення.

Висновки. У статті здійснено теоретичний аналіз сучасних методів і підходів до відновлення психологічних ресурсів медичних працівників в умовах воєнного часу і післявоєнного відновлення. Провідними доказовими психотерапевтичними методами лікування посттравматичного стресового розладу та травматичних станів у світовій практиці є когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) та десенсибілізація та переробка рухами очей (EMDR), які демонструють високу ефективність у зменшенні симптоматики та відновленні психологічного функціонування пацієнтів. Тому акцентовано увагу саме на ключових інтервенційних стратегіях та формах – КПТ, EMDR, кризовому консультуванні, груповій підтримці та онлайн-інтервенціях, які на сьогодні демонструють значну ефективність у пом'якшенні симптомів стресу, емоційного вигорання, тривожності та депресії, що часто наявні у медичних працівників, які працюють у складних екстремальних умовах.

Війна створює надзвичайно високий рівень психоемоційного навантаження для медичних працівників усіх ланок, що проявляється у хронічному стресі, виснаженні, тривожних і депресивних симптомах, а також підвищеному ризику розвитку посттравматичних стресових розладів і професійного вигорання. У ході теоретичного аналізу вітчизняної та міжнародної літератури встановлено, що в умовах повномасштабної війни відновлення психологічних ресурсів медичних працівників є ключовою умовою збереження їхньої професійної ефективності, психічної стійкості та загального функціонування системи охорони здоров'я.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Реагуючи на виклики воєнного часу, українська наукова спільнота спільно з міжнародними експертами активно працює над адаптацією, впровадженням і вдосконаленням методів психологічної підтримки працівників медичної сфери.

З огляду на складність та динамічність ситуації, важливо продовжувати систематичні наукові дослідження, спрямовані на вивчення довгострокових результатів застосування психологічних інтервенцій, їхню адаптацію до особливостей українського контексту та масштабування у системі охорони здоров'я.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на емпіричне вивчення ефективності існуючих інтервенцій, оцінку довгострокових результатів застосування різних підходів до психологічної підтримки, розробку національних протоколів психосоціальної допомоги та адаптацію міжнародного досвіду до українських реалій.

Література:

1. Rzonca P, et al. The prevalence and determinants of PTSD, anxiety, and depression in Ukrainian civilian physicians and paramedics in wartime: an observational study // *Journal of Affective Disorders*. — 2024. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38452498/

2. International Rescue Committee (IRC). At Ukrainian Frontlines, Medical Workers Struggle with Mental Health. — 28 жовт. 2024. https://www.rescue.org/press-release/irc-ukrainian-frontlines-medical-workers-struggle-mental-health

3. Sydorenko A.Yu., Spindler H., Kiel L. Psychosocial challenges of Ukrainian healthcare professionals in wartime: Addressing the need for management support (анотація в PubMed) // *Social Science & Medicine*. – 2025. — DOI: 10.1016/j.socscimed.2024.117504. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39615096/

4. West C. P., Dyrbye L. N., Shanafelt T. D. Physician burnout: contributors, consequences and solutions // *Journal of Internal Medicine*. — 2018. — Vol. 283, № 6. — P. 516–529.

5.American Psychological Association. Building your resilience. — 2020. https://www.apa.org/topics/resilience

6. World Health Organization (WHO). Mental health and psychosocial support in emergencies: Ukraine response. Geneva: WHO, 2023.

7. European Commission. Support for the mental health of health professionals in crisis. Brussels: EC Directorate-General for Health, 2022.

8. Міністерство охорони здоров’я України (МОЗ). Ініціатива «Психічне здоров’я для всіх». Київ: МОЗ України, 2023.

9. Ніколаєнко О. В. Адаптація міжнародних моделей кризової психологічної допомоги в умовах війни в Україні // *Психологія і суспільство*. — 2023. — № 3. — С. 45–52.

10. Климчук С. А. Інтеграція резилієнтнісного підходу в роботу з медичними працівниками в умовах воєнного конфлікту // *Актуальні проблеми психології*. — 2024. — Т. 21, вип. 2. — С. 112–119.

11. Sydorenko AY, Kiel L, Spindler H. Resilience, psychosomatic health, and support needs of Ukrainian healthcare professionals in wartime: a cross sectional study // *Soc Sci Med*. — 2025. — Vol. 364. — Article 117504. — DOI: 10.1016/j.socscimed.2024.117504. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39579586/

12. Sydorenko AY, Kubanskyi S, Kiel L. Support needs of Ukrainian healthcare workers during wartime: a study on trust, legal security, and labor union involvement // *Public Health*. — 2025. — Vol. 238. — P. 298–302. — DOI: 10.1016/j.puhe.2024.12.017. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39708711/

13. Kang H et al. Psychological resilience of mental health workers during the Russia Ukraine war: implications for clinical interventions // *Prim Care Companion CNS Disord*. — 2024. — Vol. 26, № 5. — Article 24m03761. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39441963/

14. Гарбузова В., Улунова А., Миненко С. Оцінка якості професійного життя та стійкості медичного персоналу, що працює у військових лікувально-реабілітаційних закладах, в умовах війни в Україні // *Східноукраїнський медичний журнал*. — 2024. — № 12(3). — С. 492–504. — DOI: 10.21272/eumj.

15. Poole DN et al. The effect of conflict on damage to medical facilities in Mariupol: a quasi experimental study // *PLOS Global Public Health*. — 2025. — Vol. 5, № 1. — Article e0003950. — DOI: 10.1371/journal.pgph.0003950.

16. Martyniuk A. et al. War-related continuous traumatic stress as a potential mediator of associations between moral distress and professional quality of life in nurses: a cross sectional study in Ukraine. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39762818/

17. EMDR Europe. EMDR training in Ukraine with WHO support. https://www.emdr-europe.org/what-we-do/projects-and-collaborations/projects/emdr-europe-training-ukraine-who

18. ГО «Асоціація EMDR в Україні». Офіційний сайт. https://emdr.com.ua

19. МОЗ: Розширено перелік послуг із надання психосоціальної допомоги населенню // Кабінет Міністрів України. https://www.kmu.gov.ua/news/moz-rozshyreno-perelik-posluh-iz-nadannia-psykhosotsialnoi-dopomohy-naselenniu

Психічне здоров'я та психосоціальна підтримка // Червоний Хрест України. https:// redcross.org.ua/en/mhpss/

21. WHO Special Initiative for Mental Health: Ukraine // World Health Organization. https://www.who.int/initiatives/who-special-initiative-for-mental-health/ukraine

22. Про КПТ // Український інститут когнітивно-поведінкової терапії. — 2025. https://i-cbt.org.ua/pro-kpt/

23.Mental Health Service Ukraine. EMDR терапія в Україні. https://mhs.org.ua/project/ emdr

24. Lee C.W., Cuijpers P. A meta-analysis of the contribution of eye movements in processing emotional memories // *PLoS ONE*. — 2013. — Vol. 8, № 2. — Article e53685. https://journals. plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0103676

25. Klinikpartnerschaften. Проєкт з впровадження EMDR у Львові, 2024. https://klinikpart nerschaften.de/en/projects/etablierung-und-evaluierung-von-emdr-basierten-gruppeninterventionen-in-der-ukraine

26.Протокол групового травматичного епізоду EMDR. https://connect.springerpub.com/ content/book/978-0-8261-5295-4/part/part02/chapter/ch05

27. ГО Mental Health Service. https://mhs.org.ua/

28. PTSD Coach // App Store. https://apps.apple.com/ua/app/ptsd-coach/id430646302?l

29. WHO Hosted a Self-Help Plus Training for Adults // Media Center Ukraine. — 15 липня 2022. https://mediacenter.org.ua/who-hosted-a-self-help-plus-training-for-adults/

30. Mindly - психологічна допомога онлайн // Mindly. https://mindlyspace.com/

References

1. Rzonca, P., et al. (2024). *The prevalence and determinants of PTSD, anxiety, and depression in Ukrainian civilian physicians and paramedics in wartime: An observational study*. *Journal of Affective Disorders*. Retrieved from https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38452498/

2. International Rescue Committee (IRC). (2024, October 28). *At Ukrainian Frontlines, Medical Workers Struggle with Mental Health*. Retrieved from https://www.rescue.org/press-release/irc-ukrainian-frontlines-medical-workers-struggle-mental-health

3. Sydorenko, A. Yu., Spindler, H., & Kiel, L. (2025). *Psychosocial challenges of Ukrainian healthcare professionals in wartime: Addressing the need for management support* [abstract]. *Social Science & Medicine*. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.117504

4. West, C. P., Dyrbye, L. N., & Shanafelt, T. D. (2018). *Physician burnout: Contributors, consequences and solutions*. *Journal of Internal Medicine, 283*(6), 516–529.

5. American Psychological Association. (2020). *Building your resilience*. Retrieved from https://www.apa.org/topics/resilience

6. World Health Organization (WHO). (2023). *Mental health and psychosocial support in emergencies: Ukraine response*. Geneva: WHO.

7. European Commission. (2022). *Support for the mental health of health professionals in crisis*. Brussels: EC Directorate-General for Health.

8. Ministerstvo Okhorony Zdorov'ia Ukrainy (MOZ). (2023). *Initsiativa "Psykhichne zdorov'ia dlia vsikh"*. Kyiv: MOZ Ukrainy.

9. Nikolaienko, O. V. (2023). *Adaptatsiia mizhnarodnykh modelei kryzovoi psykholohichnoi dopomohy v umovakh viiny v Ukraini* [Adaptation of international models of crisis psychological assistance in wartime conditions in Ukraine] (*Psykholohiia i suspilstvo, No 3*, 45–52).

10. Klymchuk, S. A. (2024). *Integriatsiia rezylientiisnoho pidkhodu v robotu z medychnymy pratsivnykamy v umovakh viiennoho konfliktu* [Integration of a resilience-based approach in working with medical staff in wartime]. *Aktualni problemy psykholohii, 21*(2), 112–119.

11. Sydorenko, A. Y., Kiel, L., & Spindler, H. (2025). *Resilience, psychosomatic health, and support needs of Ukrainian healthcare professionals in wartime: A cross-sectional study*. *Social Science & Medicine, 364*, Article 117504. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.117504

12. Sydorenko, A. Y., Kubanskyi, S., & Kiel, L. (2025). *Support needs of Ukrainian healthcare workers during wartime: A study on trust, legal security, and labor union involvement*. *Public Health, 238*, 298–302. Retrieved from https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39708711/

13. Kang, H., et al. (2024). *Psychological resilience of mental health workers during the Russia–Ukraine war: Implications for clinical interventions*. *Primary Care Companion to CNS Disorders, 26*(5), Article 24m03761. Retrieved from https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39441963/

14. Harbuzova, V., Ulunova, A., & Minenko, S. (2024). *Otsinka yakosti profesiinoho zhyttia ta stiikosti medychnoho personalu, shcho pratsiuie v viiskovykh likuvalno-reabilitatsiinykh zakladakh v umovakh viiny v Ukraini* [Assessment of professional quality of life and resilience of medical personnel working in military treatment-rehabilitation settings in wartime in Ukraine] (*Skhidnoukrainskyi medychnyi zhurnal, 12*(3), 492–504). https://doi.org/10.21272/eumj

15. Poole, D. N., et al. (2025). *The effect of conflict on damage to medical facilities in Mariupol: A quasi-experimental study*. *PLOS Global Public Health, 5*(1), Article e0003950. https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0003950

16. Martyniuk, A., et al. (2025). *War-related continuous traumatic stress as a potential mediator of associations between moral distress and professional quality of life in nurses: A cross-sectional study in Ukraine*. *Social Science & Medicine*. Retrieved from https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39762818/

17. EMDR Europe. (n.d.). *EMDR training in Ukraine with WHO support*. Retrieved from https://www.emdr-europe.org/what-we-do/projects-and-collaborations/projects/emdr-europe-training-ukraine-who

18. HO "Asotsiatsiia EMDR v Ukraini". (n.d.). *Official site*. Retrieved from https://emdr.com.ua

19. Cabinet of Ministers of Ukraine. (n.d.). *Rozshyreno perelik posluh iz nadannia psykhosotsialnoi dopomohy naselenniu* [The list of psychosocial support services has been expanded]. Retrieved from https://www.kmu.gov.ua/news/moz-rozshyreno-perelik-posluh-iz-nadannia-psykhosotsialnoi-dopomohy-naselenniu

20. Red Cross Ukraine. (n.d.). *Psychichne zdorov'e ta psykhosotsialna pidtrymka* [Psychological and psychosocial support]. Retrieved from https://redcross.org.ua/en/mhpss/

21. World Health Organization. (n.d.). *WHO Special Initiative for Mental Health: Ukraine*. Retrieved from https://www.who.int/initiatives/who-special-initiative-for-mental-health/ukraine

22. Ukrainian Institute of Cognitive Behavioural Therapy. (n.d.). *Pro KPT*. Retrieved from https://icbt.org.ua/pro-kpt/

23. Mental Health Service Ukraine. (n.d.). *EMDR terapiia v Ukraini*. Retrieved from https://mhs.org.ua/project/emdr

24. Lee, C. W., & Cuijpers, P. (2013). *A meta-analysis of the contribution of eye movements in processing emotional memories*. *PLoS ONE, 8*(2), Article e53685. Retrieved from https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0103676

25. Klinikpartnerschaften. (2024). *Implementation of EMDR group interventions in Ukraine*. Retrieved from https://klinikpartnerschaften.de/en/projects/etablierung-und-evaluierung-von-emdr-basierten-gruppeninterventionen-in-der-ukraine

26. *Protocol of group traumatic episode EMDR*. (n.d.). Retrieved from https://connect.springerpub.com/content/book/978-0-8261-5295-4/part/part02/chapter/ch05

27. Mental Health Service. (n.d.). *Official site*. Retrieved from https://mhs.org.ua

28. *PTSD Coach (App Store)*. (n.d.). Retrieved from https://apps.apple.com/ua/app/ptsd-coach/id430646302

29. *WHO Hosted a Self Help Plus Training for Adults* [Media Center Ukraine]. (2022, July 15). Retrieved from https://mediacenter.org.ua/who-hosted-a-self-help-plus-training-for-adults/

30. *Mindly — online psychological support platform in Ukraine*. (n.d.). Retrieved from https://mindlyspace.com/

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 316.6:159.942-053.8

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1496-1514

Малімон Віталій Іванович кандидат наук з державного управління, доцент, докторант кафедри соціальної психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, тел.: (066) 350-5182, https://orcid.org/0000-0003-0446-3902

САМОТНІСТЬ В ДОРОСЛОМУ ВІЦІ ЯК СУЧАСНИЙ ТРЕНД

Анотація. У статті пропонується цілісне бачення феномена самотності у дорослому віці як складної психологічної реальності, що розгортається в контексті швидкоплинних суспільних змін. Самотність постає не лише як відсутність контактів, а як тонка тріщина у тканині взаємності, де людина відчуває слабкість зв'язку зі світом і собою. Цей стан має багатогранні виміри — емоційний, соціальний, екзистенційний — і кожен із них відгукується на окремі сигнали середовища: темп міського життя, ритми гнучкої взаємодії, культурні коди взаємності, цифрові способи присутності.

У різних регіональних контекстах самотність набуває своїх відтінків: від локальних традицій взаємодопомоги до індивідуалістичних пошуків автентичності, від тиску урбанізації до переналаштування міжпоколінних зв'язків, від цифрового підсилення присутності до цифрових бар'єрів. Запропонований огляд збирає ці смислові лінії у міжрегіональну карту. Він узгоджує терміни, окреслює механізми і показує, як психологічні процеси переплітаються з організацією праці, архітектурою міст, ритуалами спільнот і медіалогікою цифрових середовищ. Окремо висвітлено досвід України, що живе у стані війни, де самотність змінює конфігурації — відчуття втрати, тимчасовості, незавершеності і водночас народження нових практик взаємної підтримки.

Методологічна рамка статті спирається на наративний синтез з елементами швидкого огляду, тематичне кодування та міжрегіональні порівняння; описано процедури оцінки якості, аналітичні підходи та обмеження узагальненості.

Практична значущість полягає у у розробленні практичних рекомендацій щодо зменшення хронічної самотності. Запропоновані орієнтири адресовані дослідникам, практикам і управлінцям, які прагнуть узгодити психологічні, соціальні та просторові виміри самотності в сучасних умовах.

Ключові слова: самотність, усамітнення, міжрегіональні порівняння самотності, тренди сьогодення, соціальні практики взаємодії.

Malimon Vitalii Ivanovych Candidate of Science in Public Administration, Associate Professor, Postdoctoral Researcher, Department of Social Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, tel.: (066) 350-5182, https://orcid.org/0000-0003-0446-3902

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

LONELINESS IN ADULTHOOD AS A MODERN TREND

Abstract. The article offers a comprehensive view of the phenomenon of loneliness in adulthood as a complex psychological reality unfolding in the context of rapid social change. Loneliness appears not only as a lack of contact, but as a subtle crack in the fabric of mutuality, where a person feels a weak connection with the world and with themselves. This state has many dimensions — emotional, social, existential — and each of them responds to specific signals from the environment: the pace of urban life, the rhythms of flexible interaction, cultural codes of reciprocity, digital modes of presence.

In different regional contexts, loneliness takes on its own nuances: from local traditions of mutual aid to individualistic searches for authenticity, from the pressure of urbanisation to the reconfiguration of intergenerational ties, from the digital amplification of presence to digital barriers. This overview brings these lines of meaning together into a cross-regional map. It harmonises terms, outlines mechanisms and shows how psychological processes are intertwined with the organisation of labour, urban architecture, community rituals and the media logic of digital environments. The experience of Ukraine, a country living in a state of war, is highlighted separately, where loneliness takes on new configurations — a sense of loss, temporariness, incompleteness and, at the same time, the birth of new practices of mutual support.

The methodological framework of the article is based on narrative synthesis with elements of rapid review, thematic coding, and interregional comparisons; quality assessment procedures, analytical approaches, and limitations of generalisation are described.

The practical significance lies in the development of practical recommendations for reducing chronic loneliness. The proposed guidelines are intended for researchers, practitioners and managers who seek to reconcile the psychological, social and spatial dimensions of loneliness in contemporary conditions.

Keywords: loneliness, isolation, interregional comparisons of loneliness, current trends, social practices of interaction.

Постановка проблеми. Самотність проявляється як тонкий зсув у балансі між автономією й взаємністю. Потреба у близькості вимагає не лише присутності інших, а й передбачуваності, довіри та спільних практик.

У постпандемічному світі спостерігаємо переформатування часових режимів і життєвих траєкторій, що відбивається на довжині та якості соціальних ланцюжків підтримки.

Для інституцій це означає необхідність проєктувати інтервенції не тільки навколо індивідуальних рис, а й навколо архітектури взаємодій — від первинної ланки до глибинних просторів.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Наукова новизна запропонованого підходу полягає у поєднанні психологічного аналізу з просторовими вимірами, що дозволяє точніше окреслити точки впливу політик.

Самотність у дорослому віці стає маркером структурних трансформацій пізньомодерного суспільства. Переосмислення праці, мобільності та приватності змінює механізми належності й взаємності, а отже — і психологічну тканину повсякденності. У цій парадигмі самотність не є «індивідуальною слабкістю», а скоріше складним функціональним відгуком на швидкі соціальні зміни.

Потреба в системному науковому дослідженні зумовлена трьома вузловими причинами. По-перше, самотність має багатовимірну природу (емоційна, соціальна, екзистенційна), що вимагає узгодження термінів і вимірювань. По-друге, дане явище чутливе до культурних сценаріїв і цифрових екосистем, відтак потребує міжрегіональних порівнянь. По-третє, самотність пов'язана з психічним і соматичним здоров'ям, продуктивністю та соціальною згуртованістю, а це вимагає інтегрованих відповідей систем охорони здоров'я, освіти, соціальної політики та психологічної допомоги.

Сучасні інтервенції демонструють перехід «від лікування до залучення»: від індивідуальних психотерапевтичних практик до ком'юніті-підходів — міжпоколінних програм, волонтерства та цифрової інклюзії. Для їхнього масштабування потрібні стандартизовані метрики, відкриті дані та узгоджені рамки оцінки ефективності.

Запропонована стаття відповідає на ці виклики: формує міжрегіональну рамку аналізу, описує психологічні механізми (дефіцит довірливої підтримки, ерозія смислотворення), оцінює роль культурних модераторів та пропонує орієнтири для політик і практик.

Необхідність такого дослідження також полягає у розробленні практичних рекомендацій щодо зменшення хронічної самотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Європі сформовано валідований (validated) індикатор самотності (EU-LS 2022), що забезпечує порівнянність між країнами та профілі ризику [15]. Методологічні аспекти (дизайн, ваги, якість вимірювань) детально описані у спеціальному звіті ЄС, що підтверджує надійність порівнянь [7].

Європейські зрізи 2024/2025 підкреслюють роль інвалідності, матеріальних труднощів і соціальної участі як ключових модераторів самотності [11-12].

В Азії виявляють вплив сімейної підтримки та соціальної участі на зниження самотності й підвищення добробуту у пізній дорослості [17; 31].

Дослідження у США динаміки «браку товариства» серед 50–80-річних 2018–2024 рр. показало наявність багатьох соціально-психологічних проблем, пов`язаних з самотністю людей пізнього дорослого віку в США [22].

Канадські дані фіксують вікові градієнти з підвищеною самотністю у молоді і найстарших групах [27].

Для Латинської Америки фіксують зв'язки самотності зі смертністю та депресивністю серед літніх вибірок (Мексика) [19].

В нещодавньому дослідженні Австралійського інституту здоров'я та добробуту детально описано медичні та економічні наслідки самотності людей [5].

Мета дослідження — здійснити міжрегіональний психологічний аналіз самотності дорослого населення з напрацюванням практичних рекомендацій щодо подолання самотності.

Завдання дослідження — систематизувати причини, психологічні вияви та основні тенденції самотності за регіонами світу; сформулювати практичні рекомендації щодо зменшення хронічної самотності.

Методи і джерела. Дизайн дослідження. Алгоритм: пошук — скринінг — екстракція — тематичне кодування — міжрегіональні порівняння — узгодження висновків.

Джерела даних. Рецензовані журнальні статті, інституційні звіти та офіційні статистичні портали (2020–2025): EU-LS (Joint Research Centre), Eurofound, CDC, Statistics Canada, AIHW, WHO/Europe тощо.

Аналітичні процедури й можливості використання. (1) Описова статистика і кореляції (Pearson/Spearman) — для первинної картини зв'язків; (2) GLM/ логістичні моделі з контролем демографії/здоров'я — для оцінки асоціацій і модераторів; (3) багаторівневі моделі — для міжкраїнових та міжрегіональних порівнянь із урахуванням кластеризації; (4) difference-in-differences — для оцінки ефектів політик/програм; (5) SEM — для перевірки медіаційних шляхів (підтримка → самотність → добробут).

Обмеження. Різнорідність вимірювань між країнами/регіонами, ймовірні похибки самооцінок, мовні/культурні нюанси інструментів дослідження, ризик публікаційного зсуву.

Виклад основного матеріалу. Самотність як суб'єктивне переживання розриву між бажаними та наявними соціальними зв'язками набула рис глобальної епідемії у 2020–2025 роках. Постпандемічна реконфігурація життєвих укладів, зростання гібридних форм зайнятості, зрушення у демографічній структурі та міграційні хвилі посилили ризики соціальної ізоляції і підірвали суб'єктивне благополуччя різних вікових груп. Консенсус між провідними дослідниками полягає в тому, що самотність є багатовимірним психосоціальним явищем із відчутними наслідками для психічного та соматичного здоров'я й потребує міжсекторальних відповідей на рівні громад і державних політик [30].

У науковій літературі розрізняють самотність (емоційно-соціальне переживання браку пов'язаності) та соціальну ізоляцію (об'єктивно низька кількість контактів і участі). Надійними індикаторами є короткі шкали UCLA Loneliness (R-UCLA-3/8) і композитні показники суб'єктивного благополуччя (SWLS, WHO-5). На рівні населення дедалі частіше використовують модульні опитування, зокрема EU-LS-2022, які дозволяють порівняти частку осіб, що почувалися самотніми «більшість або весь час» [15].

Паралельно міжнародні організації просувають поняття «соціального здоров'я» як третього стовпа поряд із фізичним і психічним. Всесвітня організація

охорони здоров'я у 2023–2025 роках запустила Комісію із соціальних зв'язків, яка підсумувала глобальні дані та визначила пріоритети дій для урядів, роботодавців і громад [36].

Механізми формування самотності багатофакторні: дефіцит якісних зв'язків (weak ties і strong ties), порушення ролей і рутин після міграцій/втрат, «цифрові зсуви» (пасивне споживання контенту без офлайн-якорів), а також хронічні хвороби або обмеження мобільності. Дані EU-LS-2022 та національних опитувань вказують на важливість участі в громадських активностях і доступу до «третіх місць» як буферів від самотності [13].

Епідемія самотності — не метафора, а обґрунтована на даних характеристика сучасних суспільств. Публічна політика 2020–2025 років поступово зміщується від опису проблеми до впровадження інструментів: стандартизованих вимірювань, міжпоколінних та громадських інтервенцій, інституційних реформ і комунікаційних кампаній. Пріоритет — перетворити «соціальну пов'язаність» на вимір, рівнозначний фізичному й психічному здоров'ю, та забезпечити сталість фінансування й міжвідомче управління [30; 35].

Розглянемо міжрегіональні особливості поширення самотності.

Європа

Європейська Комісія через Спільний дослідницький центр (JRC) у 2022 році провела перше Загальноєвропейське опитування самотності (EU-LS-2022), узгодивши мінімальний індикативний набір питань щодо частоти переживання самотності [15]. Паралельно Eurofound у 2024 році оновив блоки якості життя в e-survey, що дозволило зіставляти дані за країнами та соціальними групами, а також відслідковувати динаміку після пандемії [11]. Методологічні напрацювання JRC щодо вибірок, зважувань і гармонізації відповідей заклали основу порівнянності між державами-членами. Окремі звіти деталізують дизайн, похибки та інтерпретаційні межі показників, що важливо для правильного використання даних у політиці та практиці [7].

За EU-LS-2022, у середньому близько 13 % дорослих у ЄС повідомляли, що відчували самотність «більшість або весь час» протягом останніх чотирьох тижнів; приблизно третина — принаймні інколи. У країновому розрізі спостерігається значна варіативність: вища поширеність у деяких країнах Західної та Південної Європи та нижча — у низці Центральної Європи (рисунок 1). Ці відмінності пов'язані з демографічними профілями, структурою домогосподарств, міською динамікою та інституційною спроможністю громадських сервісів.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

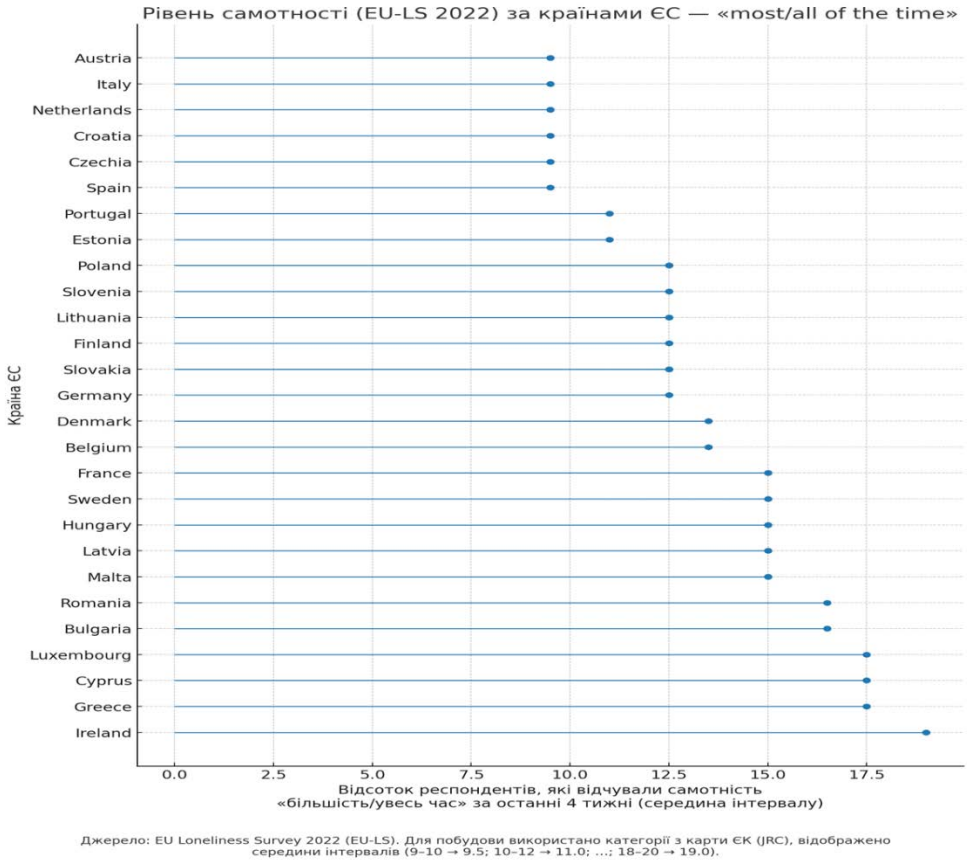


Рис. 1. Рівень самотності в ЄС: поширеність самотності в різних країнах (за EU-LS-2022) [14]

Дані EU-LS та європейських хвиль E-survey свідчать також про підвищену вразливість молодших дорослих (18-34 роки), особливо в періоди переходів (навчання-робота, міграція до мегаполісів), тоді як у старших груп (60+) визначальними є «самотність догляду» та втрата соціальних ролей [11].

Проживання наодинці, нестабільна зайнятість, низькі доходи, погіршення психічного здоров'я та низька участь у громадських активностях — узгоджені предиктори підвищеної самотності в Європі. Важливою буферною змінною виступає регулярна участь у «третіх місцях» (бібліотеки, культурні осередки, спортивні клуби) і наявність довірливої підтримки.

На рівні домогосподарств самотність асоціюється з меншим задоволенням життям, гіршою суб'єктивною оцінкою здоров'я та вищою потребою в соціальних послугах. У країнах ЄС такі асоціації стабільно фіксуються в E-survey Eurofound і підтверджують потребу у міжвідомчих заходах із залученням соціального захисту, охорони здоров'я та місцевого самоврядування [11].

На рівні ЄС сформовано ядро доказових підходів: скринінг і раннє виявлення в первинній ланці, соціальна підтримка, групи взаємопідтримки та міжпоколінні програми, підтримка опікунів через respite-послуги. Важливою є інтеграція цих заходів у муніципальні стратегії добробуту [35].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Основні тренди (тенденції):

1) самотність найчастіше охоплює одинаків у містах і молодих дорослих у гібридній зайнятості;

2) регіональна диференціація пов'язана зі спроможністю громадських інституцій;

3) стигма звернення по допомогу зменшується завдяки просвітницьким кампаніям;

4) «самотність догляду» у людей, що опікуються близькими людьми.

Азія

У 2020-2025 роках у країнах Азії самотність виразно вплинула на різні вікові групи дорослого населення, поєднавши наслідки урбанізації, міграції молоді, інтенсивних трудових режимів і культурної стриманості щодо звернення по допомогу. Паралельно уряди й дослідники розвивають інструменти вимірювання та спрямовані інтервенції, інтегруючи самотність у рамки громадського здоров'я і добробуту [38].

Зокрема серед літніх китайців домінує профіль «іноді самотні» (рисунок 2), тоді як часта самотність властива меншій частці населення; регулярна соціальна активність та участь у повсякденних заняттях знижують ризики самотності, тоді як обмеження мобільності й хронічні захворювання їх підвищують.

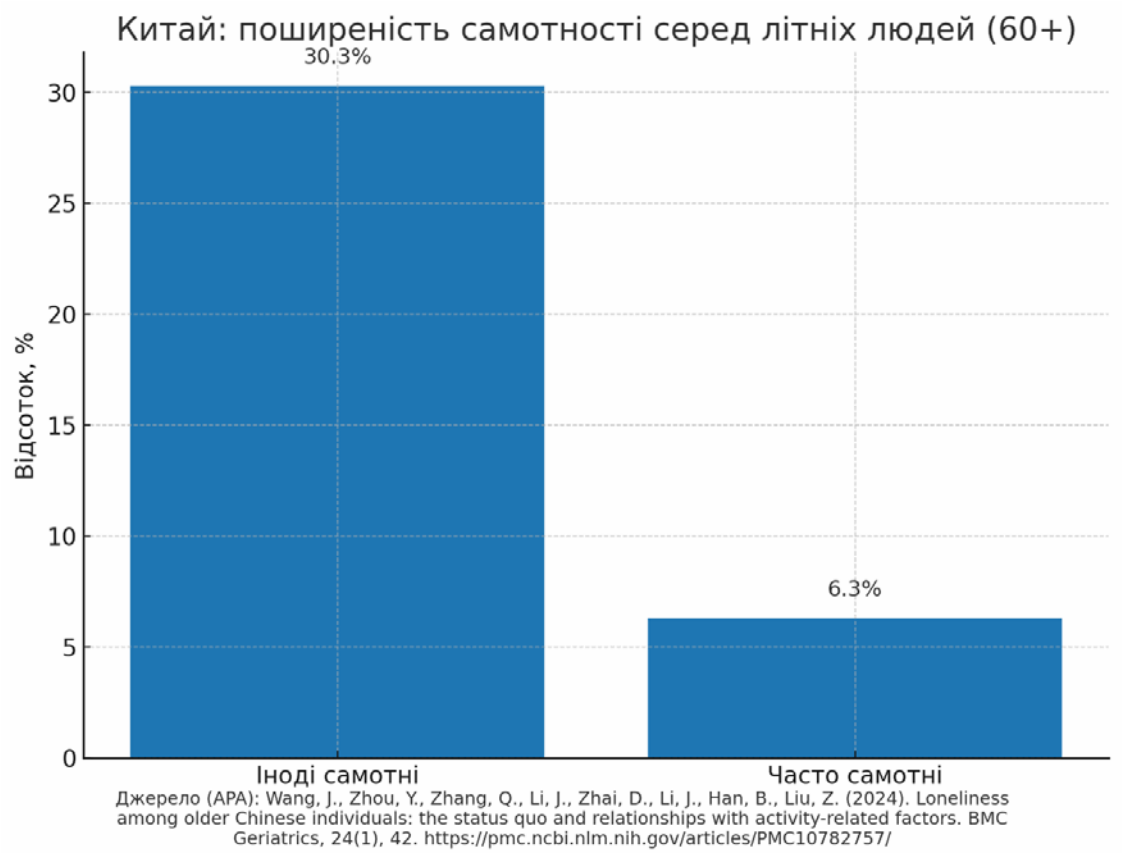


Рис.2. Китай (60+): поширеність самотності за категоріями частоти [31]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Під час пандемії COVID-19 серед старших дорослих людей в Китаї посилювалася як соціальна ізоляція, так і переживання самотності; зв'язки з дітьми, сімейна підтримка та доступ до локальних активностей пом'якшували негативні ефекти для суб'єктивного благополуччя [17].

Дослідження вказують, що соціальна підтримка та участь пов'язані з вищим життєзадоволенням і відчуттям смислу (ікігай) у літніх японців, тоді як самотність корелює зі зниженням як афективного, так і еудемонічного компонентів добробуту [16]. Причому найбільш самотні японці вікових категорій 20-29 і 30-39 років (рисунок 3).

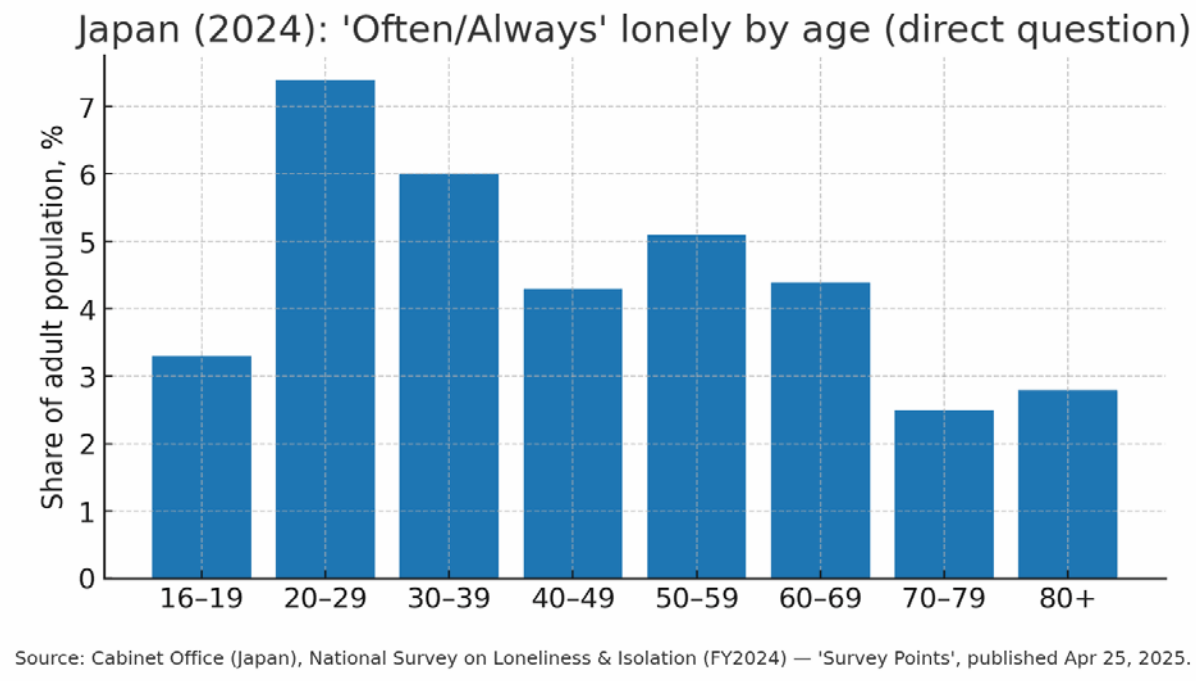


Рис. 3. Частка «часто/завжди» самотніх за віком (пряме запитання) [6]

Традиційні спільні ритуали й сімейні зустрічі відновлюють відчуття взаємності за умови реальної взаємодії, а не лише формальних контактів. Психоедукація і групи підтримки зменшують стигму звернення по допомогу, що є критичним у культурах стриманого вираження емоцій.

Основні тренди (тенденції):

1) урбанізація та інтенсивні трудові режими зменшують час для глибинних стосунків та спілкування;

2) самотність старших у «порожніх гніздах»;

3) міграція молоді послаблює міжпоколінні зв'язки;

4) історично зумовлена культурна стриманість знижує ймовірність звернення за психологічною доомогою.

Північна Америка

У США та Канаді самотність стала предметом національних стратегій і широкомасштабного моніторингу [37].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Оцінки рівня самотності залежать від інструментів та формулювання питань. Опитування KFF (репрезентативна вибірка 6 292 дорослих) у 2023 р. показало, що 15 % дорослих «часто/завжди» відчувають самотність; вищі показники у молоді до 30 років, ЛГБТ-людей і груп із нижчими доходами [20]. Інші великі опитування фіксують ширший діапазон — близько 21 % у звіті Harvard Making Caring Common (2024) [21] та близько третини, які почуваються самотніми щотижня, за даними APA (2024) [1].

Найвищі рівні самотності спостерігаються серед молодих дорослих, людей із низькими доходами та тих, хто живе наодинці; у старших вікових групах (50-80+) показники також значні, проте після піку пандемії повернулися приблизно до допандемічних рівнів. Гендерні відмінності та інтенсивність соціальних контактів також відіграють роль у відчутті самотності [26]. Підвищений ризик самотності виявляється серед молоді 18-29, ЛГБТ-людей, іммігрантів, осіб із нижчими доходами/освітою. У цих групах самотність часто перетинається із симптомами тривоги/депресії та браком доступу до мереж підтримки [9].

Дані щоденникових обстежень часу свідчать про довготривале зростання часу, проведеного вдома/наодинці, та зменшення соціальної взаємодії у 2003-2022 рр. [29]. Аналітичні роботи у 2023-2024 рр. показують стійкий тренд до «домашнього життя» і меншої мобільності [3].

Canadian Social Survey (CSS) та супутні таблиці показують стабільну частку дорослих, що «завжди/часто» почуваються самотніми, із відмінностями за віком та провінціями; політика фокусується на ком'юніті-інфраструктурі, підтримці опікунів і волонтерстві [27].

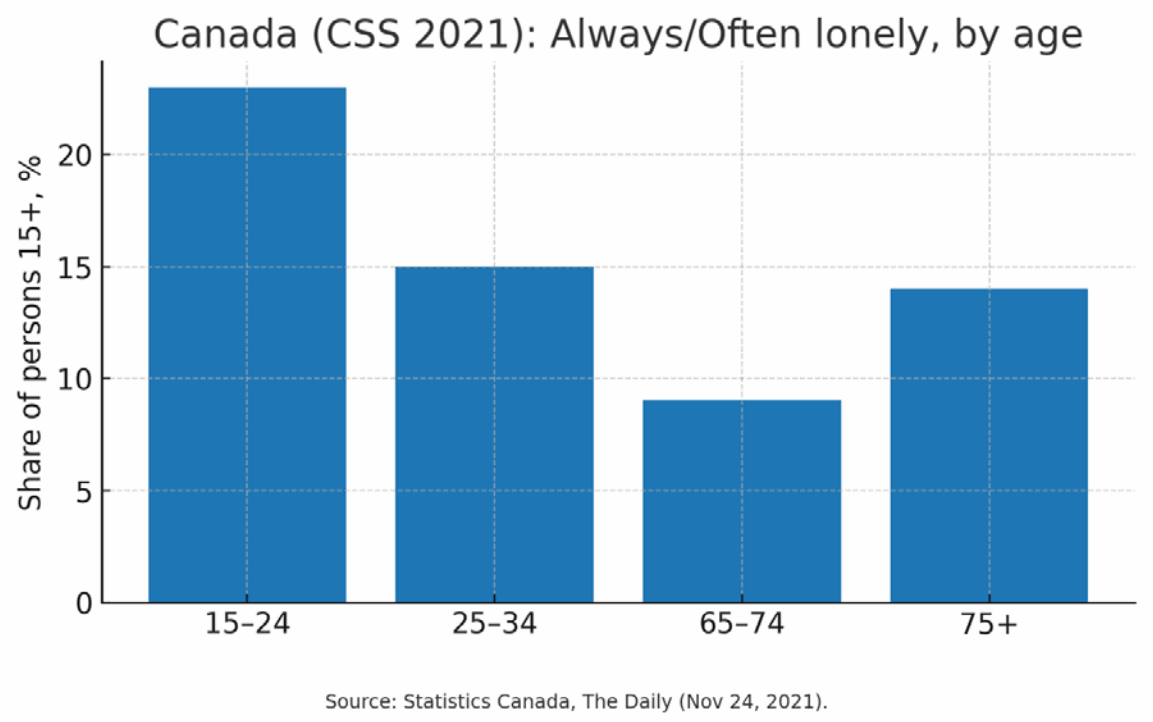


Рис. 4. Частка «завжди/часто» самотніх за віковими групами, Канада [27]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Нерівності доходів і доступу до охорони здоров'я впливають на ризик хронічної самотності через обмежений доступ до підтримки. Окремі групи ризику — молоді дорослі, опікуни й люди з хронічними захворюваннями.

Добровільне усамітнення може бути ресурсом для відновлення, якщо людина має контроль і «ворота повернення» у спільноти [22].

Основні тренди (тенденції):

1) індивідуалізовані житлові траєкторії й мобільність послаблюють локальні мережі;

2) постпандемічні зміни роботи зменшили випадкові контакти;

3) нерівності доходів й охорони здоров'я підвищують ризик хронічної самотності;

4) волонтерство відновлює смислотворення.

Південна Америка

Латинська Америка та Карибський басейн переживають сукупність демографічних, соціально-економічних і епідеміологічних зрушень, які підсилюють ризики самотності та соціальної ізоляції в дорослому віці. PAHO/WHO у 2023-2025 рр. розглядає соціальну єднаність як детермінанту здоров'я й закликає інтегрувати виявлення та подолання самотності в політики первинної медичної допомоги, міського планування та цифрової інклюзії [24–25].

Регіональні аналітичні огляди вказують на сталі асоціації самотності із тривого-депресивною симптоматикою, гіршою самооцінкою здоров'я та підвищеним навантаженням на системи охорони здоров'я [28; 32].

Постпандемічні дослідження в Південній Америці підкреслюють поєднання економічної нестабільності, міграцій і нерівностей у доступі до послуг як фонові чинники для самотності в дорослому віці.

Регіональні огляди під ПАОЗ/ВООЗ акцентують на включенні психосоціальної підтримки у первинну ланку та розвиток громадських інтервенцій.

Дані з національних і регіональних обстежень свідчать про підвищені ризики самотності серед молоді в мегаполісах і літніх людей з обмеженою мобільністю; важливими буферами є участь у громадських активностях і сімейна підтримка [23].

Молоді дорослі відчувають розрив між онлайновою і офлайновою взаємодією, що може поглиблювати емоційну ізоляцію.

Тривала самотність посилює тривожність і депресивні симптоми, що опосередковують ризики для соматичного здоров'я.

Групові практики взаємопідтримки та культурні ініціативи відновлюють відчуття належності й сенсу [8].

PAHO (2023-2025) підкреслює інтеграцію скринінгу самотності в первинну ланку (застосування коротких інструментів на кшталт UCLA-3), розвиток «соціального приписування», інвестиції у громади та публічні простори, а також мультисекторальні стратегії міського планування і праці [24–25].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Основні тренди (тенденції):

1) економічна нестабільність і нерівність посилюють самотність;

2) міграції і внутрішнє переміщення змінюють структуру громадської підтримки;

3) культурні практики взаємодопомоги — важливий ресурс психосоціальної підтримки.

Австралія

За даними AIHW з аналізом хвиль HILDA, у 2023 році близько 15 % австралійців повідомляли про самотність (15 % чоловіків, 16 % жінок). Дані національних опитувань Ending Loneliness Together (репрезентативна вибірка 4 026 осіб, 2023) вказують, що принаймні кожен третій австралієць відчуває самотність, а кожен шостий — «дуже сильну» самотність у даний момент [10].

Національні опитування (GSS) демонструють стабільні відмінності за віком, статтю та житловими умовами; регулярна участь у місцевих заходах і доступ до «третіх місць» асоціюються з нижчою самотністю [4].

Найвищі рівні самотності фіксуються серед молоді 18–29 років, людей з низькими доходами, тих, хто мешкає самотньо, та груп із наявними психічними розладами. У 2021-2022 рр. зростання самотності серед молоді відображене у даних HILDA й університетських аналітичних оглядах; у літніх вікових групах показники залишаються значущими, але стабілізуються ближче до допандемічних рівнів [2].

В Австралії самотність і соціальна ізоляція офіційно розглядаються як пріоритет громадського здоров’я; урядові огляди та наукові публікації пов’язують їх із депресією, когнітивним спадом, смертністю та ризиковими поведінками. Після пандемії особливу увагу приділяють відновленню ком’юніті-інфраструктури, підтримці опікунів та волонтерству [5].

Основні тренди (тенденції):

1) розосередженість населення та великі відстані формують специфічні виклики для підтримання регулярних контактів$

2) культурна різноманітність створює можливості для діаспорної підтримки, але потребує інклюзивних сервісів;

3) люди похилого віку часто стикаються з «самотністю догляду» та обмеженою мобільністю.

Україна

Війна створила багатовимірні ризики самотності: вимушене переміщення, втрати, нестабільність, руйнація «третіх місць» і хронічний стрес. Вразливі групи — ВПО, демобілізовані, опікуни, літні люди, діти й самотні літні жінки. Зокрема внутрішньо переміщені особи переживають багатовимірну самотність: нові середовища, тимчасове житло, слабкі локальні зв’язки, бар’єри доступу до послуг і цифровий розрив. Відсутність стабільних «соціальних якорів» знижує довіру й відчуття належності навіть за наявності доброзичливих контактів [12].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Вимушене переміщення, руйнування життєвих маршрутів і втрата «третіх місць» розмивають опорні точки повсякденної взаємодії, підвищуючи ризик хронічної самотності.

Ключовим механізмом зростання самотності стає дезінтеграція мереж підтримки через розсіяння сімей і друзів між регіонами та країнами. Навіть за активного онлайн-спілкування слабшає відчуття взаємності, адже спільні практики (спільні справи, ритуали, дозвілля) перериваються на невизначений час [33].

Втрати близьких і травматичні події посилюють екзистенційний вимір самотності: людина стикається не лише з браком фізичної присутності іншого, а з ерозією смислових контурів життя. За таких обставин навіть інтенсивні соціальні зв'язки можуть не відновлювати емоційної безпеки, якщо відсутній спільний досвід відновлення [34].

Економічна невизначеність і погіршення умов праці (вимушена неповна зайнятість, нестабільні доходи, високий рівень втоми) вичерпують когнітивні та емоційні ресурси саморегуляції. Самотність у цьому контексті проявляється як зниження ініціативності, уникання контактів і звуження соціальної уяви щодо майбутнього [18].

Основні тренди (тенденції):

1) війна створила багатовимірну ізоляцію (переміщення, втрати, нестабільність);

2) різні просторові контексти задають різні профілі ризику; інструменти — територіально чутливі програми і мобільні бригади допомоги;

3) руйнування інфраструктури культури й дозвілля обмежує можливості слабких зв'язків і випадкових зустрічей, які зазвичай підтримують відчуття причетності;

4) повернення з вимушеної міграції або демобілізація несуть ризик «реінтеграційної самотності»: попри соціальну видимість людина не відчуває себе частиною колишніх спільнот.

Для подолання хронічної самотності на основі опрацювання аналітичних оглядів та національних програм ми пропонуємо:

1) Скринінг самотності в первинній ланці + «соціальне приписування» (social prescribing).

Інструмент: UCLA-3 / UCLA-4 як швидкий скринінг на прийомі; позитивний скринінг — коротка оцінка ризиків (депресія/тривога, ізоляція).

Маршрутизація: направлення до «каталогу зв'язків» (групи за інтересами, курси, волонтерство, парки здоров'я, бібліотеки).

KPI: частка скринінгів серед усіх відвідувань; відсоток пацієнтів із завершеним «соціальним рецептом» через 30/90 днів; зміна балів UCLA/WHO-5.

Опора: U.S. Surgeon General 2023; NASEM 2020; CDC 2024; ELT (AU) 2023.

2) Громадські «мости зв'язку» (структуровані програми взаємодії).

Формати: клуби навичок (мови, ремесла), міжпоколінні зустрічі, «сусідські кола» (6-10 осіб, 8-12 тижнів), програми «befriending».

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Дизайн: обов'язково ведучий, стабільний розклад, домашні завдання на контакт, правило «без смартфона під час активностей».

KPI: відвідуваність і утримання >70%; приріст «сильних зв'язків» (самозвіт), зниження рівня вираженої самотності.

Опора: HHS 2023; KFF 2024 (фактори ризику/підтримки); Harvard MCC 2024.

3) «Розумні» робочі місця: архітектура зв'язків.

Політики: buddy-система для новачків; один «якірний» офлайн-день/тиждень для команд; календар мікроподій (30-45 хв).

Підтримка: EAP з CBT-модулями проти соціальної тривоги; тренінги менеджерів з психологічної безпеки.

KPI: індекс соціальної залученості (щоквартальні пульс-опитування), плинність кадрів, прогул/презентеїзм, зміна продуктивності.

Опора: HHS 2023; APA 2024 (поширеність щотижневої самотності); CDC 2024 (здоров'я та робота).

4) Цифрова інклюзія «phygital» (онлайн + офлайн)

Дії: безкоштовні базові курси цифрової грамотності для 50+; клуби «цифрового наставництва»; модерація онлайн-груп (анти-тролінг, правила співбесіди).

Зв'язки: кожна онлайн-спільнота має офлайн-подію раз/місяць (кава-зустріч, прогулянка, майстер-клас).

KPI: завершення курсів; активні учасники 30/90 днів; конверсія онлайн→офлайн.

Опора: HHS 2023 (безпечна цифрова екосистема); AIHW/ABS/ELT (Австралія) про комбіновані підходи.

5) Таргетовані програми для груп високого ризику.

Молодь 18-29: CBT-групи проти соціальної тривоги; «соціальні контракти» (2 зустрічі/тиждень), менторство однолітків.

Особи, що живуть самі/низький дохід: «суботні столи» у громадах, ваучери на хобі-курси, соц. приписування.

Старші дорослі: міжпоколінні волонтерські зв'язки, лінії «теплих дзвінків», тренінги цифрового спілкування.

KPI: дози контакту/тиждень; частота «сильних зв'язків»; зниження UCLA; звернення до невідкладної психологічної допомоги.

Висновки. Самотність дорослого населення є системним явищем, що постає на перетині психологічних процесів, життєвих переходів і соціопросторових умов.

Самотність доцільно розглядати як багатовимірний конструкт, у якому емоційна (відчуття відкидання, покинутості) та соціальна (дефіцит реальних контактів і підтримки) компоненти взаємодіють із когнітивними оцінками життя.

Європейський ландшафт вирізняється відносно узгодженими системами вимірювання і політиками соціальної пов'язаності. Захисний ефект демонструють «треті місця» (бібліотеки, культурні центри, спортивні клуби), високий

рівень інституційної довіри і розгалужені мережі волонтерства. Водночас мегаполіси з високими витратами на житло й високою мобільністю населення часто мають більшу фрагментацію зв'язків.

У Китаї ефект «порожнього гнізда» та обмеження мобільності літніх підсилюють переживання самотності, тоді як регулярні контакти з дорослими дітьми та повсякденна активність знижують ризики. У Японії самотність тісно пов'язана з показниками психічного здоров'я; урядові рамки акцентують на міжпоколінних практиках і адресній підтримці.

У США самотність формально закріплена у пріоритетах громадського здоров'я, а масштаби явища чітко фіксуються широкомасштабними опитуваннями. Підвищені ризики спостерігаються у молоді, низькодохідних груп і людей із низьким рівнем підтримки; рекомендації включають скринінг у первинній ланці, корпоративні формати протидії ізоляції. У Канаді дані підтверджують підвищену вразливість осіб, які проживають самі, та молодших груп; провінційні й муніципальні рішення (ком'юніті-інфраструктура, підтримка опікунів, волонтерство) розглядаються як центральні елементи реакції.

Відмінності між частинами світу пояснюються «архітектурою» довіри та взаємності (рівень участі й волонтерства, міжпоколінні практики), доступністю публічних просторів, економічними нерівностями, а також культурними очікуваннями щодо ролей дорослих дітей та літніх батьків. Там, де інституційна довіра й «треті місця» сильні, хронічна самотність нижча або краще піддається корекції; там, де житло й зайнятість нестабільні, самотність стає стійкою й самопідтримуваною.

Вимушене переміщення, втрати, руйнування «третіх місць», хронічна тривожність і виснаження соціальних мереж підтримки в Україні формують особливий профіль самотності серед дорослого населення. Найуразливіші — ВПО, демобілізовані, опікуни, люди з інвалідністю та літні люди. Водночас горизонтальні зв'язки волонтерства та взаємодопомоги, локальні хаби, групи взаємопідтримки опікунів і міжпоколінні ініціативи демонструють значний компенсаторний потенціал, якщо їх інституційно підтримати та забезпечити сталість фінансування.

Перспективи подальших досліджень. Потрібні квазіекспериментальні оцінки ефективності (matched controls), аналіз «дозування» участі та її довгострокових ефектів, краще відстеження переходів між станами (епізодична → хронічна самотність), а також міжсекторальні дослідження (роботодавці, освіта, соціальні інституції). Для України — розширення репрезентативних вимірювань у громадах, урахування статусу ВПО/служби/інвалідності, фіксація динаміки в постконфліктний період.

Самотність у дорослому віці — не «індивідуальна слабкість», а системний, багатовимірний виклик, що поєднує психологічні, соціальні й інфраструктурні виміри. Вона зростає на зламах життєвого шляху та в умовах структурних шоків, але чутливо реагує на інтервенції, які відновлюють рутину, зв'язки й сенс.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Найбільш результативною є зв'язка: *скринінг → персональний супровід → регулярна участь у змістовній активності → повторна оцінка* на тлі «сітки» доступних публічних просторів. У воєнній Україні ця логіка працює за умови безпеки, безбар'єрності, мобільності сервісів і чесного моніторингу. Вимірюваність і міжвідомча координація — ключ до перетворення поодиноких практик на масштабовану політику, що повертає людям відчуття приналежності, корисності та гідності.

***Література*:**

1. American Psychiatric Association. 2024, Jan 30. New APA Poll : One in Three Americans Feels Lonely Every Week. URL: https://www.psychiatry.org/news-room/news-releases/new-apa-poll-one-in-three-americans-feels-lonely-e.

2. ANU Centre for Social Research & Methods. (2020–2022). COVID-19 monitoring survey program : mental health and wellbeing. URL: https://polis.cass.anu.edu.au/research/publications/mental-health-and-wellbeing-during-covid-19-period-australia.

3. Atalay E. A twenty-first century of solitude? Time alone and together in the United States (ATUS 2003–2022). Working paper. 2023. URL: https://enghinatalay.github.io/time_use.pdf.

4. Australian Bureau of Statistics. General Social Survey : Summary Results, Australia. 2021. https://www.abs.gov.au/statistics/people/people-and-communities/general-social-survey-summary-results-australia/latest-release.

5. Australian Institute of Health and Welfare. Social isolation and loneliness — Mental health topic page. Canberra : AIHW, 2025. URL: https://www.aihw.gov.au/mental-health/topic-areas/social-isolation-and-loneliness

6. Cabinet Office, Government of Japan. 2025. April 25. National Survey on the Actual Conditions of Loneliness and Isolation (FY2024) : Survey Points. URL: https://www.cao.go.jp/kodoku_koritsu/torikumi/zenkokuchousa/r6.html.

7. Casabianca E., Colagrossi M., D'Hombres B. et al. EU Loneliness Survey — Methodological report. Luxembourg : Publications Office of the EU. 2024. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC139563.

8. Caycho-Rodríguez T. et al. Loneliness in South American countries during COVID-19. *Journal of Affective Disorders Reports*. 2021. URL: https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-affective-disorders-reports/issues.

9. Centers for Disease Control and Prevention. 2024, May 15. Health Effects of Social Isolation and Loneliness. URL: https://www.cdc.gov/social-connectedness/risk-factors/index.html

10. Ending Loneliness Together. State of the Nation Report : Social Connection in Australia 2023. URL: https://endingloneliness.com.au/wp-content/uploads/2023/10/ELT_LNA_Report_Digital.pdf.

11. Eurofound. Quality of life in the EU 2024 — e-survey. 2025. URL: https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/2025/quality-life-eu-2024-results-living-and-working-eu-e-survey.

12. Eurofound. The Ukraine crisis : The mental health toll of the war (Working paper). Dublin: Eurofound, 2024. URL: https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/2024-03/wpef24033.pdf.

13. European Commission, JRC. EU-LS 2022 overview. 2022. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/survey-methods-and-analysis-centre/loneliness/eu-loneliness-survey_en.

14. European Commission, Joint Research Centre. Loneliness prevalence in the EU — EU-LS 2022. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/survey-methods-and-analysis-centre/loneliness/loneliness-prevalence-eu_en.

15. European Commission. Joint Research Centre. Loneliness prevalence in the EU : Results from EU-LS 2022. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/survey-methods-and-analysis-centre/loneliness/eu-loneliness-survey_en.

16. Fukuzawa A., & Sugawara I. Social Support and Participation as Factors Relating to Ikigai and Life Satisfaction in Lonely Older Japanese. *Ageing International.* 2023. № 48. P. 465–481. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s12126-022-09486-6.

17. Hao H., Du M., Yue J. Social isolation, loneliness, and subjective wellbeing among Chinese older adults during COVID-19. *Frontiers in Public Health*. 2024. Vol. 12. DOI: https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1425575

18. International Organization for Migration (IOM). Mental Health and Psychosocial Support Overview — Ukraine. Kyiv : IOM, 2025. URL: https://ukraine.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1861/files/documents/2025-05/iom_ukraine_mentalhealthandpyschosocialsupportoverview_digital-3.pdf

19. Kammar-García A. et al. Loneliness and social isolation with all-cause mortality in older Mexican adults. *BMC Geriatrics*. 2023. № 23. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36698115

20. Loneliness and Social Support Networks : Findings from the KFF Survey of Racism, Discrimination, and Health. URL: https://www.kff.org/mental-health/poll-finding/loneliness-and-social-support-networks-findings-from-the-kff-survey-of-racism-discrimination-and-health

21. Making Caring Common (Harvard Graduate School of Education). 2024, Oct 3. Loneliness in America : Just the Tip of the Iceberg? URL: https://mcc.gse.harvard.edu/reports/loneliness-in-america-2024.

22. Malani P. N., Kirch M., Solway E. S. et al. Loneliness and Social Isolation Among US Older Adults. *JAMA.* 2025. № 333 (3). P. 254–257. DOI: https://doi.org/10.1001/jama.2024.23213.

23. PAHO. Mental health in the Americas — regional report. 2023. URL: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/57237/OPASNMHMH230002_eng.pdf.

24. PANO. The urgency of investing in health systems in Latin America and the Caribbean. 2024. URL: https://www.paho.org/sites/default/files/2024-10/2400869esespecialhealthreport-web.pdf

25. PAHO/WHO. From loneliness to social connection : charting a path to healthier societies. 2025. Jul 2. URL: https://www.paho.org/en/documents/loneliness-social-connection-charting-path-healthier-societies.

26. Pew Research Center. 2025, Jan 16. Men, Women and Social Connections. URL: https://www.pewresearch.org/social-trends/2025/01/16/men-women-and-social-connections.

27. Statistics Canada. Canadian Social Survey : Loneliness in Canada. Ottawa : StatCan. 2021. URL: https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/211124/dq211124e-eng.htm.

28. Surkalim D. L. et al. The prevalence of loneliness across 113 countries. *BMJ*. 2022. № 376. URL: https://www.bmj.com/content/376/bmj-2021-067068.

29. U.S. Census Bureau. 2024. American Time Use Survey (ATUS). URL: https://www.census.gov/programs-surveys/atus.html.

30. U.S. Department of Health and Human Services. Our Epidemic of Loneliness and Isolation — The U.S. Surgeon General's Advisory. 2023. URL: https://www.hhs.gov/sites/default/files/surgeon-general-social-connection-advisory.pdf.

31. Wang J., Zhou Y., Zhang Q., Li J., Zhai D., Li J., Han B., Liu Z. *BMC Geriatrics.* 2024. № 24 (1). URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10782757.

32. World Bank. Resilient Health Systems for Better Mental Health in LAC. 2024. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/099111424112026659/pdf/P175623-2f341c68-1397-482e-a40f-cf26c86c3b6e.pdf.

33. World Health Organization. Health needs assessment of the adult population in Ukraine : survey report. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2025. URL: https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2025-6904-46670-77785.

34. World Health Organization. HeRAMS Ukraine : status update report. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2024. URL: https://www.who.int/publications/m/item/herams-ukraine-status-update-report-2024-10-non-communicable-disease-and-mental-health-services-en.

35. World Health Organization. Regional Office for Europe. 2025. WHO Commission on Social Connection — recommendations. URL: https://www.who.int/groups/commission-on-social-connection.

36. World Health Organization. WHO Commission on Social Connection — From loneliness to social connection : charting a path to belonging. 2025. URL: https://www.who.int/groups/commission-on-social-connection.

37. World Health Organization. WHO Commission on Social Connection — global policy momentum. 2025. URL: https://www.who.int/groups/commission-on-social-connection.

38. World Health Organization. WHO Commission on Social Connection — regional perspectives (WPRO/SEARO). 2025. URL: https://www.who.int/groups/commission-on-social-connection.

***References*:**

1. American Psychiatric Association. (2024). Jan 30. New APA Poll : One in Three Americans Feels Lonely Every Week. URL: https://www.psychiatry.org/news-room/news-releases/new-apa-poll-one-in-three-americans-feels-lonely-e. [in English]

2. ANU Centre for Social Research & Methods. (2023). (2020–2022). COVID-19 monitoring survey program : mental health and wellbeing. URL: https://polis.cass.anu.edu.au/research/publications/mental-health-and-wellbeing-during-covid-19-period-australia. [in English]

3. Atalay E. (2023). A twenty-first century of solitude? Time alone and together in the United States (ATUS 2003–2022). Working paper. URL: https://enghinatalay.github.io/time_use.pdf. [in English]

4. Australian Bureau of Statistics. (2021). General Social Survey : Summary Results, Australia. https://www.abs.gov.au/statistics/people/people-and-communities/general-social-survey-summary-results-australia/latest-release. [in English]

5. Australian Institute of Health and Welfare. (2025). Social isolation and loneliness — Mental health topic page. Canberra : AIHW. URL: https://www.aihw.gov.au/mental-health/topic-areas/social-isolation-and-loneliness. [in English]

6. Cabinet Office, Government of Japan. (2025). April 25. National Survey on the Actual Conditions of Loneliness and Isolation (FY2024) : Survey Points. URL: https://www.cao.go.jp/kodoku_koritsu/torikumi/zenkokuchousa/r6.html. [in English]

7. Casabianca E., Colagrossi M., D'Hombres B. et al. (2024). EU Loneliness Survey — Methodological report. Luxembourg : Publications Office of the EU. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC139563. [in English]

8. Caycho-Rodríguez T. et al. (2021). Loneliness in South American countries during COVID-19. *Journal of Affective Disorders Reports*. URL: https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-affective-disorders-reports/issues. [in English]

9. Centers for Disease Control and Prevention. (2024). May 15. Health Effects of Social Isolation and Loneliness. URL: https://www.cdc.gov/social-connectedness/risk-factors/index.html. [in English]

10. Ending Loneliness Together. (2023). State of the Nation Report : Social Connection in Australia. URL: https://endingloneliness.com.au/wp-content/uploads/2023/10/ELT_LNA_Report_Digital.pdf. [in English]

11. Eurofound. (2025). Quality of life in the EU 2024 — e-survey. URL: https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/2025/quality-life-eu-2024-results-living-and-working-eu-e-survey. [in English]

12. Eurofound. (2024). The Ukraine crisis : The mental health toll of the war (Working paper). Dublin : Eurofound. URL: https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/2024-03/wpef24033.pdf. [in English]

13. European Commission. (2022). JRC. EU-LS 2022 overview. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/survey-methods-and-analysis-centre/loneliness/eu-loneliness-survey_en. [in English]

14. European Commission. (2022). Joint Research Centre. Loneliness prevalence in the EU — EU-LS. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/survey-methods-and-analysis-centre/loneliness/loneliness-prevalence-eu_en. [in English]

15. European Commission. (2022). Joint Research Centre. Loneliness prevalence in the EU : Results from EU-LS. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/survey-methods-and-analysis-centre/loneliness/eu-loneliness-survey_en. [in English]

16. Fukuzawa A. & Sugawara I. (2023). Social Support and Participation as Factors Relating to Ikigai and Life Satisfaction in Lonely Older Japanese. *Ageing International*. № 48, 465–481. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s12126-022-09486-6. [in English]

17. Hao H., Du M., Yue J. (2024). Social isolation, loneliness, and subjective wellbeing among Chinese older adults during COVID-19. *Frontiers in Public Health*. Vol. 12. DOI: https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1425575. [in English]

18. International Organization for Migration (IOM). (2025). Mental Health and Psychosocial Support Overview — Ukraine. Kyiv : IOM. URL: https://ukraine.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1861/files/documents/2025-05/iom_ukraine_mentalhealthandpyschosocialsupportoverview_digital-3.pdf. [in English]

19. Kammar-García A. et al. (2023). Loneliness and social isolation with all-cause mortality in older Mexican adults. *BMC Geriatrics*. № 23. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36698115. [in English]

20. Loneliness and Social Support Networks : Findings from the KFF Survey of Racism, Discrimination, and Health. URL: https://www.kff.org/mental-health/poll-finding/loneliness-and-social-support-networks-findings-from-the-kff-survey-of-racism-discrimination-and-health. [in English]

21. Making Caring Common (Harvard Graduate School of Education). (2024). Oct 3. Loneliness in America : Just the Tip of the Iceberg? URL: https://mcc.gse.harvard.edu/reports/loneliness-in-america-2024. [in English]

22. Malani P. N., Kirch M., Solway E. S. et al. (2025). Loneliness and Social Isolation Among US Older Adults. *JAMA*. № 333 (3), 254–257. DOI: https://doi.org/10.1001/jama.2024.23213. [in English]

23. PAHO. (2023). Mental health in the Americas — regional report. URL: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/57237/OPASNMHMH230002_eng.pdf. [in English]

24. PANO. (2024). The urgency of investing in health systems in Latin America and the Caribbean. URL: https://www.paho.org/sites/default/files/2024-10/2400869esespecialhealthreport-web.pdf. [in English]

25. PAHO/WHO. (2025). From loneliness to social connection : charting a path to healthier societies. Jul 2. URL: https://www.paho.org/en/documents/loneliness-social-connection-charting-path-healthier-societies. [in English]

26. Pew Research Center. (2025). Men, Women and Social Connections. URL: https://www.pewresearch.org/social-trends/2025/01/16/men-women-and-social-connections. [in English]

27. Statistics Canada. (2021). Canadian Social Survey : Loneliness in Canada. Ottawa : StatCan. URL: https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/211124/dq211124e-eng.htm. [in English]

28. Surkalim D. L. et al. (2022). The prevalence of loneliness across 113 countries. *BMJ*. № 376. URL: https://www.bmj.com/content/376/bmj-2021-067068. [in English]

29. U.S. Census Bureau. (2024). American Time Use Survey (ATUS). URL: https://www.census.gov/programs-surveys/atus.html. [in English]

30. U.S. Department of Health and Human Services. (2023). Our Epidemic of Loneliness and Isolation — The U.S. Surgeon General's Advisory. URL: https://www.hhs.gov/sites/default/files/surgeon-general-social-connection-advisory.pdf. [in English]

31. Wang J., Zhou Y., Zhang Q., Li J., Zhai D., Li J., Han B., Liu Z. (2024). *BMC Geriatrics.* № 24 (1). URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10782757. [in English]

32. World Bank. (2024). Resilient Health Systems for Better Mental Health in LAC. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/099111424112026659/pdf/P175623-2f341c68-1397-482e-a40f-cf26c86c3b6e.pdf. [in English]

33. World Health Organization. (2025). Health needs assessment of the adult population in Ukraine : survey report. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe. URL: https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2025-6904-46670-77785. [in English]

34. World Health Organization. (2024). HeRAMS Ukraine : status update report. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. URL: https://www.who.int/publications/m/item/herams-ukraine-status-update-report-2024-10-non-communicable-disease-and-mental-health-services-en. [in English]

35. World Health Organization. Regional Office for Europe. (2025). WHO Commission on Social Connection — recommendations. URL: https://www.who.int/groups/commission-on-social-connection. [in English]

36. World Health Organization. (2025). WHO Commission on Social Connection — From loneliness to social connection : charting a path to belonging. URL: https://www.who.int/groups/commission-on-social-connection. [in English]

37. World Health Organization. (2025). WHO Commission on Social Connection — global policy momentum. 2025. URL: https://www.who.int/groups/commission-on-social-connection. [in English]

38. World Health Organization. (2025). WHO Commission on Social Connection — regional perspectives (WPRO/SEARO). URL: https://www.who.int/groups/commission-on-social-connection. [in English]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 364.272-055.2(477+4) : 316.624 : 343.62

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1515-1525

Мельник Наталія Іванівна доктор педагогічних наук, професор, в.о.декана факультету психології, комунікацій та перекладу, Державний університет «Київський авіаційний інститут», тел.: (044) 406-70-36, https://orcid.org/0000-0002-6641-0649

Прожога Ірина Валентинівна кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та реабілітації, Державний університет «Київський авіаційний інститут», тел.: (044) 406-74-60, https://orcid.org/0000-0003-4991-8317

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПОСТРАЖДАЛИХ ВІД НАСИЛЬСТВА В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄС

Анотація. Стаття присвячена аналізу особливостей психосоціальної реабілітації постраждалих від насильства в Україні та країнах ЄС в умовах зростання рівня гендерно зумовленого насильства та соціально-економічної вразливості. Мета дослідження — порівняти структуру, зміст і результативність українських та європейських програм, оцінити ефективність інтегрованих моделей та можливості їх адаптації до національного контексту.

Методологія дослідження ґрунтується на змішаному підході (mixed methods), що включав кількісний аналіз даних 156 жінок, які отримували або стандартну допомогу, або підтримку інтегрованих центрів (психологічний, правовий, економічний блоки), та якісні методи — 12 фокус-груп і 30 напівструктурованих інтерв'ю з надавачами послуг. Використано валідовані психологічні шкали (PHQ-9, GAD-7, PCL-5, WHO-5), економічні та соціальні індикатори. Для оцінювання ефекту інтегрованих програм застосовано підхід difference in differences та регресійне моделювання з контролем ключових змінних.

Результати свідчать, що інтегровані програми демонструють значно кращі показники порівняно зі стандартною допомогою: зниження симптомів депресії — 58 % проти 37 %, ПТСР — 49 % проти 31 %; зростання індексу соціальної інтеграції — +0,7 SD проти +0,3 SD; доступ до правової допомоги — 62 % проти 34 %; працевлаштування через 6 міс. — 54 % проти 39 %. Економічна оцінка показала Benefit-Cost Ratio = 1,7, що підтверджує фінансову доцільність масштабування таких моделей.

Європейський досвід (Хорватія, Боснія і Герцеговина, Литва, Кіпр) підтверджує релевантність комплексних, міжсекторальних підходів з гендерною чутливістю та економічною інтеграцією. Висновки статті підкреслюють

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

необхідність створення в Україні єдиної інтегрованої моделі психосоціальної реабілітації, що відповідатиме сучасним європейським стандартам та сприятиме сталому відновленню постраждалих від насильства.

Ключові слова: психосоціальна реабілітація, гендерне насильство, інтегровані програми, економічна ефективність, соціальна інтеграція, післявоєнне відновлення.

Melnyk Nataliia Ivanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Dean of the Faculty of Psychology, Communications and Translation, State University "Kyiv Aviation Institute", tel.: (044) 406-70-36, https://orcid.org/0000-0002-6641-0649

Prozhoha Iryna Valentynivna PhD in Economics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation, State University "Kyiv Aviation Institute", tel.: (044) 406-74-60, https://orcid.org/0000-0003-4991-8317

PECULIARITIES OF PSYCHOSOCIAL REHABILITATION OF VICTIMS OF VIOLENCE IN UKRAINE AND EU COUNTRIES

Abstract. The article analyzes the specifics of psychosocial rehabilitation of survivors of violence in Ukraine and EU countries in the context of rising gender-based violence and socio-economic vulnerability. The aim is to compare the structure, content, and effectiveness of Ukrainian and European programs, assess the efficiency of integrated models, and explore possibilities for their adaptation to the national context.

The research methodology is based on a mixed methods approach, combining quantitative analysis of data from 156 women who received either standard assistance or support from integrated centers (psychological, legal, and economic components) with qualitative methods — 12 focus groups and 30 semi-structured interviews with service providers. Validated psychological scales (PHQ-9, GAD-7, PCL-5, WHO-5), as well as economic and social indicators, were used. To evaluate the impact of integrated programs, a difference-in-differences approach and regression modeling controlling for key variables were applied.

Findings show that integrated programs significantly outperform standard assistance: reduction of depression symptoms — 58% vs. 37%, PTSD — 49% vs. 31%; increase in social integration index — +0.7 SD vs. +0.3 SD; access to legal aid — 62% vs. 34%; employment after 6 months — 54% vs. 39%. Economic assessment revealed a Benefit-Cost Ratio of 1.7, confirming the financial feasibility of scaling such models.

European experience (Croatia, Bosnia and Herzegovina, Lithuania, Cyprus) confirms the relevance of comprehensive, cross-sectoral approaches integrating gender sensitivity and economic empowerment. The conclusions emphasize the need to develop a unified integrated model of psychosocial rehabilitation in Ukraine, aligned

with modern European standards and aimed at sustainable recovery of survivors of violence.

Keywords: psychosocial rehabilitation, gender-based violence, integrated programs, economic efficiency, social integration, post-war recovery.

Постановка проблеми. Психосоціальна реабілітація постраждалих від насильства в Україні набуває особливої актуальності в умовах масштабної збройної агресії, яка призвела до зростання рівня насильства, особливо гендерно зумовленого. Відсутність системного, структурованого підходу створює багатомірні виклики: психологічні травми, економічна нестабільність, правова незахищеність, соціальна ізоляція — усе це утворює хронічну вразливість для тисяч українських жінок.

У міжнародному гуманітарному дискурсі гендерна чутливість визнається принципом ефективної політики відновлення: стратегія ЄС «Gender Equality Strategy 2020–2025» підкреслює важливість інституційної участі жінок, а UN Security Council Resolution 1325 акцентує на їх ролі в миробудівних процесах. Однак, незважаючи на міжнародні віхи, практична реалізація таких підходів в Україні залишається фрагментарною, а сфери психологічної підтримки, економічної адаптації та правового захисту майже не синхронізовані.

Суспільні обмеження, зокрема кадровий дефіцит, обмеження матеріально-технічної бази та слабка міжсекторна координація, підсилюють неефективність існуючих програм. Як показують дослідження, навіть в країнах ЄС, де системи соціально-психологічної підтримки відпрацьовані роками, одним із ключових факторів сталості є комплексний міжсекторальний підхід, інтеграція гендерної перспективи у кожен компонент реабілітації.

Таким чином, виникає нагальна потреба в розробці цілісної гендерно чутливої моделі психосоціальної реабілітації, яка б ґрунтувалася на міжнародному досвіді, але адаптована до українських реалій, водночас відповідаючи потребам післявоєнного відновлення країни — задля надійного ґрунту для стійкої реінтеграції жінок у соціальне життя та життєзабезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна література підтверджує: найкращі результати у реабілітації постраждалих від насильства дають інтегровані моделі, що одночасно працюють з психічним здоров’ям, правами, соціальною підтримкою і економічною стійкістю. Наративний систематичний огляд у Conflict and Health узагальнює докази з конфліктних і постконфліктних контекстів: багатокомпонентні інтервенції, що поєднують економічне підсилення та трансформацію норм, знижують ризик сексуального та домашнього насильства; ключовими є міжсекторальність і таргетування найуразливіших груп [1, с.6-7].

Регіональні огляди підсилюють ці висновки. Систематичний огляд Eastern Mediterranean Health Journal (ВОЗ EMRO, 2024) фіксує підвищені ризики депресії, тривожних і ПТСР-симптомів у жінок у гуманітарних умовах [2, с.372-373]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

і дефіцит програм, що інтегрують психологічну та соціальну підтримку з гендерно чутливим дизайном.

Європейський вимір проблеми показує, що насильство проти жінок має не лише гуманітарні, а й колосальні економічні наслідки: за оцінкою EIGE, річні втрати в ЄС сягають €366 млрд, з них €289 млрд — насильство проти жінок; майже половина витрат припадає на насильство з боку інтимного партнера [3, с.2]. Ці дані обґрунтовують включення економічних індикаторів до програм реабілітації.

Український контекст вирізняється воєнними детермінантами вразливості. Дані UN Women [4] (2025) вказують на зростання ризиків ГЗН, погіршення безпеки та економічних можливостей жінок унаслідок повномасштабної війни. Масштаб переміщення (3,6–3,7 млн ВПО за оцінками IOM у 2024 р. [5]) посилює потребу в доступних сервісах MHPSS і каналах економічної інтеграції.

Кейси ЄС демонструють релевантні для України практики. Оцінювання програм UNFPA у Боснії і Герцеговині фіксує, що «one-stop» моделі для пережилих СНПК поєднують психосоціальну, правову та економічну підтримку і досягають вимірюваних змін (покращення психічного стану, розширення економічних можливостей) [6].

Для інтеграції економічного компонента показовим є досвід Литви, де працевлаштування і ре-скілінг біженок із України підтримуються інституційно (державні сервіси плюс онлайн-інструменти), що прискорює вихід на ринок праці й зменшує залежність від допомоги [7].

У ширшому політики безпеки жінок і миру UN Women [4] систематизує факти про ролі жінок у відновленні та необхідність їхнього системного залучення на всіх рівнях — від планування до моніторингу програм, що корелює з підходами ЄС і Ради Європи [8].

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Попри наявність у міжнародній практиці апробованих підходів до психосоціальної реабілітації постраждалих від насильства, результати аналізу наукових джерел і польових досліджень свідчать про збереження низки суттєвих прогалин, особливо в українському контексті.

По-перше, відсутня уніфікована інтегрована модель допомоги, яка б поєднувала психологічний, правовий, соціальний та економічний компоненти з урахуванням гендерної чутливості та регіональних особливостей. Існуючі програми здебільшого фрагментарні, орієнтовані на кризове реагування та не забезпечують довгострокової стабільності результатів.

По-друге, спостерігається недостатній рівень міжсекторальної координації між органами державної влади, громадськими організаціями та міжнародними партнерами, що призводить до дублювання зусиль у певних напрямах і браку уваги до критично важливих сфер, зокрема економічної інтеграції, професійної перепідготовки та формування лідерського потенціалу жінок.

По-третє, кадровий і інституційний дефіцит залишається одним із ключових бар’єрів: підготовка фахівців за європейськими стандартами відбувається

нерівномірно, а навчальні програми рідко включають модулі з інтегрованого гендерного підходу.

Крім того, у стратегічних документах післявоєнного відновлення України гендерно чутливі підходи інтегровані лише частково, що суперечить рекомендаціям EU Gender Equality Strategy 2020–2025 та Резолюції Ради Безпеки ООН №1325, де гендерний аспект визначено як обов'язкову складову сталого розвитку та безпеки.

Виявлені прогалини обґрунтовують потребу у створенні та масштабуванні в Україні ефективної, доказово обґрунтованої та економічно виправданої моделі психосоціальної реабілітації, адаптованої до умов воєнної та післявоєнної трансформації.

Метою статті є здійснення комплексного аналізу особливостей психосоціальної реабілітації постраждалих від насильства в Україні та країнах Європейського Союзу з урахуванням сучасних підходів, статистичних даних та ефективності інтегрованих моделей допомоги. Дослідження передбачає порівняння структури, змісту та результативності національних і європейських програм, виявлення спільних і відмінних рис, а також визначення можливостей адаптації кращих практик ЄС до українського контексту в умовах воєнної та післявоєнної трансформації.

Виклад основного матеріалу. Психосоціальна реабілітація постраждалих від насильства розглядається як інтегрований процес, спрямований на відновлення психологічного благополуччя, соціальних зв'язків, правової захищеності та економічної самостійності особи. Її ефективність значною мірою залежить від міжсекторальної взаємодії та впровадження гендерно чутливого підходу, що відповідає сучасним європейським стандартам комплексної підтримки [10, с.404]. Практика країн ЄС підтверджує, що найбільш результативними є програми, які поєднують психологічну терапію, правовий супровід, соціальну інтеграцію та економічне підсилення у межах єдиної сервісної моделі.

З метою порівняння українського досвіду з європейськими підходами у 2024–2025 рр. було проведено змішане (mixed methods) дослідження у чотирьох регіонах України, що включали як міські, так і сільські громади. Кількісна вибірка становила 156 жінок, які пережили насильство, серед яких 77 отримували стандартну допомогу, а 79 — послуги інтегрованих центрів, що поєднували психологічний, правовий та економічний блоки. Дані збиралися у дві хвилі — на початку програми та через шість місяців.

Для оцінювання результатів використано валідовані інструменти:

-*психологічні шкали:* PHQ-9 (депресія), GAD-7 (тривога), PCL-5 (ПТСР), WHO-5 (загальний добробут);

-*економічні показники*: статус зайнятості, медіанний місячний дохід, участь у програмах перепідготовки та мікрофінансування;

-*соціальні індикатори*: індекс соціальної інтеграції, залучення до громадських та волонтерських ініціатив;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

-*правовий компонент*: доступ до консультацій, супровід у судових процесах, результативність розгляду справ.

Якісна частина дослідження була спрямована на глибше розуміння механізмів впливу інтегрованих програм на різні аспекти життя постраждалих. Вона включала 12 фокус-груп (N=96) із жінками-учасницями обох типів програм та 30 напівструктурованих інтерв'ю з надавачами послуг, зокрема психологами, соціальними працівниками, юристами та фахівцями з працевлаштування. Застосування регресійного моделювання з контролем таких змінних, як вік, статус внутрішньо переміщених осіб і рівень освіти, дозволило мінімізувати вплив сторонніх чинників на результати. Для об'єктивної оцінки ефективності інтегрованих програм було використано підхід *difference in differences*, що дало можливість виміряти не лише загальні зміни, але й їхню різницю між групами.

Результати дослідження підтвердили, що інтегровані програми демонструють переваги в усіх ключових вимірах ефективності. Зокрема, у сфері психічного здоров'я 58 % учасниць інтегрованих програм продемонстрували клінічно значуще зниження симптомів депресії (PHQ-9 ≥5), що на 21 в.п. перевищує показники стандартної допомоги ($p<0,01$). Якісні дані свідчать, що учасниці інтегрованих програм відзначали більш швидке відновлення емоційної стабільності, зниження симптомів тривожності та покращення сну. Зменшення симптомів ПТСР за PCL-5 спостерігалося у 49 % учасниць проти 31 % у контрольній групі (+18 в.п.; $p<0,05$).

У вимірі соціальної інтеграції учасниці фокус-груп повідомляли, що завдяки участі у групових зустрічах та спільних проєктах вони відновили довіру до оточення та розширили коло соціальних контактів. Індекс соціальної підтримки зріс на 0,7 SD у групі інтегрованих програм порівняно з 0,3 SD у «стандарті» ($p<0,05$). Частка жінок, залучених до громадських або волонтерських ініціатив, збільшилася з 15 % до 28 % (+13 в.п.), що свідчить про відновлення соціальної активності та впевненості у власних силах.

Правовий компонент продемонстрував, що що інтегровані програми забезпечували не лише разові консультації, а й комплексний правовий супровід, включно з підготовкою процесуальних документів та представництвом у суді. Це пояснює майже двократне зростання рівня доступу до юридичної допомоги — 62 % у групі інтегрованих програм проти 34 % у стандартній ($\Delta=+28$ в.п.; $p<0,01$). Серед тих, хто ініціював судові процеси, 41 % повідомили про позитивний прогрес у справах (проти 19 % у стандарті).

Економічний вимір також показав суттєві переваги: Опитування учасниць підтвердило, що поєднання фінансового консультування, програм перепідготовки та мікрофінансування сприяло швидшому виходу на ринок праці. Через шість місяців після участі у програмі 54 % жінок мали працевлаштування (проти 39 % у стандартній допомозі, $\Delta=+15$ в.п.). Медіанний дохід зріс на 22 % проти 10 % у контрольній групі. Показник започаткування власного бізнесу був утричі вищим (12 % проти 4 %), а рівень повторних випадків насильства зменшився на 11 в.п. (17 % проти 28 %; $p<0,1$), що підтверджує зв'язок економічної незалежності з підвищенням безпеки жінок.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1.

Порівняльні дані ефективності інтегрованих програм та стандартної допомоги

Індикатор	Інтегровані програми	Стандартна допомога	Різниця
Зниження депресії (PHQ-9 ≥5)	58%	37%	+21 в.п.
Зниження ПТСР (PCL-5 ≥5)	49%	31%	+18 в.п.
Зростання індексу соціальної інтеграції	+0,7 SD	+0,3 SD	+0,4 SD
Отримання правової допомоги	62%	34%	+28 в.п.
Працевлаштування (6 міс.)	54%	39%	+15 в.п.
Зростання доходу	+22%	+10%	+12%
Започаткування бізнесу	12%	4%	+8 в.п.
Зменшення повторного насильства	17%	28%	–11 в.п.

Таким чином, отримані результати чітко демонструють переваги інтегрованих програм, що забезпечують одночасний вплив на психологічний, соціальний, правовий та економічний виміри життя постраждалих. Цей системний підхід дозволяє досягати стійких позитивних змін, підтверджених як кількісними, так і якісними даними, та є перспективним для масштабування в національній системі підтримки.

Важливим етапом дослідження стала оцінка економічної доцільності впровадження інтегрованих програм за допомогою показника *Benefit-Cost Ratio (BCR)*. Середня вартість реалізації програми на одну учасницю становила €640, тоді як очікувана вигода (сукупний економічний ефект у вигляді підвищення індивідуальних доходів, скорочення витрат на медико-соціальні послуги та зростання продуктивності праці) оцінювалася у €1088. Таким чином, показник BCR дорівнює 1,7, що перевищує базовий поріг ефективності 1,0, рекомендований Європейською комісією для оцінки соціальних інвестицій.

Таблиця 2

Розрахунок показника BCR для інтегрованих програм психосоціальної реабілітації

Показник	Значення	Показник	Значення
Вартість на учасницю (€)	640	Очікувана вигода (€)	1088
Benefit-Cost Ratio (BCR)	1,7	Чистий економічний ефект (Net Benefit) (€)	448

Розрахунок показує, що кожне інвестоване євро в інтегровану програму повертається суспільству у вигляді €1,70 економічного ефекту. Це свідчить про те, що такі моделі не лише виконують важливу соціальну функцію, але й є

фінансово виправданими у середньо- та довгостроковій перспективі. Показник чистого економічного ефекту демонструє, що кожна інвестиція у розмірі €640 забезпечує додаткову економічну віддачу у €448 протягом перших 12 місяців після участі у програмі, не враховуючи потенційних довгострокових соціально-економічних ефектів.

Порівняльний аналіз із досвідом країн ЄС підтверджує релевантність інтегрованого підходу для українського контексту. Так, у Хорватії післявоєнні інтегровані центри, що поєднували психологічну терапію, правову підтримку та економічну реінтеграцію, забезпечили покращення психоемоційного стану у понад 70 % учасниць, а показник BCR сягнув 1,6 [11, с.223-225]. У Боснії і Герцеговині модель *one-stop service* для жертв сексуального насильства дозволила знизити симптоми ПТСР на 64 % та забезпечила відкриття власного бізнесу 27 % учасниць [12]. Литва продемонструвала високу результативність телепсихології та дистанційного навчання, досягнувши 81 % інтеграції учасниць на ринок праці [13]. На Кіпрі впровадження програм міжкультурного діалогу та грантової підтримки жінок сприяло зростанню їхнього представництва у місцевих радах на 12 % [14, с.11].

Отримані результати дозволяють стверджувати, що масштабування інтегрованих програм в Україні є не лише доцільним, але й необхідним кроком для підвищення ефективності національної системи підтримки постраждалих від насильства. Поєднання міжнародного досвіду з локальними потребами може стати основою для формування єдиних стандартів надання комплексної допомоги, які відповідатимуть сучасним європейським практикам та сприятимуть соціальній стабілізації й економічному відновленню постраждалих.

Висновки. Психосоціальна реабілітація постраждалих від насильства в сучасних умовах розглядається як багатокомпонентний процес, що поєднує психологічну підтримку, соціальну інтеграцію, правовий супровід та економічне підсилення. Результати проведеного дослідження засвідчили, що інтегровані моделі надання допомоги мають істотні переваги у порівнянні зі стандартними підходами, забезпечуючи значуще зниження симптомів депресії та ПТСР, розширення доступу до правової допомоги та підвищення рівня соціально-економічної стабільності постраждалих.

Європейський досвід (Хорватія, Боснія і Герцеговина, Литва, Кіпр) підтверджує, що ефективність програм реабілітації залежить від міжсекторальної взаємодії, використання цифрових технологій, впровадження гендерно чутливих індикаторів та поєднання кризової допомоги з довгостроковими стратегіями економічної інтеграції.

В українському контексті ключовими викликами залишаються нерівномірність доступу до послуг у громадах, кадровий дефіцит фахівців із підготовкою за міжнародними стандартами, а також фрагментарність довгострокових компонентів програм. Разом з тим, розрахунок показника BCR (1,7) підтверджує економічну доцільність інтегрованих підходів, що свідчить про їх потенціал у післявоєнному відновленні та реформуванні системи соціального захисту.

Представлені результати можуть бути використані для удосконалення державних і місцевих стратегій підтримки постраждалих від насильства, розробки навчальних програм для підготовки фахівців, а також для розробки стандартів інтегрованих сервісів за зразком європейських. До перспектив подальших досліджень належить вивчення ефективності таких програм у довгостроковій перспективі, аналіз регіональних відмінностей у доступності та результативності послуг, а також розробка механізмів масштабування успішних моделей на національному рівні.

Література:

1. Spangaro J., Toole-Anstey C., MacPhail C. L., Rambaldini-Gooding D. C., Keevers L., Garcia-Moreno C. The impact of interventions to reduce risk and incidence of intimate partner violence and sexual violence in conflict and post-conflict states and other humanitarian crises: a systematic review // *Conflict and Health.* — 2021. — Vol. 15, Article 86. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://conflictandhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13031-021-00417-x (дата звернення: 11.08.2025).

2. Rabbani F., Zahidie A., Siddiqui A., Shah S., Merali Z., Saeed K., Afifi M. *A systematic review of mental health of women in fragile and humanitarian settings of the Eastern Mediterranean Region* // *East Mediterr Health J.* — 2024. — Vol. 30, No. 5, pp. 369–379. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.emro.who.int/emhj-volume-30-2024/volume-30-issue-5/a-systematic-review-of-mental-health-of-women-in-fragile-and-humanitarian-settings-of-the-eastern-mediterranean-region.html (дата звернення: 11.08.2025).

3. The costs of gender-based violence in the European Union [Електронний ресурс] / European Institute for Gender Equality. — 2021. — Режим доступу: https://eige.europa.eu/gender-based-violence/costs-of-gender-based-violence?language_content_entity=en (дата звернення: 11.08.2025).

4. Three years of full-scale war in Ukraine roll back decades of progress for women's rights, safety and economic opportunities [Електронний ресурс] / UN Women. — 19 лютого 2025. — Режим доступу: https://www.unwomen.org/en/news-stories/press-release/2025/02/three-years-of-full-scale-war-in-ukraine-roll-back-decades-of-progress-for-womens-rights-safety-and-economic-opportunities (дата звернення: 11.08.2025).

5. IDP estimates report: IOM identified approximately 3.6 million de facto internally displaced persons (IDPs) in Ukraine [Електронний ресурс] / IOM Ukraine. — 18 жовтня 2024. — Режим доступу: https://dtm.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1461/files/reports/IOM_UKR_Internal%20Displacement%20Report_GPS%20R18_October%2024.pdf (дата звернення: 11.08.2025).

6. United Nations Population Fund (UNFPA) Bosnia and Herzegovina. *Gender equality as a path to empowerment for refugee women and survivors of sexual violence in Bosnia and Herzegovina* [Електронний ресурс]. — 2 липня 2025. — Режим доступу: https://www.unfpa.org/news/gender-equality-path-empowerment-refugee-women-and-survivors-sexual-violence-bosnia-and-herzegovina (дата звернення: 11.08.2025).

7. Lithuania: VET and employment support for war refugees from Ukraine [Електронний ресурс] / European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). — 13 липня 2022. — Режим доступу: https://www.cedefop.europa.eu/en/news/lithuania-vet-and-employment-support-war-refugees-ukraine (дата звернення: 11.08.2025).

8. UN Women «Women, peace, and security» [Електронний ресурс]. — UN Women Ukraine. — Режим доступу: https://ukraine.unwomen.org/en/shcho-my-robymo/zhinky-myr-ta-bezpeka (дата звернення: 11.08.2025).

9. Greene M. C., Samming E. G., Anuforo P., Tesfaye M., Puffer E., Fontaine J., Scott J. A multidisciplinary, survivor-centered multisectoral health services integration for intimate partner violence survivors in humanitarian settings: implementation determinants in Nyarugusu Refugee Camp // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. — 2021. — Vol. 18, No. 23, Article 12484. — DOI: 10.3390/ijerph182312484. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.mdpi.com/1660-4601/18/23/12484 (дата звернення: 11.08.2025).

10. Skempes D., Egli-Vandergraff D., Crichton P., et al. Supporting government policies to embed and expand rehabilitation in Europe: a policy action framework // *Health Policy*. — 2022. — Vol. 126, Issue 6, pp. 402–411. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0168851021001718 (дата звернення: 11.08.2025).

11. Kozarić-Kovacić D., Kocijan-Hercigonja D., Jambrosić A. Psychiatric help to psychotraumatized persons during and after war in Croatia // *Croat Med J*. — 2002. — Vol. 43, No. 2, pp. 221–228. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11885051/ (дата звернення: 11.08.2025).

12. UN Women Bosnia and Herzegovina. Gender equality as a path to empowerment for refugee women and survivors of sexual violence in Bosnia and Herzegovina [Електронний ресурс]. — 2 липня 2025. — Режим доступу: https://www.unfpa.org/news/gender-equality-path-empowerment-refugee-women-and-survivors-sexual-violence-bosnia-and-herzegovina (дата звернення: 11.08.2025).

13. IOM. Lithuania sees increased integration support from the government and IOM [Електронний ресурс]. — 23 липня 2025. — Режим доступу: https://home-affairs.ec.europa.eu/news/lithuania-sees-increased-integration-support-government-and-iom-2025-07-23_en (дата звернення: 11.08.2025).

14. CLGF. Women councillors in Cyprus [Електронний ресурс]. — 2019. — Режим доступу: https://www.clgf.org.uk/default/assets/File/Country_profiles/Cyprus.pdf (дата звернення: 11.08.2025).

References :

1. Spangaro J., Toole-Anstey C., MacPhail C. L., Rambaldini-Gooding D. C., Keevers L., Garcia-Moreno C. The impact of interventions to reduce risk and incidence of intimate partner violence and sexual violence in conflict and post-conflict states and other humanitarian crises: a systematic review // *Conflict and Health*. — 2021. — Vol. 15, Article 86. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://conflictandhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13031-021-00417-x (дата звернення: 11.08.2025).

2. Rabbani F., Zahidie A., Siddiqui A., Shah S., Merali Z., Saeed K., Afifi M. *A systematic review of mental health of women in fragile and humanitarian settings of the Eastern Mediterranean Region* // *East Mediterr Health J*. — 2024. — Vol. 30, No. 5, pp. 369–379. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.emro.who.int/emhj-volume-30-2024/volume-30-issue-5/a-systematic-review-of-mental-health-of-women-in-fragile-and-humanitarian-settings-of-the-eastern-mediterranean-region.html (дата звернення: 11.08.2025).

3. The costs of gender-based violence in the European Union [Електронний ресурс] / European Institute for Gender Equality. — 2021. — Режим доступу: https://eige.europa.eu/gender-based-violence/costs-of-gender-based-violence?language_content_entity=en (дата звернення: 11.08.2025).

4. Three years of full-scale war in Ukraine roll back decades of progress for women's rights, safety and economic opportunities [Електронний ресурс] / UN Women. — 19 лютого 2025. — Режим доступу: https://www.unwomen.org/en/news-stories/press-release/2025/02/three-years-of-full-scale-war-in-ukraine-roll-back-decades-of-progress-for-womens-rights-safety-and-economic-opportunities (дата звернення: 11.08.2025).

5. IDP estimates report: IOM identified approximately 3.6 million de facto internally displaced persons (IDPs) in Ukraine [Електронний ресурс] / IOM Ukraine. — 18 жовтня 2024. — Режим доступу: https://dtm.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1461/files/reports/IOM_UKR_Internal%20Displacement%20Report_GPS%20R18_October%2024.pdf (дата звернення: 11.08.2025).

6. United Nations Population Fund (UNFPA) Bosnia and Herzegovina. *Gender equality as a path to empowerment for refugee women and survivors of sexual violence in Bosnia and Herzegovina* [Електронний ресурс]. — 2 липня 2025. — Режим доступу: https://www.unfpa.org/news/gender-equality-path-empowerment-refugee-women-and-survivors-sexual-violence-bosnia-and-herzegovina (дата звернення: 11.08.2025).

7. Lithuania: VET and employment support for war refugees from Ukraine [Електронний ресурс] / European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). — 13 липня 2022. — Режим доступу: https://www.cedefop.europa.eu/en/news/lithuania-vet-and-employment-support-war-refugees-ukraine (дата звернення: 11.08.2025).

8. UN Women «Women, peace, and security» [Електронний ресурс]. — UN Women Ukraine. — Режим доступу: https://ukraine.unwomen.org/en/shcho-my-robymo/zhinky-myr-ta-bezpeka (дата звернення: 11.08.2025).

9. Greene M. C., Samming E. G., Anuforo P., Tesfaye M., Puffer E., Fontaine J., Scott J. A multidisciplinary, survivor-centered multisectoral health services integration for intimate partner violence survivors in humanitarian settings: implementation determinants in Nyarugusu Refugee Camp // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. — 2021. — Vol. 18, No. 23, Article 12484. — DOI: 10.3390/ijerph182312484. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.mdpi.com/1660-4601/18/23/12484 (дата звернення: 11.08.2025).

10. Skempes D., Egli-Vandergraff D., Crichton P., et al. Supporting government policies to embed and expand rehabilitation in Europe: a policy action framework // *Health Policy*. — 2022. — Vol. 126, Issue 6, pp. 402–411. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0168851021001718 (дата звернення: 11.08.2025).

11. Kozarić-Kovacić D., Kocijan-Hercigonja D., Jambrosić A. Psychiatric help to psychotraumatized persons during and after war in Croatia // *Croat Med J*. — 2002. — Vol. 43, No. 2, pp. 221–228. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11885051/ (дата звернення: 11.08.2025).

12. UN Women Bosnia and Herzegovina. Gender equality as a path to empowerment for refugee women and survivors of sexual violence in Bosnia and Herzegovina [Електронний ресурс]. — 2 липня 2025. — Режим доступу: https://www.unfpa.org/news/gender-equality-path-empowerment-refugee-women-and-survivors-sexual-violence-bosnia-and-herzegovina (дата звернення: 11.08.2025).

13. IOM. Lithuania sees increased integration support from the government and IOM [Електронний ресурс]. — 23 липня 2025. — Режим доступу: https://home-affairs.ec.europa.eu/news/lithuania-sees-increased-integration-support-government-and-iom-2025-07-23_en (дата звернення: 11.08.2025).

14. CLGF. Women councillors in Cyprus [Електронний ресурс]. — 2019. — Режим доступу: https://www.clgf.org.uk/default/assets/File/Country_profiles/Cyprus.pdf (дата звернення: 11.08.2025).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9:355.1:364-787.6

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1526-1535

Мельниченко Світлана Володимирівна аспірант кафедри психології, Міжрегіональної Академії Управління Персоналом, м. Київ, https://orcid.org/ 0009-0002-5986-5108

Размолодчикова Іванна Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, https://orcid.org/0000-0002-6051-1991

Ригель Олеся Володимирівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https:// orcid.org/ 0000-0002-8470-7403

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ: ВИКЛИКИ, СТРАТЕГІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ

Анотація. В роботі висвітлено актуальне питання сьогодення щодо визначення основних психологічних чинників адаптації військовослужбовців до цивільного життя та особливості їх реабілітації. Цей процес є складним та багатогранним, який має певні виклики. Ці виклики включає в себе труднощі, які пов'язані з переходом до нового (цивільного) способу життя. Крім того, було визначено, що військовослужбовці потребують психологічної реабілітації для подолання психологічних травм, які отримані під час досвіду військової служби.

Адаптація військовослужбовців до цивільного життя є складним процесом, що включає різноманітні психологічні та соціальні виклики. Сучасні дослідження спрямовані на визначення складових адаптаційного процесу, психологічних чинників особистості військовослужбовців, які необхідні для успішної адаптації.

Безсумнівно, деякі труднощі переходів пов'язані з особливостями часу, проведеного на службі, участь в активних бойових діях, які призводять до порушення звичайних зв'язків із родиною, друзями та соціальними мережами. Було встановлено, що підтримка родини та друзів має велике значення в процесі адаптації військовослужбовців. Дослідження вказують на важливість цінності підтримки колег, щоб дати військовослужбовцям змогу знову скористатися всіма послугами та можливостями. Близькі повинні це розуміти та готуватися, вчитися створювати комфортні та оптимальні умови оточуючого середовища, що сприятиме більш швидкій соціальній та психологічній адаптації до цивільного життя.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

В роботі було визначено роль особистісним якостей, сенсу життя, рівня стресу та депресії, посттравматичного стресового розладу в процесі адаптації військовослужбовців. Так, сенс життя був визначений як захисний фактор, а рівень психологічного стресу як фактор ризик для ефективного результату психологічної адаптації військових до цивільного життя. Було встановлено, що на успіх процесу адаптації впливають правильно вибрані психологічні реабілітаційні інтервенції, які спрямовані на підтримку військовослужбовців у перехідний період їх життя.

В статті вказується на необхідність розробки ефективних стратегій психологічної допомоги, які спрямовані на підвищення адаптації. При цьому велика роль належить психологічному супроводу, що є одним із основних складових в процесі адаптації до цивільного життя.

Ключові слова: психологія, війна, відновлення, реабілітація, психічне здоров'я, травми.

Melnychenko Svitlana Volodymyrivna Postgraduate Student of the Department of Psychology, Interregional Academy of Personnel Management, Kyiv, https://orcid.org/0009-0002-5986-5108

Razmolodchykova Ivanna Viktorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, https://orcid.org/0000-0002-6051-1991

Ryhel Olesia Volodymyrivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0002-8470-7403

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF ADAPTATION OF MILITARY PERSONNEL TO CIVILIAN LIFE: CHALLENGES, STRATEGIES AND REHABILITATION

Abstract. The paper highlights the current issue of identifying the main psychological factors of military personnel's adaptation to civilian life and the specifics of their rehabilitation. This process is a complex and multifaceted one that has certain challenges. These challenges include difficulties associated with the transition to a new (civilian) way of life. In addition, it has been determined that servicemen and women need psychological rehabilitation to overcome psychological trauma that they have experienced during their military service.

The adaptation of military personnel to civilian life is a complex process that includes various psychological and social challenges. Modern research is aimed at identifying the components of the adaptation process, psychological factors of the military personnel's personality that are necessary for successful adaptation.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Undoubtedly, some of the difficulties of transitions are related to the peculiarities of the time spent in service, participation in active combat operations, which lead to disruption of normal ties with family, friends and social networks. It has been found that the support of family and friends is of great importance in the process of adaptation of military personnel. Research points to the importance of the value of peer support in enabling service members to re-engage with all services and opportunities. Loved ones should understand this and prepare themselves, learn to create comfortable and optimal environmental conditions, which will facilitate faster social and psychological adaptation to civilian life.

The paper identifies the role of personal qualities, meaning of life, stress and depression levels, and post-traumatic stress disorder in the process of military personnel adaptation. Thus, the meaning of life was defined as a protective factor, and the level of psychological stress as a risk factor for the effective outcome of the military's psychological adaptation to civilian life. It has been found that the success of the adaptation process is influenced by properly selected psychological rehabilitation interventions aimed at supporting servicemen in the transition period of their lives.

The article points to the need to develop effective strategies for psychological assistance aimed at enhancing adaptation. At the same time, an important role belongs to psychological support, which is one of the main components in the process of adaptation to civilian life.

Keywords: psychology, war, recovery, rehabilitation, mental health, trauma.

Постановка проблеми. Триваюча війна в Україні є найбільш травматичним фактором, що впливає на добробут населення. Водночас вона завдає значної травми громадянам, зокрема військовослужбовцям, які беруть безпосередню участь у бойових діях. Вони потребують ефективної психологічної реабілітації для відновлення психічного здоров'я та емоційної стабільності [1, 2].

Повертаючись до цивільного життя, психологічний стан військовослужбовців значно погіршується, оскільки вони їм важко сприймати іншу реальність. Цей перехід означає відхід від звичного та стабільного військового життя та намагання інтегрувати свої цінності, навички, очікування та ідентичність як військовослужбовця в домінуючу цивільну культуру [3, 4, 5]. Встановлено, що на процес адаптації військовослужбовців до нормального цивільного життя впливають велика кількість зовнішніх та внутрішніх різноманітних факторів. Військова служба часто передбачає специфічний досвід, що сприяє формуванню особистісних характеристики, встановленню соціальних зв'язків та порушення психологічного стану. Повернення до цивільного життя вимагає від колишніх військовослужбовців значних зусиль для відновлення психологічної рівноваги, подолання стресу та адаптації до нових соціальних, економічних і культурних реалій [1, 6, 7, 8].

Суть реабілітації військовослужбовців, які брали участь у військових операціях, полягає у відновленні повноцінного функціонування особистості.

Водночас соціально-психологічна реабілітація є частиною загального реабілітаційного комплексу, метою якого є відновлення порушених психічних функцій, соціального статусу та самопочуття військовослужбовців. Основою соціально-психологічної реабілітації має бути створення підтримуючих стратегій, які повинні включати програми щодо зниження стресу, зміни дезадаптивної поведінки на соціально прийнятні форми та розвитку психоемоційної стабільності [4, 9].

При адаптації військовослужбовців до цивільного життя важлива роль належить психологічній підтримці, за якою не завжди звертаються або не мають змоги її отримати. Основною причиною несвоєчасного звернення за допомогою є почуття сорому за прояв слабкості. Дві третини військовослужбовців з симптомами посттравматичного стресового розладу (ПТСР) повністю ігнорують симптоми розладу. Це призводить до соціальної дезадаптації та порушення основних аспектів адаптації в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти психологічної чинників адаптації військовослужбовців вивчаються в дослідженнях Smolinski, Licina (2023), Gettings, та ін. (2022), McCutcheon (2022), Lee, Pearce, Thapa (2023). Автори Dulia, Liakh, Veretenko (2020), Спіріна, Дуля, Боброва (2025), Магдисюк, та ін. (2025) вказують на роль сім'ї під час адаптації. Крім того, в роботах Druz, та ін. (2024), McCutcheon (2022) було виявлено негативний вплив ПТСР на якість життя військовослужбовців та Murray (2022), Nitzan, Mendlovic, Ash (2024) показали важливість комплексної соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців, що передбачає використання специфічних засобів на кожному етапі.

Мета статті – визначити основні психологічні аспекти адаптації військовослужбовців до цивільного життя та особливості їх реабілітації.

Виклад основного матеріалу. В наш час встановлюється значний інтерес науковців до розуміння досвіду військовослужбовців під час переходу від військового до цивільного життя. Дійсно, значна частина військовослужбовців, серед яких основна частина це ветерани, які залишили армію, повідомляють, що адаптація до цивільного життя була складною. Цей факт спонукає дослідників визначити фактори, які можуть полегшити процес адаптації до цивільного життя [4].

Основними наслідками цього є проблеми з адаптацією до суспільства та мирних умов, професійною та соціальною інтеграцією. Тому багато військовослужбовців намагаються повернутися до бойових дій, але занадто раннє повернення може наразити їх на ризик повторної травматизації [3, 10].

Перехід від військової служби до цивільного життя може бути складним процесом. Військове життя пропонує структурований розпорядок дня, чітко визначені ролі та відчуття товариства, що може зробити цивільне життя незвичним та небажаним. Військове середовище – це окрема рольова субкультура, яка суттєво відрізняється від цивільного життя, де структура, правила, ієрархія та товариські стосунки є основою військового життя. Центральним фактором адаптивного переходу від військової культури є здатність ветерана долати розрив між

військовими цінностями та культурою й цінностями цивільної спільноти, які часто суперечать військовим. Крім того, перехід від дійсної військової служби до домашнього життя створює стрес не лише для військовослужбовця, але й для членів його родини, що може вплинути на мережі підтримки Деякі ветерани також повертаються до цивільного життя з ускладненнями фізичного та психічного здоров'я, що ще більше ускладнює процес переходу [5, 6, 8].

Сучасний світовий досвід вказує на необхідність мультидисциплінарного підходу в реабілітації військовослужбовців, що включають напрямки відновлення як фізичного стану, так і психологічного здоров'я. Серед таких поширених напрямків можна виділити фізичну та психічну реабілітацію, а також соціальну та професійну реабілітацію. При цьому індивідуальний підхід спеціалістів різного профілю допомагає отримати ефективні та якісні результати реабілітації військовослужбовців до цивільного життя [9, 11, 12].

Показано, що у близько 30% військовослужбовців спостерігаються ознаки ПТСР та симптоми нав'язливого спостереження, уникнення та гіперзбудження. Було встановлено, що симптоми ПТСР знижують показники фізичного ($R2=0,634$; $p<0,001$) та психологічного ($R2=0,607$; $p<0,001$) компонентів якості життя військовослужбовців, а також соціально-психологічної адаптації ($R2=0,576$; $p<0,001$) [2]. Було виявлено, що військовослужбовці з ПТСР мають досить низький рівень соціальної та психологічної адаптації, що проявляється у низькій самооцінці, неприйнятті інших, емоційному дискомфорті, зниженій активності та нездатності домінувати. Встановлено, що ПТСР є причиною зниження якості життя військовослужбовців на фізичному та психологічному рівні. Це доводить, що військовослужбовці, які мають певні травми внаслідок війни, додатково страждають від психологічних проблем, нав'язливих переживань та емоційної нестабільності [13].

Під час процесу адаптації військові стикаються із рядом викликів, які пов'язані з відновленням функціональних здібностей, реінтеграцією до роботи, сім'ї та соціального контексту відносин та стосунків [11]. Хоча деякі військові мають труднощі з пошуком роботи вперше, інші стикаються з викликом повернення до попередньої роботи. Ті, хто перебуває у на військовій службі, можуть мати труднощі з поверненням до попередніх ролей, і іноді можуть повернутися до роботи лише через деякий час після виїзду із зони бойових дій. Процес повернення до роботи після демобілізації вимагає надолуження згаяного, вивчення нових навичок або адаптації до соціальних змін і нових ролей на робочому місці. Крім того, військовослужбовці можуть зіштовхнутися із відсутністю відповідної медичної та соціально-психологічної допомоги. У них виникають труднощі із працевлаштуванням та соціальною адаптацією, соціальна ізоляція та соціальна відчуженість можуть супроводжувати тривалий час [14]. Було виявлено, що військові ветерани мають особливий досвід самотності та соціальної ізоляції, порівняно з іншими групами населення. Пряма зосередженість на соціальній реінтеграції та залученні, психосоціальному функціонуванні,

побудові довіри, підтримці однолітків, груповій згуртованості та розширенні можливостей через відчуття мети та вивчення нових навичок може пом'якшити самотність та соціальну ізоляцію ветеранів з ПТСР [10].

Особистісні фактори є невід'ємною частиною загального здоров'я, благополуччя та стійкості військовослужбовців. Вони включають попередні та поточні фізичні, психічні та духовні сильні сторони й ресурси людини, а також її інтереси та навички, переконання та цінності, відчуття сенсу та мети. Попередній життєвий досвід також може призвести до того, що військовослужбовці будуть більш-менш вразливими, стійкими та підготовленими до проходження процесу реабілітації. Було виявлено значний позитивний зв'язок між сенсом життя та психологічною адаптацією серед ветеранів. Крім того, психологічний дистрес і симптоми депресії, тривоги і стресу виявилися важливими посередниками у вищезгаданому зв'язку, оскільки ветерани, які повідомили про більший сенс життя, як правило, повідомляли про нижчий рівень психологічного дистресу і кращу психологічну адаптацію [3].

Те, як ветерани сприймають себе може мати важливу роль у переході до цивільного життя. Конструкт, що розвивається, специфічний для моральної травми, може запропонувати спосіб розуміння внутрішнього досвіду ветеранів. Військовослужбовець може зіткнутися з етичними дилемами, такими як свідчення, а не запобігання, участь у діях, які призводять до смерті або травм. Хоча ці дії можуть бути правилами ведення бойових дій, вони можуть порушувати основні переконання ветерана. Зокрема, самоконструкти, що виникають внаслідок подій, пережитих під час активної служби в зоні бойових дій, можуть кидати виклик їхньому почуттю людяності та призводити до почуття провини або сорому. Це може збільшити складність труднощів презентації, наприклад, складної травми. Розуміючи концептуалізацію людиною моральної травми, пропонується впровадити більш ефективні втручання, засновані на доказах, для задоволення широких потреб ветеранів. Таким чином, такі служби можуть працювати з ветераном, щоб «зцілити» моральну травму [15, 16].

Було встановлено, що підтримка родини та друзів має велике значення в процесі адаптації військовослужбовців. Дослідження вказують на важливість цінності підтримки колег, щоб дати військовослужбовцям змогу знову скористатися всіма послугами та можливостями. Близькі повинні це розуміти і готуватися, вчитися створювати комфортні та оптимальні умови оточуючого середовища, що сприятиме більш швидкій соціальній та психологічній адаптації до цивільного життя. В дослідження Dulia, Liakh, Veretenko (2020) [17], Спіріна, Дуля, Боброва (2025) [14], Магдисюк, та ін. (2025) [1] зазначається, що до повернення військового повинні готуватися і члени його родини бо під час участі в бойових діях одного із члена сім'ї, зміни відбуваються і у військовослужбовців, і в родині. Зокрема, повідомлялося, що подружжя військовослужбовців відчувають підвищений рівень депресії, тривоги, стресу та труднощів з адаптацією на всіх її етапах [4, 5].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Встановлено труднощі, що виникають під час етапу реінтеграції після того, як військовослужбовець повертається додому, людина повинна знайти свою роль у сімейній системі. Так, під час фази реінтеграції роль військовослужбовця змінюється, і він раптово стає «новачком» у новоствореній сімейній одиниці, яка досягла певного рівня рівноваги, поки військовослужбовець був відсутній. Цей процес часто включає елементи стресу та перебудови, включаючи «нового члена», що передбачає нову зміну ролей та очікувань. Це може бути неочікуваним досвідом для обох партнерів. Крім того, реінтеграція загалом вважається подвійним процесом для пар, включаючи елементи реінтеграції, що відбуваються всередині окремої людини, та елементи, що відбуваються в межах сімейної системи в цілому, які необхідно розглядати у світлі обох процесів та з унікальної точки зору кожної окремої людини. Деякі з поширених проблем реінтеграції для пар включають перегляд домашніх розпорядків та обов'язків, емоційну та фізичну близькість, а також занепокоєння щодо майбутнього [5, 6, 8].

Накопичення стресу та негативних емоцій провокує ускладнення симптомів ПТСР. Військовослужбовці не схильні активно звертатися за професійною допомогою, тому ця проблема залишається прихованою та нагально ставить потребу у кваліфікованій соціально-психологічній допомозі таким військовослужбовцям на тому ж рівні, що й фізична реабілітація [18].

Брак розуміння того, що таке психічне здоров'я, та зосередження на проблемах фізичного здоров'я можуть призвести до затримки в діагностиці або неправильного діагнозу. Військовослужбовець може не визнавати або не бачити себе таким, хто потребує допомоги, і тому не бажає брати участь у професійній психологічній допомозі, таких як регулярні групові чи індивідуальні психотерапевтичні інтервенції, натомість обираючи неформальні втручання [6].

Основними цілями соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, є нормалізація психоемоційного стану, відновлення порушених психічних функцій, реадаптація та ресоціалізація, сприяння гармонізації міжособистісної взаємодії [2, 17]. У контексті ПТСР підходи когнітивно-поведінкової терапії стверджують, що когнітивні функції, пов`язані з травмою, стали перебільшеними. Це може ненавмисно призвести до стигматизації, оскільки людина неточно оцінює ситуацію. Тоді як підхід, заснований на моральній травмі, стверджує, що людина приймає неправильні самопереконання, характерні для провини, що призводить до уникнення болісних моральних емоцій, таких як вина та сором. Визнання моральної травми підтримує рухи до використання терапії третьої хвилі, такої як терапія прийняття та зобов'язання, щоб ветеранам дозволили жити відповідно до своїх цінностей, переживаючи водночас моральний біль. Цей підхід відходить від традиційних когнітивно-поведінкових підходів тривалого впливу та десенсибілізації та переробки рухів очей. Дослідження показали, що одночасне використання комбінованого підходу до психотерапії та когнітивної реабілітації, який забезпечує розвиток соціальної компетентності військовослужбовців, є перспективним у подоланні ПТСР [6, 7, 16].

Важливим аспектом, пов’язаним з втручанням/підтримкою сім’ї, є допомога під час перехідних етапів сім’ї, коли військовослужбовець залишає службу та повертається з неї. Це особливо важливо у випадку сімей з маленькими дітьми, які можуть представляти собою сімейні осередки з додатковою вразливістю через збільшення обов'язків. Зокрема, втручання, що допомагають сім’ям підтримувати послідовний розпорядок дня для дітей у періоди змін та допомагають дітям підтримувати зв’язок з відсутнім батьком, можуть допомогти запобігти розриву батьківських зв’язків [4, 7].

Висновки. Повернення до цивільного життя вимагає від колишніх військовослужбовців значних зусиль для відновлення психологічної рівноваги, подолання стресу та адаптації до нових соціальних, економічних і культурних реалій. Відчуття ізоляції ветеранів очевидне, і сприяння способам відновлення зв’язку з родиною та друзями після військової служби є важливим. Подолання стигми психічного здоров’я також має першочергове значення, як і сприйняття військовослужбовцями їхнього перебування в громаді. Також існує потреба підвищити рівень обізнаність щодо конкретних потреб військовослужбовців в цивільному життя. Це можна зробити шляхом інтеграції інформації, що стосується цієї категорії населення, існуючу підготовку або шляхом розробки нових навчальних програм. Потрібна допомога в досягненні необхідного рівня готовності військовослужбовця до зміни цінностей, відносин, професії. Це дозволяє зняти зайву психологічну напругу та певну агресію під час адаптації. Було виявлено, що військовослужбовці та їхні сім’ї потребують інформаційно-методичних та довідкових матеріалів з широкого кола питань, які пов’язані з поведінкою при переході до нових умов життя та діяльності.

Література:

1. Магдисюк Л. І., Замелюк М. І., Сойко О. В., Замелю, І. В. Психотехнології та психологічні аспекти реабілітації військовослужбовців при переході до цивільного життя: виклики та стратегії адаптації. Психологічні студії. 2025. №1. С. 52–59. https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.1.7.

2. Druz O., Bursa A., Dolynskyi R., Shpak S., Rudakevych O. Social and Psychological Rehabilitation of Servicemen with Post-Traumatic Stress Disorder. Open Psychol J. 2024. Vol. 17. P. e18743501314928. http://dx.doi.org/10.2174/0118743501314928240923052326.

3. McCutcheon V. Meaning in Life and Psychological Distress: Examining Veterans and Psychological Adaptation to Civilian Life" Electronic Theses and Dissertations.2022. 2250. https://egrove.olemiss.edu/etd/2250.

4. Lee J. E.C., Pearce K., Thapa S. Psychosocial factors and military-to-civilian transition challenges: A dyadic analysis of Veterans and their spouses. Journal of Military, Veteran and Family Health. 2023. Vol. 9 (3). P. 27-40. https://doi.org/10.3138/jmvfh-2022-0015.

5. Ohlsson A., Nilsson S., Larsson G. Social and Psychological Support for Military Personnel and Their Families in Connection with Military Deployment: A Scoping Review and Thematic Analysis. Journal of Veterans Studies. 2024. Vol. 10(1). P. 160–172. https://doi.org/10.21061/jvs.v10i1.533.

6. Misca G., Augustus J., Russell J., Walker J. Meaning(s) of transition(s) from military to civilian life at the intersection with mental health: implications for clinical settings. Frontiers in psychology. 2023. Vol. 14. P. 1142528. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142528.

7. Borges L. M., Barnes S. M., Farnsworth J. K., Drescher K. D., Walser R. D. Case Conceptualizing in Acceptance and Commitment Therapy for Moral Injury: An Active and Ongoing Approach to Understanding and Intervening on Moral Injury. Frontiers in psychiatry. 2022. Vol. 13. P. 910414. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.910414.

8. Shevchenko S., Varina H. Specific features of re-adaptation of military personnel after leaving the combat zone. Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology". 2025. Vol. 11(1). P. 82-90. https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2025.82.

9. Smolinski G., Licina D. After the Trauma: The Role of Rehabilitation Medicine in U.S. DoD Global Health Engagement. Military medicine. 2023. Vol. 188(1-2). P. 3–5. https://doi.org/10.1093/milmed/usac302.

10. Gettings R. D., Kirtley J., Wilson-Menzfeld G., Oxburgh G. E., Farrell D., Kiernan M. D. Exploring the Role of Social Connection in Interventions With Military Veterans Diagnosed With Post-traumatic Stress Disorder: Systematic Narrative Review. Frontiers in psychology. 2022. Vol. 13. P. 873885. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873885.

11. Murray C.D. Ethnographies of Limb Loss and Rehabilitation. In: Hayre, C.M., Muller, D.J., Hackett, P.M.W. (eds) Rehabilitation in Practice. Springer, Singapore. 2022. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8317-6_10.

12. Nitzan D., Mendlovic J., Ash, N. The Israeli Trauma system during wartime - policy and management. Isr J Health Policy Res. 2024. Vol. 13. P. 32. https://doi.org/10.1186/s13584-024-00623-x.

13. Blakey S. M., Dillon K. H., Wagner H. R., Simpson T. L., Beckham,J. C., Calhoun P. S., Elbogen E. B. Psychosocial well-being among veterans with posttraumatic stress disorder and substance use disorder. Psychological trauma : theory, research, practice and policy. 2022. Vol. 14(3). P. 421–430. https://doi.org/10.1037/tra0001018.

14. Спіріна Т., Дуля А., Боброва О. Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців у післявоєнний період. Ввічливість. Humanitas. 2025. № 1. С. 157–162. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.1.21.

15. Williamson V., Murphy D., Stevelink S. A. M., Allen S., Jones E., Greenberg N. The impact of moral injury on the wellbeing of UK military veterans. BMC psychology. 2021. Vol. 9(1). P. 73. https://doi.org/10.1186/s40359-021-00578-7.

16. Williamson V., Murphy D., Phelps A., Forbes D., Greenberg N. Moral injury: the effect on mental health and implications for treatment. The lancet. Psychiatry. 2021. Vol. 8(6). P. 453–455. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00113-9.

17. Dulia A. V., Liakh T. L., Veretenko T. G. Types of families of joint forces operation participants in the east of Ukraine and peculiarities of social work with them. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. 2020. Vol. 4. P. 211–221. https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.5106.

18. Arakelyan M., Tunyan T., Grigoryan K. Organization of psychological rehabilitation and medical care for patients with mental health issues caused by military operations. Eur Psychiatry. 2023. Vol. 66(S1). P. 979-80.

References:

1. Magdysyuk, L. I., Zamelyuk, M. I., Soiko, O. V., & Zamelyuk, I. V. (2025). Psykhotekhnolohii ta psykholohichni aspekty reabilitatsii viiskovosluzhbovtsiv pry perekhodi do tsyvilnoho zhyttia: vyklyky ta stratehii adaptatsii [Psychotechnologies and psychological aspects of rehabilitation of military personnel in the transition to civilian life: challenges and adaptation strategies]. *Psykholohichni studii – Psychological studies, (1)*, 52–59. https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.1.7. [in Ukrainian].

2. Druz, O., Bursa, A., Dolynskyi, R., Shpak, S., Rudakevych, O. (2024). Social and Psychological Rehabilitation of Servicemen with Post-Traumatic Stress Disorder. *Open Psychol J, 17*, e18743501314928. http://dx.doi.org/10.2174/0118743501314928240923052326. [in English].

3. McCutcheon, V. (2022). Meaning in Life and Psychological Distress: Examining Veterans and Psychological Adaptation to Civilian Life" Electronic Theses and Dissertations. 2250. https://egrove.olemiss.edu/etd/2250. [in English].

4. Lee, J. E.C., Pearce, K., Thapa, S. (2023). Psychosocial factors and military-to-civilian transition challenges: A dyadic analysis of Veterans and their spouses. *Journal of Military, Veteran and Family Health, 9* (3), 27-40. https://doi.org/10.3138/jmvfh-2022-0015. [in English].

5. Ohlsson, A., Nilsson, S., & Larsson, G. (2024). Social and Psychological Support for Military Personnel and Their Families in Connection with Military Deployment: A Scoping Review and Thematic Analysis. *Journal of Veterans Studies*, *10*(1), 160–172. https://doi.org/10.21061/jvs.v10i1.533. [in English].

6. Misca, G., Augustus, J., Russell, J., & Walker, J. (2023). Meaning(s) of transition(s) from military to civilian life at the intersection with mental health: implications for clinical settings. *Frontiers in psychology, 14*, 1142528. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142528. [in English].

7. Borges, L. M., Barnes, S. M., Farnsworth, J. K., Drescher, K. D., & Walser, R. D. (2022). Case Conceptualizing in Acceptance and Commitment Therapy for Moral Injury: An Active and Ongoing Approach to Understanding and Intervening on Moral Injury. *Frontiers in psychiatry, 13*, 910414. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.910414. [in English].

8. Shevchenko, S., & Varina, H. (2025). Specific features of re-adaptation of military personnel after leaving the combat zone. Scientific Bulletin of Mukachevo State University. *Series "Pedagogy and Psychology", 11*(1), 82-90. https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2025.82. [in English].

9. Smolinski, G., & Licina, D. (2023). After the Trauma: The Role of Rehabilitation Medicine in U.S. DoD Global Health Engagement. *Military medicine, 188*(1-2), 3–5. https://doi.org/10.1093/milmed/usac302. [in English].

10. Gettings, R. D., Kirtley, J., Wilson-Menzfeld, G., Oxburgh, G. E., Farrell, D., & Kiernan, M. D. (2022). Exploring the Role of Social Connection in Interventions With Military Veterans Diagnosed With Post-traumatic Stress Disorder: Systematic Narrative Review. *Frontiers in psychology, 13*, 873885. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873885. [in English].

11. Murray, C.D. (2022). Ethnographies of Limb Loss and Rehabilitation. In: Hayre, C.M., Muller, D.J., Hackett, P.M.W. (eds) Rehabilitation in Practice. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8317-6_10. [in English].

12. Nitzan, D., Mendlovic, J. & Ash, N. (2024). The Israeli Trauma system during wartime - policy and management. *Isr J Health Policy Res, 13*, 32. https://doi.org/10.1186/s13584-024-00623-x. [in English].

13. Blakey, S. M., Dillon, K. H., Wagner, H. R., Simpson, T. L., Beckham, J. C., Calhoun, P. S., & Elbogen, E. B. (2022). Psychosocial well-being among veterans with posttraumatic stress disorder and substance use disorder. *Psychological trauma: theory, research, practice and policy, 14*(3), 421–430. https://doi.org/10.1037/tra0001018. [in English].

14. Spirina, T., Dulia, A., Bobrova, O. (2025). Sotsialno-psykholohichna adaptatsiia viiskovosluzhbovtsiv u pisliavoiennyi period. Vvichlyvist [Socio-psychological adaptation of military personnel in the post-war period]. *Humanitas, 1,* 157–162. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.1.21. [in Ukrainian].

15. Williamson, V., Murphy, D., Stevelink, S. A. M., Allen, S., Jones, E., & Greenberg, N. (2021). The impact of moral injury on the wellbeing of UK military veterans. *BMC psychology, 9*(1), 73. https://doi.org/10.1186/s40359-021-00578-7. [in English].

16. Williamson, V., Murphy, D., Phelps, A., Forbes, D., & Greenberg, N. (2021). Moral injury: the effect on mental health and implications for treatment. The lancet. *Psychiatry, 8*(6), 453–455. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00113-9. [in English].

17. Dulia, A. V., Liakh, T. L., & Veretenko, T. G. (2020). Types of families of joint forces operation participants in the east of Ukraine and peculiarities of social work with them. Society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference, 4*, 211–221/ https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.5106. [in English].

18. Arakelyan, M., Tunyan, T., & Grigoryan, K. (2023). Organization of psychological rehabilitation and medical care for patients with mental health issues caused by military operations. *Eur Psychiatry, 66*(S1), 979-80. [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9.072

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1536-1548

Михальчук Юлія Олександрівна кандидат психологічних наук, доцент, м. Рівне, тел.: (096) 563-93-00, https://orcid.org/0000-0001-8317-8426

СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. У статті здійснено всебічний аналіз конфліктів в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти та обґрунтовано ефективні стратегії їх вирішення. Розкрито соціально-психологічні передумови виникнення конфліктів у системі освіти, зокрема підвищене психологічне навантаження учасників освітнього процесу, наслідки травматичних подій, відсутність довіри, несумісність особистісних характеристик і дефіцит комунікативних навичок. У структурі дослідження акцентовано увагу на типології конфліктів за природою проблемної ситуації: конфлікти діяльності, поведінки та стосунків. У межах кожного типу описано характерні механізми виникнення, помилки педагогічної взаємодії, психологічні чинники напруження та ризики ескалації.

Обґрунтовано стратегії управління конфліктами: уникнення, протистояння, поступки, компроміс, співробітництво. Обґрунтовано, що найбільш продуктивною у довгостроковій перспективі є стратегія співробітництва, яка передбачає активне залучення всіх сторін до діалогу, визнання цінностей іншого та формування атмосфери взаємної поваги. У статті також проаналізовано додаткові тактики (медіація, досягнення статус-кво, компроміс, залучення третіх осіб), які можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки для структури міжособистісної взаємодії.

Акцентовано увагу на принципах управління конфліктами на інституційному рівні, зокрема створенню умов для профілактики конфліктів, розвитку рефлексивної компетентності педагогів, забезпеченню відкритих каналів комунікації, впровадженню програм соціально-емоційного навчання та формуванню загальної культури освітньої взаємодії. Наголошено на необхідності переходу до цілісного, системного підходу, що включає рефлексивний, проактивний і гуманістичний виміри психолого-педагогічної практики. Доведено, що ефективне управління конфліктами є не лише засобом стабілізації освітнього процесу, а й чинником особистісного розвитку, демократизації взаємодії та підвищення якості освітнього середовища в цілому.

Ключові слова: конфлікт, педагогічна взаємодія, стратегія вирішення, освітнє середовище, конфліктна ситуація, співробітництво, емоційна компетентність, шкільна медіація, соціально-емоційне навчання.

Mikhalchuk Yulia Oleksandrivna PhD in Psychology, Associate Professor, Rivne, tel.: (096) 563-93-00, https://orcid.org/0000-0001-8317-8426

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of conflicts in the educational environment of general secondary education institutions and substantiates effective strategies for their resolution. The author reveals the socio-psychological preconditions for the emergence of conflicts in the education system, in particular, the increased psychological burden of participants in the educational process, the consequences of traumatic events, lack of trust, incompatibility of personal characteristics and lack of communication skills. The structure of the study focuses on the typology of conflicts according to the nature of the problem situation: conflicts of activity, behavior, and relationships. Within each type, the author describes the characteristic mechanisms of occurrence, errors of pedagogical interaction, psychological factors of tension and risks of escalation.

Conflict management strategies are substantiated: avoidance, confrontation, concessions, compromise, cooperation. It is proved that the most productive in the long run is the strategy of cooperation, which involves the active involvement of all parties in dialogue, recognition of the values of the other and the formation of an atmosphere of mutual respect. The article also analyzes additional tactics (mediation, status quo, compromise, involvement of third parties) that can have both positive and negative consequences for the structure of interpersonal interaction.

Attention is focused on the principles of conflict management at the institutional level, in particular, creating conditions for conflict prevention, developing the reflective competence of teachers, ensuring open channels of communication, implementing social and emotional learning programs and forming a common culture of educational interaction. The need for a transition to a holistic, systematic approach, including reflective, proactive and humanistic dimensions of psychological and pedagogical practice, is emphasized. It is proved that effective conflict management is not only a means of stabilizing the educational process, but also a factor of personal development, democratization of interaction and improvement of the quality of the educational environment in general.

Keywords: conflict, pedagogical interaction, resolution strategy, educational environment, conflict situation, cooperation, emotional competence, school mediation, socio-emotional learning.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації українського суспільства, зокрема в період воєнного стану, питання конфліктів в освітньому середовищі набуває особливої актуальності. Освіта, як ключова сфера соціалізації молоді, опинилася в ситуації підвищеної нестабільності, що зумовлює появу нових викликів у міжособистісній взаємодії всіх учасників освітнього процесу – педагогів, учнів, батьків, адміністрації. Посилення психологічного напруження, зростання тривожності, дезадаптація окремих здобувачів освіти у зв’язку з переміщенням, втратою близьких, руйнуванням

звичних умов життя – все це сприяє ескалації конфліктів, що можуть мати як відкритий, так і латентний характер. У цьому контексті надзвичайно важливим є не лише вивчення природи конфліктів у закладах освіти, а й пошук ефективних стратегій їх попередження, трансформації та розв'язання, орієнтованих на збереження психологічного благополуччя учасників освітнього процесу, підтримку атмосфери взаємоповаги й безпеки.

Враховуючи тенденції до зростання ролі емоційної компетентності, ненасильницької комунікації, а також значення медіації та фасилітації в сучасній психологічній науці, дослідження конфліктів та механізмів їх вирішення має не лише теоретичну, а й практичну значущість. Уміння педагогічного колективу конструктивно працювати з конфліктними ситуаціями стає критично важливим фактором ефективності освітньої діяльності в умовах кризи. Тому наукове осмислення цього явища в контексті сьогодення, а особливо з урахуванням викликів, породжених війною, є своєчасним і соціально обумовленим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження у сфері конфліктології в освітньому середовищі засвідчують зростаючий науковий інтерес до вивчення як причин конфліктів, так і ефективних стратегій їх розв'язання з урахуванням соціокультурного та психологічного контексту. У закордонній академічній площині особливої уваги набувають концепції позитивного вирішення конфліктів, орієнтовані на розвиток навичок медіації, емоційного інтелекту, конструктивного діалогу та ненасильницької комунікації (M. Deutsch, P.T. Coleman, S. Fisher). Сучасні англомовні дослідження також вивчають інтеграцію програм соціально-емоційного навчання (SEL) як засобу попередження конфліктних ситуацій серед учнів та підвищення професійної стійкості педагогів.

У вітчизняному науковому дискурсі питання освітніх конфліктів досліджується переважно в межах педагогіки, психології, соціології та управлінських наук. Роботи В. Бойченко [1], Н. Волкової [2], С. Гарькавець, Л. Волченко [3], Л. Долинської, Л. Матяш-Заяц [4], Д. Усенко [6] та інших висвітлюють природу конфліктів в освітньому середовищі, зокрема конфлікти між учителями й учнями, між педагогами та батьками, а також конфлікти в педагогічних колективах. Окрему увагу приділено проблемі стресостійкості педагогів, формуванню емоційної компетентності та розвитку навичок конструктивної комунікації. У контексті воєнного стану в Україні починають з'являтися дослідження, спрямовані на вивчення особливостей конфліктів у навчальних закладах, де перебувають внутрішньо переміщені особи, а також виклики, пов'язані із травматичним досвідом дітей та педагогів [5; 6].

Загалом, аналіз наукових джерел демонструє багатовекторність підходів до вивчення конфліктів в освітньому середовищі, необхідність міждисциплінарного підходу та посилення уваги до психосоціальної підтримки всіх учасників освітнього процесу, особливо в умовах тривалої дії кризових факторів, таких як війна.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Мета статті – теоретично обгрунтувати сутність конфліктів та окреслити стратегії їх вирішення в освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Конфлікти є природним і невід'ємним компонентом людського існування, що супроводжує всі аспекти соціальної взаємодії, включаючи освітнє середовище. У масовій свідомості конфлікт переважно асоціюється з агресією, суперечками, ворожістю, що формує загалом негативне сприйняття цього явища. Однак сучасні наукові підходи розглядають конфлікт не лише як деструктивний фактор, а й як потенційне джерело розвитку – передусім у межах міжособистісної комунікації, ухвалення обґрунтованих рішень та виявлення латентних проблем, які можуть залишатися непоміченими в умовах поверхневої злагоди [1, с. 20].

Профілактика конфліктів в освітньому середовищі є важливою умовою забезпечення високої якості освітнього процесу у закладах освіти. Її реалізація сприяє концентрації інтелектуальних, емоційних і моральних ресурсів здобувачів освіти на виконанні основних навчальних і професійних завдань, а не на подоланні деструктивних міжособистісних взаємодій. Конфлікти, як правило, мають помітний негативний вплив на психоемоційний стан особистості, породжуючи стресові реакції, які здатні призводити до розвитку психосоматичних розладів і серйозних захворювань [2]. У цьому контексті своєчасні превентивні заходи мають позитивний вплив не лише на психологічне благополуччя, а й на фізичне здоров'я як учнів, так і педагогічних працівників.

У науковій літературі конфлікт трактується як загострене зіткнення протилежно спрямованих інтересів, потреб, цілей, позицій чи поглядів, що реалізується у формі напруженої взаємодії між суб'єктами. Водночас важливо розрізняти поняття «конфлікт» і «конфліктна ситуація». Остання передує власне конфлікту і є сукупністю об'єктивних та суб'єктивних чинників, які сприяють формуванню психологічної напруги в комунікативному просторі. Конфліктна педагогічна ситуація постає як система взаємовідносин між учасниками освітнього процесу, за якої зростає емоційна чутливість до суперечностей, а раціональне сприйняття подій знижується [3, с. 12].

Проблематика освітніх конфліктів, незважаючи на різноманіття їх проявів, дає змогу виокремити низку типових причин, які найчастіше лежать в основі конфліктних взаємодій між педагогами та здобувачами освіти. На думку дослідників, однією з основних причин є обмежене вміння педагогів прогнозувати поведінку дітей під час навчального заняття. Навіть за наявності педагогічного досвіду й розвиненої інтуїції, вчитель не завжди здатен передбачити всі можливі варіанти поведінки учнів, особливо в умовах нестабільного емоційного тла чи несподіваних зовнішніх обставин. Непередбачувані реакції учнів здатні не лише порушити логіку побудови уроку, а й загалом дезорганізувати освітній процес, що викликає роздратування з боку вчителя та прагнення до якнайшвидшого вирішення ситуації без глибокого аналізу її причин. За таких умов педагог нерідко змушений діяти спонтанно, маючи

обмежений обсяг інформації про мотивацію учня, що може призводити до помилкових рішень, застосування неприйнятних педагогічних засобів і хибних оцінок поведінки. Замість об'єктивного аналізу окремого вчинку відбувається узагальнене оцінювання особистості дитини, що негативно впливає як на її самооцінку, так і на ставлення до неї з боку інших учнів та педагогів [4].

Іншою важливою передумовою конфліктів у закладі освіти є прагнення вчителя зберегти власний соціальний статус і педагогічний авторитет, що іноді домінує над турботою про наслідки конфлікту для учня. Орієнтація на усталені уявлення про роль учителя та допустимі форми педагогічної поведінки іноді спонукає до рішень, спрямованих передусім на утвердження власного авторитету, а не на конструктивне вирішення конфлікту. У багатьох випадках оцінювання дій учня ґрунтується на поверхневому, емоційно забарвленому сприйнятті вчинку, без урахування глибинних мотивацій, особистісних характеристик, сімейного контексту чи особливостей психічного розвитку дитини. Таке спрощене бачення ситуації часто супроводжується поспішним ухваленням рішень, які базуються на стереотипах суворості як універсального виховного інструменту. Подібні підходи переважно притаманні педагогам, які дотримуються авторитарного стилю взаємодії з учнями [6].

Крім того, значну роль у виникненні конфліктів відіграє індивідуальна психологічна несумісність між учасниками освітнього процесу. Відмінності у темпераменті, емоційній стабільності, стилі спілкування або інші особистісні якості можуть створювати передумови для непорозумінь, навіть у разі відсутності явної зовнішньої загрози чи конфліктного контексту. Неординарна поведінка учня, що виходить за межі звичних педагогічних очікувань, нерідко стає джерелом напруги у взаємодії з вчителем, особливо коли педагог схильний інтерпретувати таку поведінку як виклик власному авторитету.

Особистісні характеристики самого вчителя також можуть бути чинником конфліктогенності. Підвищена дратівливість, низький рівень рефлексії, схильність до суперництва, недостатнє вміння до співпраці й пошуку компромісів у проблемних ситуаціях часто ускладнюють конструктивну взаємодію та провокують ескалацію напруги. У деяких випадках джерелом конфлікту виступає недостатній рівень професійної підготовки педагога, відсутність знань у галузі конфліктології, недостатній рівень сформованості комунікативних навичок, а також вплив особистісних труднощів чи психоемоційного стану вчителя на його професійну діяльність. Низька педагогічна культура може проявлятися в різких зауваженнях, переході на особистості, використанні сарказму або публічному приниженні учнів, що є неприпустимим з погляду педагогічної етики та принципів гуманної освіти. Незважаючи на широке поширення рекомендацій щодо педагогічного такту, на практиці ці норми часто залишаються поза увагою в умовах стресу або емоційного перенапруження вчителя [6, с. 253].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

В освітньому середовищі спостерігається широкий спектр конфліктних ситуацій, що відрізняються за типом взаємодії та характером суб'єктів, які беруть у них участь. Умовно їх можна класифікувати за суб'єктним складом на кілька основних груп: конфлікти між учителем і окремим учнем, між учителем і групою учнів або цілим класом, між учителем і батьками, між учнями, між членами педагогічного колективу, а також внутрішньосімейні конфлікти, що відображаються на поведінці дитини в закладі освіти. Кожен з перелічених типів конфліктів має свої особливості, обумовлені специфікою комунікативної взаємодії, різницею у статусах, очікуваннях і психологічних характеристиках учасників [5].

За змістовим наповненням конфлікти, що виникають у закладі освіти, можуть мати діловий або особистісний характер. Ділові конфлікти, як правило, стосуються організації освітнього процесу, розподілу обов'язків, оцінювання, дотримання правил та процедур. Особистісні конфлікти, навпаки, пов'язані з емоційними реакціями, суб'єктивним сприйняттям поведінки іншої сторони, міжособистісними антипатіями або несумісністю характерів.

У межах педагогічної конфліктології прийнято розрізняти три основні типи конфліктів залежно від природи проблемної ситуації:

1) конфлікти діяльності,
2) конфлікти поведінки
3) конфлікти стосунків [5, с. 18].

Конфлікти діяльності виникають у процесі спільної або взаємопов'язаної освітньої діяльності й стосуються розбіжностей у цілях, засобах або результатах цієї діяльності. Конфлікти діяльності між учителем та учнем зазвичай виявляються у відмові виконати навчальне завдання або у його неналежному виконанні. Причинами можуть бути втома, труднощі у засвоєнні матеріалу або невдале педагогічне зауваження, що не супроводжується підтримкою. Такі конфлікти частіше виникають у випадках, коли учень має труднощі в навчанні або коли педагог працює з класом нетривалий час і взаємодія зводиться лише до освітньої діяльності. Натомість у класах, де вчитель має постійний контакт із учнями (зокрема у класних керівників чи вчителів початкових класів), кількість таких конфліктів зменшується завдяки більш довірливим стосункам. Останніми роками відзначається зростання подібних конфліктів, що пов'язано із завищеними вимогами з боку вчителів і використанням оцінювання як інструмента дисциплінарного впливу [3].

Конфлікти поведінки обумовлені порушенням норм і правил поведінки в освітньому середовищі, що викликає напругу та необхідність реагування з боку педагогів або однолітків.

Конфлікт поведінки виникає тоді, коли педагогічна ситуація ускладнюється помилками вчителя в аналізі вчинку учня, зокрема при недостатньому розумінні його мотивів або за умови передчасного й необґрунтованого висновку. Один і той самий учинок може мати різну мотивацію, тож поверхневе

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

оцінювання без урахування контексту або міжособистісних відносин учнів часто призводить до хибної інтерпретації. Педагог, прагнучи скоригувати поведінку, іноді діє на основі припущень, а не об'єктивної інформації, що збільшує ризик неправомірної оцінки. У таких випадках цілком природною є незгода учнів із позицією вчителя, що й зумовлює конфліктну взаємодію [2, с. 114].

Конфлікти стосунків виникають унаслідок ускладнень у міжособистісній взаємодії, нерідко мають затяжний характер і пов'язані зі стереотипами сприйняття, емоційною напругою та дефіцитом довіри між учасниками освітнього процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та власний досвід психолого-практичної діяльності дав можливість виокремити три принципово різних підходи реагування у залежності від типів конфлікту:

1) змінити ситуацію;
2) змінити ставлення до ситуації;
3) змінитись самому [5].

Ці три типи взаємодій здійснюються у рамках стилів поведінки у конфлікті, виділених американськими вченими У. Томасом і Х. Кілменом. Вони розрізняють такі стратегії поведінки педагога у конфліктній ситуації:

1) уникнення конфлікту;
2) протистояння;
3) стратегія поступок;
4) співробітництво [7].

Стратегія уникнення конфлікту полягає у свідомому відстороненні педагога від вирішення проблемної ситуації й може застосовуватися у випадках, коли конфлікт здається несуттєвим або другорядним. У такому випадку вчитель свідомо економить зусилля та час, спрямовуючи їх на вирішення більш пріоритетних завдань. Проте така стратегія несе в собі ризик поглиблення конфлікту, адже ігнорування проблеми або небажання її обговорювати нерідко призводить до втрати контролю над ситуацією та усунення можливості її конструктивного вирішення. Відсторонення вчителя, спричинене страхом перед конфронтацією або емоційною втомою, часто провокує аналогічну реакцію з боку учнів – уникнення розв'язання проблеми та емоційне дистанціювання [3].

У низці випадків уникнення може виступати як прихована форма покарання або спроба педагога змінити ставлення учнів до ситуації, однак така поведінка рідко сприяє продуктивному результату. Стратегія уникнення може набувати різних форм: демонстративного мовчання, відстороненого стилю спілкування, формального ведення уроку, виключення учня з освітнього процесу, відмови від емоційного залучення, а також проявів пригнічення, пасивної агресії чи емоційного вигорання. У психоаналітичному підході така поведінка пояснюється механізмом витіснення – спробою уникнути зустрічі з неприємними емоціями, внутрішньою напругою або ситуаціями з непередбачуваними наслідками.

Стратегія уникнення досить поширена серед педагогів, особливо в умовах підвищеного емоційного навантаження або браку навичок ефективного

конфліктного реагування. Однак надмірне або систематичне її застосування веде до втрати впливу на освітню ситуацію, відчуження учнів та зниження довіри до вчителя як морального авторитету.

Протистояння («виграти/програти») характеризується прагненням досягнення виключно власних цілей без урахування інтересів іншої сторони. У педагогічній практиці така стратегія може мати обмежене позитивне застосування, зокрема у ситуаціях, що вимагають чіткого контролю – під час організації конкурсів, змагань або при потребі швидкої стабілізації ситуації заради загального порядку. Проте в контексті міжособистісних конфліктів ця стратегія, як правило, є деструктивною, оскільки передбачає домінування однієї сторони над іншою, що загострює суперечності та породжує атмосферу напруженості й протидії [5].

Схильність до використання стратегії протистояння нерідко пов'язана з підсвідомим прагненням педагога зберегти власний авторитет, контроль над класом або уникнути демонстрації вразливості. У реалізації цієї стратегії можуть застосовуватися різноманітні тактичні прийоми, зокрема залякування, погрози, покарання, затримка після уроків, негативне оцінювання або публічне приниження. Однією з поширених тактик є принцип «поганий і добрий поліцейський», коли один педагог або кілька представників адміністрації використовують контрастні підходи – від тиску та критики до демонстративної лояльності й «дружнього» переконання. Часто обидві ролі реалізуються однією особою залежно від ситуації.

Застосування цієї стратегії, як свідчить психологічна практика, рідко приводить до конструктивного вирішення конфлікту, натомість сприяє його ескалації, особливо у випадках, коли учні сприймають дії вчителя як несправедливі або надмірно агресивні. У психоаналітичному дискурсі стратегія протистояння ототожнюється з механізмом регресії, коли індивід у ситуації напруги вдається до більш примітивних форм поведінки – таких як агресія, мстивість, прагнення до домінування або демонстрація сили. У педагогічному середовищі це може призвести до втрати довіри, формування ворожості та довготривалих негативних наслідків у взаємодії між учителем і учнями.

У межах конфліктної взаємодії в освітньому середовищі, окрім стратегії протистояння, застосовуються й інші тактики, такі як пристосування, компроміс, досягнення «статус-кво» та залучення посередника. Кожна з них має як потенціал для врегулювання конфлікту, так і ризики посилення протиріч [6, с. 255].

Тактика пристосування полягає у свідомих поступках однієї зі сторін на користь іншої, що може варіюватися від демонстрації доброї волі до повного підпорядкування вимогам опонента. Такий підхід іноді сприяє зниженню емоційної напруги й покращенню взаєморозуміння, однак він також може бути сприйнятий як прояв слабкості або некомпетентності, що здатне викликати повторне загострення конфлікту. Подібна стратегія часто характерна для педагогів, які сумніваються у власних силах, виявляють байдужість до освітнього процесу або намагаються уникнути ескалації у вкрай напруженій

ситуації. Вона наближається до потурання – пасивного стилю керівництва, що передбачає відсутність активного впливу на перебіг подій.

Компроміс передбачає взаємні поступки з обох сторін і потребує певних комунікативних та переговорних навичок. У теорії він є спробою досягнення справедливого рішення з урахуванням інтересів обох сторін. Проте на практиці компроміс часто є тимчасовим заходом, оскільки жодна сторона не отримує повного задоволення, а хтось може відчути себе ущемленим, що в перспективі створює передумови для першопричини конфлікту. Найбільш поширеною формою компромісу в освітньому середовищі є повернення до вихідної ситуації, тобто досягнення умовного «статус-кво» [1, с. 22].

Іншим способом врегулювання є залучення посередника – представника адміністрації, іншого педагога, батька або навіть авторитетного учня, який має вплив на вирішення конфлікту. Цей підхід іноді дає позитивні результати, особливо в системі взаємодії «учитель – батьки – учень». Водночас надмірна залежність педагога від посередництва може негативно позначитися на його авторитеті, особливо якщо учні починають сприймати вчителя як слабкого або некомпетентного у вирішенні конфліктних ситуацій.

Найбільш конструктивною вважається стратегія співробітництва, яка передбачає спільний пошук рішень на основі зближення інтересів, цінностей і цілей усіх учасників освітнього процесу. Така взаємодія спрямована на створення атмосфери довіри та взаємної поваги, що сприяє як зменшенню конфліктності, так і покращенню міжособистісних стосунків. Реалізація цієї стратегії вимагає інтелектуальних і емоційних зусиль, часу, а також високого рівня емпатії й комунікативної компетентності. Вона передбачає визнання цінностей обох сторін, об’єктивний підхід до проблеми, відокремлення особистості від ситуації, а також готовність до креативного пошуку рішень. У психоаналітичній теорії співробітництво асоціюється з механізмом сублімації – спрямування негативної енергії та емоцій у конструктивне русло, що в освітньому контексті означає трансформацію конфлікту на базі спільних інтересів і гуманістичних цінностей. Такий підхід не лише мінімізує ризики ескалації, а й сприяє вихованню в учнів соціальної відповідальності, саморефлексії та культури діалогу [2].

Управління конфліктами в закладі загальної середньої ґрунтується на системному і гнучкому підході, який враховує вікові особливості учасників освітнього процесу, психоемоційний фон шкільного середовища, організаційну структуру закладу та домінуючу культуру взаємодії. Ефективне управління конфліктами в освітньому середовищі передбачає не лише вибір відповідної стратегії поведінки, а й формування загального середовища превенції конфліктів – профілактики ситуацій, що можуть викликати напруження або відчуження між педагогами, учнями та батьками (рис. 1).

Управління конфліктами в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти являє собою системно організований процес, спрямований на формування безпечного, психологічно комфортного простору для ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Його реалізація ґрунтується на

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

поєднанні системного, рефлексивного та проактивного підходів, що передбачає усвідомлення глибинних причин конфліктів, своєчасне реагування на потенційно напружені ситуації та впровадження превентивних заходів. Важливою умовою ефективного управління є розвиток рефлексивної компетентності педагогів, забезпечення чітких і прозорих процедур комунікації, а також формування культури взаємної поваги й партнерства в межах шкільної спільноти. Особливу роль у цьому процесі відіграє адміністрація закладу, яка виконує функції організаційної та моральної підтримки педагогів. Інструментами конфліктного врегулювання виступають етичні кодекси, алгоритми реагування, залучення посередників, методики ненасильницької комунікації та впровадження програм соціально-емоційного навчання. Узгоджене застосування зазначених підходів і засобів сприяє зниженню конфліктності, зміцненню довіри, розвитку культури діалогу, а також підвищенню ефективності освітнього процесу загалом.

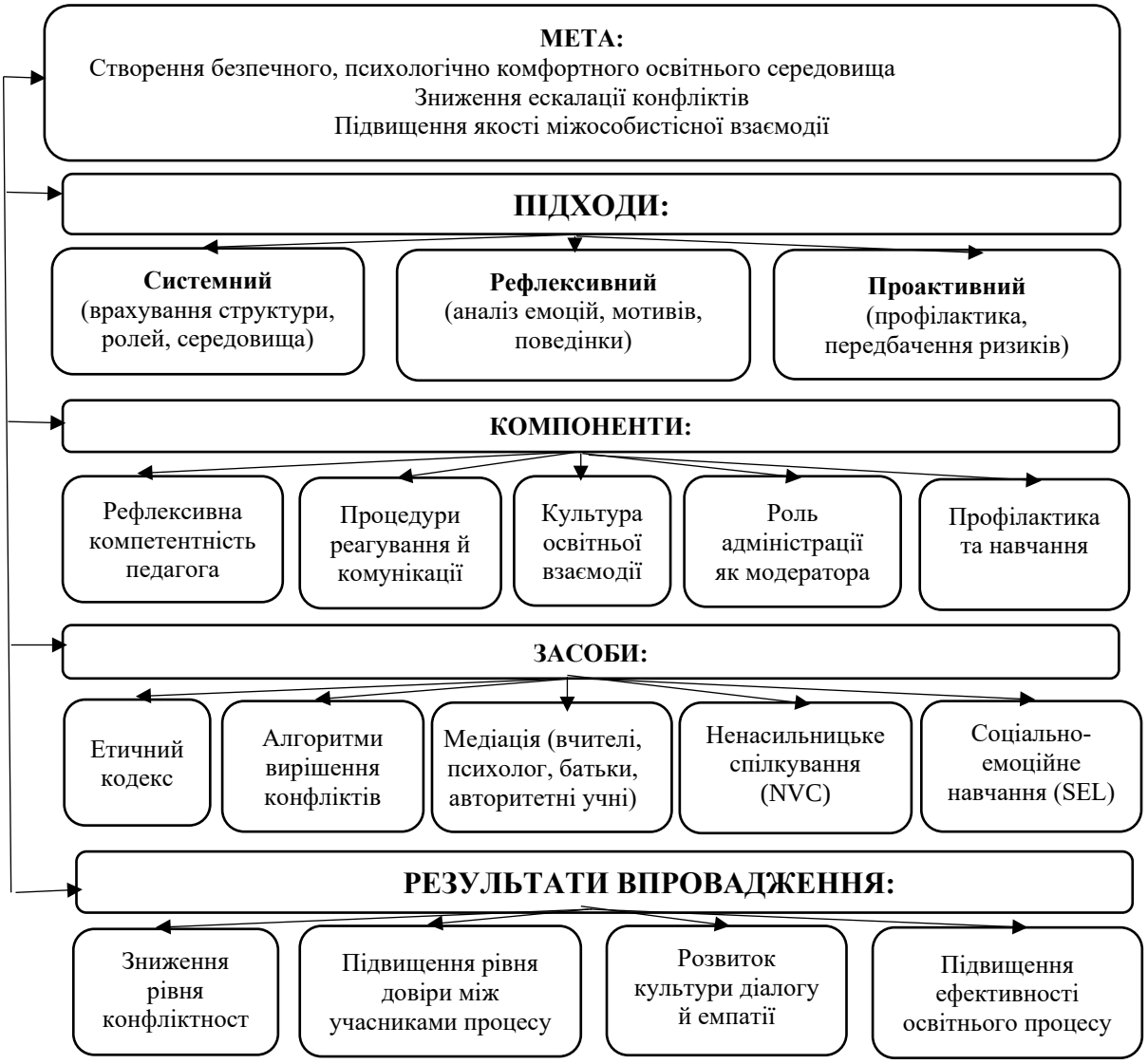


Рис. 1. Управління конфліктами в закладі загальної середньої освіти

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Одним із ключових аспектів стратегічного управління конфліктами є розвиток рефлексивної компетентності педагогів – здатності до самоспостереження, усвідомлення власних емоційних реакцій, а також критичної оцінки своїх дій у контексті складних міжособистісних ситуацій. Практика демонструє, що конфлікти рідко є одномоментними або ізольованими явищами; зазвичай вони мають кумулятивну природу та формуються внаслідок тривалих недомовленостей, нерозв'язаних суперечностей або систематичного порушення психологічного комфорту. У зв'язку з цим актуальним є впровадження механізмів раннього виявлення потенційно конфліктогенних факторів, таких як зниження мотивації, прояви агресії, емоційне вигорання педагогів, ізоляція окремих учнів або груп.

Ефективне управління конфліктами також передбачає створення чітких процедур комунікації й реагування в межах закладу освіти, що повинні базуватися на засадах партнерства, прозорості, відповідальності й діалогу. Сюди належить розроблення етичного кодексу, алгоритмів медіації, механізмів зворотного зв'язку, а також навчання педагогічного колективу базовим навичкам ненасильницького спілкування, активного слухання, фасилітації та деескалації конфліктів. Особливу роль у цьому відіграє адміністрація закладу, яка має не лише забезпечувати структурну підтримку, а й виступати зразком конструктивної поведінки, демонструючи спроможність до справедливого й гуманного врегулювання спірних ситуацій.

Важливо, щоб стратегія управління конфліктами була інтегрована у загальну педагогічну культуру закладу загальної середньої освіти – культуру взаємної поваги, довіри й визнання права на помилку. Формування такої культури починається зі створення спеціального освітнього середовища, де вчитель здатен створити простір для вільного вираження думок, навчити учнів розв'язувати суперечності шляхом аргументованої дискусії, формувати толерантне ставлення до інакшості та сприяти розвитку емоційного інтелекту. У цьому контексті конфлікти перестають бути виключно загрозою та починають розглядатися як ресурси особистісного зростання, соціалізації та удосконалення освітнього середовища.

Крім того, управління конфліктами має носити проактивний характер, передбачаючи не лише реагування на вже існуючі ситуації, а й попереджувальні заходи – тренінги, консультування, профілактичну роботу з колективами класів, залучення шкільного психолога до систематичного моніторингу емоційного стану учасників освітнього процесу. Запровадження програм соціально-емоційного навчання (SEL) може стати потужним інструментом для формування навичок саморегуляції, емпатії та відповідального прийняття рішень, що знижує ймовірність конфліктних ситуацій у майбутньому.

Висновки. Таким чином, ефективне управління конфліктами в закладі загальної середньої освіти повинно ґрунтуватися на цілісному баченні природи конфлікту як складного, але потенційно конструктивного явища, що вимагає

високого рівня професійної зрілості, комунікативної гнучкості та емоційної стабільності з боку педагогів. Це також потребує створення розвивального освітнього середовища, здатного підтримувати педагогів у складних ситуаціях, сприяти професійному зростанню та формуванню зрілої освітньої спільноти.

Література:

1. Бойченко В.В. Педагогічна конфліктологія: навч. посібн. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. 166 с.

2. Волкова Н. П. Конфлікти у педагогічному колективі закладу вищої освіти: причини виникнення та шляхи запобігання. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. 2019. №1(17). С. 113-123.

3. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Конфлікти в освітньому середовищі : діагностика та практика вирішення : навчально-методичний посібник. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. 91 с.

4. Долинська Л. В., Матяш-Заяц Л. П. Психологія конфлікту : навч. посібник. Реком. МОН України, 2023. 304 с.

5. Педагогічна конфліктологія : метод. рекомендації до практичних занять та самостійної роботи з курсу «Педагогічна конфліктологія» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки / уклад. В. В. Павлова. Одеса : Олді+, 2024. 48 с. URL : https://dspace.onu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/556dea89-5146-45f3-bf16-3bb8fffe7f52/content (дата звернення: 25.07.2025).

6. Усенко Д. Стратегії управління конфліктами в освітньому середовищі: Досвід сучасної педагогіки. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки, 2025.* Вип. 218. С. 252-257. URL : https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2185 (дата звернення: 25.07.2025).

7. IsraAID Ukraine. Dialogues in Schools : програма з підвищення навичок вирішення конфліктів у школах та громадах України. Прес-реліз. Травень 2025. URL : https://www.israaid.org/media/israaid-ukraine-completes-conflict-resolution-program-for-schools-and-communities/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 25.07.2025).

References

1. Boichenko, V.V. (2018). Pedahohichna konfliktolohiia: navch. posibn. [Pedagogical conflictology: study guide]. Uman: VPTs «Vizavi» [in Ukrainian].

2. Volkova, N.P. (2019). Konflikty u pedahohichnomu kolektyvi zakladu vyshchoi osvity: prychyny vynyknennia ta shliakhy zapobihannia [Conflicts in the pedagogical staff of higher education institutions: causes and ways of prevention]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia* [Bulletin of Alfred Nobel University], 1(17), 113-123 [in Ukrainian].

3. Harkavets, S.O., & Volchenko, L.P. (2020). Konflikty v osvitnomu seredovyshchi: diahnostyka ta praktyka vyrishennia: navchalno-metodychnyi posibnyk [Conflicts in the educational environment: diagnostics and practice of resolution: educational and methodological guide]. Kharkiv: Drukarnia Madryd [in Ukrainian].

4. Dolynska, L.V., & Matiash-Zaiats, L.P. (2023). Psykholohiia konfliktu: navch. posibnyk. Rekom. MON Ukrainy [Psychology of conflict: study guide. Recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine] [in Ukrainian].

5. Pavlova, V.V. (Comp.). (2024). Pedahohichna konfliktolohiia: metod. rekomendatsii do praktychnykh zaniat ta samostiinoi roboty z kursu «Pedahohichna konfliktolohiia» dlia zdobuvachiv druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 011 Osvitni, pedahohichni nauky [Pedagogical conflictology: methodological recommendations for practical classes and independent work on the course "Pedagogical conflictology" for students of the second (master's) level of higher education specialty 011 Educational, pedagogical sciences]. Odesa: Oldi+. Retrieved from https://dspace.onu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/556dea89-5146-45f3-bf16-3bb8fffe7f52/content [in Ukrainian].

6. Usenko, D. (2025). Stratehii upravlinnia konfliktamy v osvitnomu seredovyshchi: Dosvid suchasnoi pedahohiky [Conflict management strategies in the educational environment: Experience of modern pedagogy]. *Naukovi zapysky. Seriia: pedahohichni nauky* [Scientific Notes. Series: pedagogical sciences], 218, 252-257. Retrieved from https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2185 [in Ukrainian].

7. IsraAID Ukraine. (2025, May). *Dialogues in Schools: prohrama z pidvyshchennia navychok vyrishennia konfliktiv u shkolakh ta hromadakh Ukrainy. Pres-reliz* [Dialogues in Schools: a program to improve conflict resolution skills in schools and communities of Ukraine. Press release]. Retrieved from https://www.israaid.org/media/israaid-ukraine-completes-conflict-resolution-program-for-schools-and-communities/?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9:351.74

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1549-1560

Мітченко Катерина Вікторівна психолог та супервізор ГО “Соціальний проєкт РАЗОМ”, здобувач ступеня доктора філософії Криворізького державного педагогічного університету; старший викладач кафедри психології, соціології та педагогіки Дніпровського державного університету внутрішніх справ, м. Дніпро, https://orcid.org/00000-0003-0609-3423

АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ "ОСОБИСТІСНО-РОЛЬОВА ЗРІЛІСТЬ ПОЛІЦЕЙСЬКОГО"

Анотація. Досліджено поняття "зріла особистість" у контексті сучасних психологічних парадигм та розробці інструментарію для оцінки особистісно-рольової зрілості поліцейських. На основі огляду праць представників класичних психологічних шкіл та сучасних дослідників, підкреслюючи перехід від індивідуальних характеристик до інтегрованого розуміння зрілості як динамічного процесу саморозвитку, активної соціальної взаємодії та відповідального ставлення до життя.

У статті обґрунтовано необхідність розробки спеціалізованого інструментарію для оцінки особистісно-рольової зрілості поліцейських, враховуючи специфіку їхньої професійної діяльності, особливо в умовах стресогенного середовища та повномасштабної війни. Представлено авторський опитувальник "Особистісно-рольова зрілість поліцейського", розроблений на основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження. Опитувальник включає 33 питання, що оцінюють мотиваційну спрямованість, відповідальність, активність, самосвідомість, рольову гнучкість, здатність до саморозвитку та саморегуляції, а також ціннісні орієнтації.

Методологія дослідження включала експертне оцінювання змістовної валідності (за участю 10 психологів системи МВС) та перевірку процесуальної валідності. Надійність опитувальника підтверджена високим коефіцієнтом альфа Кронбаха (α=0.895). За результатами факторного аналізу виділено три ключові шкали: "Рольова зрілість" (здатність ставити цілі, відповідальність, самоконтроль), "Соціальна дезадаптованість" (емоційна залежність, відчуття безсилля, негативне сприйняття світу) та "Адаптивна (особистісна) зрілість" (ініціативність, гнучкість, готовність до змін).

Емпіричне дослідження за участю 86 поліцейських та курсантів Дніпропетровської області (проведено з квітня по червень 2024 року) показало, що переважна більшість респондентів (85,7%) демонструють високий рівень рольової зрілості та 60,6% – високу адаптивну (особистісну) зрілість. Водночас, виявлено значний відсоток (77,5%) респондентів із певним рівнем соціальної

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

дезадаптованості, що проявляється у розчаруванні, залежності від думки інших та відчутті нереалізованості. Цей феномен аналізується як комплексний наслідок вікових особливостей вибірки, травматичного досвіду війни та специфічних умов несення служби.

Визначено, що опитувальник є надійним та валідним інструментом для діагностики особистісно-рольової зрілості поліцейських та може бути рекомендованим для використання під час психологічного супроводу правоохоронців.

Ключові слова: особистісно-рольова зрілість, психологічна зрілість, рольова зрілість, поліцейські, професійна деформація, психологічне забезпечення.

Mitchenko Kateryna Viktorivna psychologist and supervisor at the NGO "Social Project Razom", PhD candidate at Kryvyi Rih State Pedagogical University; Senior Lecturer at the Department of Psychology, Sociology and Pedagogy, Dnipro State University of Internal Affairs, Dnipro, tel.: (095) 527 - 53 - 19, https://orcid.org/0000-0003-0609-3423

APPROBATION OF THE METHODOLOGY "PERSONALITY-ROLE MATURITY OF A POLICE OFFICER"

Abstract. This scientific article investigates the concept of "mature personality" within the context of contemporary psychological paradigms and focuses on the development of an assessment tool for the personality-role maturity of police officers. Drawing upon a review of works by representatives of classical psychological schools and modern Ukrainian researchers, the study emphasizes a shift from individual characteristics to an integrated understanding of maturity as a dynamic process of self-development, active social interaction, and responsible engagement with life.

The article substantiates the necessity of developing a specialized instrument for evaluating the personality-role maturity of police officers, considering the specific nature of their professional activities, particularly in stressful environments and during full-scale warfare. The original questionnaire, "Personality-Role Maturity of a Police Officer," developed based on theoretical analysis and empirical research, is presented. The questionnaire comprises 33 items designed to assess motivational orientation, responsibility, activity, self-awareness, role flexibility, capacity for self-development and self-regulation, as well as value orientations.

The research methodology included expert evaluation of content validity (with the participation of 10 psychologists from the Ministry of Internal Affairs system) and verification of procedural validity. The reliability of the questionnaire was confirmed by a high Cronbach's alpha coefficient (α=0.895). Factor analysis results identified three key scales: "Role Maturity" (ability to set goals, responsibility, self-control), "Social Maladaptation" (emotional dependence, feelings of powerlessness, negative perception of the world), and "Adaptive Maturity" (initiative, flexibility, readiness for change).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

An empirical study involving 86 police officers and cadets from the Dnipropetrovsk region (conducted from April to June 2024) revealed that the vast majority of respondents (85.7%) demonstrated a high level of role maturity, and 60.6% exhibited high adaptive maturity. Concurrently, a significant percentage (77.5%) of respondents showed some level of social maladaptation, manifested as disappointment, dependence on the opinions of others, and a sense of unrealized potential. This phenomenon is analyzed as a complex consequence of the sample's age characteristics, war-related traumatic experiences, and specific service conditions.

The developed questionnaire proves to be a reliable and valid instrument for diagnosing the personality-role maturity of police officers and can be recommended for use in the psychological support of law enforcement personnel.

Keywords: personality-role maturity, psychological maturity, role maturity, police officers, professional deformation, psychological support.

Постановка проблеми. Зрілість особистості є ключовим фактором ефективності у багатьох професійних сферах, особливо тих, що вимагають високого рівня відповідальності, стресостійкості та адаптивності. Згідно п.23 Рекомендацій, схвалених Комітетом міністрів внутрішніх справ на 765 засіданні 19 вересня 2001 р. державам-учасницям Ради Європи «Про Європейський кодекс поліцейської етики», співробітники поліції мають бути в змозі виявляти ясність судження, відкрите ставлення, зрілість, справедливість, комунікабельність і, де це необхідно, лідерські та управлінські вміння. Крім того, вони мають добре розуміти соціальні, культурні та суспільні проблеми [2, с. 37].

В умовах психологічно, фізично та емоційно напруженої професійної діяльності, Н. О. Пряхіна, Я. М. Когут, Ю. Ц. Жидецький підкреслюють, що сучасний поліцейський повинен не лише володіти такими базовими якостями як фізична підготовка, критичне мислення та навички вирішення проблем, але й мати достатній рівень розвитку комплексних соціально-психологічних компетентностей, до яких відносяться розсудливість, ефективні комунікативні навички, а також глибока емпатія, співчуття та повага до інших, що є визначальними для конструктивної взаємодії з громадою [6, с. 242]. Науковці відмічають, що успішність виконання поліцейським своїх обов'язків в сучасних умовах залежить від симбіотичного функціонування зазначених особистісно-професійних якостей. Їхній взаємозв'язок і взаємодоповнення формують не просто сукупність окремих навичок, а цілісну, зрілу особистість, здатну ефективно адаптуватися до викликів професії, демонструвати високий рівень відданості громаді, ініціативи, наполегливості, терпіння та толерантності. Саме такий комплекс особистісних характеристик є фундаментом для формування висококваліфікованого поліцейського нової формації.

Діяльність поліцейських, пов'язана з постійним психоемоційним навантаженням, ризиком та необхідністю прийняття швидких рішень у складних ситуаціях, а також проживанням особистих життєвих ситуацій не пов'язаних із

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

службовою діяльністю, особливо в умовах несення служби під час воєнного стану, висуває додаткові вимоги до якостей співробітників. Доречним є дослідження особистісно-рольової зрілості, що є складним психологічним конструктом, який відображає рівень розвитку особистості, її здатність до ефективної взаємодії із соціумом та виконання різноманітних соціальних ролей. Ключовими аспектами такої зрілості є вміння встановлювати довірчі відносини, чітко та зрозуміло висловлювати свої думки, нести відповідальність за прийняті рішення, а також глибоко співпереживати та розуміти почуття постраждалої особи [4, с. 45].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття "зріла особистість" є багатоаспектним і становить предмет наукових розвідок науковців. Класичні психологічні школи, представлені такими видатними вченими як А. Маслоу, Е. Еріксон, З. Фройд, К. Роджерс та К.Г. Юнг, визначали зрілість через призму самосвідомості, ідентичності, активності та творчості. Ці характеристики розглядалися як ключові маркери повноцінного розвитку індивіда. Наукові розробки Г. Саллівена, К. Джефексона та С. Мазо, розширюють це розуміння, трактуючи зрілість як динамічний процес, що не є статичним станом, а виступає безперервною еволюцією, що тісно пов'язана з особистісним розвитком та готовністю індивіда до прийняття відповідальних рішень. Українські психологи, серед яких Г. Меднікова, О. Штепа, А. Черкашин, І. Шаповал, Н. Мілорадова та інші доповнюють ці погляди, акцентуючи увагу на соціальній взаємодії, самореалізації, професійному та рольовому контексті як важливих складових зрілості. Окремо С. Баранова та Г. Дьоміна детально аналізують особистісну зрілість як психологічне новоутворення, яке безпосередньо корелює із самовизначенням особистості та її готовністю до повноцінного дорослого життя [1, с. 184].

Якщо раніше, досліджуючи зрілість, акцент наукової цікавості дослідників переважно визначався на індивідуальних характеристиках особистості, то сучасні вивчення переорієнтовуються на значущість соціального контексту, динаміки розвитку та взаємозв'язку різноманітних аспектів зрілості.

Сьогодні зріла особистість розглядається не як статична сукупність якостей, а як результат постійного саморозвитку, активної соціальної взаємодії та відповідального ставлення до життя. Цей інтегрований підхід дозволяє глибше розкрити складність і багатогранність процесу становлення зрілої особистості в сучасному світі [4, с. 98].

У попередніх наукових дослідженнях К. Мітченко здійснено систематизацію та визначення поняття психологічної зрілості на основі аналізу існуючих наукових розвідок. Запропонована концепція розглядає психологічну зрілість як сукупність soft skills особистості, що детермінують її психологічне благополуччя та ефективність у процесах життєвого та професійного становлення. Шляхом кількісного аналізу частоти згадувань відповідних категорій у науковій літературі, було сформовано перелік ключових компонентів психологічної зрілості, таких як відповідальність, контактність, сприйняття себе, уміння

приймати рішення, емоційна регуляція, самостійність та цілісність, активність, креативність та інші [5,с. 62]. Цей емпірично обґрунтований перелік компонентів підкреслює багатогранність психологічної зрілості та її інтегративний характер.

У контексті професійної діяльності, особливо у стресогенних сферах, таких як правоохоронна, зрілість набуває особливого значення, особливо в контексті рольової та особистісної зрілості. Варто відмітити, що професійна діяльність поліцейського вимагає від правоохоронця не лише визначених soft skills визначених вище, як психічної зрілості, а й здатності якісно взаємодіями в соціумі, ефективно нести службу та зберігати власне психічне благополуччя в умовах сьогодення.

З урахуванням зазначеного, К. Мітченко активно досліджується поняття особистісно-рольової зрілості поліцейського, як складного психологічного конструкту, яке характеризує рівень розвитку особистості правоохоронця, його здатність ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем та виконувати ролі, професійного та життєвого рольового репертуару.

Попри значну кількість досліджень окремих аспектів особистості поліцейських, бракує комплексних інструментів для інтегральної оцінки саме особистісно-рольової зрілості у контексті їхньої специфічної професійної діяльності. Багато наявних методик є загально психологічними та не враховують унікальні виклики й вимоги, що стоять перед правоохоронцями. Необхідність розробки такого інструментарію зумовлена потребою у точніший діагностиці професійної придатності, прогнозуванні успішності діяльності та розробці ефективних програм психологічного супроводу особового складу Національної поліції України.

Мета статті - теоретичне обґрунтування, розробка та емпірична апробація авторської методики "Опитувальник особистісно-рольової зрілості поліцейського", спрямованої на діагностику ключових особистісних характеристик особистісно-рольової зрілості. А також встановлення її психометричних показників надійності та валідності.

Виклад основного матеріалу. Авторський опитувальник К. Мітченко "Особистісно-рольова зрілість поліцейського" спрямований на дослідження особистісно-рольової зрілості поліцейського, а саме особистісних характеристик, пов'язаних з виконанням його професійної діяльності. Розроблено на основі теоретичного аналізу характеристик психологічної зрілості та їх прояву в професійній діяльності, а також емпіричного дослідження, яке проводилося з дотриманням вимог ЗУ "Про охорону психічного здоров’я", Етичного кодексу психолога, а також Гельсінської декларації Всесвітньої медичної асоціації. Залучення респондентів здійснювалось через соціальні мережі професійних спільнот (робочі чати) з використанням стратегії "сніжного кома", за допомогою Google форми. Опитування проводилось за добровільною участю респондентів, з квітня по червень 2024 року.

У дослідженні взяли участь 86 поліцейських з територіальних підрозділів ГУНП в Дніпропетровській області з досвідом служби до 10 років (3,8%) та

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

курсантів 2 курсу Дніпровського державного університету внутрішніх справ (96,2%). Гендерний та віковий діапазон наведено в діаграмах (мал. 1 та 2).

Рис. 1.

Гендерний розподіл респондентів дослідження

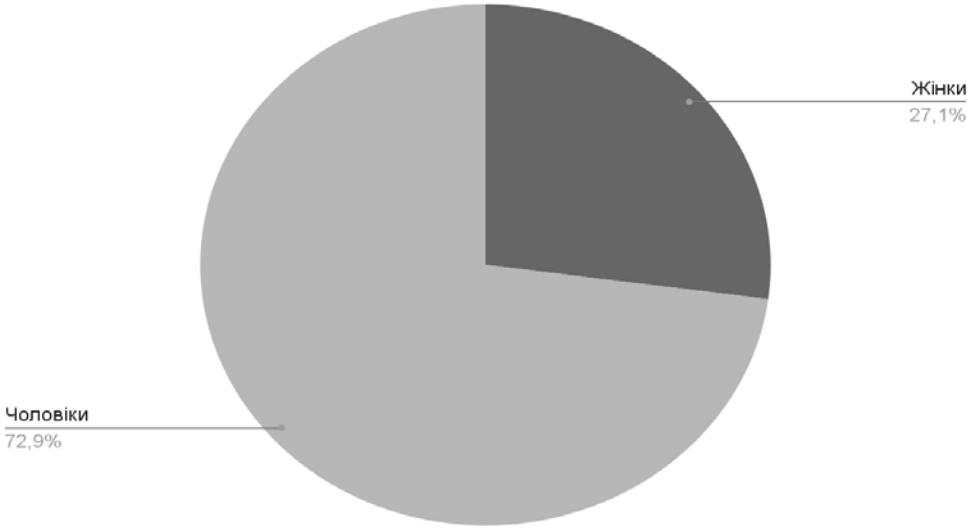
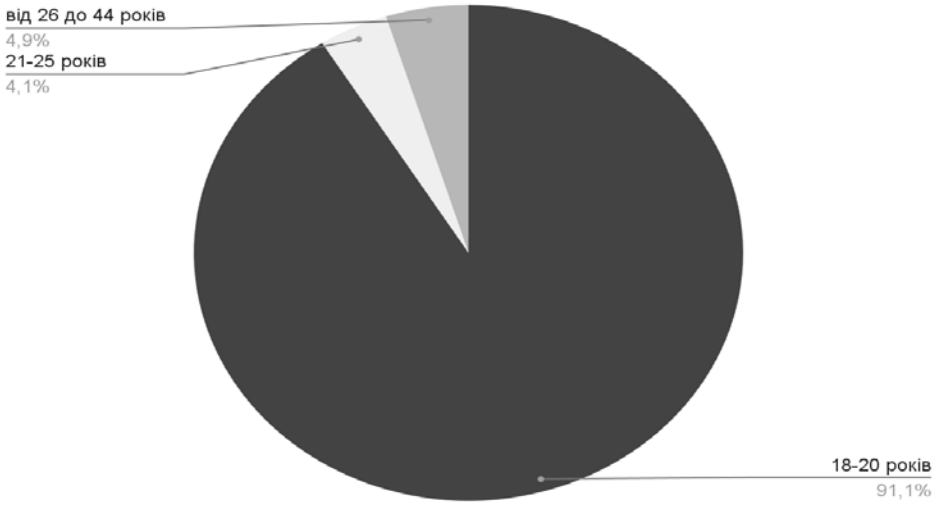


Рис. 2

Віковий діапазон респондентів дослідження



Опитувальник включає 33 запитання, спрямовані на дослідження складових особистого-рольової зрілості: адаптивна (особистісна) та рольова зрілість, соціальна дезадаптація. Зазначені складові були визначені шляхом теоретичного аналізу літературних джерел особистісних та професійних характеристик поліцейського, soft-skill психологічної зрілості, які є важливими для ефективної службової діяльності. А саме: мотиваційна спрямованість, відповідальність, активність, самосвідомість, рольова гнучкість, здатність до

саморозвитку та саморегуляції, ціннісні орієнтації. На визначенні характеристики було розроблено по 4 твердження, які розкривали притаманність та прояв їх в професійній та позапрофесійній діяльності. Відповіді респондентів пропонувалось розподілити за шкалою Лайкерта, використовуючи твердження: "Завжди", "Часто", "Рідко", "Ніколи".

Для оцінки змістовної валідності проведено експертне оцінювання за участю 10 психологів системи МВС, які проаналізували відповідність запропонованих питань зазначеним характеристикам. Процесуальна валідність визначалася шляхом індивідуального коментування питань опитувальника, що дозволило перевірити розуміння питань та мотивацію відповідей. Питання опитувальника не лише охоплюють ключові аспекти особистісно-рольової зрілості, а й є чітко зрозумілі цільовій аудиторії поліцейських, що є критично важливим для отримання достовірних даних. Аналіз показав, що питання опитувальника інтерпретувалися респондентами відповідно до заданого контексту, підтверджуючи їхню валідність.

Завдяки факторному аналізу, проведеному в програмі Jamovi, було визначено три шкали, які було названо з врахуванням екпептики програмою характеристик: “Рольова зрілість”, “Соціальна дезадаптованість” та “Адаптивна (особистісна) зрілість”.

Рольова зрілість включає в себе такі характеристики як - здатність ставити цілі, досягати їх, виконувати обіцянки та брати на себе відповідальність, самоконтроль, проактивність, бажання розвиватись.

Таблиця. 1

Розподіл питань та визначення рівнів за шкалою

Питання	1, 6, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 21, 24, 32
Рівні	низький – до 16 балів; середній – 17-32 бали; високий – 33-48 балів

Соціальна дезадаптованість включає в себе такі характеристики як - емоційна залежність, відчуття безсилля, розчарування, марності, негативне сприйняття світу та оточуючих.

Таблиця. 2

Розподіл питань та визначення рівнів за шкалою

Питання	7, 12, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31.
Рівні	низький – до 12 балів; середній – 13-28 бали; високий – 29-40 балів

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Адаптивна (особистісна) зрілість включає в себе такі характеристики як - ініціативність та готовність до дій, гнучкість та адаптивність, готовність до змін, проактивність.

Таблиця. 3

Розподіл питань та визначення рівнів за шкалою

Питання	2, 3, 4, 5, 10, 11, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 25, 33
Рівні	низький – до 20 балів; середній – 21-40 бали; високий – 41-56 балів

Надійність опитувальника визначалася за допомогою коефіцієнта альфа Кронбаха. Отримані значення: r = 2.79 та α=0.895. Значення коефіцієнту альфа Кронбаха 0,895 свідчить про високу внутрішню узгодженість методики, що підтверджує її надійність.

Таблиця. 4

Кількісні результати дослідження за Опитувальником "Особистісно-рольова зрілість поліцейського" (N=86)

Шкала	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)	Медіана
Рольова зрілість	40,16	6,37	41
Соціальна дезадаптованість	18,66	6,06	18
Адаптивна зрілість	42,66	7,3	42

Згідно з отриманими результатами, переважна більшість опитаних (85,7%) демонструють високий рівень рольової зрілості. Це свідчить про їхню цілеспрямованість, здатність ставити та досягати професійні та особисті цілі, готовність брати на себе відповідальність, проактивність та прагнення до розвитку.

Щодо шкали соціальної дезадаптованості, 77,5% респондентів виявляють певний рівень розчарування в собі та стосунках з іншими, відчуття нереалізованості власних можливостей та залежність від думки значимих осіб, емоційну залежність від критики та схвалення. Кожен десятий респондент (12,9%) відчуває розчарованість у житті, зневіру, дезадаптований щодо власного бачення майбутнього, тоді як 10,88% впевнені у своїх можливостях і готові покладатись на себе.

Стосовно адаптивної зрілості, 60,6% опитаних демонструють високу ініціативність та готовність до дій, рішучість. Водночас, 34,7% респондентів

зазначають, що готові діяти відповідно до встановлених норм та правил, що може вказувати на певний конформізм або орієнтацію на виконання інструкцій.

Отримані емпіричні дані відкривають цікавий погляд на психологічний стан українських поліцейських, що функціонують в умовах повномасштабної війни. Переважна більшість респондентів продемонструвала високу рольову та адаптивну (особистісну) зрілість. Це свідчить про їхню виражену здатність до цілепокладання, відповідальності, проактивності та швидкої адаптації до змінних, часто екстремальних умов. Ці якості є абсолютно необхідними для ефективного виконання професійних обов'язків у правоохоронній сфері, особливо коли йдеться про реагування на виклики війни, забезпечення правопорядку на деокупованих територіях, роботу під постійною загрозою обстрілів та виконання завдань, що вимагають миттєвого реагування на непередбачувані ситуації. Можна припустити, що саме ці риси дозволяють їм залишатися дієздатними та відданими своїй справі навіть у найскладніших обставинах. Можливо, війна навіть посилила ці аспекти зрілості, вимагаючи від кожного максимальної мобілізації внутрішніх ресурсів та прийняття відповідальності за свою роль у суспільстві.

Водночас, виявлений значний відсоток респондентів з певним рівнем соціальної дезадаптованості вимагає детальнішого аналізу. Ця дезадаптованість проявляється у розчаруванні, залежності від думки інших та відчутті нереалізованості. Такі показники можуть бути мультифакторними і можемо припустити, що з це може бути пов'язано з віковими особливостями переважної частини вибірки – молодих курсантів та поліцейських з невеликим досвідом служби. Незрілість емоційних механізмів, відсутність достатнього життєвого та професійного досвіду для ефективної обробки стресу та розчарувань, а також потреба у зовнішній підтримці та визнанні є природними для цієї вікової категорії.

Однак, не можна ігнорувати вплив війни та пов'язаного з нею травматичного досвіду. Постійний контакт зі стражданнями, руйнуваннями, загибеллю людей, а також травма свідка – переживання подій, що загрожують життю чи цілісності інших, можуть призводити до глибоких психологічних наслідків. Розчарування може бути результатом бачення несправедливості, безсилля перед масштабами трагедії, втрати ідеалів або невідповідності очікувань реальності. Залежність від думки інших може посилюватися в умовах, коли зовнішня підтримка та схвалення стають життєво необхідними для збереження відчуття цінності та належності у вкрай нестабільному світі. Відчуття нереалізованості може виникати через обмеження, які накладає війна на особисті плани та кар'єрні амбіції, або через переосмислення життєвих пріоритетів.

Окрім прямого впливу війни, слід враховувати й специфічні умови служби поліцейських. Постійний високий рівень стресу, робота з населенням, що перебуває у стані психологічного дистресу, необхідність прийняття складних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

рішень у критичних ситуаціях, а також можливі конфлікти з колегами чи громадськістю можуть поглиблювати відчуття розчарування та дезадаптованості. Взаємодія з травмованими громадянами, особливо дітьми, може викликати вторинну травматизацію, ще більше посилюючи емоційну залежність та потребу у підтримці.

У світлі цих міркувань, виявлена соціальна дезадаптованість не є просто "віковою особливістю", а, ймовірно, комплексним наслідком взаємодії особистісних якостей, умов служби та всеохоплюючої війни.

Висновки. Розроблений авторський опитувальник К. Мітченко "Опитувальник особистісно-рольової зрілості поліцейського" демонструє високі показники надійності (коефіцієнт альфа Кронбаха α=0.895) та валідності. Дозволяє ефективно діагностувати такі ключові компоненти особистісно-рольової зрілості поліцейського, як рольова зрілість, соціальна дезадаптованість та адаптивна (особистісна) зрілість.

Емпіричне дослідження показало, що більшість опитаних поліцейських та курсантів характеризуються високим рівнем рольової та адаптивної зрілості, що є сприятливим фактором для їхньої професійної діяльності. Виявлені показники соціальної дезадаптованості у значної частини респондентів вказують на потенційні зони для психологічної роботи та профілактики емоційного вигорання та професійної деформації.

Опитувальник "Особистісно-рольова зрілість поліцейського" може бути рекомендований для використання психологічного супроводу підрозділів Міністерства внутрішніх справ з метою діагностики, моніторингу та формування програм психологічного забезпечення.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні взаємозв'язків між показниками особистісно-рольової зрілості та іншими психологічними феноменами (наприклад, стресостійкістю, емоційним інтелектом, лідерськими якостями, професійною деформацією поліцейських). А також дослідженням на більш широкій вибірці з урахуванням досвіду служби правоохоронців.

Література:

1. Баранова С. В. Особистісна зрілість та відповідальність: соціально-психологічний аспект: монографія / Світлана Баранова. Київ: Інтерконтиненталь-Україна, 2020. 364 с

2. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОДЕКС ПОЛІЦЕЙСЬКОЇ ЕТИКИ Рекомендація (2001) 10, ухвалена Комітетом міністрів Ради Європи 19 вересня 2001 р. Та Пояснювальний меморандум https://hrea.org/wp-content/uploads/2021/02/Recommendation-Rec200110_European-Code-of-Police-Ethics_Ukrainian.pdf

3. Мітченко К.В. Особистісно-рольової зрілість фахівців, які працюють з постраждалими від домашнього насильства. Природа та сутність людини: матеріали Регіонального наук.-практ. семінару (м. Дніпро, 18 груд. 2024 р.). Дніпро. С. 44-46 https://docs.google.com/document/d/137UQac7Gflq2ISvmVoKeeYlECt-NHuDs/edit#heading=h.owe5hv3l2e1b

4. Мітченко К.В. Психологічна зрілість майбутніх поліцейських: траєкторії розвитку протягом навчання Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки. (Лис 2024), С. 92-100.DOI:https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1(4).10 https://jvestnik-psychological.donnu.edu.ua/article/view/16420

5. Мітченко К.В. Характеристики психологічної зрілості як soft-skill сучасної особистості. Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology. 2024. № 1 (27) С. 58-65
https://drive.google.com/file/d/1ZkbophTXwweYhV1djQmNOqIfGTXTmEEE/view?usp=drivesdk

6. Пряхіна Н. О., Когут Я. М., Жидецький Ю. Ц. Професійно важливі якості сучасного поліцейського. ГАБІТУС. 2022, No 39. С. 239-243 https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/4955/1/%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D1%83%D1%82%2C%20%D0%BF%D1%80%D1%8F%D1%85%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf

References:

1. Baranova S. V. Osobystisna zrilist ta vidpovidalnist: sotsialno-psykholohichnyy aspekt: monohrafiya / Svitlana Baranova. Kyiv: Interkontynental-Ukraïna, 2020. 364 s.

2. YEVROPEYSKYY KODEKS POLITSEYKOÏ ETYKY Rekomendatsiya (2001) 10, ukhvalena Komitetom ministriv Rady Yevropy 19 veresnya 2001 r. Ta Poyasnyuvalnyy memorandum.

3. Mitchenko K. V. Osobystisno-rolovoï zrilist fakhivtsiv, yaki pratsyuyut z postrazhdalymy vid domashnoho nasylstva. Pryroda ta sutnist lyudyny: materialy Rehionalnoho nauk.-prakt. seminaru (m. Dnipro, 18 hrud. 2024 r.). Dnipro. S. 44-46.

4. Mitchenko K. V. Psykholohichna zrilist maybutnikh politseyskykh: trayektoriyi rozvytku protyahom navchannya Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stusa. Seriya Psykholohichni nauky. (Lys 2024), S. 92-100. DOI: https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1(4).10

5. Mitchenko K. V. Kharakterystyky psykholohichnoï zrilosti yak soft-skill suchasnoï osobystosti. Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology. 2024. № 1 (27) S. 58-65.

6. Priakhina N. O., Kohut Ya. M., Zhydetskyy Yu. Ts. Profesiyno vazhlyvi yakosti suchasnoho politseyskoho. HABITUS. 2022, No 39. S. 239-243.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Опитувальник "Вивчення особистісно-рольової зрілості поліцейського", розроблений Мітченко К.В.

Інструкція: Оцініть, в якій мірі запропонована пара характеристик стосується Вас особисто, навіть якщо одна з них підходить Вам більше, аніж друга. Уважно прочитайте кожне з них та дайте відповідь у варіанті "Завжди", "Часто", "Рідко", "Ніколи" в залежності від твердження. Намагайтеся бути максимально щирими і об'єктивними, Ваші відповіді не будуть розглядатися як гарні чи погані.

1. Виконую обіцянки
2. Легко адаптуюсь до нових ситуацій
3. Веду активний спосіб життя
4. Легко приймаю рішення
5. Мене надихає моя робота
6. Прагну до нових знань
7. Дозволяю собі порушувати правила, для задоволення своїх потреб
8. Вмію контролювати свої емоції в непростих ситуаціях
9. Доводжу розпочату справу до кінця
10. Вмію знаходити спільну мову з різними людьми
11. Люблю брати участь в заходах (вечірки, марафони, ігри тощо)
12. Потребую підтримки
13. Прагну досягти високих результатів у виконуваній справі
14. Готовий змінюватись
15. Вважаю, що мета виправдовує заходи
16. Можу відкласти отримання задоволення задля досягнення довгоочікуваної цілі
17. Часто проявляю ініціативу
18. Легко довіряю людям
19. Люблю вирішувати проблеми у нестандартний спосіб
20. Отримую задоволення від роботи
21. Вчусь на своїх помилках
22. Готовий піти на кардинальні вчинки заради своєї мети
23. Відчуваю розчарування в житті
24. На мене можна покластися
25. Легко змінюють погляд та/або звички
26. Відчуваю себе безсилим
27. Вважаю світ несправедливим
28. Відчуття, що прикладені зусилля є марними
29. підозрюю інших в не добрих справах
30. Відчуваю дисонанс цінностей
31. Відчуваю розчарування та агресію
32. Несу відповідальність за свої вчинки
33. В складних ситуаціях надаю перевагу традиційним методам

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9:355:364-786.2]:[355.1-056.36:615.862:636.7](045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1561-1569

Міщенко Марина Сергіївна кандидат психологічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, тел.: (04744) 3-53-08, https://orcid.org/0000-0003-0739-0497

Поліщук Олена Романівна доктор філософії, доцент кафедри психології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, тел.: (063) 828-26-06, https://orcid.org/0000-0003-4617-8245

КАНІСТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ КОМБАТАНТІВ З ПТСР ТА ЇХНІХ РОДИН

Анотація. У статті представлено концепцію та механізми реалізації програми соціально-психологічної реабілітації комбатантів із посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) та членів їхніх сімей на основі каністерапії з урахуванням принципів міждисциплінарної взаємодії суб'єктів соціальної роботи та психологічної практики. Програма спрямована на забезпечення належного рівня психічного здоров'я та соціального благополуччя цільової групи, а також на формування стійких навичок саморегуляції та стресостійкості.

Запропонована модель передбачає чіткий механізм координації між фахівцями різного профілю (психологами, медичними працівниками, кінологами, соціальними працівниками) через щотижневі командні зустрічі, спільну електронну базу з дотриманням конфіденційності, взаємні консультації та діяльність єдиного координатора. Канали комунікації охоплюють як внутрішні (робочі чати, протоколи, звіти), так і зовнішні (анонімні анкети, інтерв'ю, індивідуальні бесіди) форми зворотного зв'язку.

Важливе місце у програмі відведено залученню сімей учасників, що реалізується через навчальні модулі психоосвіти, спільну участь у терапевтичних сесіях, профілактику вторинної травматизації та розвиток навичок ефективної комунікації. Такий підхід сприяє покращенню емоційного клімату в родині, зниженню ризику конфліктів і підвищенню підтримувальної ролі близького оточення у процесі реабілітації ветерана.

Оцінка ефективності програми здійснюється у кількісному (порівняння показників за стандартизованими шкалами PCL-5, CAPS-5, Beck Anxiety Inventory, Beck Depression Inventory-II, WHOQOL-BREF) та якісному (інтерв'ю, експертні оцінки, самооцінка) вимірах. Критеріями успішності є статистично значуще зменшення симптомів ПТСР, тривожності й депресії, покращення соціальної інтеграції та зниження конфліктності у сімейному середовищі.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Очікувані результати включають зниження симптоматики ПТСР на 30–40 %, зростання соціальної адаптації, зміцнення сімейних стосунків і підвищення психоемоційного благополуччя.

Програма є інноваційною для українського контексту, оскільки поєднує методи каністерапії з системним підходом до міждисциплінарної взаємодії та активного залучення сім'ї, що дозволяє досягати стійких реабілітаційних ефектів та створює перспективи для її масштабування в національній системі психосоціальної підтримки ветеранів.

Ключові слова: каністерапія, війна, реабілітація, посттравматичний стресовий розлад, програма, психічне здоров'я, сім'я.

Mishchenko Maryna Serhiivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0000-0003-0739-0497

Polishchuk Olena Romanivna PhD (Doctor of Philosophy), Associate Professor of the Department of Psychology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0000-0003-4617-8245

CANISTERAPY AS A TOOL FOR SOCIAL-PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF COMBATANTS WITH PTSD AND THEIR FAMILIES

Abstract. The article presents the concept and mechanisms for implementing a program of socio-psychological rehabilitation of combatants with post-traumatic stress disorder (PTSD) and their family members based on canine therapy, taking into account the principles of interdisciplinary interaction between social work subjects and psychological practice. The program is aimed at ensuring an adequate level of mental health and social well-being of the target group, as well as at developing sustainable self-regulation and stress resistance skills.

The proposed model provides for a clear mechanism for coordination between specialists of various profiles (psychologists, medical workers, dog handlers, social workers) through weekly team meetings, a common electronic database with confidentiality, mutual consultations and the activities of a single coordinator. Communication channels cover both internal (work chats, protocols, reports) and external (anonymous questionnaires, interviews, individual conversations) forms of feedback.

An important place in the program is given to the involvement of the participants' families, which is implemented through psychoeducational training modules, joint participation in therapeutic sessions, prevention of secondary traumatization and development of effective communication skills. This approach helps to improve the emotional climate in the family, reduce the risk of conflicts and increase the supportive

role of the close environment in the process of veteran rehabilitation. The effectiveness of the program is assessed in quantitative (comparison of indicators according to standardized scales PCL-5, CAPS-5, Beck Anxiety Inventory, Beck Depression Inventory-II, WHOQOL-BREF) and qualitative (interview, expert assessments, self-assessment) dimensions. The criteria for success are a statistically significant reduction in symptoms of PTSD, anxiety and depression, improved social integration and reduced conflict in the family environment. Expected results include a 30–40% reduction in PTSD symptoms, increased social adaptation, strengthened family relationships, and increased psycho-emotional well-being. The program is innovative for the Ukrainian context, as it combines cannitherapy methods with a systemic approach to interdisciplinary interaction and active family involvement, which allows for sustainable rehabilitation effects and creates prospects for scaling it up in the national system of psychosocial support for veterans.

Keywords: canisterapy, war, rehabilitation, post-traumatic stress disorder, program, mental health, family.

Постановка проблеми. Сучасні реалії збройних конфліктів, зокрема війна в Україні, призводять до значного зростання кількості осіб, які повертаються з бойових дій із посттравматичним стресовим розладом (ПТСР). Психологічні наслідки ПТСР не лише впливають на самих комбатантів, а й суттєво позначаються на емоційному стані та соціальному функціонуванні членів їхніх родин. Традиційні методи психотерапії та соціальної реабілітації часто виявляються недостатніми для комплексного подолання наслідків травматичного досвіду, особливо в умовах обмежених ресурсів та високого рівня стигматизації психічних розладів.

У цьому контексті актуальним є пошук альтернативних, інноваційних підходів до реабілітації, які поєднують емоційну підтримку, соціальну інтеграцію та терапевтичний ефект. Одним із таких напрямів є каністерапія – метод терапевтичної взаємодії людини з собакою, який демонструє позитивні результати у сфері психоемоційної стабілізації, зниження тривожності, покращення комунікативних навичок та формування довіри.

Однак в Україні каністерапія як інструмент соціально-психологічної реабілітації комбатантів з ПТСР та їхніх родин залишається недостатньо дослідженою та інтегрованою у практику соціальної роботи. Відсутність системного підходу, міждисциплінарної взаємодії між фахівцями та чітко окресленої теоретичної моделі обмежує її ефективне застосування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Повномасштабна війна спричинила масштабний та тривалий негативний вплив на психічне здоров’я українського населення. Дослідження демонструють суттєве зростання рівня симптоматики посттравматичного стресового розладу, тривоги й депресивних розладів у регіонах, охоплених бойовими діями, та серед безпосередньо залучених до війни осіб. Такі дослідження вказують на стійку асоціацію між

прямою експозицією травматичних подій і підвищеним ризиком розвитку клінічно значущих проявів ПТСР [1].

ПТСР у комбатантів супроводжується не лише внутрішньопсихічними симптомами (гіперзбудливість, флешбеки, уникнення, порушення сну), а й широкими соціальними й функціональними наслідками. До них належать зниження індивідуальної працездатності та професійної ефективності, ускладнення міжособистісних стосунків, підвищена конфліктність у сім'ї, соціальна ізоляція та порушення якості життя. Ці наслідки підсилюються хронічністю стресу й недоступністю або фрагментарністю спеціалізованої допомоги у зоні бойових дій або у громадах, що опинилися під тиском війни [2].

В умовах масового поширення травматичного досвіду класичні індивідуальні підходи до лікування ПТСР (монотерапевтичні моделі, фрагментарні програми реабілітації) виявляють значні обмеження: обмежена доступність послуг, нестача міждисциплінарних команд, бар'єри соціальної інтеграції та потреба у втручаннях, орієнтованих не лише на симптоматичне зменшення, а й на відновлення соціальних функцій і сімейних зв'язків. Це створює потребу у пошуку інноваційних, мультикомпонентних та контекстно-чутливих програм реабілітації, що інтегрують медичні, психологічні та соціальні інтервенції [3].

Однією з перспективних напрямків доповнення традиційних психотерапевтичних методик є впровадження структурованих програм з використанням тварин-партнерів (animal-assisted interventions), зокрема каністерапії. Систематичні огляди і контрольовані дослідження показують, що взаємодія з навченою терапевтичною собакою може сприяти зниженню симптомів тривоги й ПТСР, покращенню емоційної регуляції, зменшенню соціальної ізоляції та підвищенню якості життя у ветеранів і членів їхніх сімей, коли такі втручання є комплементарними до звичайної психосоціальної допомоги. Водночас існує потреба в адаптації й стандартизації протоколів каністерапії з урахуванням військового контексту та міждисциплінарної координації [4].

Отже, враховуючи високу поширеність ПТСР серед комбатантів, значний рівень вторинних психотравм у сім'ях та багатоманітні соціально-функціональні наслідки війни, виникає науково-практична потреба у розробці комплексних програм реабілітації. Такі програми мають поєднувати доказові психотерапевтичні підходи, інноваційні інтервенції (зокрема каністерапію), сімейно-орієнтовані та громадсько-ресурсні компоненти, а також передбачати ефективну взаємодію між суб'єктами соціальної роботи, медицини та психологічної практики для забезпечення сталого соціального благополуччя та відновлення психічного здоров'я постраждалих осіб [3].

Мета статті – теоретичне обґрунтування та розробка програми соціально-психологічної реабілітації комбатантів з посттравматичним стресовим розладом та членів їхніх родин засобами каністерапії.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Виклад основного матеріалу. При роботі з посттравматичним стресовим розладом каністерапія має низку специфічних переваг:

- Опрацювання травматичних спогадів у безпечному середовищі – присутність собаки знижує рівень гіперзбудження та страху під час терапевтичних сесій, що дозволяє пацієнтові безпечніше торкатися травматичних тем.
- Формування відчуття безпеки та довіри – стабільна й передбачувана поведінка терапевтичної собаки допомагає комбатантам поступово відновлювати здатність довіряти іншим.
- Зниження гіпервозбудження – завдяки впливу на вегетативну нервову систему взаємодія з собакою зменшує частоту серцевих скорочень, нормалізує дихання та знижує реактивність на подразники.
- Покращення здатності до соціальної інтеграції – участь у групових сесіях каністерапії стимулює розвиток навичок співпраці, взаємопідтримки та адаптації у соціальних середовищах.

Таким чином, каністерапія є не лише емпірично підтвердженим методом підтримки психічного здоров'я, а й перспективним елементом комплексної реабілітації комбатантів із ПТСР та їхніх родин. Її інтеграція у програми соціально-психологічної допомоги відповідає сучасним міжнародним стандартам trauma-informed care та може значно підвищити ефективність реабілітаційних заходів в українських умовах воєнного та післявоєнного часу.

Нами розроблено програму соціально-психологічної реабілітації комбатантів із ПТСР та членів їхніх сімей методом каністерапії, яка базується на засадах **комплексного, міждисциплінарного підходу** та **trauma-informed care**, що передбачає безпечне, підтримувальне та передбачуване середовище для учасників. Серед основних принципів є добровільність участі та інформована згода; конфіденційність і повага до особистих меж; індивідуалізація програми залежно від тяжкості симптомів ПТСР і психосоціальних потреб; інтеграція каністерапії з іншими методами (психотерапія, арт-терапія, групи підтримки, фізична реабілітація).

Програма ґрунтується на інтеграції зусиль фахівців із психології, психотерапії, соціальної роботи, медицини, кінології та фізичної реабілітації. Кожен спеціаліст відповідає за свій професійний напрям, при цьому усі дії координуються в межах єдиного індивідуалізованого плану допомоги. Комплексний характер підходу дозволяє враховувати не лише психоемоційні прояви посттравматичного стресового розладу, а й фізичний стан, соціальні потреби та міжособистісні відносини учасника. Така структура забезпечує всебічну підтримку комбатанта та членів його сім'ї, запобігаючи дублюванню зусиль або виникненню прогалин у наданні допомоги.

Усі етапи програми реалізуються з урахуванням принципів trauma-informed care, що передбачає пріоритет психологічної безпеки та запобігання повторній травматизації. Це досягається через забезпечення передбачуваності процесу (чіткий розклад, прозорі правила взаємодії), створення сприятливих

умов (спокійний простір, відсутність гучних або різких подразників), дотримання індивідуального темпу роботи учасника та надання йому можливості зупинити або модифікувати вправу на власний розсуд. Особлива увага приділяється попередньому узгодженню меж фізичного і вербального контакту з терапевтичними тваринами та іншими учасниками, що сприяє формуванню відчуття безпеки.

Участь у програмі є цілком добровільною і ґрунтується на вільному виборі учасника. Конфіденційність передбачає збереження у таємниці всіх результатів діагностики та змісту проведених сесій, окрім випадків, коли учасник надає письмову згоду на розголошення. Повага до особистих меж означає, що учасник самостійно визначає ступінь відкритості й готовності до обговорення травматичного досвіду. Ці принципи формують атмосферу довіри, яка є необхідною умовою ефективного реабілітаційного процесу.

На основі результатів первинної оцінки формується персоналізований план, який визначає інтенсивність, тривалість та формат занять. У випадку домінування симптомів тривожності робиться акцент на стабілізаційних і релаксаційних вправах із терапевтичними собаками; при вираженій соціальній ізоляції перевага надається груповим вправам, спрямованим на розвиток комунікативних навичок. При розробці плану враховуються фізичний стан, сімейні обставини та супутні розлади, що дозволяє уникнути стандартизованих, недостатньо ефективних рішень і підвищує адресність допомоги.

Каністерапія розглядається як один із ключових, але не єдиний, інструментів відновлення. Програма передбачає її поєднання з іншими науково обґрунтованими підходами, зокрема індивідуальною або груповою психотерапією (для пропрацювання травматичних спогадів та підвищення психологічної стійкості), арт-терапією (для безпечного емоційного вираження та зниження напруження), групами підтримки (для обміну досвідом і формування відчуття приналежності до спільноти) та фізичною реабілітацією (для покращення фізичного стану, що позитивно впливає на психоемоційний баланс). Таке комплексне поєднання методів створює синергійний ефект, підвищуючи ефективність програми загалом.

Запропонована програма соціально-психологічної реабілітації комбатантів із ПТСР та членів їхніх сімей методом каністерапії реалізується у чотири послідовні етапи, кожен з яких має чітко окреслені цілі, завдання та інструментарій.

Етап 1 – Первинна оцінка.

Етап 2 – Підготовка.

Етап 3 – Реабілітаційні сесії.

Етап 4 – Завершення та постпрограмна підтримка.

Для ефективної реалізації програми формується мультидисциплінарна команда, до якої входять **психолог/психотерапевт, кінолог-терапевт, соціальний працівник, медичний фахівець, координатор програми.**

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Психолог/психотерапевт – спеціаліст із психічного здоров'я, який проводить діагностику, планує індивідуальну стратегію роботи, супроводжує учасника у процесі опрацювання травматичних спогадів, застосовує стабілізаційні та терапевтичні техніки, оцінює динаміку психологічного стану.

Кінолог-терапевт – фахівець, який працює із собакою-терапевтом, добирає вправи та форми взаємодії, адаптує завдання до емоційного стану учасника, гарантує безпеку людини і тварини.

Соціальний працівник – оцінює соціальні потреби учасника та його сім'ї, координує отримання соціальних послуг (пільги, працевлаштування, допомога сім'ї), сприяє налагодженню контактів із громадськими організаціями та службами підтримки.

Медичний фахівець – лікар або медсестра, які здійснюють моніторинг фізичного здоров'я, виявляють протипоказання до участі у каністерапії, надають невідкладну допомогу у разі необхідності.

Координатор програми (може бути окремою посадою або виконуватися соціальним працівником) – відповідає за загальну організацію процесу, планування занять, комунікацію між членами команди.

Ефективна реалізація програми соціально-психологічної реабілітації вимагає налагодженої міждисциплінарної взаємодії та чіткої координації дій усіх залучених фахівців. Ключовим елементом цього процесу є проведення щотижневих командних зустрічей, на яких обговорюються результати роботи з учасниками, динаміка їхнього психоемоційного стану, а також необхідність коригування індивідуальних та групових планів втручання.

Інформаційна інтеграція забезпечується шляхом використання спільної електронної бази даних, яка містить результати психодіагностики, медичних обстежень, реабілітаційних сесій та інших компонентів програми. Доступ до бази мають лише уповноважені спеціалісти, при цьому суворо дотримуються вимоги конфіденційності та захисту персональних даних.

Важливою складовою є проведення взаємних міжпрофесійних консультацій: психологи можуть звертатися до медичних працівників для уточнення можливих фізичних обмежень, що впливають на реабілітаційний процес; кінологи-терапевти – до психологів для отримання рекомендацій щодо роботи з учасниками, які демонструють специфічні емоційні реакції. Загальну узгодженість дій, оптимальний розподіл обов'язків та уникнення дублювання функцій забезпечує єдиний координатор програми.

Внутрішня комунікація команди реалізується через кілька взаємодоповнювальних каналів. Для оперативного обміну інформацією використовуються робочі групові чати, що дозволяють швидко передавати актуальні дані про стан учасників та перебіг сесій. Після кожного заняття фахівці готують внутрішні звіти та протоколи, які містять опис виконаних завдань, спостереження та рекомендації. Раз на місяць формуються підсумкові аналітичні звіти, що відображають загальну динаміку та ефективність реалізації програми.

Зворотний зв'язок від учасників і членів їхніх сімей збирається за допомогою анонімних анкет, напівструктурованих інтерв'ю та регулярних індивідуальних бесід. Ці дані дозволяють оцінити рівень задоволеності програмою, виявити можливі проблеми у взаємодії та адаптувати підходи до роботи з урахуванням потреб і очікувань реципієнтів.

Каністерапія визначається як цілеспрямований метод психосоціальної та реабілітаційної допомоги, що передбачає використання спеціально навчених собак для оптимізації психоемоційного стану, розвитку соціальних навичок та зниження рівня тривожності у різних груп населення, зокрема осіб із ПТСР.

Оцінка ефективності програми здійснюється у двох взаємодоповнювальних вимірах – кількісному та якісному – що забезпечує комплексний аналіз результатів та дозволяє поєднати об'єктивні показники з суб'єктивними відгуками учасників.

Комплексна оцінка ефективності програми, що поєднує кількісний та якісний аналіз, забезпечує всебічне розуміння її результативності. Кількісні методи дозволяють об'єктивно виміряти динаміку психоемоційного стану учасників, зокрема зменшення симптомів ПТСР, тривожності та депресії, а також зростання рівня соціальної активності. Якісні методи доповнюють ці дані, розкриваючи суб'єктивні переживання, зміни у поведінці, мотивації та якості життя учасників. Такий інтегрований підхід підвищує достовірність отриманих результатів та створює надійну основу для подальшої оптимізації програми.

У межах програми сім'я розглядається як один із ключових суб'єктів реабілітаційного процесу, оскільки саме близьке оточення забезпечує постійну соціальну підтримку, необхідну для стійкого відновлення психоемоційного стану ветерана. Залучення членів сім'ї здійснюється в декількох взаємопов'язаних напрямах: **психоосвіта; спільна участь у терапевтичних сесіях**; **підтримка та закріплення результатів програми; надання зворотного зв'язку фахівцям програми; профілактика вторинної травматизації членів сім'ї.**

Таким чином, сім'я у програмі виконує **інтегративну функцію**, одночасно виступаючи **активним партнером** у процесі реабілітації**, реципієнтом психологічної допомоги, джерелом постійної соціальної підтримки** для ветерана.

Залучення сім'ї забезпечує не лише підвищення ефективності терапії, але й створення стабільного та підтримувального середовища, необхідного для довготривалої соціальної інтеграції учасників програми.

Висновок. Реалізація програми соціально-психологічної реабілітації комбатантів із посттравматичним стресовим розладом та членів їхніх сімей методом каністерапії передбачає досягнення низки очікуваних результатів, що мають підтверджуватися як кількісними, так і якісними показниками. По-перше, очікується зменшення інтенсивності проявів ПТСР, що виявлятиметься у зниженні балів за стандартизованими шкалами (PCL-5, CAPS-5), зменшенні

частоти та інтенсивності панічних атак, нічних кошмарів, гіперзбудження та уникальної поведінки. Це є ключовим показником ефективності програми та свідчить про зниження загального рівня психотравматичної симптоматики.

По-друге, передбачається підвищення рівня соціальної адаптації учасників, що включає відновлення або покращення міжособистісних стосунків, зменшення рівня конфліктності у сім'ї, активніше залучення до соціального життя та професійної діяльності. Покращення сімейної взаємодії розглядається як один із провідних результатів, що впливає на стабільність психоемоційного стану та профілактику рецидивів ПТСР.

Третім важливим результатом є формування у комбатантів навичок саморегуляції, стресостійкості та підтримки власного психічного здоров'я. Це передбачає опанування технік релаксації, регуляції дихання, усвідомленої взаємодії з емоціями та тілом, а також розвиток впевненості у власних можливостях долати стресові ситуації.

У перспективі програма має потенціал розширення практики каністерапії в Україні, зокрема через розробку та впровадження стандартизованих протоколів, підготовку спеціалістів (психологів, кінологів-терапевтів, соціальних працівників), інтеграцію цього методу у державні та муніципальні програми психосоціальної допомоги ветеранам. Розвиток такої практики сприятиме формуванню більш доступної та ефективної системи підтримки осіб, які зазнали психологічних травм унаслідок бойових дій, та членів їхніх сімей.

Література:

1. Jiafu An, Tenghui Wang, Bin Chen, Anatoly Oleksiyenko, Chen Lin. Mental Health of Residents of Ukraine Exposed to the Russia-Ukraine Conflict. *JAMA Network Open.* 2025. Vol. 8, № 2. URL: https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2830228

2. Zasiekina L., Duchyminska T., Bifulco A., Bignardi G. War trauma impacts in Ukrainian combat and civilian populations: Moral injury and associated mental health symptoms. *Mil Psychol.* 2023. №36 (5). Pp. 555–566. doi: 10.1080/08995605.2023.2235256

3. 1000 days of war in Ukraine: resilience in health response, recovery and reform efforts despite attacks and ongoing challenges.*World Health Organization*. 2024. URL: https://surl.li/affapg

4. Nieforth L., Leighton S. Animal-assisted interventions for military families: a systematic review. *Front Public Health*. 2024. Vol. 12. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1372189

References:

1. Jiafu An, Tenghui Wang, Bin Chen, Anatoly Oleksiyenko, Chen Lin. Mental Health of Residents of Ukraine Exposed to the Russia-Ukraine Conflict. *JAMA Network Open.* 2025. Vol. 8, № 2. URL: https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2830228

2. Zasiekina L., Duchyminska T., Bifulco A., Bignardi G. War trauma impacts in Ukrainian combat and civilian populations: Moral injury and associated mental health symptoms. *Mil Psychol.* 2023. №36 (5). Pp. 555–566. doi: 10.1080/08995605.2023.2235256

3. 1000 days of war in Ukraine: resilience in health response, recovery and reform efforts despite attacks and ongoing challenges.*World Health Organization*. 2024. URL: https://surl.li/affapg

4. Nieforth L., Leighton S. Animal-assisted interventions for military families: a systematic review. *Front Public Health*. 2024. Vol. 12. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1372189

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9:001.891]:378.014:172-028.42

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1570-1582

Мудрик Алла Богданівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та клінічної психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, тел. (093)282-20-79, https://orcid.org/0000-0003-0753-1536

ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПСИХОЛОГІЇ: АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ

Анотація. У статті комплексно проаналізовано академічну доброчесність як ключову складову освітнього й наукового процесу, що об'єднує етичні засади, нормативно-правове регулювання та інституційну відповідальність.

Здійснено теоретичне розмежування між загальним поняттям доброчесності як моральної категорії та академічною доброчесністю як визначеним законодавством механізмом підтримання якості освіти й наукових досліджень.

Особливу увагу приділено юридичному закріпленню принципів академічної доброчесності у статті 42 Закону України «Про освіту» та їх реалізації в освітній практиці через внутрішні положення закладів вищої освіти.

Розглянуто міжнародні документи (зокрема Бухарестську декларацію, рекомендації Міжнародної асоціації університетів), які сприяли формуванню європейських стандартів академічної доброчесності, а також гармонізації українського законодавства із глобальними нормами.

Наведено класифікацію основних видів порушень академічної доброчесності: плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, обман, необ'єктивне оцінювання, – із докладним описом їх змісту та прикладів.

Обґрунтовано доцільність диференціації видів відповідальності відповідно до рівня тяжкості порушення та статусу порушника.

У статті також окреслено необхідність впровадження чітких процедур притягнення до академічної відповідальності, створення прозорих механізмів оскарження, ведення реєстрів порушень та системного навчання з питань академічної доброчесності.

Висвітлено значення культури етичного наукового середовища та ролі всіх стейкхолдерів у забезпеченні достовірності, відтворюваності та прозорості дослідницької діяльності.

У результаті, академічна доброчесність розглядається як комплексна ціннісна та регулятивна система, що вимагає міждисциплінарного підходу та системної підтримки.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: академічна доброчесність, етика освіти, етика проведення психологічного дослідження, плагіат, академічна культура, законодавче регулювання, інтелектуальна власність, порушення академічної доброчесності, система якості освіти.

Mudryk Alla Bogdanivna PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Clinical Psychology, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, tel. (093)282-20-79, https://orcid.org/0000-0003-0753-1536

ETHICAL ASPECTS OF CONDUCTING OF SCIENTIFIC RESEARCH IN PSYCHOLOGY: ACADEMIC INTEGRITY

Abstract. The article comprehensively analyzes academic integrity as a key component of the educational and scientific process, which combines ethical principles, regulatory and legal regulation and institutional responsibility.

The author makes a theoretical distinction between the general concept of integrity as a moral category and academic integrity as a mechanism for maintaining the quality of education and research defined by law.

Particular attention is paid to the legal consolidation of the principles of academic integrity in Article 42 of the Law of Ukraine “On Education” and their implementation in educational practice through the internal regulations of higher education institutions.

International documents (in particular, the Bucharest Declaration and the recommendations of the International Association of Universities) that contributed to the formation of European standards of academic integrity and the harmonization of Ukrainian legislation with global norms are considered.

The author provides a classification of the main types of violations of academic integrity: plagiarism, self-plagiarism, fabrication, falsification, deception, biased evaluation, with a detailed description of their content and examples.

The author substantiates the expediency of differentiating the types of liability according to the severity of the violation and the status of the violator.

The article also outlines the need to introduce clear procedures for bringing to academic responsibility, create transparent appeal mechanisms, maintain registers of violations, and systematically train on academic integrity.

The importance of the culture of an ethical research environment and the role of all stakeholders in ensuring the reliability, reproducibility and transparency of research activities is highlighted.

As a result, academic integrity is viewed as a complex value and regulatory system that requires an interdisciplinary approach and systemic support.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Keywords: academic integrity, ethics of education, ethics of psychological research, plagiarism, academic culture, legislative regulation, intellectual property, violation of academic integrity, education quality system.

Постановка проблеми. Високий рівень професійної підготовки у закладах вищої освіти безпосередньо залежить від ефективного функціонування системи забезпечення академічної доброчесності, яка ґрунтується на загальновизнаних міжнародною академічною спільнотою стандартах освітньої та наукової діяльності. Ця система передбачає безумовне дотримання норм академічної етики здобувачами вищої освіти та науково-педагогічними працівниками і не допускає толерантності до порушень академічної доброчесності [1].

Академічна доброчесність трактується як сукупність етичних норм і правових приписів, що регулюють поведінку всіх суб'єктів освітнього процесу під час здійснення освітньої, наукової або творчої діяльності з метою збереження довіри до результатів навчання та наукових досягнень [1].

Академічна доброчесність розглядається як багатокомпонентне поняття, що об'єднує фундаментальні академічні цінності з конкретними інституційними механізмами та інструментами, які забезпечують реалізацію й підтримку цих цінностей у сфері вищої освіти [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історично в системі української освіти акцент було зроблено на морально-етичних аспектах особистості. У лексикографічних джерелах української мови поняття «доброчесність» трактується як «висока моральна чистота» індивіда. У відповідному семантичному полі фігурують такі синонімічні терміни, як «чеснота», «чесність», «моральність», «добропорядність», «порядність», «людяність», «добродійність», «доброчинність» тощо. Формування інституцій академічної доброчесності в сучасній Україні відбувається в контексті подолання наслідків радянської освітньої моделі та запровадження сучасних європейських стандартів у сфері освіти [1].

Бухарестська декларація етичних принципів вищої освіти в Європейському регіоні (2004) формулює базові цінності академічної доброчесності, наголошуючи на вирішальному значенні довіри як передумови для вільного обміну ідеями, розвитку творчості та самореалізації особистості. У документі підкреслюється необхідність застосування легітимних, прозорих, справедливих, передбачуваних і об'єктивних критеріїв у практиці освітньої та наукової діяльності, а також визнання відповідальності всіх членів академічної спільноти за порушення принципів академічної доброчесності [1; 2] .

Отже, академічна доброчесність постає як фундаментальний принцип взаємодії в межах академічної спільноти, що регулює стосунки між усіма її суб'єктами – здобувачами освіти, науково-педагогічними працівниками та адміністративним персоналом. Цей принцип має застосовуватись як у внутрішній академічній комунікації, так і у взаємодії з позаакадемічним середовищем.

Принципи дотримання академічної доброчесності у наукових дослідженнях віднайшли свої відображення у працях українських науковців, зокрема: Карпенко Н.В. [], Педченко Н.С. [], ГасійО.В.[], Сарапин В.В. [], Горчинського С.В. [], Софілканич М.І. [], Толочко С.В. [], Бордюг Н.С. [] та ін., у яких відображено методичні підходи та особливості норм дотримання академічної доброчесності в умовах активної цифровізації освітньонаукової діяльності.

Мета статті (постановка завдання). Метою статті є всебічне дослідження академічної доброчесності як нормативно-правової та етико-філософської категорії, аналіз її принципів, порушень і механізмів відповідальності в національному та міжнародному контекстах, а також окреслення шляхів забезпечення ефективного функціонування системи академічної доброчесності у вищій освіті та науці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Доброчесність розглядається як філософсько-етична категорія, яка апелює до внутрішніх моральних переконань особистості. У цьому контексті дотримання норм доброчесності має виключно моральний імператив, а суспільне засудження виступає єдиним безпосереднім наслідком порушення етичних норм. На відміну від цього, академічна доброчесність є нормативно-правовою категорією, закріпленою у національному законодавстві та міжнародно-правових актах, що передбачає відповідні правові наслідки у випадку її порушення [1; 2].

Академічна доброчесність, як динамічне та багатовимірне поняття, охоплює етичне, чесне, надійне й прозоре здійснення дослідницької діяльності на всіх її етапах від формулювання дослідницького запиту до представлення результатів. Вона передбачає неухильне дотримання чинних нормативно-правових актів, інституційних регламентів, професійних кодексів та загальноприйнятих етичних стандартів.

До ключових принципів академічної доброчесності належать наукова строгість, чесність, прозорість, взаємна повага та підзвітність. Ці принципи є обов’язковими як для індивідуальних дослідників, так і для всієї дослідницької екосистеми, включаючи наукові установи, органи фінансування, регуляторні структури й наукові видавництва [1; 2].

Академічна доброчесність ґрунтується на принципах і чеснотах та включена в ширшу концепцію відповідального проведення наукових досліджень, слугує практичною основою, яка трансформує всеохоплюючі принципи академічної доброчесності та етики в практичні рекомендації, сприяючи етичній поведінці та прийняттю рішень у повсякденній діяльності дослідників з числа науковців [1; 2].

Поняття академічної доброчесності нормативно закріплене у статті 42 Закону України «Про освіту», що підкреслює його значущість у вітчизняному освітньому правовому полі. Крім того, починаючи з початку 2000-х років, і особливо впродовж 2010-х, було ухвалено низку міжнародних документів,

спрямованих на формування глобального підходу до забезпечення академічної доброчесності в системі освіти [1].

Міжнародна конференція з етичних і моральних аспектів вищої освіти та науки, що відбулася 2–5 вересня 2004 року в місті Бухарест (Румунія), стала важливою віхою у цьому процесі. У результаті конференції було прийнято Бухарестську декларацію етичних принципів вищої освіти в Європейському регіоні, яка визначає академічну доброчесність як ключовий принцип освітньої та наукової діяльності. Декларація акцентує на необхідності її дотримання у процесах навчання, викладання й проведення досліджень, сприяючи формуванню єдиного етичного простору вищої освіти Європи [1].

Знаковим етапом у розвитку міжнародної нормативної бази щодо академічної доброчесності стало ухвалення у грудні 2012 року Міжнародною асоціацією університетів та Наглядовою радою Великої хартії університетів документа «Керівництво для інституційних кодексів етики в галузі вищої освіти». У цьому документі визначено засадничі принципи, на основі яких пропонується будувати взаємовідносини між усіма учасниками академічного процесу в межах європейського освітнього простору. Серед них виокремлено академічну чесність; принципи рівності, справедливості та недискримінації; підзвітність, прозорість, незалежність; критичне мислення і повагу до аргументованих позицій [1].

Подальший розвиток нормативно-етичних підходів до забезпечення академічної доброчесності в Європі засвідчило створення у 2014 році Панєвропейської платформи з питань етики, прозорості та чесності в освіті. Ініціатива, реалізована під егідою Ради Європи, мала на меті створення простору для обміну інформацією, найкращими практиками і формування політик у сфері академічної етики, з особливим акцентом на боротьбу з корупцією та проявами академічного шахрайства у системах освіти та наукових дослідженнях.

Одним із ключових принципів академічної доброчесності є повага до авторства, до первинного тексту та інтелектуального продукту як результату творчої та наукової діяльності. Академічний плагіат і порушення авторських прав є спорідненими, проте не тотожними явищами. Згідно з роз’ясненням Міністерства освіти і науки України, захист прав інтелектуальної власності передусім спрямований на охорону майнових прав авторів або їх правонаступників. Водночас норми, що стосуються академічного плагіату, мають на меті реагування на факти порушення академічної доброчесності шляхом привласнення ідей, текстів чи наукових результатів без належного посилання на джерело [2].

Нормативно-правове забезпечення академічної доброчесності в Україні включає положення, що регламентують сферу інтелектуальної власності. Основними законодавчими актами у цій площині є Закон України «Про авторське право і суміжні права» (зокрема, стаття 50 «Порушення авторського права і суміжних прав») та Закон України «Про вищу освіту» (стаття 69 «Права

інтелектуальної власності та їх захист»). У сукупності ці нормативні документи створюють правову основу для запобігання академічному плагіату й захисту результатів інтелектуальної діяльності в освітньому та науковому середовищі.

У контексті забезпечення академічної доброчесності важливу роль відіграють міжнародні договори у сфері охорони авторського права, що мають чинність на території України. До таких міжнародних актів належать: Бернська конвенція про охорону літературних і художніх творів (1886 р.), Всесвітня конвенція про авторське право (м. Женева, 1952 р.), Договір Всесвітньої організації інтелектуальної власності з авторського права (1996 р.), Римська конвенція про охорону інтересів виконавців, виробників фонограм та організацій мовлення (1961 р.), а також Договір ВОІВ про виконання і фонограми (1996 р.) тощо. Указані документи формують правову основу для міжнародного співробітництва у сфері інтелектуальної власності та сприяють гармонізації законодавства України з європейськими та світовими стандартами [1] .

Відповідно до статті 42 Закону України «Про освіту», відповідальність за порушення академічної доброчесності, а також конкретні її види, визначаються спеціальними законодавчими актами та/або внутрішніми нормативними документами закладів освіти. Ці документи повинні бути затверджені основним колегіальним органом управління закладу та погоджені з органами студентського самоврядування – у частині, що стосується відповідальності здобувачів освіти.

Відповідно до чинного законодавства України, кожен заклад освіти зобов’язаний мати власний внутрішній кодекс академічної доброчесності. Такий документ виконує функцію етичного регулятора академічного середовища, окреслюючи морально-правові орієнтири, допустимі й недопустимі моделі поведінки в освітньому процесі, а також встановлюючи відповідальність за вчинення відповідних порушень.

З метою поглибленого аналізу зазначеної проблематики доцільно звернутися до класифікації порушень академічної доброчесності, визначеної у законодавстві. Частина 4 статті 42 Закону України «Про освіту» закріплює основні види таких порушень, серед яких: академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво та необ’єктивне оцінювання. Зазначений перелік не є вичерпним і може бути розширений іншими спеціальними нормативно-правовими актами, зокрема Законом України «Про вищу освіту» [1].

Таким чином, законодавець чітко артикулює як моральні, так і юридичні межі допустимої поведінки учасників освітнього процесу, спрямовуючи розвиток академічного середовища у напрямі підвищення його прозорості, відповідальності й довіри. Законодавство України не надає закладам освіти повноважень щодо розширення переліку порушень академічної доброчесності, визначеного нормативно-правовими актами. Водночас у межах внутрішньої системи забезпечення якості освіти заклади мають право деталізувати зміст

відповідних порушень, передбачених чинним законодавством, а також можуть визначати інші прояви порушень академічної етики, що не суперечать національній правовій базі.

Запровадження академічної відповідальності можливе лише за конкретні порушення, які формально відповідають видам, окресленим у законодавстві, та чітко визначені у внутрішніх нормативних документах освітнього закладу. Таким чином, будь-яка санкція за порушення академічної доброчесності повинна ґрунтуватися на прозоро сформульованих, нормативно визнаних підставах, що забезпечує правову визначеність та недопущення довільного трактування етичних норм [1; 2].

Деталізований перелік порушень може включати такі порушення (цей перелік не є вичерпним):

1. Академічний плагіат:

- плагіат фрагментів письмових робіт та повних текстів;
- плагіат ідей, даних, моделей, ілюстрацій тощо;
- відсутність належних посилань за відсутності привласнення авторства;
- помилки цитування.

2. Самоплагіат:

- дуплікація публікацій – публікація однієї і тієї ж наукової роботи (цілком або з несуттєвими змінами) в декількох виданнях, а також повторна публікація (цілком або з несуттєвими змінами) раніше оприлюднених статей, монографій, інших наукових робіт як нових наукових робіт;
- дуплікація наукових результатів – публікація повністю чи частково одних і тих самих наукових результатів у різних статтях, монографіях, інших наукових працях як нових результатів, які публікуються вперше;
- подання у звітах із виконання різних наукових проектів тих самих результатів як таких, що отримані при виконанні відповідного проекту;
- повторне подання здобувачами освіти письмових робіт, які вже подавалися як звітність із інших дисциплін, без дозволу викладача;
- агрегування чи доповнення даних – суміщення раніше опублікованих і нових даних без їх поділу з відповідними посиланнями на попередню публікацію;
- повторний аналіз раніше опублікованих даних без посилання на попередню публікацію цих даних та раніше виконаного їх аналізу.

3. Фабрикація:

- наведення у письмових роботах здобувачів та в наукових роботах вигаданих чи неперевірених даних, зокрема статистичних даних, результатів експериментів, розрахунків чи емпіричних досліджень, фотографій, аудіо- та відеоматеріалів тощо;
- посилання на вигадані джерела інформації або навмисне посилання не на справжнє джерело;
- приписування іншим особам текстів, думок чи ідей, яких вони не висловлювали чи не публікували.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

4. Фальсифікація:

- необґрунтоване корегування результатів власних наукових досліджень чи виконання навчальних завдань (таке, що не базується на повторних чи додаткових дослідженнях, вимірюваннях або розрахунках, виправленні виявлених помилок тощо);

- наведення у письмових роботах здобувачів та в наукових роботах свідомо змінених літературних даних та даних, отриманих із інших джерел; зокрема, статистичних даних, результатів експериментів, розрахунків чи емпіричних досліджень, фотографій, аудіо- та відеоматеріалів тощо без належного обґрунтування причин і зазначення методики їх корегування;

- наведення неповної або викривленої інформації про апробацію результатів досліджень та розробок.

5. Обман:

- включення до співавторів наукових публікацій осіб, що не брали кваліфікованої участі в їх підготовці;

- невключення до співавторів наукових публікацій осіб, що брали кваліфіковану участі в їх підготовці;

- подання як результатів власної праці робіт, виконаних на замовлення іншими особами, або робіт, стосовно яких справжні автори надали згоду на таке використання;

- здавання або представлення різними особами робіт з однаковим змістом як результату власної навчальної діяльності;

- написання чужих варіантів завдань на контрольних заходах;

- використання системи прихованих сигналів (звукових, жестових та ін.) при виконанні групових контрольних заходів з однаковими варіантами;

- несамостійне виконання завдань у випадках, коли не дозволяється отримання допомоги, або не зазначення інформації про отриману допомогу, консультації, співпрацю;

- проходження процедур контролю знань підставними особами;

- симуляція погіршення стану здоров’я, хвороби з метою уникнення контрольних заходів;

- надання відгуків або рецензій на наукові або навчальні роботи без належного проведення їх експертизи.

6. Необ’єктивне оцінювання:

- свідоме завищення або заниження оцінки результатів навчання здобувачів освіти;

- невчасне повідомлення здобувачів освіту про систему оцінювання результатів навчання;

- застосування системи оцінювання, що не відповідає декларованим цілям та завданням теми, дисципліни, практики, освітньої програми тощо;

- відсутність об’єктивних критеріїв оцінювання [1].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ступінь серйозності порушень може відрізнятися за видами порушень, їх повторюваністю, видами робіт (поточні письмові завдання, підсумкова атестація з дисципліни, підсумкова атестація на певному рівні освіти, дисертації, монографії, наукові публікації, наукові звіти тощо) тощо.

Основні види відповідальності педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників за порушення академічної доброчесності встановлює ч. 5 ст. 42 Закону України «Про освіту». До них належать: відмова у присудженні наукового ступеня чи присвоєнні вченого звання; позбавлення присудженого наукового (освітньо-творчого) ступеня чи присвоєного вченого звання; відмова в присвоєнні або позбавлення прис-воєного педагогічного звання, кваліфікаційної категорії; позбавлення права брати участь у роботі визначених законом органів чи займати визначені законом посади [1].

Ч. 6 ст. 42 того ж Закону визначає основні види відповідальності здобувачів освіти за порушення академічної доброчесності, якими є: повторне проходження оцінювання (контрольна робота, іспит, залік тощо); повторне проходження відповідного освітнього компонента освітньої програми; відрахування із закладу освіти (крім осіб, які здобувають загальну середню освіту); позбавлення академічної стипендії; позбавлення наданих закладом освіти пільг з оплати навчання.

Згідно з частиною 7 статті 42 Закону України «Про освіту», спеціальні закони та внутрішні нормативні документи закладів вищої освіти можуть визначати додаткові або деталізовані види академічної відповідальності за конкретні порушення академічної доброчесності. Водночас обов'язковою умовою їх легітимності є дотримання відповідної процедури затвердження [1].

Зокрема, такі документи мають бути ухвалені або погоджені вищим колегіальним органом громадського самоврядування закладу вищої освіти, а також погоджені з органами студентського самоврядування, науковими товариствами студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих вчених – у частині, що стосується їх відповідальності. Це забезпечує прозорість, інклюзивність і легітимність прийняття регуляторних рішень у межах академічної спільноти.

Зважаючи на потенційно широкий спектр можливих порушень академічної доброчесності, доцільним є їх поділ на 3–5 категорій залежно від ступеня тяжкості. Така класифікація дозволяє диференційовано підходити до визначення санкцій, корелюючи їх із рівнем порушення та ступенем завданої шкоди академічному середовищу. Крім того, заклади вищої освіти можуть ініціювати створення реєстрів порушень академічної доброчесності та інших порушень з боку учасників освітнього процесу. Ведення таких реєстрів може сприяти систематизації відповідних даних, підвищенню рівня прозорості та зміцненню довіри до внутрішніх механізмів етичного регулювання.

Додатково до визначених законом видів академічної відповідальності заклади вищої освіти можуть застосовувати: усне зауваження від викладача або

уповноваженого представника адміністрації (керівника кафедри, факультету тощо); попередження про можливість притягнення до академічної відповідальності; скерування на додаткове навчання з питань академічної доброчесності; повторне виконання завдання; зниження оцінки за виконання завдання; внесення постійного чи тимчасового запису до реєстру порушень академічної доброчесності (цей запис може бути доступний потенційним роботодавцям, закладам вищої освіти при прийомі на навчання або на роботу, а також в інших визначених внутрішніми регуляторними документами випадках); усне чи письмове повідомлення юридичної або фізичної особи, яка здійснює оплату за навчання, про факт порушення; виключення з рейтингу претендентів на отримання академічної стипендії або нарахування штрафних балів у такому рейтингу; позбавлення почесних звань, нагород, стипендій тощо, присуджених закладом вищої освіти; позбавлення права голосу у колегіальних органах управління закладу вищої освіти або обмеження права на участь у роботі таких органів на певний термін; позбавлення права брати участь у конкурсах на отримання фінансування наукових досліджень, стипендій, грантів тощо; відрахування чи звільнення [1].

У процесі встановлення академічної відповідальності слід ураховувати, що окремі її види можуть одночасно кваліфікуватися як дисциплінарні чи адміністративні правопорушення. У таких випадках відповідні заходи можуть застосовуватися виключно в межах, формах та процедурах, визначених чинним законодавством України. Деякі порушення академічної доброчесності, передбачені Законом України «Про освіту», можуть мати ознаки кримінальних правопорушень, адміністративних або дисциплінарних злочинів. Водночас академічна відповідальність не є видом юридичної відповідальності – вона має характер внутрішньоінституційної відповідальності перед академічною спільнотою за порушення норм академічної етики. З огляду на це, факт притягнення особи до юридичної відповідальності або звільнення її від неї (в тому числі з нереабілітуючих підстав) не може автоматично слугувати підставою для звільнення від академічної відповідальності.

Ефективне застосування заходів академічної відповідальності можливе лише за умови належного розуміння учасниками освітнього процесу чинних нормативних положень, процедур та підстав притягнення до відповідальності. У зв’язку з цим важливою є диференціація санкцій залежно від статусу та освітнього рівня порушника: зокрема, за однакові порушення санкції для студентів молодших курсів мають бути м’якішими порівняно зі студентами старших курсів, а також з викладацьким та науковим персоналом [2].

Заклади вищої освіти несуть відповідальність за організацію системного навчання всіх учасників освітнього процесу, насамперед здобувачів вищої освіти, з питань академічної доброчесності, що включає ознайомлення з етичними нормами, відповідальністю за їх порушення та процедурами захисту прав і законних інтересів сторін.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключовою умовою ефективного функціонування системи академічної доброчесності є наявність прозорих, чітко визначених процедур розгляду потенційних порушень і прийняття рішень.

Рішення щодо притягнення учасника освітнього процесу до академічної відповідальності має ґрунтуватися виключно на перевірених фактах та належних доказах, а не на припущеннях або суб'єктивних оцінках. Особи, яких підозрюють у порушенні академічної доброчесності, повинні бути повністю проінформовані про суть та підстави висунутих обвинувачень. Їм має бути гарантоване право на участь у всіх етапах розгляду справи, а також право на апеляцію прийнятого рішення відповідно до процедури, визначеної внутрішніми нормативними актами закладу освіти.

Практики, що сприяють утвердженню академічної доброчесності, охоплюють комплекс заходів, спрямованих на забезпечення етичної поведінки, прозорості дослідницького процесу та достовірності наукових результатів. До них належать: використання коректної методології, статистичних інструментів та належного управління дослідницькими даними; попередня реєстрація досліджень і суворе дотримання затверджених протоколів; усунення упередженості та розкриття потенційних конфліктів інтересів; дотримання міжнародних керівних принципів звітності, застосування контрольних списків для підвищення якості публікацій; відкритий доступ до дослідницьких даних і матеріалів; персональна відповідальність і підзвітність авторів за достовірність представлених результатів; заохочення до публікації попередніх (негативних чи проміжних) результатів; системи мотивації за відповідальну, відтворювану та етичну наукову практику.

Заходи, спрямовані на підвищення прозорості й достовірності досліджень, водночас є ефективним механізмом запобігання проявам академічної недоброчесності. Однак, особливу увагу необхідно приділяти навмисним порушенням, що вимагають не лише адміністративного реагування, але й формування чітких, нормативно закріплених керівних принципів та підтримки професійного середовища з розвиненою культурою етики досліджень. У контексті формування стратегій сприяння академічній доброчесності важливо підкреслити, що до цього процесу повинні бути залучені всі стейкхолдери наукового середовища – дослідники, освітяни, адміністрація, рецензенти, редактори, фінансові й регуляторні органи. Лише за умов колективної відповідальності можливе досягнення високих стандартів якості та достовірності наукового знання.

Висновки. Академічна доброчесність у сучасному освітньому та науковому просторі виступає не лише етичним і філософським орієнтиром, а й нормативно визначеним елементом функціонування системи вищої освіти. На відміну від загального поняття доброчесності як моральної категорії, академічна доброчесність ґрунтується на законодавчих засадах, що передбачають чітко окреслені види порушень та механізми відповідальності.

Успішна імплементація системи академічної доброчесності можлива лише за умови активної участі всіх стейкхолдерів освітнього процесу – здобувачів освіти, науково-педагогічних працівників, дослідників, адміністраторів, експертів, рецензентів і регуляторних органів. Лише спільними зусиллями можна забезпечити сталість академічних цінностей і підвищити якість вищої освіти та наукових досліджень.

***Література*:**

1. Кришталь А. О. *Академічна доброчесність: курс лекцій. Навчальний посібник для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» спеціальності 053 «Психологія», галузі знань 08 «Право» спеціальності 081 «Право», галузі знань 26 «Цивільна безпека» спеціальності 263 «Цивільна безпека»*. Черкаси: ЧІПБ імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2022. 124 с.

2. Іваннікова М. М., Карпенко Н. В., Педченко Н. С., Стрілець В. Ю., Бірта Г. О. Академічна доброчесність у наукових дослідженнях. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі*. 2025. Вип. 1(115). С. 167–172.

3. Алєксєєва С. Методологія наукових досліджень та академічна доброчесність: виклики в умовах цифровізації. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. № 34. С. 5–8. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.34.317624

4. Горчинський С. В., Софілканич М. І., Горбенко І. Ф. Якість української освіти й академічна доброчесність: вплив застосування штучного інтелекту. *Академічні візії*. 2023. № 20. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/407

5. Карпенко Н. В., Ульхова А. А. Дотримання норм академічної доброчесності студентами. *Актуальні питання розвитку науки та забезпечення якості освіти у XXI столітті: тези доповідей XLVI Міжнародної наукової студентської конференції за підсумками науково-дослідних робіт студентів за 2022 рік* (м. Полтава, 25 квітня 2023 р.). Полтава: ПУЕТ, 2023. С. 75–77. URL: http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/13127

6. Педченко Н., Гасій О., Сарапин В., Туль С., Власенко В. Академічна доброчесність як дієвий інструмент посилення якості вищої освіти в ПУЕТ. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія «Економічні науки»*. 2023. № 3(109). С. 73–78. DOI: https://doi.org/10.37734/2409-6873-2023-3-11

7. Толочко С. В., Бордюг Н. С., Міронець Л. П. Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 2(62). С. 25–32.

References:

1. Kryshtal, A.O. (2022). *Akademichna dobrochesnist: kurs lektsii* [Academic integrity: a course of lectures]. Cherkasy: CHIPB imeni Heroiv Chornobyla NUTsZ Ukrainy [in Ukrainian].

2. Ivannikova, M.M., Karpenko, N.V., Pedchenko, N.S., Strilets, V.Yu., & Birta, H.O. (2025). *Akademichna dobrochesnist u naukovykh doslidzhenniakh* [Academic integrity in scientific research]. *Naukovyi visnyk Poltavskoho universytetu ekonomiky i torhivli – Scientific Bulletin of Poltava University of Economics and Trade*, 1(115), 167–172 [in Ukrainian].

3. Alekseeva, S. (2024). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen ta akademichna dobrochesnist: vyklyky v umovakh tsyfrovizatsii* [Research methodology and academic integrity: challenges in digitalization]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of Pedagogical Mastery*, 34, 5–8. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.34.317624 [in Ukrainian].

4. Horchynskyi, S.V., Sofilkanych, M.I., & Horbenko, I.F. (2023). *Yakist ukrainskoi osvity i akademichna dobrochesnist: vplyv zastosuvannia shtuchnoho intelektu* [Quality of Ukrainian education and academic integrity: impact of artificial intelligence application]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, 20. Retrieved from https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/407 [in Ukrainian].

5. Karpenko, N.V., & Ulkhova, A.A. (2023). *Dotrymannia norm akademichnoi dobrochesnosti studentamy* [Compliance with academic integrity standards by students]. In *Aktualni pytannia rozvytku nauky ta zabezpechennia yakosti osvity u XXI stolitti – Topical Issues of Science Development and Quality Assurance in the 21st Century: Proceedings of the XLVI International Scientific Student Conference* (Poltava, April 25, 2023), (pp. 75–77). Poltava: PUET. Retrieved from http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/13127 [in Ukrainian].

6. Pedchenko, N., Hasiĭ, O., Sarapyn, V., Tul, S., & Vlasenko, V. (2023). *Akademichna dobrochesnist yak diievyi instrument posylennia yakosti vyshchoi osvity v PUET* [Academic integrity as an effective tool to enhance the quality of higher education at PUET]. *Naukovyi visnyk Poltavskoho universytetu ekonomiky i torhivli. Seriia "Ekonomichni nauky" – Scientific Bulletin of PUET. Series "Economic Sciences"*, 3(109), 73–78. https://doi.org/10.37734/2409-6873-2023-3-11 [in Ukrainian].

7. Tolochko, S.V., Bordyuh, N.S., & Mironets, L.P. (2023). *Akademichna dobrochesnist ta shtuchnyi intelekt v osvitnii i naukovii diialnosti* [Academic integrity and artificial intelligence in educational and scientific activity]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 2(62), 25–32 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.944

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1583-1596

Нечітайло Ірина Сергіївна доктор соціологічних наук, професор, професор кафедри соціології та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, тел.: (096) 291-99-23, https://orcid.org/0000-0002-0656-0370

Жданова Ірина В'ячеславівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, тел.: (050) 584-06-46, https://orcid.org/0000-0002-6361-3029

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА АКСІОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ І ДЕЯКІ РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Анотація. Статтю присвячено теоретико-методологічному обґрунтуванню взаємозв'язку професійної мотивації та аксіологічної сфери військовослужбовця і презентації результатів емпіричного дослідження, що унаочнюють зазначений взаємозв'язок. Зазначається, що цінності та мотивація традиційно вивчаються як взаємопов'язані та взаємно детерміновані феномени, що забезпечують успішність професійної діяльності, професійного становлення та самореалізації. Підкреслюється, що оцінка структури відповідних взаємозв'язків та визначення динамічних тенденцій співвідношення цінностей та особливостей мотивації дозволять вийти на новий рівень розуміння взаємозв'язку аксіологічної сфери та цінностей як основи професійної вмотивованості та успішної професіоналізації військовослужбовця. Цінності професійного становлення розділяються на два типи: зовнішнього та внутрішньоособистісного спрямування. Гармонічне поєднання, взаємодія двох типів цінностей дозволяють людині розвиватися, в тому числі, й у професії. На думку авторів, саме термін «аксіологічна сфера особистості» повною мірою віддзеркалює таку синергію цінностей.

Наводяться результати емпіричного дослідження взаємозв'язку професійної мотивації та аксіологічної сфери військовослужбовців (метод онлайн-анкетування; n=322). За результатами дослідження робиться висновок про наявність тенденцій, що свідчать про високу моральність військовослужбовців, відданість службовій діяльності, про домінування відповідних цінностей, які лягають в основу мотивації до військової служби. Визначаються перспективи подальшого дослідження, зокрема, із застосуванням психодіагностичного інструментарію, що дозволить більш глибоко дослідити взаємозв'язок

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

аксіологічної сфери та професійної мотивації військовослужбовців, сприятиме удосконаленню методології, методів, інструментів діагностики мотивації, ідентифікації цінностей, які формують основу для визначення пріоритетів військової служби.

Ключові слова: професійна мотивація, аксіологічна сфера, військово-службовці, цінності, мотиви, психологічні чинники професійної мотивації, аксіологічні чинники професійної мотивації.

Nechitailo Iryna Serhiivna doctor of sociological sciences, professor, professor of the Department of sociology and psychology, Kharkiv national university of internal affairs, Kharkiv, tel.: (096) 291-99-23, https://orcid.org/ 0000-0002-0656-0370

Zhdanova Iryna Vyacheslavivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Sociology and Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, Ukraine, tel.: (050) 584-06-46, https://orcid.org/0000-0002-6361-3029

INTERRELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL MOTIVATION AND THE AXIOLOGICAL SPHERE OF MILITARY PERSONNEL: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS AND SOME RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY

Abstract. The article is devoted to the theoretical and methodological substantiation of the relationship between professional motivation and the axiological sphere of a serviceman, as well as to the presentation of the results of empirical research illustrating this relationship. It is noted that values and motivation are traditionally studied as interrelated and mutually determining phenomena that ensure the success of professional activity, professional development, and self-realization. It is emphasized that assessing the structure of the relevant relationships and determining the dynamic trends in the ratio of value orientations and motivation features will allow a new level of understanding of the relationship between the axiological sphere and values as the basis of professional motivation and the successful professionalization of a serviceman. The values related to professional development are divided into two types: external and intrapersonal (internal) direction. The harmonious combination and interaction of these two types of values enable a person to develop, including within the profession. According to the authors, the term “axiological sphere of personality” best captures this synergy of values.

The results of an empirical study of the relationship between professional motivation and the axiological sphere of military personnel are presented (online survey method; n = 322). Based on the results of the study, a conclusion is drawn about the presence of trends indicating high morality among military personnel, dedication to service, and the dominance of relevant values that underlie motivation for military

service. Prospects for further research are outlined, particularly through the use of psychodiagnostic tools, which will allow for a more in-depth study of the relationship between the axiological sphere and professional motivation of military personnel, contribute to the improvement of the methodology, methods, and tools for diagnosing motivation, and facilitate the identification of values that form the basis for determining priorities in military service.

Keywords: professional motivation, axiological sphere, military personnel, values, motives, psychological factors of professional motivation, axiological factors of professional motivation.

Постановка проблеми.Через повномасштабне вторгнення Росії в Україну, поточна ситуація на фронті вимагає від військовослужбовців не лише високого професіоналізму та готовності діяти, а й значної внутрішньої мотивації та здатності витримувати інтенсивні фізичні та психологічні навантаження. По суті, йдеться саме про професійну мотивацію, тобто сукупність чинників, що визначають вибір професії, виконання специфічних професійних завдань, спонукають людину до професійної діяльності, надають їй цілеспрямованості. В умовах, коли бойові дії відбуваються у вкрай складних і стресових обставинах, мотивація стає ключовим чинником, що безпосередньо впливає на успішність виконання бойових завдань і загальний результат військових операцій. Враховуючи вищевикладене, дослідження професійної мотивації військовослужбовця, а також її зовнішніх та внутрішніх підстав, набуває особливого значення. Враховуючи той факт, що мотивація є динамічним феноменом, саме ціннісні підґрунтя надають їй відносної сталості, завдяки чому людина не схильна прагнути до поверхневих чи випадкових цілей. Відсутність протиріччя між цілями та цінностями забезпечує більш сильну мотивацію, яка стійкіша до труднощів. Саме цінності, що є необхідними складниками аксіологічної сфери особистості, пов’язують повсякденні завдання із сенсом професійної діяльності людини, сенсом її життя в цілому, що підтримує регулярність діяльності та (само)розвитку у професії навіть без зовнішніх нагород, сприяє професійній надійності. Таким чином, результати досліджень взаємозв’язку між мотивацією та аксіологічною сферою особистості сприятимуть удосконаленню підготовки військовослужбовців, їх адаптації до сучасних умов війни, підвищенню загальної ефективності їх професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що питання взаємозв’язку професійної мотивації та цінностей (ціннісних орієнтацій тощо) є широко досліджуваним, враховуючи актуальність і високу практичну значущість подібних досліджень. Так, Ellemers N. (Нідерланди) досліджує зв’язок моралі, цінностей і мотивації в професійному середовищі [18]. Психологи Berend B. та Brohm-Badry M. (Німеччина) досліджують зв’язки мотивації, добробуту та професійної успішності, популяризують ідею про значущість і розвиток мотивації, зокрема, у сфері освітнього лідерства

[17]. Представниця філософської науки Tappolet C. (Швейцарія / Канада) досліджує емоційну мотивацію, цінності та їхню роль у прийнятті людиною рішень, в тому числі й професійно значущих [23]. Kistler D., Thoni C. та Welzel C. (Німеччина) досліджують моделі культурних цінностей (емансипативні та секулярні), що лежать в основі мотивації поведінки сучасної людини в суспільстві [19].

Українські науковиці Є. Резвих та І. Булах досліджують мотивацію професійної діяльності дорослих, приділяючи окрему увагу аналізу структури мотивації (внутрішня, зовнішня, позитивна та негативна мотивація тощо) [12]. Олексенко С. і Хоменко О. досліджують мотивацію на прикладі професійної діяльності вчителів в умовах війни в Україні, за результатами дослідження вони доводять домінування мотивів, що пов'язані із задоволенням від процесу, результату та мотивів самореалізації. Також вчені зауважують на зростанні внутрішньої мотивації й зниженні зовнішньої, зокрема, негативної мотивації [10]. Мащак С. та Дутко Д. проводять порівняльний аналіз актуальних мотиваційних трендів в діяльності педагогів. Вчені доводять, що повномасштабне вторгнення росії в Україну вплинуло на мотиви педагогічної діяльності освітян, а саме: для значної частини педагогів не залежно від стажу педагогічної діяльності домінуючим мотивом є «зорієнтованість на перемогу, гуманістична спрямованість, морально-духовний потенціал» [6, с. 11]. На думку дослідників, такі зміни внутрішньої мотивації сприятимуть зростанню професійного потенціалу педагогів. Вітчизняна психологиня Мерзлякова О., вивчаючи ціннісно-мотиваційну спрямованість українців у воєнних умовах, висвітлює динаміку ціннісних і мотиваційних пріоритетів, при цьому особливу увагу приділяє розгляду культурних, духовних, безпекових, екологічних цінностей. У фокусі її дослідження – представники педагогічної та психологічної професійних спільнот [7]. Почтовюк А., Семеніхіна В. і Комсомольський М. досліджують особливості та функції професійної мотивації персоналу сучасного підприємства [11]. Шевченко В. і Джоган Д. вивчають особливості мотивації професійної діяльності майбутнього психолога [16].

Галустян О., Захаренко Л., Казміренко Л., Юрченко-Шеховцова Т. розробляють рекомендації щодо розвитку внутрішньої мотивації поліцейських Національної поліції України [1]. Рибчук О. пропонує модель діагностики мотивації військовослужбовців із акцентом на ціннісну сферу особистості. Вчений ідентифікує основні компоненти, до яких відносить, в тому числі, спрямованість особистості. При цьому він пропонує враховувати ціннісні орієнтації особистості, які поділяє на особистісні, престижно-егоїстичні та соціально-суспільні, зауважуючи на тому, що вони допомагають у визначенні рівня адаптації та професійного зростання. Вчений також обґрунтовує важливість інтеграції смислової орієнтації в професійну діяльність військовослужбовця, що, на його думку, дозволяє оцінювати задоволеність життям і сприйняття відповідальності [22, с. 63]. Гуляк У. та Лісневський В. досліджують

ціннісний компонент у структурі мотиваційної сфери особистості військовослужбовця. На основі проведеного теоретико-методологічного аналізу, вони роблять висновок, що «…мотиваційно-ціннісна сфера надає можливість особистості військовослужбовця зіставляти власні потреби та мотиви із засвоєними та усвідомленими цінностями і суспільними нормами, регулює активність. У структурі особистості військовослужбовця мотиваційно-ціннісна сфера характеризує внутрішню готовність до бойової діяльності, а також визначає спрямованість поведінкової активності» [2, с. 15]. Єсін Р. вивчає структуру професійної мотивації офіцерів Сухопутних військ ЗСУ. Для глибшого розуміння проблематики вчений здійснює аналіз низки актуальних досліджень із загальної і військової психології, систематизує ключові аспекти. За результатами проведеного аналізу, до структурних компонентів він відносить такі: зовнішні мотиви (матеріальне забезпечення, соціальний статус, кар'єрне зростання); внутрішні мотиви (патріотизм, почуття професійного обов'язку та самореалізація); соціальні чинники (згуртованість команди, лідерство, соціальний клімат); кар'єрні орієнтири (чіткі орієнтири кар'єрного зростання тощо); емоційна стійкість (здатність долати стрес, готовність до стресогенних умов). На думку вченого, саме внутрішні мотиви є фундаментальними для військової служби [3, с. 67].

В цілому, аналіз сучасних публікацій, присвячених вивченню ціннісно-мотиваційного підґрунтя професійної діяльності представників різних професій, дозволяє зробити наступні висновки: 1) взаємозв'язок між мотиваційною та аксіологічною (ціннісною) сферами не є достатньо прозорим і теоретично обґрунтованим; 2) кількість наукових публікацій, присвячених дослідженню ціннісно-мотиваційного підґрунтя професійної діяльності військовослужбовців, зокрема, в сучасних умовах воєнного стану, є вельми обмеженою, що є недостатнім для формування цілісного бачення відповідного феномену; 3) наявні публікації, присвячені дослідженню ціннісно-мотиваційного підґрунтя професійної діяльності військовослужбовців, мають переважно теоретико-методологічний і оглядовий характер, не містять результатів власних емпіричних розвідок їх авторів.

Враховуючи вищевикладене, **мета** цієї статті полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні взаємозв'язку професійної мотивації та аксіологічної сфери військовослужбовця і презентації результатів емпіричного дослідження, що унаочнюють зазначений взаємозв'язок.

Виклад основного матеріалу. Передусім, вважаємо за необхідне обґрунтувати використання терміну «аксіологічна сфера», враховуючи той факт, що переважна більшість психологічних досліджень оперує терміном «ціннісна сфера».

У своїх попередніх наукових публікаціях ми вже писали про те, що аксіологічна сфера людської діяльності, пов'язана з аналізом та вивченням цінностей, їх ролі в житті суспільства, культури та окремих особистостей. Вона

включає всі аспекти, де цінності проявляються і впливають, від етики і моралі – до мистецтва і науки. Також ми зазначали, що аксіологічна сфера особистості – це область свідомості та поведінки, що визначається ціннісними орієнтаціями, які у свою чергу впливають на вибір цілей, мотивацію та дії людини [8, с. 1453].

Широко розповсюдженою є точка зору, згідно із якою терміни «аксіологічний», «аксіологічне» тощо, які мають безпосереднє відношення до аксіології (гносеологічної та філософської дисципліни), широко вживаються саме у наукових працях філософського спрямування. Натомість, такі науки, як соціологія і психологія, що мають більш розвинену прикладну складову, переважно застосовують терміни «ціннісний», «ціннісне» тощо.

Ми не поділяємо цієї точки зору, і в вважаємо, що обрання та вживання тих чи інших термінів залежить не стільки від науки, яка ними «традиційно» оперує, а від сенсу наукової ідеї, яка закладається автором при дослідженні певного явища, процесу, стану тощо.

Отже, якщо говорити про аксіологічну сферу особистості, то відповідне поняття є більш узагальненим і описує: систему поглядів на цінності та «антицінності»; уявлення про добро і зло, справедливість, красу, сенс життя тощо; принципи оцінювання явищ. Можна сказати, що аксіологічна сфера – це «каркас» ціннісних орієнтацій, тобто того, як особистість концептуально вибудовує своє ставлення до домінуючих в суспільстві цінностей.

Якщо ж розглядати ціннісну сферу особистості, то тут йдеться про конкретний «набір» цінностей, значущих для людини протягом усього життя та / або на певному етапі її життя, які впливають на її поведінку. Наприклад, «сім'я», «робота», «здоров'я» тощо, і готовність діяти на їхній захист чи в їхніх інтересах. Тобто ціннісна сфера включає у себе конкретні об'єкти, що є важливими для людини у її повсякденному житті.

Саме в аксіологічній сфері формуються «потреби вищого порядку» пов'язані з (само)визнанням, (само)ідентифікацією, (само)повагою, самореалізацією. Враховуючи той факт, що, у умовах воєнного стану у представників різних професій, в тому числі й у військовослужбовців, активуються саме внутрішні мотиви професійної діяльності, повзанні із цінностями патріотизму та самореалізації, в межах цієї статті вважаємо за доцільне використовувати термін «аксіологічна сфера».

Таким чином, підкреслимо, що аксіологічний підхід до розгляду будь-якої діяльності, зокрема професійної, полягає в орієнтації на систему загальнолюдських та професійних цінностей, які визначають ставлення людини до світу, до своєї діяльності, до самої себе як особистості та професіонала.

Українські та зарубіжні соціологи Маклеод С., Ручка А., Калиняк О., Колядко А. підкреслюють, що смислове регулювання діяльності ґрунтується на ціннісних факторах, забезпечує оптимальний рівень виконання діяльності, зокрема професійної, в умовах невизначеності [5; 14; 20].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Цінності та мотивація традиційно вивчаються як взаємопов'язані та взаємно детерміновані феномени, що забезпечують успішність професійної діяльності, професійного становлення та самореалізації, тому оцінка структури відповідних взаємозв'язків та визначення динамічних тенденцій співвідношення цінностей та особливостей мотивації дозволяє вийти на новий рівень розуміння взаємозв'язку аксіологічної сфери і цінностей як основи професійної вмотивованості та, відповідно, успішної професіоналізації військовослужбовця.

У своїх попередніх наукових публікаціях ми писали про те, що мотивація є міждисциплінарним поняттям, а тому має безліч різних трактувань. Водночас, виділяючи спільну частину всіх цих трактувань, можна зробити висновок, що мотивація – це сукупність чинників (мотивів), що спрямовують і підтримують поведінку людини. Уточнюючи власне психологічний контекст мотивації, зазначимо, що вона розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності, процес дії мотиву, як механізм, що визначає виникнення, напрямок і способи здійснення конкретних форм діяльності [4, с. 457].

Мотив – це спонукання до здійснення поведінкового акту, породжене системою потреб людини. Зміст мотивів обумовлений певними ціннісними орієнтаціями. Будь-яка соціальна (взаємо)дія має внутрішні та зовнішні підстави. Враховуючи це, в спеціальній науковій літературі проводиться розмежування між диспозиційною та ситуаційною системами мотивації, як аналогами внутрішньої та зовнішньої детермінації поведінки [20]. Американський вчений С. Маклеод зазначає, що диспозиційна та ситуаційна системи мотивації не є незалежними. Диспозиції можуть актуалізуватися під впливом ситуації та, навпаки, активація певних диспозицій призводить до зміни ситуації, точніше, її сприйняття суб'єктом [20]. Актуальну поведінку індивіда слід розглядати не як реакцію на певні внутрішні чи зовнішні стимули, а як результат постійної взаємодії його диспозицій із ситуацією.

Взаємозв'язок професійної мотивації та аксіологічної сфери особистості можна конкретизувати в контексті компетентного підходу та теорії диспозицій [9, с. 51]. Вже згадуваний А. Ручка у структурі компетентності виділяє три аспекти її реалізації: когнітивний (пов'язаний зі знаннями та пізнавальним процесом); мотиваційний (ціннісно-смислові позиції, які виступають як стандарти життєвої активності та спонукають до певних дій); поведінковий (уміння, навички тощо, які знаходять прояв у ефективних діях, спрямованих на досягнення конкретних цілей). На думку вченого, ключову роль відіграє саме мотиваційний аспект компетентності, оскільки зацікавленість певним професійним знанням та готовність до його застосування відбувається на основі ціннісно-смислового тлумачення [15, с. 270].

Вивчення цінностей як основи професійної мотивації, становлення людини у професії перегукується з класичними працями радянського психолога С. Рубінштейна, який зазначав, що тільки зрозумівши природу цінностей, можна встановити те, яким чином вони стають частиною мотивації і як вони включені до її структури [13, с. 13].

Поділ цінностей за їхньою мотиваційною функціональністю є предметом міждисциплінарного аналізу. Так, з позиції соціологічного знання, цінності можуть трактуватися як «цінності-норми», «цінності-ідеали», «цінності-засоби». Крізь призму теорії диспозицій, що визначає диспозиції особистості як ієрархічно організовану систему, цінності поділяються на «активовані» (належать до центральних потреб), та «дрімаючі» (відносяться до периферійних потреб) [9].

У психології поняття цінностей розкривається через їх першочергове значення в регуляції поведінки та життєдіяльності людини. При цьому цінності розглядаються як потреби в певних переживаннях (емоціях), що сформувалися в ході соціалізації і поділяються на такі типи: 1) альтруїстичні (допомога та співпереживання іншому); 2) комумунікативні (спілкування з іншими); 3) практичні (процес та результати діяльності); 4) глористичні (суспільне визнання та досягнення); 5) гностичні (пізнання); 6) пугнічні (боротьба та змагання); 7) романтичні (сприйняття таємничого); 8) естетичні (сприйняття прекрасного); 9) гедоністичні (душевний та тілесний комфорт); 10) акізитивні (придбання та накопичення).

Тлумачення цінності як мети розкриваєтеся за допомогою категорій термінальних та інструментальних цінностей (концепція М. Рокіча) [21]. Термінальні цінності виражають найважливіші цілі, ідеали, сенс життя. В інструментальних цінностях проявляються прийняті в конкретному суспільстві засоби досягнення цілей. Дослідження цінностей, що проводилися М. Рокічем, вважаються найбільш змістовними та методично обґрунтованими. М. Рокіч визначає цінність як стійке переконання людини в тому, що певний спосіб поведінки або певна ціль є кращими за протилежні [21, с. 27]. Таке розуміння цінностей дозволяє ототожнювати поняття внутрішніх цілей та цінностей і досліджувати цінності не тільки з позиції їх впливу на соціальну успішність, а й з позицій внутрішніх перспектив особистості.

Таким чином, цінності професійного становлення особистості можна розділити на два типи: зовнішнього та внутрішньоособистісного спрямування. До першої групи належать цінності, повзанні з прагматичною спрямованістю професійної діяльності, умовами праці та побуту. До другої групи відносяться цінності, пов'язані з світоглядною позицією, сенсом життя та праці, системою ідеалів та принципів, в тому числі й патріотичного порядку, з можливостями самореалізації тощо. Гармонічне поєднання, взаємодія двох типів цінностей дозволяють людині розвиватися, в тому числі, й у професії. На нашу думку, саме термін «аксіологічна сфера особистості» повною мірою віддзеркалює таку синергію цінностей.

Важливо враховувати, що зазначені цінності двох типів, які визначають професійну мотивацію, зокрема мотивацію до військової служби, мають тенденцію до непослідовної динаміки. Динаміка пов'язана, наприклад, зі змінами соціального статусу (одруження, розлучення тощо), змінами у житті в цілому

(безпосередня залученість до бойових дій, важкі хвороби, травми тощо), віковими змінами і, відповідно, змінами інтересів, змінами стажу служби тощо.

Взаємозв'язок професійної мотивації та аксіологічної сфери полягає у тому, що цінності, які складають аксіологічну сферу, виступають основою мотивації та детермінантами мотиваційної спрямованості. При цьому, з психологічної точки зору, цінності можна трактувати як особистісні утворення, а мотиви – як ситуативні регулятори, пов'язані з психічними станами та процесами. Домінуючі цінності та мотиви, складаються у певні цілісні патерни професійної поведінки, співвідносяться як, відповідно, структурні (більш-менш сталі) та динамічні компоненти, визначають стиль професійної поведінки, перспективи розвитку людини у професії тощо.

Зважаючи на вищевикладене, в онову нашого емпіричного дослідження було покладено тезу про те, що в основі мотивації професійної діяльності військовослужбовців лежать вищезгадувані цінності зовнішнього та внутрішньоособистісного спрямування.

Для проведення емпіричного дослідження нами було розроблено інструментарій, що включив 30 питань, об'єднаних між собою смисловими блоками: загальні соціально-демографічні характеристики військовослужбовців; сфера застосування професійних обов'язків (тактична підготовка та бойове застосування підрозділів, розвідка та контррозвідка, безпека та охорона об'єктів, охорона секретної інформації тощо); задоволеність службою та її умовами; матеріальне становище та соціальна захищеність; фізичний та психологічний стан; ціннісно-мотиваційні орієнтації та соціально-психологічний клімат в колективі; мотиви вибору військової служби як виду професійної діяльності. Враховуючи обмеження, що висуваються до обсягу статей, ми не будемо детально описувати результати за кожним з 30 питань, сконцентруємо увагу лише на ключових моментах, які мають принципове значення, з огляду на тему і мету цієї статті.

Опитування проводилося у березні-квітні 2025 року методом анонімного онлайн-анкетування (Google Forms). Вибірку склали 322 військовослужбовця, анкета поширювалася у військових формуваннях та інших структурах, призначених для виконання завдань військової безпеки та оборони України через представників керівництва; добір респондентів здійснювався випадково (вибірка нерепрезентативна).

В опитуванні взяли участь 80,7% чоловіків та 19,3% і жінок. Розподіл за віком є таким: 25 років і молодші – 4,6%; 26-30 років – 20,8%; 31-35 років – 25,5%; 36-40 років – 28,3%; 41-45 років – 13%; 46 років і старші – 7,8%.

Далеко не для всіх респондентів професія військовослужбовця є першою, обраною у молодому віці. Так, майже чверть опитаних мають стаж військової служби не більше 5 років. Слід відзначити високу зацікавленість респондентів в опитуванні, на що вказує той факт, що близько третини, відповідаючи на відкриті питання, висловили конкретні побажання, пропозиції, критичні зауваження тощо.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аналіз результатів опитування дозволив виявити домінуючі мотиви, що визначають спрямованість на військову службу. Третина опитаних (33,2%) військову службу розглядають як можливість самореалізуватися. Якщо розглядати цей факт крізь призму цінностей, то самореалізація бачиться респондентами як «корисне служіння суспільству та державі», на що вказали більше половини опитаних військовослужбовців (52,8%). Цей висновок підтверджується й іншими результатами опитування. Так, наприклад, тільки 46% респондентів у переліку системи цінностей віддають перевагу матеріальному добробуту. 77,3% опитаних військовослужбовців зазначили, що готові служити до пенсії або до граничного терміну служби. Лише близько 5% відповіли, що мають стійкий намір звільнитися.

З позиції першої групи цінностей (зовнішнього спрямування), слід зазначити, що прагматика матеріально-побутового характеру значно поступається цінностям загальнослужбового порядку. Так, на перше місце більшість респондентів поставили зацікавленість у службовому успіху (46,3%), 33,8% зазначили як першочергове – перспективи кар'єрного зростання, 31% – задоволення від результатів роботи. Найбільшою мірою інтерес до кар'єрного зростання через успішність службової діяльності, як мотив, виявляють військовослужбовці у двох вікових групах – 31-35 і 36-40 років. В першій групі – близько чверті «зацікавлених у кар'єрному зростанні», а у другій – близько третини. Скоріш за все, це пов'язано з найближчою перспективою досягнення бажаної кар'єрної ланки.

Можна передбачити, що рухомою силою мотивації до військової служби є переважно цінності, пов'язані з ідейно-світоглядною спрямованістю. Таке передбачення підтверджуються відповідями респондентів на питання, що містило перелік потреб, які задовольняються саме військовою службою (з переліку дозволялося обрати до 3 варіантів відповідей). Тут перші місця у рейтингу потреб посідають наступні: «задоволення від гідної ролі у суспільстві» (71,4%) і «можливість приносити користь суспільству та державі» (63,7%). Майже ніхто з військовослужбовців не обрав з наданого переліку таку опцію, як «впевненість у завтрашньому дні» (усього – близько 2% опитаних), що є цілком зрозумілим, адже Україна перебуває в стані війни, активні бойові дії ведуться за декількома фронтами, перспектив настання сталого миру наразі не передбачається.

Щодо другої групи цінностей (внутрішньоособистісного спрямування), які пов'язані з світоглядною позицією, сенсом життя та праці, системою ідеалів та принципів, в тому числі й патріотичного порядку, з можливостями самореалізації тощо, то результати опитування показують, що для 95,3% респондентів військова служба є не тільки професією, але й покликанням. На думку більшості опитаних (58,7%) військова служба дозволяє «реалізувати себе як особистість», а для 63,3 важливо «принести користь людям».

Висновки. Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок про наявність тенденцій, що свідчать про високу моральність військовослужбовців, відданість службовій діяльності, про домінування відповідних цінностей, які лягають в основу мотивації до військової служби. Водночас, виникає необхідність продовження дослідження, зокрема, із застосуванням психодіагностичного інструментарію, що дозволить більш глибоко дослідити взаємозв'язок аксіологічної сфери та професійної мотивації військовослужбовців. Перспективи подальшого дослідження цього взаємозв'язку сприятимуть удосконаленню методології, методів, інструментів діагностики мотивації, ідентифікації цінностей, які формують основу для визначення пріоритетів військової служби. На практичному рівні результати такого дослідження слугуватимуть завданням цілеспрямованої підготовки та адаптації військовослужбовців до умов сучасних збройних конфліктів, а також підвищенню ефективності обов'язків та дій, виконуваних в межах військової служби.

Література:

1. Галустян О. А., Захаренко Л. М., Казміренко Л. І., Юрченко-Шеховцова Т. І. Розвиток внутрішньої мотивації поліцейських до професійної діяльності: методичні рекомендації. Київ, 2017. 87 с.

2. Гуляк У., Лісневський В. Ціннісний компонент у структурі мотиваційої сфери сосбистості військовослужбовця. ВІСНИК Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2024. № 1(19)/2024. С. 11–16 https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.1(19).2 .

3. Єсін Р. Структура професійної мотивації офіцерів сухопутних військ. *Вісник Національного університету оборони України*, 2025. №86(4). С. 62–71. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-86-4-62-71 .

4. Жданова І. В. Мотиваційна складова професіоналізму працівників органів внутрішніх справ. *Вісник Національного університету внутрішніх справ*. 2004. Вип. 28. С. 456–462.

5. Калиняк О. Т., Колядко А. Ю. Індивідуалістичні та колективістські цінності в сучасному українському суспільстві: особливості міжпоколіннєвих інтерпретацій (на прикладі мешканців Львівщини). *Габітус*. 2020. Вип. 11. С. 41–47. https://doi.org/10.32843/2663 5208.2020.11.7

6. Мащак С. О., Дутко Д. І. Мотиваційні тенденції професійної діяльності педагога: порівняльне аналізування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Психологія*. 2024. Вип. 3. С. 7–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvuups_2024_3_3

7. Мерзлякова О. Ціннісно-мотиваційна спрямованість українців у воєнних умовах цифрового суспільства. *Науково-педагогічні студії*. 2023. Вип. 7. С. 222–237. https://doi.org/10.32405/2663-5739-2023-7-222-237

8. Нечітайло І. С. Аксіологічні чинники професійної надійності поліцейських. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. №6 (52). С. 1450–1462. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-1450-1462 .

9. Нечітайло І. С., Борюшкіна О. В. Компетентнісний підхід до освіти: соціологічна концептуалізація крізь призму диспозиційної теорії. *Грані*. 2020. №12. Т. 23. С. 47–57. https://doi.org/10.15421/1720111 .

10. Олексенко С. В., Хоменко О. А. Дослідження мотивації професійної діяльності вчителів в умовах війни в Україні. *Modern engineering and innovative technologies*. 2024. 31(4). Pp. 3–12. https://doi.org/10.30890/2567-5273.2024-31-00-075

11. Почтовюк, А. Б., Семеніхіна, В. В., Комсомольський, М. Г. Особливості та функції професійної мотивації персоналу сучасного підприємства. *Економічний простір*. 2021. №176. С. 120–123. https://doi.org/10.32782/2224-6282/176-2

12. Резвих Є., Булах І. Мотивація професійної діяльностів дорослих. *Науковий часопис НПУ імені Н. П. Драгоманова. Серія 12 «Психологічні науки»*. 2022. Вип. 17 (62). С. 96 – 108. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.17(62).0

13. Рибалка В. Особистість у філософсько-психологічній концепції Сергія Рубінштейна. *Психологія і суспільство*. 2003. №2. С. 12–18.

14. Ручка А. О. Ціннісна метаморфоза в ментальності громадян України під час надзвичайних подій 2014 р. *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін : збірник наукових праць.* Ін-т соціології НАН України. 2014. Т. 1, вип. 1 (15). С. 117–124.

15. Ручка А. О. Компетентність як ресурс життєвої активності. *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін.* Київ : Інститут соціології НАН України, 2017. С. 264–274.

16. Шевченко В., Джоган Д. Мотивація професійної діяльності майбутнього психолога. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. *Психологічні науки*. 2017 № 1 (17). С. 203–206.

17. Berend, B., Brohm-Badry, M. (2020). Key Success Factors for Positive-Psychological Interventions in Educational Organizations. Materials of the Psychology World Congress – 2019. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22733.18406

18. Chopova, T., Ellemers, N. (2023). The importance of morality for collective self-esteem and motivation to engage in socially responsible behavior at work among professionals in the finance industry. *Business Ethics, the Environment & Responsibility*, Vol. 32, Issue 1, 401–414.

19. Kistler, D., Thoni, C., Welzel, C. (2017). Survey Response and Observed Behavior: Emancipative and Secular Values Predict Prosocial Behaviors. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(3). https://doi.org/10.1177/0022022117696799

20. McLeod, S. (2012). Dispositional vs Situational Attribution. URL: https://www.simply psychology.org/attribution-theory.html

21. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York : Free Press, 438 p.

22. Rybchuk, O. (2024). The diagnostic model of the motivation of military servicemen with an emphasis on the value sphere. *Psychological journal*, 10(2), 63–74. https://doi.org/10.31108/1. 2024.10.2.4

23. Tappolet, C. (2016). *Emotions, Values, and Agency.* New York : Oxford University Press, 228 p.

References:

1. Halustian, O. A., Zakharenko, L. M., Kazmirenko, L. I., Yurchenko-Shekhovtsova, T. I. (2017). Rozvytok vnutrishnoi motyvatsii politseiskykh do profesiinoi diialnosti: metodychni rekomendatsii – *Development of internal motivation of police officers for professional activity: methodological recommendations*. Kyiv. 87 p. [in Ukrainian].

2. Huliak, U., Lisnevskyi, V. (2024). Tsinnisnyi komponent u strukturi motyvatsiioi sfery sosbystosti viiskovosluzhbovtsia. [Value component in the structure of the motivational sphere of a serviceman's self-esteem]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv*, 1(19)/2024, 11–16. https://doi.org/ 10.17721/BPSY.2024.1(19).2 [in Ukrainian].

3. Yesin, R. (2025). Struktura profesiinoi motyvatsii ofitseriv sukhoputnykh viisk [The structure of professional motivation of officers of the land forces]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 86(4), 62–71. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-86-4-62-71 [in Ukrainian].

4. Zhdanova, I. V. (2004). Motyvatsiina skladova profesionalizmu pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav [Motivational component of professionalism of employees of internal affairs bodies]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu vnutrishnikh sprav – Bulletin of the National University of Internal Affairs*, 28, 456–462. [in Ukrainian].

5. Kalyniak, O. T., Koliadko, A. Yu. (2020). Indyvidualistychni ta kolektyvistski tsinnosti v suchasnomu ukrainskomu suspilstvi: osoblyvosti mizhpokolinnievykh interpretatsii (na prykladi meshkantsiv Lvivshchyny) [Individualistic and collectivist values in modern Ukrainian society: features of intergenerational interpretations (on the example of residents of Lviv region)]. *Habitus – Habitus*, 11, 41–47. https://doi.org/10.32843/2663 5208.2020.11.7 [in Ukrainian].

6. Mashchak, S. O., Dutko, D. I. (2024). Motyvatsiini tendentsii profesiinoi diialnosti pedahoha: porivnialne analizuvannia [Motivational tendencies of professional activity of a teacher: comparative analysis]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia : Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 3, 7–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvuups_2024_3_3 [in Ukrainian].

7. Merzliakova, O. (2023). Tsinnisno-motyvatsiina spriamovanist ukraintsiv u voiennykh umovakh tsyfrovoho suspilstva [Value and motivational orientation of Ukrainians in the wartime conditions of the digital society]. *Naukovo-pedahohichni studii – Scientific and pedagogical studies*, 7, 222–237. https://doi.org/10.32405/2663-5739-2023-7-222-237 [in Ukrainian].

8. Nechitailo, I. S. (2025). Aksiolohichni chynnyky profesiinoi nadiinosti politseiskykh [Axiological factors of professional reliability of police officers]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna») – Prospects and innovations of science (Series "Pedagogy", Series "Psychology", Series "Medicine")*, 6 (52), 1450–1462. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-1450-1462 [in Ukrainian].

9. Nechitailo, I. S., Boriushkina, O. V. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid do osvity: sotsiolohichna kontseptualizatsiia kriz pryzmu dyspozytsiinoi teorii [Competency-based approach to education: sociological conceptualization through the prism of dispositional theory]. *Hrani – Facets*, 12(23), 47–57. https://doi.org/10.15421/1720111 [in Ukrainian].

10. Oleksenko, S. V., Khomenko, O. A. (2024). Doslidzhennia motyvatsii profesiinoi diialnosti vchyteliv v umovakh viiny v Ukraini [Research on the motivation of teachers' professional activity in conditions of war in Ukraine]. *Modern engineering and innovative technologies*, 31(4), 3–12. https://doi.org/10.30890/2567-5273.2024-31-00-075 [in Ukrainian].

11. Pochtoviuk, A. B., Semenikhina, V. V., Komsomolskyi, M. H. (2021). Osoblyvosti ta funktsii profesiinoi motyvatsii personalu suchasnoho pidpryiemstva [Features and functions of professional motivation of personnel of a modern enterprise]. *Ekonomichnyi prostir – Economic space*, 176, 120–123. https://doi.org/10.32782/2224-6282/176-2 [in Ukrainian].

12. Rezvykh, Ye., Bulakh, I. (2022). Motyvatsiia profesiinoi diialnostv doroslykh [Motivation of professional activities of adults]. *Naukovyi chasopys NPU imeni N. P. Drahomanova. Seriia 12 «Psykholohichni nauky» – Scientific journal of the N. P. Dragomanov National University. Series 12 "Psychological Sciences"*, 17(62), 96–108. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.17(62).0 [in Ukrainian].

13. Rybalka, V. (2003). Osobystist u filosofsko-psykholohichnii kontseptsii Serhiia Rubinshteina [Personality in the philosophical and psychological concept of Sergei Rubinstein]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 2, 12–18. [in Ukrainian].

14. Ruchka, A. O. (2014). Tsinnisna metamorfoza v mentalnosti hromadian Ukrainy pid chas nadzvychainykh podii 2014 r. [Value metamorphosis in the mentality of Ukrainian citizens during the extraordinary events of 2014]. *Ukrainske suspilstvo: monitorynh sotsialnykh zmin : zbirnyk naukovykh prats. In-t sotsiolohii NAN Ukrainy – Ukrainian society: monitoring social changes: collection of scientific papers. Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 1(15), 117–124. [in Ukrainian].

15. Ruchka, A. O. (2017). Kompetentnist yak resurs zhyttievoi aktyvnosti [Competence as a resource of vital activity]. *Ukrainske suspilstvo: monitorynh sotsialnykh zmin. Kyiv : Instytut sotsiolohii NAN Ukrainy – Ukrainian society: monitoring of social changes. Kyiv: Institute of Sociology of the NAS of Ukraine*, 264–274. [in Ukrainian].

16. Shevchenko, V., Dzhohan, D. (2017). Motyvatsiia profesiinoi diialnosti maibutnoho psykholoha [Motivation of professional activity of a future psychologist]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of the V. O. Sukhomlynsky Mykolaiv National University. Psychological Sciences*, 1(17), 203–206. [in Ukrainian].

17. Berend, B., Brohm-Badry, M. (2020). Key Success Factors for Positive-Psychological Interventions in Educational Organizations. Materials of the Psychology World Congress – 2019. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22733.18406 [in English].

18. Chopova, T., Ellemers, N. (2023). The importance of morality for collective self-esteem and motivation to engage in socially responsible behavior at work among professionals in the finance industry. *Business Ethics, the Environment & Responsibility*, Vol. 32, Issue 1, 401–414. [in English].

19. Kistler, D., Thoni, C., Welzel, C. (2017). Survey Response and Observed Behavior: Emancipative and Secular Values Predict Prosocial Behaviors. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(3). https://doi.org/10.1177/0022022117696799 [in English].

20. McLeod, S. (2012). Dispositional vs Situational Attribution. URL: https://www.simply psychology.org/attribution-theory.html [in English].

21. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York : Free Press, 438 p. [in English].

22. Rybchuk, O. (2024). The diagnostic model of the motivation of military servicemen with an emphasis on the value sphere. *Psychological journal*, 10(2), 63–74. https://doi.org/10.31108/1. 2024.10.2.4 [in English].

23. Tappolet, C. (2016). *Emotions, Values, and Agency.* New York : Oxford University Press, 228 p. [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9.072

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1597-1610

Осипенко Оксана Леонідівна аспірант кафедри загальної та диференційної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, тел.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/ 0009-0002-3595-6136

Швед Олександр Вікторович аспірант кафедри загальної та диференційної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, тел.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/ 0009-0005-1812-2609

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРЯННЯ ПСИХОЛОГІВ У РОБОТІ З ПРОБЛЕМАМИ УСКЛАДНЕНОГО ГОРЮВАННЯ В УМОВАХ ПРИВАТНОЇ ПРАКТИКИ

Анотація. У статті здійснено аналіз проблеми професійного вигорання психологів, які працюють з проблемами ускладненого горювання в умовах приватної практики. Розкрито сутність ускладненого горювання як тривалого дезадаптивного процесу, що супроводжується порушенням емоційного, когнітивного та поведінкового функціонування клієнта, і визначено специфічні виклики для психолога, пов'язані з необхідністю глибокої емпатійної залученості та здатності до стабільного терапевтичного альянсу.

Проведено огляд ключових теоретичних моделей професійного вигорання з аналізом їх релевантності до умов приватної практики. Виокремлено групи чинників виникнення вигорання у цьому контексті: емоційні (інтенсивна емпатійна залученість, вторинна травматизація), когнітивні (нереалістичні очікування щодо результатів, завищене почуття відповідальності), організаційні (поєднання консультативної та адміністративної діяльності, нерегламентований графік) та соціально-психологічні (професійна ізоляція, обмеженість доступу до підтримки).

Систематизовано специфічні чинники попередження вигорання, серед яких особистісні (емоційна регуляція, толерантність до невизначеності, самоефективність), професійні (регулярна супервізія та інтервізія, спеціалізоване навчання) та організаційні (оптимізація навантаження, баланс «робота–відпочинок», створення підтримувального професійного середовища). Представлено чинники подолання вигорання, які передбачають багаторівневі стратегії відновлення: на особистісному (усвідомлення стану, ресурсне відновлення), професійному (психотерапевтична підтримка, корекція навантаження) та організаційному рівнях (структуризація робочого процесу, делегування завдань).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Запропоновано теоретичну модель, що інтегрує специфічні чинники виникнення, профілактики та подолання професійного вигорання психологів, які працюють з ускладненим горюванням у приватній практиці.

Ключові слова: професійне вигорання, ускладнене горювання, приватна психологічна практика, профілактика вигорання, психологічні ресурси.

Osypenko Oksana Leonidivna PhD student, Department of General and Differential Psychology, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, tel.: (095) 947-17-77, ttps//orcid.org/ 0009-0002-3595-6136

Shved Oleksandr Viktorovych PhD student, Department of General and Differential Psychology, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, tel.: (095) 947-17-77, https//orcid.org/ 0009-0005-1812-2609

PROFESSIONAL BURNOUT OF PSYCHOLOGISTS IN WORKING WITH COMPLICATED GRIEF ISSUES IN PRIVATE PRACTICE SETTINGS

Abstract. The article presents an analysis of the problem of professional burnout among psychologists working with cases of complicated grief in the context of private practice. The essence of complicated grief is revealed as a prolonged maladaptive process accompanied by disturbances in the client's emotional, cognitive, and behavioral functioning. Specific challenges for the psychologist are identified, related to the need for deep empathic engagement and the ability to maintain a stable therapeutic alliance.

A review of key theoretical models of professional burnout is provided, with an analysis of their relevance to the conditions of private practice. The groups of burnout factors in this context are highlighted: emotional (intense empathic involvement, secondary traumatization), cognitive (unrealistic expectations regarding outcomes, excessive sense of responsibility), organizational (combination of counseling and administrative activities, unregulated work schedule), and socio-psychological (professional isolation, limited access to support).

Specific factors in burnout prevention are systematized, including personal (emotional regulation, tolerance for uncertainty, self-efficacy), professional (regular supervision and intervision, specialized training), and organizational (workload optimization, work–life balance, creation of a supportive professional environment). Factors in overcoming burnout are presented, involving multilevel recovery strategies: at the personal level (awareness of one's condition, resource restoration), professional level (psychotherapeutic support, workload adjustment), and organizational level (structuring the work process, delegating tasks).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

A theoretical model is proposed that integrates the specific factors of occurrence, prevention, and overcoming of professional burnout in psychologists working with complicated grief in private practice.

Keywords: professional burnout, complicated grief, private psychological practice, burnout prevention, psychological resources.

Постановка проблеми. Сучасна практика психологічного консультування дедалі частіше пов'язана з роботою у складних і тривалих емоційних контекстах, зокрема з темою ускладненого горювання. Такий запит вимагає від фахівця високого рівня емоційної залученості, гнучкості у виборі методів допомоги та здатності підтримувати психологічний контакт із клієнтом, який перебуває у стані глибокої втрати. Робота з переживаннями горювання, особливо у випадках його ускладненого перебігу, супроводжується значним емоційним навантаженням і ризиком вторинної травматизації, що за відсутності належної професійної підтримки та ресурсів може призводити до розвитку професійного вигорання.

В умовах приватної практики психолог стикається з додатковими викликами: необхідністю самостійно організовувати робочий процес, залучати клієнтів, вести фінансовий облік, дотримуватися етичних стандартів без зовнішнього контролю та підтримки колективу. Нерегламентованість робочого часу, поєднання консультативної та адміністративної діяльності, високий рівень відповідальності за результат терапії створюють стійке навантаження, яке підвищує ймовірність емоційного виснаження.

Сучасні дослідження підтверджують, що запобігання професійному вигоранню потребує не лише розвитку особистісних ресурсів, але й формування спеціальних психологічних чинників готовності: уміння працювати з темою втрати, навичок саморегуляції, здатності підтримувати баланс між роботою та особистим життям, толерантності до невизначеності, самоефективності та вміння вибудовувати межі у терапевтичних відносинах. У випадку приватної практики ці чинники доповнюються підприємницькою компетентністю та навичками управління власним професійним середовищем.

Таким чином, інтегроване вивчення чинників виникнення професійного вигорання та стратегій його попередження в контексті роботи з ускладненим горюванням у приватній практиці є важливим науковим завданням, яке поєднує проблематику підготовки психологів до роботи з кризовими станами клієнтів та розвиток їх готовності до ефективного ведення власної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній психологічній науці значна увага приділяється дослідженню феномену професійного вигорання, особливо серед представників допомагаючих професій. На сьогодні запропоновано низку теоретичних моделей і емпіричних підходів, що пояснюють механізми виникнення, перебігу та наслідків професійного вигорання, а також чинники, які можуть сприяти його профілактиці та подоланню.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Перші наукові описи феномену професійного вигорання належать Г.Дж. Фрейденбергеру, який у 1974 році увів у науковий обіг термін вигорання (burnout) для позначення стану емоційного, фізичного та психічного виснаження, що виникає внаслідок тривалого стресу і надмірного навантаження у професійній діяльності, особливо у сфері допомагаючих професій [10]. Досліджуючи діяльність волонтерів кризових центрів, він відзначив, що вони, прагнучи надавати допомогу іншим, поступово втрачають енергію, мотивацію та здатність співпереживати, відчувають хронічну втому, розчарування та зниження задоволеності роботою. Симптоми вигорання, описані Г.Дж. Фрейденбергером, охоплюють фізичну сферу (хронічна втома, розлади сну, часті захворювання), емоційно-психологічну сферу (дратівливість, апатія, зниження емпатії, почуття безпорадності), а також поведінковий рівень (емоційне відсторонення від клієнтів, зменшення ефективності праці, уникання професійних обов'язків) [9]. Важливим аспектом концепції є ідентифікація чинників, що сприяють розвитку вигорання, до яких належать: надмірна відданість роботі без належного відпочинку та балансування особистого і професійного життя; емоційна перенасиченість через постійний контакт із людським стражданням та кризовими ситуаціями; недостатність ресурсів підтримки (відсутність супервізії, колегіальної взаємодії, психологічної допомоги фахівцю); нереалістичні очікування щодо власної ефективності та відповідальності за результат роботи клієнта; високий рівень відповідальності у поєднанні з обмеженими можливостями впливу на обставини [9].

Значущість цієї концепції для дослідження професійного вигорання психологів, що працюють з проблемами ускладненого горювання в умовах приватної практики, полягає у її базовій діагностичній цінності: вона дозволяє розглядати вигорання як процес поступового виснаження ресурсів, зумовленого високими емоційними витратами та недостатнім їх відновленням.

Подальший розвиток уявлень про причини професійного вигорання пов'язаний з теорією емоційної праці (emotional labor), запропонованою А.Р. Хохшильд у 1983 р. [12]. Досліджуючи професії, що передбачають постійну взаємодію з людьми, дослідниця наголосила на тому, що окрім фізичної та когнітивної, працівники здійснюють емоційну працю – контроль і регуляцію власних емоцій для того, щоб відповідати професійним стандартам та очікуванням клієнтів або організації. Вона виокремила два основні механізми емоційної праці: поверхневе опрацювання (surface acting) – коли фахівець демонструє назовні потрібні емоції (усмішка, спокій, зацікавленість), не змінюючи при цьому власного внутрішнього емоційного стану; глибинне опрацювання (deep acting) – коли працівник намагається внутрішньо пережити ті емоції, які відповідають професійній ролі, шляхом переосмислення ситуації або зміни власного ставлення до неї. За А.Р. Хохшильд, надмірна або тривала емоційна праця, особливо за умови, коли вона не підкріплюється належними відновлювальними ресурсами, призводить до емоційного виснаження, зниження

автентичності у взаємодії, внутрішнього конфлікту між власними почуттями та вимогами ролі, а в подальшому – до розвитку професійного вигорання [12]. До чинників вигорання, пов'язаних з емоційною працею, було віднесено: високі вимоги до демонстрації емоційної стабільності навіть у складних і стресових ситуаціях; часте використання поверхневого опрацювання, що підсилює внутрішній дисонанс; відсутність можливості для автентичного вираження емоцій; необхідність постійної емпатійної залученості без адекватних механізмів емоційного відновлення; дисбаланс між емоційними «витратами» та отриманими винагородами (матеріальними чи психологічними) [12].

У контексті роботи психологів, що працюють з ускладненим горюванням у приватній практиці, теорія А.Р. Хохшильд є особливо релевантною. Ці фахівці змушені одночасно підтримувати клієнта у стані високої емоційної вразливості та зберігати власну професійну рівновагу, що потребує значних емоційних зусиль. У приватній практиці, де відсутні колективні форми підтримки та регламентовані механізми «емоційного розвантаження», емоційна праця може набувати хронічного характеру, істотно підвищуючи ризик професійного (емоційного) вигорання.

Однією з найбільш впливових і широко застосовуваних у сучасній психології концепцій професійного вигорання є трикомпонентна модель К. Маслач та С. Джексон [13], яка стала основою для створення стандартизованого інструменту діагностики – Maslach Burnout Inventory (MBI) [14], який використовується у численних наукових і практичних дослідженнях.

Модель К. Маслач та С. Джексон визначає вигорання як багатовимірний синдром, що включає три взаємопов'язані складові:

-емоційне виснаження – відчуття повного спустошення емоційних і фізичних сил, коли фахівцю стає складно підтримувати належний рівень професійної залученості;

- деперсоналізація (або цинізм) – формування відстороненого, іноді негативного ставлення до клієнтів, що проявляється у зниженні емпатійності, емоційній холодності та знеособленні взаємодії;

- редукція особистісних досягнень – зниження суб'єктивної оцінки власної компетентності, відчуття неуспішності, сумніви у професійній ефективності та втрати сенсу роботи [13; 14].

Серед ключових чинників вигорання К. Маслач та С. Джексон виділили: надмірне робоче навантаження і хронічний брак часу на відпочинок; високі емоційні вимоги у професії, особливо у сферах, пов'язаних із кризовими станами клієнтів; недостатність соціальної та організаційної підтримки; нечіткі або конфліктні професійні ролі; відсутність контролю над важливими аспектами роботи; дисбаланс між зусиллями і винагородою, коли вкладені ресурси не компенсуються ані матеріально, ані психологічно [13; 14].

Для психологів, які працюють із ускладненим горюванням у приватній практиці, ця модель має особливу значущість. Емоційне виснаження поси-

люється через тривале перебування у контексті втрати та страждання клієнтів; деперсоналізація може стати захисним механізмом від емоційного перевантаження, але при цьому погіршити якість терапевтичного альянсу; редукція особистісних досягнень посилюється автономним характером приватної практики, де зовнішнє підтвердження результативності роботи є майже відсутнім.

Суттєвий внесок у розуміння механізмів професійного вигорання зробили А. Баккер та Е. Демероуті, запропонувавши модель «вимоги–ресурси роботи» (Job Demands–Resources Model, JD–R) [5]. Ця модель пропонує системний погляд, у якому вигорання розглядається як результат дисбалансу між двома ключовими групами факторів: вимогами роботи та ресурсами роботи. Вимоги роботи – це фізичні, психологічні, соціальні або організаційні аспекти праці, які потребують значних зусиль та пов'язані з фізіологічними або психологічними витратами. До них належать: високий обсяг завдань, інтенсивне емоційне навантаження, часовий тиск, складність клієнтських запитів, необхідність швидкого прийняття рішень [5]. Ресурси роботи – це фізичні, психологічні, соціальні або організаційні фактори, які допомагають досягати професійних цілей, зменшують вплив вимог і стимулюють особистісний та професійний розвиток [5].

Згідно з А. Баккера та Е. Демероуті, вигорання виникає тоді, коли вимоги суттєво перевищують доступні ресурси, що призводить до хронічного стресу, емоційного виснаження і, в подальшому, до зниження мотивації та продуктивності. Водночас, якщо ресурси є достатніми та збалансованими з вимогами, вони не тільки зменшують ризик вигорання, але й сприяють розвитку залученості до роботи (work engagement) [5].

Серед чинників вигорання в межах цієї моделі виділяють: високу інтенсивність і складність завдань без належної підтримки; постійне емоційне напруження; обмеженість автономії в організації роботи; недостатність можливостей для професійного зростання; низький рівень соціальної підтримки та визнання результатів праці [5].

У контексті роботи психологів, що працюють з ускладненим горюванням у приватній практиці, модель «вимоги–ресурси роботи» дозволяє чітко окреслити проблему: вимоги у цій сфері надзвичайно високі (глибока емпатійна залученість, робота з інтенсивними емоціями клієнтів, необхідність підтримувати безперервну якість терапевтичного процесу), тоді як ресурси часто обмежені (відсутність колективної підтримки, нерегламентований графік, необхідність самостійно забезпечувати професійний розвиток). Ця модель підкреслює, що ефективна профілактика вигорання має включати як зниження надмірних вимог, так і збільшення ресурсів, зокрема через регулярну супервізію, розвиток навичок самоменеджменту та формування професійних мереж підтримки.

Серед концепцій, які отримали широке поширення у вітчизняній психологічній науці та практиці, важливе місце посідає модель професійного

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

вигорання В. Бойка, яка розглядає вигорання як поступовий процес, що розгортається під впливом тривалих професійних стресів і характеризується послідовною зміною трьох фаз:

- напруження – початковий етап, на якому накопичуються негативні переживання, пов'язані з робочими ситуаціями, для нього характерні: емоційне перенапруження, відчуття психологічної перевантаженості, тривожність, незадоволеність собою та робочими результатами;

- резистенція – фаза активного, але не завжди ефективного психологічного захисту від стресу, вона проявляється у прагненні мінімізувати емоційні витрати, що призводить до зниження якості взаємодії з клієнтами, емоційної холодності, уникання надмірної залученості;

- виснаження – заключний етап, який характеризується глибоким зниженням енергетичного та емоційного потенціалу, відчуттям апатії, втрати сенсу діяльності, розвитком психосоматичних симптомів [цит. за 4].

У межах моделі В. Бойка виділено такі чинники вигорання, що сприяють переходу від однієї фази до іншої: інтенсивні та хронічні емоційні навантаження; висока відповідальність при обмежених ресурсах; відсутність належної психологічної підтримки; емоційна монотонність або, навпаки, надмірна емоційна насиченість роботи; невідповідність між очікуваннями та реальними результатами професійної діяльності [цит. за 4].

Модель В. Бойка цінна своєю діагностичною спрямованістю: вона дозволяє виявляти не лише факт наявності вигорання, але й його стадію, що має критичне значення для своєчасного втручання. Це особливо актуально для психологів, які працюють із темою ускладненого горювання в умовах приватної практики. На етапі напруження вчасно впроваджені профілактичні заходи (супервізія, розширення ресурсів, регуляція навантаження) можуть запобігти подальшому прогресуванню вигорання. Якщо ж процес переходить у фазу резистенції або виснаження, потрібні більш комплексні інтервенції, спрямовані на відновлення ресурсного потенціалу та переосмислення професійної ролі.

Значущість цієї моделі для даної роботи полягає у можливості відстежувати динаміку вигорання у психологів приватної практики, що працюють з кризовими станами клієнтів. Вона дозволяє визначати критичні точки у розвитку синдрому та своєчасно впроваджувати підтримувальні або відновлювальні заходи, спрямовані на збереження професійного благополуччя.

Аналіз основних теоретичних моделей професійного вигорання – від класичної концепції Г. Фрейденбергера, що вперше описала феномен емоційного та фізичного виснаження у допомагаючих професіях, до ресурсно-орієнтованих підходів та діагностично спрямованої моделі В. Бойка – дає змогу розглядати вигорання як багатовимірний процес, зумовлений складною взаємодією емоційних, когнітивних, організаційних і ресурсних чинників. Модель емоційної праці А. Хохшильд висвітлює роль тривалого контролю емоцій у виснаженні фахівців, а трикомпонентна модель К. Маслач і С. Джексон структурно окреслює

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

його основні прояви – емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень. Модель «вимоги–ресурси роботи» А. Баккера і Е. Демероуті підкреслює вирішальне значення балансу між вимогами та ресурсами у запобіганні вигоранню, тоді як підхід В. Бойка дозволяє діагностувати стадії цього процесу та своєчасно впроваджувати профілактичні заходи. Сукупний розгляд цих концепцій створює теоретичну основу для аналізу специфічних чинників виникнення, попередження та подолання професійного вигорання у психологів, що працюють з проблемами ускладненого горювання в умовах приватної практики, що стане предметом розгляду у наступному розділі.

Метою статті є побудова теоретичної моделі специфічних чинників виникнення, попередження та подолання професійного вигорання у діяльності психологів, які працюють з проблемами ускладненого горювання в умовах приватної психологічної практики.

Виклад основного матеріалу.

Горювання є природним психоемоційним процесом адаптації до втрати, який охоплює емоційні, когнітивні, поведінкові та соматичні реакції особистості. У більшості випадків цей процес має адаптивний характер і поступово призводить до відновлення функціонування особистості на новому рівні. Проте у певної частини людей він набуває патологічних ознак і перетворюється на ускладнене горювання, що характеризується тривалим, інтенсивним та дезадаптивним перебігом, істотно порушуючи соціальне, емоційне та професійне функціонування [16].

Згідно з сучасними підходами, ускладнене горювання проявляється такими ознаками: стійке інтенсивне відчуття втрати та туги за померлим, що зберігається понад шість місяців після події; повторювані нав’язливі спогади або думки про померлого; емоційне оніміння, втрата інтересу до життя, відчуття безнадії; уникання нагадувань про втрату або, навпаки, надмірне зосередження на них; виражені труднощі у відновленні соціальної та професійної активності [18].

У результаті тривалих ґрунтовних досліджень впливу горювання на психічне функціонування та поведінку людини, у сучасних психіатричних класифікаціях до переліку психічних та поведінкових розладів внесено категорію, пов’язану з переживанням горя. Так, у МКХ-10 «реакцію горя» запропоновано включати до діагностичної категорії F43.2 «Адаптаційні розлади», або F43.8 «Інші реакції на важкий стрес» [2], у DSM-V «Стійкий складний розлад переживання втрати» належить до категорії 30989 «Інший уточнений розлад, пов’язаний із травмою та стресом» [1]. У МКХ-11 горе, яке «не вкладається в межі культурально прийнятного нормативного переживання втрати», винесене в окрему діагностичну категорію «Пролонгована (затяжна) патологічна реакція горя» [3], яка описана як «порушення, при якому після смерті близької людини виникає стійка і всепоглинаюча реакція горя, яка характеризується тугою за померлим або постійним переживаннями у зв’язку з її смертю, і супроводжується сильним емоційним болем (напр., сум, провина,

гнів, заперечення, звинувачення, неможливість прийняття смерті, почуття втрати ніби частини себе, нездатність відчувати позитивні емоції, емоційне заціпеніння та утруднення залучення до соціальної чи іншої діяльності). Така реакція горя триває протягом надзвичайно тривалого періоду часу після втрати (принаймні понад 6 місяців), явно перевищуючи прийняті соціальні, культурні чи релігійні норми. Розлад викликає значні порушення в особистій, сімейній, соціальній, навчальній, професійній чи інших важливих сферах функціонування» [3].

Робота з клієнтами, які переживають ускладнене горювання, потребує від психолога високого рівня емоційної залученості та здатності утримувати стабільний терапевтичний альянс у ситуації, коли клієнт може перебувати у стані глибокої дезорганізації. Фахівцю необхідно:

- вміти адекватно реагувати на інтенсивні емоційні прояви (відчуття провини, гнів, безнадія);
- мати знання про особливості траурної динаміки та ускладнень цього процесу;
- володіти навичками кризового консультування та психоедукації;
- зберігати власну психологічну стійкість, аби уникнути вторинної травматизації.

Контекст роботи з ускладненим горюванням супроводжується високим ризиком емоційного виснаження, оскільки психолог постійно перебуває у полі важких емоцій клієнта, що часто поєднуються з власними резонуючими переживаннями. Для фахівців приватної практики цей ризик підсилюється відсутністю колегіальної підтримки та необхідністю одночасно виконувати консультативну, організаційну й адміністративну роботу, що збільшує навантаження і зменшує можливості для відновлення ресурсів.

Таким чином, специфіка контексту роботи з ускладненим горюванням визначається комбінацією емоційної інтенсивності взаємодії, потреби у спеціалізованих знаннях і навичках, а також ризиком кумулятивного стресу, який може призводити до розвитку професійного вигорання за відсутності належних механізмів підтримки та відновлення. Чинники, що сприяють розвитку вигорання у такому контексті, мають специфічний характер, зумовлений як природою клієнтського запиту, так і умовами приватної практики.

До провідних емоційних чинників професійного вигорання слід віднести наступні:

- інтенсивна емпатійна залученість (підтримка клієнтів у стані глибокої втрати потребує значних емоційних зусиль та постійної регуляції власного стану, що сприяє накопиченню емоційної втоми);
- вторинна травматизація (регулярний контакт з історіями втрати і страждання може викликати у психолога симптоми, подібні до посттравматичних, включно з нав’язливими образами, уникненням і гіперзбудженням [8]);
- емоційний резонанс: схожі власні переживання втрати можуть активізуватися під час роботи з клієнтами, підвищуючи ризик емоційного виснаження.

Когнітивними чинниками професійного вигорання є:

- нереалістичні очікування щодо ефективності роботи: переконання, що психолог повинен досягти швидких і значних змін у стані клієнта, створює хронічне відчуття недостатності власних результатів;

- завищене почуття відповідальності: установка на повну відповідальність за успіх терапії, ігнорування ролі клієнта у процесі відновлення, що призводить до когнітивного перевантаження та стресу;

- схильність до перфекціонізму: прагнення досягати максимальної якості допомоги у кожному випадку, навіть за умов обмежених ресурсів.

Організаційні чинники:

- відсутність колегіальної підтримки: у приватній практиці психолог працює автономно, часто без регулярних супервізій та інтервізій, що знижує можливості емоційного розвантаження, професійного зворотного зв'язку та обговорення складних випадків [19];

- поєднання консультативної та адміністративної діяльності: окрім терапевтичної роботи, фахівець виконує функції з організації бізнес-процесів, маркетингу, фінансового обліку, що підвищує загальний рівень стресу;

- невизначений графік роботи: нестабільність розкладу, відсутність чітких меж робочого часу та складність планування відпочинку;

- розмивання меж між роботою та особистим життям: в умовах приватної практики фахівець може призначати сесії у вечірній час або у вихідні, що знижує можливості для якісного відпочинку та відновлення, а відсутність чітких меж робочого часу та простору є суттєвим предиктором розвитку емоційного виснаження [11].

Соціально-психологічні чинники:

- професійна ізоляція: обмеженість у спілкуванні з колегами, відсутність командного середовища;

- стигматизація звернення по допомогу: психологи, які працюють приватно, іноді уникають звернення за підтримкою через побоювання, що це може бути сприйнято як ознака професійної неспроможності.

Взаємодія цих чинників створює накопичувальний ефект, який у термінах моделі «вимоги–ресурси роботи» А. Баккера і Е. Демероуті [5] є критичним дисбалансом між високими вимогами та недостатністю доступних ресурсів. У результаті відбувається поступове зниження емоційної, когнітивної та поведінкової ефективності фахівця, що підвищує ризик повного професійного вигорання та розвитку коморбідних розладів.

Профілактика професійного вигорання в умовах приватної практики передбачає активне та свідоме формування багаторівневої системи ресурсів, які компенсують високі вимоги роботи з ускладненим горюванням. У термінах А. Баккера і Е. Демероуті [5] це означає не лише зменшення «вимог роботи», але й суттєве розширення «ресурсів роботи», що здатні запобігти розвитку синдрому вигорання:

1. Особистісні ресурси:

- емоційна регуляція: здатність усвідомлювати та ефективно управляти власними емоціями знижує ризик емоційного виснаження – використання технік mindfulness, релаксаційних і тілесно-орієнтованих методів допомагає відновлювати внутрішній баланс [17];

- толерантність до невизначеності: робота з ускладненим горюванням передбачає непередбачувану динаміку змін у стані клієнта, а високий рівень толерантності до невизначеності зменшує когнітивний стрес [7];

- самоефективність: віра у власну здатність впоратися з професійними завданнями сприяє збереженню мотивації та підвищує стійкість до стресу [6].

2. Професійні ресурси:

- регулярна супервізія та інтервізія: дають змогу обговорювати складні випадки, отримувати зворотний зв'язок та емоційну підтримку, що знижує рівень професійної ізоляції;

- спеціалізоване навчання: підвищення кваліфікації у сфері роботи з горюванням, кризовими та травматичними станами зменшує відчуття безпорадності та підсилює компетентність [15];

- розвиток навичок кризового менеджменту: формування алгоритмів реагування на критичні емоційні стани клієнтів допомагає знизити тривожність фахівця.

3. Організаційні ресурси приватної практики:

- управління робочим навантаженням: планування кількості консультацій з урахуванням емоційної інтенсивності теми, чергування складних випадків із менш ресурсозатратними;

- баланс «робота–відпочинок»: впровадження чітких меж робочого часу та днів відпочинку, що дозволяє уникати хронічного перевантаження;

- створення підтримувального професійного середовища: участь у професійних спільнотах, об'єднаннях, онлайн-групах, які забезпечують колегіальну взаємодію.

Якщо профілактика має на меті запобігти формуванню вигорання, то подолання орієнтується на стан, коли симптоми вже проявилися, воно потребує системної, багаторівневої підтримки та передбачає комплекс заходів, спрямованих на відновлення особистісних ресурсів, зменшення впливу стресогенних факторів та переосмислення професійної діяльності. Ефективними є стратегії, які одночасно працюють із внутрішніми ресурсами фахівця, професійним середовищем та організаційною структурою діяльності.

1. Особистісний рівень:

- усвідомлення та визнання стану вигорання: відмова від заперечення проблеми є першим кроком до її вирішення;

- відновлення фізичного ресурсу: забезпечення якісного сну, фізичної активності, збалансованого харчування;

- використання технік емоційного відновлення: mindfulness, дихальні практики, тілесно-орієнтовані методи;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

- рефлексія професійних меж: переоцінка ступеня емоційної залученості, робота над збереженням власної психологічної стабільності.

2. Професійний рівень:

- участь у супервізіях та інтервізіях: обговорення складних випадків і отримання підтримки з боку колег зменшує відчуття ізоляції та підсилює професійну компетентність;

- психотерапевтична підтримка фахівця: індивідуальна або групова терапія допомагає опрацювати власні емоційні реакції та знизити рівень стресу;

- корекція професійного навантаження: тимчасове зменшення кількості клієнтів або чергування тем високої емоційної інтенсивності з менш травматичними запитами.

3. Організаційний рівень приватної практики:

- структуризація робочого процесу: встановлення чітких часових рамок консультацій, визначення максимального робочого навантаження на тиждень;

- делегування окремих адміністративних функцій: передача бухгалтерських, організаційних або технічних завдань іншим фахівцям для зменшення когнітивного навантаження;

- створення індивідуальної програми відновлення: включення у графік відпусток, навчальних заходів, періодів повного відключення від професійної діяльності.

Висновки.

Професійне вигорання психологів, які працюють з ускладненим горюванням у приватній практиці, є багатовимірним феноменом, зумовленим поєднанням емоційних, когнітивних, організаційних та соціально-психологічних чинників. Специфіка контексту такої роботи полягає у високій емоційній інтенсивності взаємодії з клієнтами, необхідності глибокої емпатійної залученості, відсутності інституційної підтримки та одночасному виконанні консультативних і адміністративних завдань.

Ефективна профілактика вигорання потребує розвитку багаторівневих ресурсів – особистісних (емоційна регуляція, толерантність до невизначеності, самоефективність), професійних (супервізія, інтервізія, спеціалізоване навчання) та організаційних (оптимізація навантаження, баланс «робота–відпочинок», створення підтримувального професійного середовища). Подолання вигорання передбачає комплексну роботу на особистісному, професійному та організаційному рівнях із акцентом на відновлення ресурсів, корекцію робочих умов і переосмислення професійної ролі.

Запропонована теоретична модель специфічних чинників виникнення, попередження та подолання вигорання може бути використана як підґрунтя для розроблення практичних інтервенцій, програм підготовки і підвищення кваліфікації психологів, що працюють у сфері кризового консультування в умовах приватної практики.

Література:

1. Довідник діагностичних критеріїв DSM-5-TR від Американської психіатричної асоціації. Львів: Видавництво «Компанія «Манускрипт», 2024. 592 с.

2. Кишенькове керівництво к МКХ-10. Класифікація психічних та поведінкових розладів з глосарієм та дослідницькими діагностичними критеріями. Київ. 2016, ФОП Назаренко Т. В. 441 с.

3. МКХ-11. Розділ 06: Психічні і поведінкові розлади та порушення нейропсихічного розвитку. Статистична класифікація / Мішиєв В.Д., Михайлов Б.В., Гриневич Є.Г.. Київ : Моріон, 2024. 304 с.

4. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова та ін. Київ : Міленіум, 2004. 264 с

5. Bakker A. B., Demerouti E. The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*. 2007. Vol. 22(3). P. 309–328.

6. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997. 604 p.

7. Buhr K., Dugas M. J. The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*. 2002. Vol. 40(8). P. 931–945.

8. Figley C. R. Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview. *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York: Brunner/Mazel, 1995. P. 1–20.

9. Freudenberger H. J. Burnout: The High Cost of High Achievement. Garden City, NY: Anchor Press, 1980. 215 p.

10. Freudenberger H. J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30(1). P. 159–165.

11. Grosch W. N., Olsen D. C. When Helping Starts to Hurt: A New Look at Burnout Among Psychotherapists. New York: W. W. Norton & Company, 1994. 252 p.

12. Hochschild A. R. The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling. Berkeley: University of California Press, 1983. 338 p.

13. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 1981. Vol. 2(2). P. 99–113.

14. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual. 3rd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996. 52 p.

15. Neimeyer R. A. Techniques of Grief Therapy: Creative Practices for Counseling the Bereaved. New York: Routledge, 2012. 316 p.

16. Prigerson H. G., Horowitz M. J., Jacobs S. C., et. al. Prolonged grief disorder: Psychometric validation of criteria proposed for DSM-V and ICD-11. *PLoS Medicine*. 2009. Vol. 6(8).

17. Shapiro S. L., Astin J. A., Bishop S. R., Cordova M. Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: Results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management*. 2005. Vol. 12(2). P. 164–176.

18. Shear M. K. Clinical practice. Complicated grief. *New England Journal of Medicine*. 2015. Vol. 372(2). P. 153–160.

19. Stamm B. H. The Concise ProQOL Manual. 2nd ed. Pocatello, ID: ProQOL.org, 2010. 78 p.

References:

1. *Dovidnyk diahnostychnykh kryteriiv DSM-5-TR* (2024) [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition, text revision]. American Psychiatric Association. Lviv: Vydavnytstvo "Kompaniia Manuskript". [in Ukrainian].

2. *Kyshenkove kerivnytstvo k MKKh-10. Klasyfikatsiia psykhichnykh ta povedinkovykh rozladiv z hlosariiem ta doslidnytskymy diahnostychnymy kryteriiamy* (2016) [Pocket guide to ICD-10. Classification of mental and behavioral disorders with glossary and research diagnostic criteria]. Kyiv : FOP Nazarenko, T. V. [in Ukrainian].

3. Mishyev, V. D., Mykhailov, B. V., & Hrynevych, Ye. H. (2024). *MKKh-11. Rozdil 06: Psykhichni i povedinkovi rozlady ta porushennia neiropsykhichnoho rozvytku. Statystychna klasyfikatsiia* [ICD-11. Section 06: Mental and behavioral disorders and neurodevelopmental disorders. Statistical classification]. Kyiv: Morion. [in Ukrainian].

4. Maksymenko, S. D., Karamushka, L. M., Zaychykova, T. V., et al. (2004). *Syndrom "profesiinoho vyhorannia" ta profesiina kar'iera pratsivnykiv osvitnikh orhanizatsii: henderni aspekty* [Burnout syndrome and professional career of educational organization employees: Gender aspects]. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].

5. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328.

6. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

7. Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy, 40*(8), 931–945.

8. Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview. In C. R. Figley (Ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized* (pp. 1–20). New York: Brunner/Mazel.

9. Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Garden City, NY: Anchor Press.

10. Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159–165.

11. Grosch, W. N., & Olsen, D. C. (1994). *When helping starts to hurt: A new look at burnout among psychotherapists*. New York: W. W. Norton & Company.

12. Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.

13. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*(2), 99–113.

14. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

15. Neimeyer, R. A. (2012). *Techniques of grief therapy: Creative practices for counseling the bereaved*. New York: Routledge.

16. Prigerson, H. G., Horowitz, M. J., Jacobs, S. C., et al. (2009). Prolonged grief disorder: Psychometric validation of criteria proposed for DSM-V and ICD-11. *PLoS Medicine, 6*(8).

17. Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R., & Cordova, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: Results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management, 12*(2), 164–176.

18. Shear, M. K. (2015). Clinical practice. Complicated grief. *New England Journal of Medicine, 372*(2), 153–160.

19. Stamm, B. H. (2010). *The concise ProQOL manual* (2nd ed.). Pocatello, ID: ProQOL.org.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.922

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1611-1620

Підчасов Євген Вікторович кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків, тел.: (066)105-92-60, https://orcid.org/0000-0001-5057-4828

Чепелєва Надія Ігорівна викладачка кафедри соціології та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, тел.: (099) 131-00-82, https://orcid.org/0000-0003-2101-9571

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД І ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ, ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ

Анотація. У статті розглядаються основні складові, роль і перспективи розвитку психолого-педагогічного супроводу як складової сучасного освітнього процесу в умовах суспільних змін, стресогенних подій та воєнного стану. Проаналізовано основні підходи до визначення сутності психолого-педагогічного супроводу і психологічної підтримки, його цілі, напрями та функції. Особлива увага приділяється ролі психолога в освіті, міждисциплінарній взаємодії з педагогами та батьками, а також організації психологічної допомоги учасникам освітнього процесу, її формам і напрямкам. У роботі висвітлено сучасні ефективні методи підтримки здобувачів освіти, профілактики стресових і тривожних розладів, формування психологічної стійкості та розвитку соціальної компетентності.

Окремо розглянуто інноваційні підходи до організації психолого-педагогічного супроводу, зокрема використання цифрових технологій, штучного інтелекту, онлайн-консультування, гейміфікації та сучасних методів терапевтичного впливу. Акцентується увага на необхідності інтеграції психологічного супроводу в систему освіти на системному рівні та надають рекомендації для підвищення його ефективності.

Наголошується, що психолого-педагогічний супровід виступає важливою складовою сучасного освітнього процесу, особливо в умовах суспільних трансформацій, стресогенних подій та воєнного стану. Він охоплює різноманітні напрями підтримки учасників освітнього середовища, як ніколи, сприяє збереженню психічного здоров'я, розвитку психологічної стійкості, соціальної компетентності та створенню безпечного освітнього простору. Ефективність супроводу залежить від злагодженої міждисциплінарної взаємодії між психологами, педагогами та батьками, а також від упровадження сучасних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

методів та інноваційних підходів, зокрема цифрових технологій, онлайн-консультування, гейміфікації. Для забезпечення сталого розвитку та дієвості психолого-педагогічного супроводу необхідна його гнучка інтеграція в освітню систему на стратегічному рівні, що дозволить ефективно відповідати на виклики часу та потреби здобувачів освіти.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, освітній процес, психологічна підтримка, учасники освітнього процесу, інноваційні методи, освітня взаємодія.

Pidchasov Yevhen Viktorovych associate Professor psychology H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, tel.: (066) 105-92-60, https//orcid: 0000-0001-5057-4828

Chepelieva Nadiia Ihorivna lecturer at the Department of Sociology and Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, tel.: (063) 244-22-91, https://orcid.org/0000-0003-2101-9571

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN THE EDUCATIONAL PROCESS: THEORETICAL PRINCIPLES, PRACTICAL ASPECTS AND INNOVATIVE APPROACHES

Abstract. The article examines the main components, role and prospects for the development of psychological and pedagogical support as a component of the modern educational process in the conditions of social changes, stressful events and martial law. The main approaches to determining the essence of psychological and pedagogical support and psychological support, its goals, directions and functions are analyzed. Special attention is paid to the role of a psychologist in education, interdisciplinary interaction with teachers and parents, as well as the organization of psychological assistance to participants in the educational process, its forms and directions. The work highlights modern effective methods of supporting students, preventing stress and anxiety disorders, forming psychological resilience and developing social competence.

Separately, innovative approaches to organizing psychological and pedagogical support are considered, in particular the use of digital technologies, artificial intelligence, online counseling, gamification and modern methods of therapeutic influence. Attention is focused on the need to integrate psychological support into the education system at the systemic level and recommendations are provided to increase its effectiveness.

It is emphasized that psychological and pedagogical support is an important component of the modern educational process, especially in conditions of social transformations, stressful events and martial law. It covers various areas of support for participants in the educational environment, more than ever, contributes to the

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

preservation of mental health, the development of psychological resilience, social competence and the creation of a safe educational space. The effectiveness of support depends on coordinated interdisciplinary interaction between psychologists, teachers and parents, as well as on the implementation of modern methods and innovative approaches, in particular digital technologies, online counseling, gamification. To ensure sustainable development and effectiveness of psychological and pedagogical support, its flexible integration into the educational system at the strategic level is necessary, which will allow it to effectively respond to the challenges of the time and the needs of education seekers.

Keywords: psychological and pedagogical support, educational process, psychological support, participants in the educational process, innovative methods, educational interaction.

Постановка проблеми. Сучасна освіта орієнтується не лише на передачу знань, але й на всебічний розвиток особистості учня. У цьому контексті психолого-педагогічний супровід освітнього процесу стає необхідною складовою, що сприяє створенню психологічно сприятливого середовища для навчання та розвитку учнів.

Сучасна система освіти перебуває в умовах постійного тиску, що зумовлений глобальною інформаційною перенасиченістю, діджиталізацією, локальними кризовими ситуаціями, зокрема викликаними карантинами і війною в Україні. У таких умовах актуалізується необхідність не лише забезпечення якості знань, а й підтримки психічного здоров’я усіх учасників освітнього процесу, зокрема учнів, педагогів та батьків. Підвищення рівня тривожності, емоційного виснаження, втрати мотивації до навчання та викладання, збільшення кількості учнів і вчителів з дезадаптаційними проявами свідчать про необхідність системного психологічного супроводу в освітньому середовищі. Саме він і підтримка, які охоплюють широкий спектр впливів, спрямовані на забезпечення психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу.

Незважаючи на зростаючу увагу до проблем психічного здоров’я у сфері освіти, в Україні психолого-педагогічний супровід досі часто носить фрагментарний або формальний характер. Існує дефіцит кваліфікованих фахівців, чітких нормативних засад, сучасних інструментів діагностики та корекції, а також бракує налагодженої взаємодії між психологами, адміністрацією та педагогічним колективом. Крім того, не всі учасники і ланки освітнього процесу готові до впровадження методів психологічної підтримки і супроводу — таких як дистанційне консультування, залучення соціальних служб і громадських організацій, впровадження професійних тренінгових програм, інтеграція в психологічний супровід штучного інтелекту та інших. Усе це ускладнює реалізацію цілісного психолого-педагогічного супроводу та вимагає глибокого переосмислення підходів до психологічної підтримки в освіті.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, **проблема полягає** у відсутності ефективної, науково обґрунтованої та адаптованої до сучасних умов моделі психологічного супроводу освітнього процесу, яка відповідала б як освітнім, так і психосоціальним реаліям сьогодення.

Для вирішення цієї проблеми необхідно створити багаторівневу систему психолого-педагогічного супроводу, ключовою ланкою якої буде просвітницька і підготовча робота з інформування учасників освітнього процесу про можливості кожного етапу і кожного елемента. Інформування про широту вибору моделей психолого-педагогічного супроводу.

Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу передбачає комплекс заходів, спрямованих на забезпечення психологічного благополуччя усіх учасників освітнього процесу, розвиток їх емоційної та соціальної компетентності, а також психологічну підтримку в освітньому процесі. Результатом такого психологічного забезпечення може бути в першу чергу ефективна взаємодія між психологами, педагогами, батьками та самими учнями, з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей кожного.

Основними теоріями для формування основ психологічної підтримки можна вважати:

1. Теорію соціально-психологічного розвитку. В рамках цієї концепції акцентується увага на важливості побудови адаптивного соціального середовища для розвитку учнів. Психолого-педагогічний супровід допомагає створити таке первинне соціальне середовище для дитини, яке спирається на її провідну діяльність, можливості, і сприяє розвитку особистості для подальшої інтеграції у суспільство.

2. Теорію емоційного інтелекту. Враховуючи значення емоційної грамотності, психологи пропонують методи, що допомагають краще розуміти, визначати, контролювати і регулювати свої емоції, а також ефективно взаємодіяти з оточенням не втрачаючи забарвлення життєдіяльності позитивним емоційним фоном.

3. Теорію когнітивного розвитку (Ж. Піаже). Психологічний супровід сприяє виявленню індивідуальних особливостей здобувачів освіти і адаптації навчального процесу під їхні когнітивні можливості.

4. Психодинамічну теорію. Підхід, заснований на вивченні внутрішніх конфліктів особистості, переживань і їх впливу на навчальний процес.

Саме ці психологічні підходи до визначення основ психолого-педагогічного супроводу, поряд з педагогічними інноваціями дають змогу побудувати його гнучку наукову основу з інтеграцією у практичну площину.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу є предметом численних досліджень, які акцентують увагу на його багатовимірності в системі освіти. За останні роки зросла кількість наукових публікацій, що досліджують вплив психологічної підтримки на академічну успішність, емоційний стан учнів, а також психологічне благополуччя

педагогів. Він набув рис науковості, але в той же час значно формалізувався, до значущості його прикладної складової повернулися в реалізації інклюзивного простору і у подоланні наслідків соціальних потрясінь (карантини, війна).

Провідні українські науковці активно досліджують питання адаптації психолого-педагогічного супроводу в умовах військових дій і соціальних змін. Так, у роботах дослідників [1] підкреслюється зростання потреби у психокорекційній роботі із дітьми, що пережили травму, а також у розробці моделей підтримки педагогічного колективу, що зіштовхується із професійним вигоранням. Аналізуючи ситуацію, автори рекомендують впроваджувати комплексні програми, що поєднують індивідуальну терапію, групову роботу, а також просвітницьку діяльність серед батьків та вчителів.

Публікації багатьох науковців зосереджені на застосуванні соціально-емоційного навчання (SEL) в українських школах [2]. Її дослідження підтверджують, що SEL-програми сприяють розвитку емоційної компетентності, підвищують стресостійкість та покращують атмосферу у класах. Результати цих програм корелюють з даними міжнародних досліджень CASEL (2023–2024), де було виявлено значне підвищення академічної успішності та зменшення випадків булінгу.

Зокрема [3, с. 1025-1036] пропонує інноваційні рішення із застосуванням штучного інтелекту для психологічного супроводу. У його роботі аналізуються перспективи і можливості цифрової психології, що розвивається в турбулентному інформаційному середовищі. Методологічною базою дослідження є сукупність таких методів: аналіз і синтез, дедукція, SWOT-аналіз та узагальнення. Такі технології особливо актуальні у віддалених чи кризових регіонах [3].

Детально досліджують проблему професійного вигорання педагогів [4] і наголошують, що психологічний супровід повинен включати системні заходи для підтримки психічного здоров’я педагогів, оскільки їх емоційний стан безпосередньо впливає на якість освітнього процесу і психоемоційний стан здобувачів освіти. Автори рекомендують регулярні тренінги зі стрес-менеджменту, супервізії та коучингу тощо [5].

Не менш важливим напрямом є визначення ролі сім’ї в психологічному супроводі і важливості залучення батьків до освітнього процесу, навчанні їх методам підтримки дітей, а також формуванні ефективної комунікації між школою і родиною. Автори підкреслюють, що без участі сім’ї неможливо досягти повноцінного розвитку і психологічного благополуччя учнів. Особливо цінним така взаємодія стає в онлайн навчанні під час карантинів і вимушеного дистанційного навчання під час війни, де на батьків покладається основна роль в організації навчання і підтримки дітей. В цьому плані висвітлюється вплив пандемії COVID-19 на особливості психологічного супроводу освітнього процесу. Так, дослідження [6] вказують на необхідність адаптації супроводу до дистанційного навчання, зокрема через розвиток онлайн-консультування, вебінарів і створення ресурсів для підтримки учнів і педагогів у нових умовах.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Підсумовуючи можна сказати – сучасна наукова література говорить про те, що психологічний супровід освітнього процесу є багатогранним явищем, що потребує поєднання традиційних методів із інноваційними технологіями, включення різних учасників освітнього середовища та адаптації до актуальних соціальних викликів. Найуспішніші моделі супроводу — це ті, що інтегрують підходи гуманістичної психології, соціально-емоційного навчання, психокорекції і цифрових технологій, і є адаптивними до плинних умов соціуму, забезпечуючи всебічну підтримку особистості в освітньому середовищі.

Мета статті: визначити роль і форми психолого-педагогічного супроводу в освітньому процесі, оцінити ефективність різних методів та підходів до психологічної підтримки в освітньому процесі.

Тобто ключовими завданнями статті є визначити основи психолого-педагогічного супроводу в освітньому процесі, напрями та методи психологічної підтримки учнів, надати рекомендації напрямків з трансформації психолого-педагогічного супроводу у відповідності до сучасних викликів.

Виклад основного матеріалу. Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу — це комплексна система заходів, спрямованих на забезпечення психічного здоров'я, емоційної стабільності та оптимального розвитку особистості учасників освітнього процесу. Він охоплює як профілактичні, так і корекційні, реабілітаційні, просвітницькі та консультативні заходи, що реалізуються у взаємодії педагогічного колективу, психологів, соціальних педагогів, батьків та самих здобувачів.

В останні роки, особливо в умовах соціальної нестабільності та воєнних дій, психологічний супровід набуває особливого значення. Війна в Україні викликала посилення психотравмуючих факторів у дітей і дорослих: страх, тривогу, депресивні стани, порушення сну, зниження мотивації до навчання, конфлікти у родинах та колективах. Змінила особливості організації освітнього процесу. Відповідно, освітні заклади були змушені трансформувати свої підходи щодо підтримки психічного здоров'я усіх учасників освітнього процесу.

Але не зважаючи на зміну форми організації підтримки, основні завдання психологічного супроводу залишаються у ранньому виявленні психологічних проблем, наданні своєчасної допомоги, створенні безпечного навчального середовища, формуванні у учнів соціально-емоційних компетенцій і навичок стресостійкості, резильєнтності. Така діяльність має здійснюється на кількох рівнях:

1. Індивідуальний рівень — робота з окремими клієнтами (учасниками освітнього процесу, які мають психоемоційні труднощі, проведення психологічної діагностики, індивідуальні консультації, психокорекційна та психопрофілактична робота.

2. Груповий рівень — тренінги, групові заняття, терапевтичні ігри, що сприяють покращенню міжособистісної взаємодії, розвитку емпатії, подоланню страхів і тривожності, формування навичок взаємодії, компетентностей.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

3. Інституційний рівень — просвітницька діяльність для учасників освітнього процесу, створення системи взаємодії між різними її рівнями, організація кризових центрів підтримки.

В умовах воєнного стану особливо гостро постає проблема підтримки дітей, що зазнали травматичного досвіду, а також підтримки педагогів, які працюють у посиленому емоційному навантаженні. Виявлено, що відсутність якісного психологічного супроводу призводить до підвищення рівня дезадаптації, емоційного вигорання, зниження ефективності навчального процесу.

В реалізації ефективного психолого-педагогічного супроводу надзвичайно важливу роль відіграють сучасні комунікаційні технології. Так, наприклад, застосування сучасних чат-месенджерів, онлайн-конференцій, дозволяє масштабно підтримувати контакт, оперативно реагувати на запити, бути максимально незалежними від відстаней і умов, використання великих мовних моделей штучного інтелекту (LLM), таких як ChatGPT, дозволяють здійснювати рефлексію та саморефлексію, а також надавати базову психологічну допомогу в режимі онлайн. Це особливо актуально для віддалених чи кризових регіонів, де доступ до кваліфікованих психологів обмежений. Такі цифрові рішення сприяють більш гнучкому та персоналізованому супроводу, що підвищує мотивацію і зменшує рівень стресу [7].

Іншим інноваційним напрямом є створення мультиагентних систем, які поєднують освітні, психологічні та аналітичні функції, адаптуючи навчальний процес під емоційний стан та індивідуальні особливості учня. Важливо, в цьому сенсі, наголосити на ролі педагогів, які зазвичай не мають спеціальної психологічної освіти, але є першою лінією підтримки для здобувачів освіти. Систематичне підвищення їх психологічної компетентності через тренінги з емоційної саморегуляції, кризового реагування та профілактики вигорання є необхідною складовою психологічного супроводу.

Ще однією ланкою такої системи є, як зазначалося вище, роль сім'ї у забезпеченні психологічного здоров'я дітей. Сучасні програми супроводу передбачають активне залучення батьків до освітнього процесу, навчання їх методам підтримки, розвитку комунікативних навичок і створенню емоційно безпечного середовища вдома. Такий підхід дозволяє формувати єдине інформаційне та емоційне поле, що сприяє гармонійному розвитку дитини.

Психолого-педагогічний супровід в своїй системі охоплює різні напрями та методи, серед яких основними є:

- *Профілактична діяльність.* Спрямована на попередження виникнення психологічних проблем в учасників освітнього процесу, таких як стрес, тривожність, депресивні стани, порушення мотивації, що можуть виникати через навчальне навантаження, міжособистісні конфлікти чи соціальні труднощі.
- *Корекційно-відновлювальна діяльність.* Включає корекцію психоемоційних розладів, таких як агресія, депресія, фобії, а також

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

допомога в подоланні навчальних труднощів, оптимизація мотиваційної сфери, формування резильєнтності.

- *Консультативна діяльність*. Готовність до надання консультацій усім учасникам освітнього процесу. Це можуть бути поради щодо підвищення навчальної і професійної мотивації, покращення стосунків у колективі, боротьби з конфліктами тощо.
- *Розвиткова діяльність.* Сприяє розвитку емоційної, соціальної та ключових компетентностей (когнітивних, соціальних, освітніх тощо).
- *Підтримка адаптації.* Важливим аспектом є психологічна підтримка учнів під час змін у навчальному середовищі, таких як перехід до школи, змінний клас, вступ до вищих навчальних закладів.

Психологічний супровід постійно еволюціонує, інтегруючи новітні технології та методики. До сучасних інноваційних методів психологічного супроводу, які забезпечують гнучкість його системи можна віднести:

- *Цифрові платформи та мобільні додатки.* Використання онлайн-платформ для комунікації, консультування, психодіагностики та надання корекційно-відновлювальної допомоги дає можливість отримувати психологічну підтримку навіть віддалено, зберігаючи конфіденційність та зручність.
- *Сучасні терапевтичні техніки (арт-терапії, когнітивно-поведінкова, майндфулнес тощо).* Використання мистецтва (малюнків, музики, театру) для вираження емоцій та переживань, що допомагає зняти стрес і відкрити нові можливості для самовираження.
- *Гейміфікація в психологічному супроводі.* Використання елементів гри в освітньому процесі і психологічних тренінгах допомагає підвищити ефективність супроводу та самопізнання.
- *Технології віртуальної реальності.* Використання їх для подолання страхів та фобій, тренування соціальних навичок [8].

Тобто проблемою, що потребує вирішення, є формування сучасної системної моделі психолого-педагогічного супроводу, яка інтегрує усі вищезазначені компоненти в єдину функціональну систему. Наразі існують окремі ініціативи, але вони часто не координовані та мають фрагментарний характер. Відсутність єдиних стандартів, нормативної бази та механізмів оптимального моніторингу ефективності супроводу гальмує процес впровадження якісних змін.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що психолого-педагогічний супровід освітнього процесу є фундаментом для забезпечення не тільки академічного, а й психоемоційного розвитку особистості усіх учасників освітнього процесу. Це багаторівнева, міждисциплінарна діяльність, що має враховувати сучасні виклики та інновації. Ефективна реалізація супроводу сприятиме формуванню соціально адаптованої, психологічно стійкої особистості, готової до життя і розвитку у складних умовах сучасності.

Висновки. Психолого-педагогічний супровід є необхідною складовою сучасного освітнього процесу, оскільки він забезпечує не лише академічні досягнення учнів, але й їх психічне, емоційне та соціальне благополуччя, забезпечує ключові етапи соціалізації і перспективи подальшої соціально-психологічної адаптації особистості. Враховуючи важливість цього аспекту, важливо забезпечити кваліфікацію психологів і педагогів, як агентів впливу, інтегрувати інноваційні методи та підходи, що дозволяють ефективно працювати з учасниками освітнього процесу різних категорій.

Рекомендації для удосконалення психологічного супроводу: поглибити співпрацю між психологами, педагогами та батьками; впроваджувати інноваційні методи та технології в психологічний супровід; розвивати програми підготовки і підвищення кваліфікації психологів і педагогів, сприяти розвитку інклюзивного середовища через психологічну підтримку всіх учасників освітнього процесу, перетворювати освітній процес з простої трансляції знань й інформації на середовище особистісного розвитку і соціальної адаптації.

Література:

1. Новак Т. В., Ярощук М. В. Психологічний супровід учасників освітнього процесу в реаліях війни // *Науковий вісник КОГПА ім. Тараса Шевченка*. 2023. № 1(56). С. 41–45.

2. Ігнатович О. Психологічний супровід вчителя в умовах війни : наукова доповідь // *Актуальні проблеми охорони психічного здоров'я українського народу у воєнний і повоєнний час* : методологічний семінар, 16 листопада 2023 р.

3. Севост'янов П.О., Клімушев В.В., Клімушева Г.С. Вплив штучного інтелекту на сучасні психологічні дослідження: перспективи та можливості цифрової психології. «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). Випуск № 4(38). Київ – 2024

4. Джежик О. В., Цільмак О. М. Психологічне супроводження учасників освітнього процесу: проблеми та перспективи // *Проблеми сучасного педагогічного процесу: теорія і практика*. – Одеса : ОНУА, 2024. Вип. 29. С. 98–102.

5. Підчасов Є.В., Чепелєва Н.І. Психолого-педагогічні особливості адаптації шкільної освітньої системи до дистанційних форм навчання. Науковий журнал Габітус, випуск 69, том 2. Видавничий дім «Гельветика» 2025. С. 29-32

6. Непорада, І. М. (2023). Адаптація студентів-першокурсників до дистанційного навчання в умовах воєнного стану . *Імідж сучасного педагога*, (1(208), 39–44.

7. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану : матеріали XIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернівці, 22 трав. 2024 р.) / за заг. ред. Л. І. Байдик. Чернівці: ФОП Стальмаков, 2024. С. 49–54.

8. Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів: навч. посіб. / А. І. Прокопенко, Є. В. Підчасов, В. В. Москаленко та ін. Харків, 2019. 81 с.

References:

1. Novak, T. V., Jaroshhuk, M. V. (2023). Psihologichnij suprovid uchasnikiv osvitn'ogo procesu v realijah vijni [Psychological support of participants in the educational process in the realities of war]. *Naukovij visnik KOGPA im. Tarasa Shevchenka - Scientific Bulletin of the Taras Shevchenko,* 1(56), 41–45 [in Ukrainian].

2. Ignatovich, O. (2023). Psihologichnij suprovid vchitelja v umovah vijni : naukova dopovid' [Psychological support of a teacher in wartime: scientific report]. Proceedings metodologichnij seminar « Aktual'ni problemi ohoroni psihichnogo zdorov'ja ukraïns'kogo narodu u voєnnij i povoєnnij chas » – The Methodological seminar « Current problems of mental health care of the Ukrainian people in wartime and post-war times» [in Ukrainian].

3. Sevost'janov, P.O., Klimushev, V.V., Klimusheva, G.S. (2024). Vpliv shtuchnogo intelektu na suchasni psihologichni doslidzhennja: perspektivi ta mozhlivosti cifrovoï psihologiï [The impact of artificial intelligence on modern psychological research: prospects and possibilities of digital psychology]. *«Perspektivi ta innovaciï nauki» (Serija «Pedagogika», Serija «Psihologija», Serija «Medicina»)* - *"Perspectives and innovations of science" (Series "Pedagogy", Series "Psychology", Series "Medicine")*, 4(38) [in Ukrainian].

4. Dzhezhik, O. V., Cil'mak, O. M. (2024). Psihologichne suprovodzhennja uchasnikiv osvitn'ogo procesu: problemi ta perspektivi [Psychological support of participants in the educational process: problems and prospects]. *Problemi suchasnogo pedagogichnogo procesu: teorija i praktika - Problems of the modern pedagogical process: theory and practice*, 29, 98–102 [in Ukrainian].

5. Pidchasov, Є.V., Chepelєva, N.I. (2025). Psihologo-pedagogichni osoblivosti adaptaciï shkil'noï osvitn'oï sistemi do distancijnih form navchannja [Psychological and pedagogical features of the adaptation of the school educational system to distance learning]. *Naukovij zhurnal Gabitus - Scientific journal Habitus*, 69, 2, 29-32 [in Ukrainian].

6. Neporada, I. M. (2023). Adaptacija studentiv-pershokursnikiv do distancijnogo navchannja v umovah voєnnogo stanu [Adaptation of first-year students to distance learning in conditions of martial law]. *Imidzh suchasnogo pedagoga - Image of a modern teacher, (*1(208), 39–44 [in Ukrainian].

7. Psihologo-pedagogichnij suprovid profesijnoï pidgotovki ta pidvishhennja kvalifikaciï fahivciv v umovah voєnnogo stanu [Psychological and pedagogical support for professional training and advanced training of specialists in martial law*]. Proceedings from XIII Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Marketynh innovatsii i innovatsii v marketynhu» – The Therteen International Scientific and Practical Conference «Marketing of Innovations and Innovations in Marketing»*. (pp. 49-54). Chernivci: FOP Stal'makov [in Ukrainian].

8. Prokopenko, A. I. , Pidchasov, Є. V. , Moskalenko, V. V. (2019). *Tehnologiï distancijnogo navchannja: metodologija stvorennja ta suprovodu navchal'nih kursiv [Distance learning technologies: methodology for creating and supporting educational courses*]. Harkiv [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.923.2:159.942.2:615.851

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1621-1632

Подкоритова Лариса Олександрівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-2242-2576

Волошин Володимир Миколайович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри реабілітаційної психології та фізичного виховання ЗВО «Подільський державний університет», м. Камянець-Подільський, https://orcid.org/0009-0003-4084-4013

Шкарлатюк Катерина Іванівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціогуманітарних технологій, Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0003-0855-5003

Чиркова Тетяна Сергіївна психологиня, психотерапевтка, м. Херсон

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ БАТЬКАМ ЗАГИБЛИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Анотація. У статті описано та впорядковано практичний досвід психологічної допомоги батькам загиблих військовослужбовців у проєкті, що відбувся у 2022–2023 роках за участі громадської організації «Інститут психології здоров'я». В основу статті покладено матеріали інтерв'ю психологів, які реалізовували цей проєкт: В. Волошина, К. Шкарлатюк і Т. Чіркової.

Основною метою описаного в статті проєкту була допомога матерям і батькам загиблих військовослужбовців щодо інтеграції втрати в життєвий досвід, відновлення адаптивної життєдіяльності та психічних ресурсів. Відповідно до цього була запропонована комплексна збалансована програма, яка включала не лише суто психологічні та психотерапевтичні заходи, а й різноманітні дозвіллєві практики, зокрема етнопрактики.

Показані особливості батьків і матерів, що переживають втрату дітей-військовослужбовців, які варто враховувати у психологічній роботі з цією категорією клієнтів, а також чинники, що ускладнюють горювання.

Під час реалізації проєкту для батьків і матерів загиблих воїнів були ідентифіковані й певні труднощі та ефективні методи роботи. Зокрема використано: біосугестивну терапію, арттерапію, кінотерапію, елементи ландшафтної, когнітино-поведінквої і тілесно-орієнтованої терапій. Ці методи сприяли зниженню напруги, полегшенню доступу до емоцій, створенню безпечного терапевтичного середовища.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Описано виявлену специфіку групової динаміки в проведених групах підтримки та її співвідношення з фазами розвитку групи. Показано результати проведеної роботи. Зокрема зазначено, що ця програма психологічної допомоги батькам і матерям загиблих воїнів має значення не лише для їх безпосередніх учасників, а й для громади в цілому.

Під час проєкту були виявлені певні гендерні особливості чоловічих і жіночих груп, які потребують окремого висвітлення.

Ключові слова: горе, втрата, батьки, матері, загиблі військовослужбовці, групова робота, психотерапія, психопросвіта.

Podkorytova Larysa Oleksandrivna PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-2242-2576

Voloshyn Volodymyr Mykolaiovych PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Rehabilitation Psychology and Physical Education, Podilsky State University, Kamianets-Podilskyi,https://orcid.org/0009-0003-4084-4013

Shkarlatiuk Kateryna Ivanivna, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Socio-Humanitarian Technologies, Lutsk National Technical University, Lutsk, https://orcid.org/0000-0003-0855-5003

Chyrkova Tetiana Serhiivna Psychologist, Psychotherapist, Kherson

PRACTICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE FOR PARENTS OF FALLEN SERVICEMEN

Abstract. This article describes and structures the practical experience of psychological assistance provided to parents of fallen servicemen within a project. This project took place in 2022–2023 with the participation of non-governmental organization «Institute of Health Psychology». The article is based on interview materials with the psychologists who implemented the project: V. Voloshyn, K. Shkarlatiuk, and T. Chyrkova.

The main goal of the project was to help mothers and fathers of fallen soldiers integrate their loss into their life experience, restore adaptive functioning, and mobilize internal and external resources. Accordingly, a comprehensive and balanced program was developed, including not only purely psychological and psychotherapeutic measures but also various recreational and ethno-cultural practices.

The article highlights the specific psychological characteristics of parents grieving the loss of soldier children, which are crucial for effective work with this client group. It also identifies factors that complicate the grieving process.

During the project for parents of fallen soldiers, both challenges and effective working methods were identified. Specifically, the project utilized biosuggestive therapy, art therapy, cinematherapy, and elements of landscape, cognitive-behavioral, and body-oriented therapies. These methods helped reduce tension, facilitate emotional access, and create a safe therapeutic environment.

The article describes the group dynamics observed in the support groups and their correlation with the phases of group development. The results and effects of the work are presented. It is noted that this and similar psychological support programs for parents of fallen soldiers are significant not only for their direct participants but also for the community as a whole.

The project revealed specific gender-based characteristics in the male and female groups, which warrant another discussion.

Keywords: grief, loss, parents, mothers, fathers, fallen servicemen, group work, psychotherapy, psychoeducation.

Постановка проблеми. Через теперішню російсько-українську війну, що триває з 2014 року, українські батьки часто переживають горе через втрату своїх дітей-військовослужбовців. Переживання втрати дитини, особливо внаслідок її загибелі під час воєнних дій, є глибоко травматичним досвідом для батьків, що виходить за межі нормативного життєвого циклу. Така ситуація провокує складний інтенсивний процес горювання, що характеризується значною емоційною, когнітивною та поведінковою дезорганізацією.

Скорбота як реакція на травматичну втрату, зокрема в контексті війни, має індивідуальну динаміку. Її вираження, тривалість і специфіка залежать від низки факторів: особистісні риси людини, яка переживає втрату, особливості її соціального оточення, конкретна ситуації втрати. Це підкреслює важливість індивідуалізованого підходу до копінгових стратегій [1; 3].

Батьки та матері, які проживають втрату дитини-військовослужбовця, належать до вразливих груп населення та потребують належної психологічної допомоги.

У такому контексті постає важлива роль спеціалізованих проєктів, спрямованих на підтримку людей у горюванні, і які можуть сприяти їхній адаптації та відновленню психосоціального функціонування. Сприяння реконструкції повсякденного життя батьків, які переживають втрату, є важливим завданням психологічної допомоги. Надання такої допомоги має не тільки індивідуальне значення, але й робить внесок у підвищення рівня психічного здоров’я громади в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукових праць за темою нашого дослідження виявив брак досліджень і методичних розробок, присвячених психологічній роботі з батьками загиблих військовослужбовців. Наявні публікації присвячені переважно роботі з сім’ями військовослужбовців взагалі з певними акцентами на роботі з їхніми дітьми та дружинами. Так,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

зокрема Л. Токарук і В. Ніколаєнко структуровано описують зміст соціально-педагогічного супроводу сімей загиблих військовослужбовців фахівцями територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки [13]. Л. Мінаєва визначає узагальнені основи роботи з сім'ями загиблих військовослужбовців [8].

Про важливість роботи саме з батьками та матерями загиблих воїнів йдеться у публікації В. Волошина [2] і дуже побіжно – у кваліфікаційній роботі Д. Осіпової [9].

У методичному посібнику «Групи психологічної підтримки дорослих, які втратили близьких людей внаслідок різних обставин» [3] дається найбільш ґрунтовна інформація про психологічну підтримку при різних видах втрати, зокрема при втраті дитини і втраті внаслідок бойових дій. Однак, там не враховуються і не описуються сучасні українські реалії.

Таким чином, попри нагальний запит життєвої практики щодо особливостей психологічної допомоги батькам загиблих воїнів, відповідних йому наукових праць і методичних розробок бракує. Таким чином, оприлюднення такого досвіду є вкрай актуальним.

Мета статті – узагальнити та впорядкувати практичний досвід психологічної роботи з батьками загиблих військовослужбовців.

Виклад основного матеріалу. В основі цієї статті – матеріали інтерв'ю психологів В. Волошина [5], К. Шкарлатюк [6] і Т. Чіркової [7], які протягом 2023–2024 років працювали у проєкті для батьків і матерів загиблих захисників і захисниць України, здійсненого за участі ГО «Інститут психології здоров'я» [11]. Для цього проєкту була розроблена та реалізована програма, *спрямована* на психологічну підтримку та психологічне відновлення матерів і батьків загиблих військовослужбовців.

Основними *завданнями* програми були: нормалізувати процес горювання та скерувати його в конструктивне русло; зменшити додаткове стресове навантаження, спричинене втратою; запобігти розвитку ускладнених форм горювання; попередити зниження якості життя, соціальної активності учасників, а також запобігти розвитку психосоматичних і психічних розладів.

Для досягнення визначених цілей і завдань були використані: психопросвіта, вправи з арттерапії, кінотерапія, метафоричні асоціативні картки, біосугестивна терапія, елементи когнітивно-поведінкової і тілесно-орієнтованої терапії.

Програма була розроблена *для цільової аудиторії* – матерів і батьків загиблих захисників. При цьому були враховані *психологічні особливостей цієї категорії клієнтів* [5–7]:

– підвищена тривожність та емоційна лабільність;

– почуття провини, що особливо виражене у чоловіків;

– агресивні та гнітючі емоції, які часто пригнічуються;

– обмеження емоційного діапазону, зокрема нездатність відчувати позитивні емоції;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

– депресивні симптоми (апатія, ангедонія, зниження настрою);

– когнітивні порушення, такі як зниження концентрації уваги;

– соматичні прояви, включаючи порушення сну та психосоматичні розлади;

– травматичні реакції, що відповідають критеріям посттравматичного стресового розладу, такі як флешбеки та дисоціація;

– додаткові складності створює гіперідентифікація із загиблою дитиною або, навпаки, дисоціація, що проявляється в емоційній відстороненості від групового процесу.

Симптоматика горя може ускладнюватися супутніми *факторами, що призводять до дезадаптивного горювання:*

– наявність компульсивних залежностей, зокрема зловживання алкоголем;

– незадоволені потреби самореалізації, що можуть проявлятися в гіпер-болізації та ідеалізації образу загиблої дитини як компенсаторного механізму;

– досвід власного травматичного досвіду, наприклад, полону, що посилює травму;

– наявність подвійного горювання, коли втрата дитини поєднується з невизначеністю долі іншої дитини (наприклад, її перебування у полоні), що створює стан амбівалентної втрати;

– відсутність ритуалу поховання та ідентифікації тіла, що перешкоджає остаточному усвідомленню смерті та підтримує ілюзорну надію на повернення дитини.

Відповідно до вище зазначеного, програма психологічної допомоги батькам загиблих військовослужбовців включала групову та індивідуальну форми роботи, а саме:

– психологічну діагностику (Опитувальник депресивного та тривожного уникнення під час тривалого горювання (DAAPGQ) і Самоопитувальник з Травматичного Горя Плюс (TGI-SR+);

– індивідуальне психологічне і психіатричне консультування;

– груповий тренінг, групову психотерапію, групи підтримки.

Провідними принципами роботи у проєкті були:

1) мобілізація ресурсів: спрямування зусиль на активне подолання (копінг) та адаптацію до нових життєвих обставин;

2) створення безпечного терапевтичного простору: забезпечення умов для вільного вираження емоцій та опрацювання горювання, а також когнітивне усвідомлення впливу скорботи на психічний і фізичний стан;

3) концентрація на сенсі та відновленні: фокусування на осмисленні пережитої ситуації, збереженні позитивних спогадів та формуванні нової життєвої перспективи [1; 3].

Програма, що описується, була розроблена як двотижневий інтенсив для батьків, які переживають втрату своїх дітей-військовослужбовців. Вона базувалася на адаптованій восьмикроковій моделі роботи з горем, яка була

розширена для підвищення ефективності для згаданої клієнтської групи. Розширення включало додавання двох підготовчих групових зустрічей, спрямованих на встановлення терапевтичного альянсу та формування групової згуртованості, а також однієї фінальної сесії, сфокусованої на активізації внутрішніх ресурсів та зміцненні соціальної підтримки.

Програма поєднувала різні види активності для досягнення цілісного психологічного впливу.

Так, перша половина дня була присвячена психологічній роботі в групах, що давало змогу учасникам опрацьовувати свій травматичний досвід втрати. Тематика групових зустрічей охоплювала ключові аспекти горювання, зокрема скорботу, роботу зі спогадами, вплив втрати на ідентичність, тіло та соціальне оточення, а також цілепокладання та планування майбутнього.

Друга половина дня включала активності (майстер-класи, культурні заходи, екскурсії), які виконували подвійну функцію. З одного боку, вони сприяли зниженню стресу та відновленню відчуття контролю над власним життям. З іншого – полегшували когнітивну та емоційну інтеграцію пережитого досвіду через залучення до соціально та культурно значущих цінностей.

Щовечора проводился сеанси біосугестивної терапії, які були спрямовані на стабілізацію психічного стану учасників і учасниць. Окрім того, учасники і учасниці мали можливість отримати безкоштовні індивідуальні консультації психолога та психіатра.

Ключовою особливістю проєкту була диференціація психологічних груп за статевою ознакою – окремо для матерів і батьків. Такий підхід зумовлений кількома факторами:

1) подолання гендерних стереотипів: в окремих чоловічих групах спостерігалася значно вища терапевтична активність і глибша емоційна експресія, порівняно зі змішаними групами. Це допомагало нівелювати соціальні очікування щодо маскулінності, що часто перешкоджає чоловікам виражати свої емоції і проявляти вразливість;

2) робота з ідентичністю: під час програми психологи допомагали учасникам і учасницям усвідомити необхідність жити далі попри втрату сина чи дочки; знайти, що чи хто може в цьому допомогти. Для такої роботи більш ефективні гендерно гомогенні групи, оскільки в них відсутній тиск з боку людей іншої статі, а отже, вони психологічно більш безпечні.

Як зазначалося вище, під час проєкту застосовувався широкий спектр методів і технік, які описано далі.

Психопросвіта, або психоедукація, полягала в:

– наданні доступної інформації про процес горювання, його прояви та адаптивні механізми подолання;

– навчанні простим технікам самодопомоги (дихання, заземлення);

– оволодінні новими, ефективними стратегіями подолання стресу.

Біосугестивна терапія, розроблена українським спеціалістом О. Стражним, є різновидом сугестивної терапії, що поєднує вербальний та невербальний вплив. Цей метод передбачає використання природних звуків, музичних композицій та спеціально розроблених вербальних сугестивних формул для досягнення станів фізичної та психологічної релаксації [13]. У рамках проєкту сеанси біосугестивної терапії сприяли зниженню психофізичної напруги в учасників та, як наслідок, зменшувало їхній психологічний опір до подальшої терапевтичної взаємодії.

Арттерапія використовувалася виключно на ресурсному рівні для відреагування емоцій, підвищення самоусвідомлення та пошуку нових сенсів, без заглиблення у травму. Застосовувалися такі техніки, як «Дерево життя», «Місто майбутнього», «Мандала життя», «Сад моєї душі» [10] Особливо ефективним було використання елементів ландшафтної арттерапії, а саме розмальовування камінців, заздалегідь зібраних самими ж учасниками програми.

Ландшафтна терапія як застосування природного середовища з терапевтичною метою під час проєкту була використана в роботі з чоловічою групою для відновлення ресурсних станів і зміцнення чоловічої ідентичності (похід в гори у супроводі психологів).

Кінотерапія була використана як перегляд і обговорення художнього фільму «Поки не склеїв ласти» / «Поки не зіграв у ящик» (оригінальна назва – «The Bucket List», США, 2007 р.) для екзистенційної рефлексії, пошуку нових сенсів та відчуття соціальної підтримки.

Метафоричні асоціативні картки використовувалися для діагностики, самопізнання та усвідомлення власних ресурсів. Як і арттерапевтичні вправи, були застосовані виключно ресурсні колоди.

Техніка «Думка-емоція-поведінка» з когнітивно-поведінкової терапії була застосована для корекції дезадаптивних когнітивних схем.

Елементи тілесно-орієнтованої терапії, а саме дихальні та релаксаційні вправи, пропонувались групам для зниження соматичної напруги та навчання саморегуляції. Були також запропоновані вправи для дослідження і повернення особистості свого психологічного простору.

За допомогою моделі BASIC Ph М. Лахада учасників навчали розуміти й використанню шість ресурсних каналів: Віра і цінності, Емоції, Соціальна підтримка, Уява і творчість, Пізнання та мислення, Тіло і діяльність.

Оскільки в основі проєкту для батьків загиблих лежала «Восьмикрокова програми по роботі з горем і втратою» (Х. Сантандер, Е. Г. Рьокхольт, А. Селнес), були використані вправи з цієї програми: «Коло почуттів» [3, с. 134], «Минуле-теперішнє-майбутнє» [3, с. 146], «Енергія» [3, с. 149].

Вільна групова дискусія як провідний метод роботи використовувався для обговорення емоцій, думок, досвіду, важливих тем соціалізації в горюванні та зміни ідентичності. Наведемо кілька прикладів тем для групової дискусії, що піднімалися у проєкті для батьків загиблих військовослужбовців: «Соціалізація

у горюванні»; «Зміна ідентичності після втрати»; «Розвиток сильних і підсилення слабких сторін особистості»; «Цілепокладання і планування майбутнього».

За спостереженнями К. Шкарлатюк [7] і Т. Чиркової [8], обов'язковою була робота з образом померлого. Вона відбувалась через застосовування методів, спрямованих на інтеграцію образу померлої близької людини, а не на її ідеалізацію чи уникнення. Як зазначають згадані вище психологині, у процесі переживання втрати можуть спостерігатися дезадаптивні поведінкові патерни, що проявляються у двох крайніх формах: уникнення (повне замовчування теми померлого) або, навпаки, гіперфіксація на спогадах (надмірне залучення до артефактів пам'яті, що порушує повсякденне функціонування, зокрема сон). Для інтеграції образу втраченої близької людини та сприяння здоровому процесу горювання застосовуються такі підходи: 1) робота зі сновидіннями; 2) техніка діалогу з померлим; 3) індивідуальна робота (психотерапія і психологічне консультування).

Окрім основної терапевтичної програми, були реалізовані додаткові форми роботи, спрямовані на комплексну підтримку учасників і учасниць:

1) індивідуальне консультування: надання учасникам і учасницям можливості отримати консультації психологів допомагало опрацьовувати індивідуальні запити та особливості процесу горювання;

2) психіатрична допомога: обов'язкове індивідуальне психіатричне консультування було інтегровано в програму з метою своєчасної діагностики та надання фармакологічної підтримки у випадках, коли це було клінічно обґрунтовано;

3) етнопрактики: проведення низки майстер-класів із народних ремесел (наприклад, плетіння кошиків, гончарство, виготовлення ляльок-мотанок і свічок, робота з вовною) та природо-орієнтованих занять (риболовля). Ці заходи виконували терапевтичну функцію, сприяючи відновленню внутрішніх ресурсів, підтримці зв'язку з культурною спадщиною та розвитку навичок, що підвищують відчуття контролю та самодостатності [4–7; 14].

Застосування тих чи інших методів і технік визначалось особливостями групової динаміки під час роботи. Тому далі розглянемо особливості групової динаміки в рамках проєкту для батьків загиблих, які корелювали з етапами групової роботи та адаптації учасників.

1. Початковий етап (перші два дні). На етапі формування групи спостерігалася висока психічне напруження та скутість учасників. Це проявлялося у тривожності, емоційній лабільності та зниженні концентрації уваги. Учасники демонстрували певний опір до психологічної роботи та труднощі з релаксацією, що було зумовлено травматичним досвідом та спогадами про обставини втрати. Водночас, вони були готові до взаємодії, демонструючи високу готовність виконувати інструкції фахівців. На цьому етапі основні завдання психологів включали:

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

– сприяння знайомству та встановлення терапевтичного контакту;

– проведення первинної психодіагностики для оцінки актуального стану;

– створення безпечного середовища, яке сприяло би формуванню терапевтичного альянсу та довіри [2; 4–7].

2. Етап конфронтації (орієнтовно третій і четвертий дні). На цьому етапі відбувалося посилення групової взаємодії, що іноді супроводжувалося виявом афективних реакцій. Учасники ставали більш активними, їхні висловлювання набували більшої спонтанності, вони також могли переривати одне одного. Як захисний механізм від інтенсивних емоцій, спостерігалася тенденція до відволікання за допомогою гумору чи нерелевантних історій. Цей етап характеризувався чергуванням періодів емоційної активізації та спаду [2; 4–7].

3. Етап розвитку та інтеграції (орієнтовно п’ятий і шостий дні). Починаючи з цього етапу, учасники демонстрували значну психологічну розкутість та зменшення деструктивних захисних механізмів. Спогади про втрату вже не спричиняли такої сильної дестабілізації, як на початку роботи, що давало змогу більш ефективно працювати з травматичним досвідом. Це супроводжувалося зростанням творчого самовираження, особливо під час арттерапевтичних сесій, та глибшим зануренням у релаксаційні практики. На цьому етапі особливо ефективними виявилися:

– тілесно-орієнтовані техніки, спрямовані на відновлення відчуття особистих кордонів;

– методи екологічного вираження агресії та інших інтенсивних емоцій;

– ландшафтна арттерапія зі застосуванням природних матеріалів [2; 4–7].

4. Завершальний етап. На фінальному етапі роботи спостерігалася згуртованість групи та усвідомлення учасниками цінності колективної підтримки. Це свідчило про успішне завершення основного процесу горювання в груповому форматі та формування нових соціальних ресурсів [2; 4–7].

Під час програми учасники та учасниці навчались формувати в себе нові адаптивні копінгові стратегії, що включали три ключові компоненти:

1) поведінкові стратегії: залучення до фізичної активності як механізму психічної розрядки, відновлення та активізації ресурсів;

2) соціальні стратегії: зміцнення внутрішньосімейної комунікації та розвиток навичок взаємодії для створення підтримуючого середовища (комунікація в родині є критично важливим ресурсом, що забезпечує емоційну підтримку, легітимізує почуття горя та запобігає соціальній ізоляції);

3) техніки саморегуляції: опанування навичок емоційної саморегуляції допомагає відновити психофізіологічну стабільність; під час проєкту вони включали застосування дихальних вправ, прогресивної м’язової релаксації та ін.

Отримані результати засвідчили позитивну динаміку, що виявилася у:

– редукції симптомів: зменшення показників депресії, тривожності, соматичних скарг і нав’язливих думок;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

– покращенні психофізичного стану: зникненні больових відчуттів, нормалізації сну та апетиту;

– розвитку копінгових стратегій: оволодінні новими, ефективними механізмами подолання стресу;

– підвищенні психосоціальної адаптації: розвитку самодостатності, відкритості та розширення соціальної взаємодії між учасниками;

– зміцненні терапевтичного альянсу: збільшенні довіри до психологів і психологічної допомоги загалом [4; 5–7; 14].

Ці результати підтверджують ефективність програми психологічної допомоги та відновлення для батьків загиблих військовослужбовців.

Описаний у статті досвід наразі оформляється як методичні матеріали, що будуть корисними для інших психологів, соціальних працівників і всіх, хто взаємодіє з батьками загиблих військовослужбовців.

Висновки. Основною метою описаного в статті проєкту була допомога матерям і батькам загиблих військокослужбовців в інтеграції втрати в життєвий досвід, відновленні адаптивного функціонування, відновлення та активізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

Під час реалізації проєкту були ідентифіковані як труднощі, так і ефективні методи роботи. Одним із головних утруднень був психологічний опір деяких учасників на початковому етапі взаємодії. Однак, ефективність роботи значно підвищилася завдяки використанню біосугестивної терапії, ландшафтної терапії, кінотерапії, арттерапії. Ці методи сприяли зниженню напруги, полегшенню доступу до емоцій і створенню безпечного терапевтичного середовища.

Ефективність програми була підтверджена як за об’єктивними (результати діагностики), так і за суб’єктивними показниками (зворотній зв’язок від учасників і учасниць). За результатами первинної та повторної психодіагностики було виявлено позитивну динаміку. Зокрема, спостерігалася значна редукція симптомів депресії та тривожності, а також покращення психосоматичного стану, що виявилося у нормалізації сну й апетиту. Згідно зі зворотним зв’язком від учасників, програма отримала високу оцінку. Відзначалося покращення загального самопочуття, поява дозволу на вираження позитивних емоцій та розширення соціальних зв’язків.

Таким чином, проєкт, спрямований на психологічну допомогу батькам загиблих військовослужбовців мав не лише індивідуальне терапевтичне значення, спрямоване на підтримку психосоціального функціонування батьків, що втратили дітей на війні. Він також виконував ширшу місію, сприяючи зміцненню психічного здоров’я нації через підтримку тих, хто пережив найтяжчі втрати.

Перспективи подальших досліджень полягають в описі виявлених під час проєкту гендерних особливостей чоловічих (батьківських) і жіночих (материнських) груп, а також в оприлюдненні методичних матеріалів за результатами проєкту.

Література

1. Волошин В. Восьмикрокова програма психологічної допомоги дорослим, дітям та підліткам, що зазнали втрати близьких внаслідок смерті: презентація. Київ: Інститут психології здоров'я. 2022. 138 с.

2. Волошин В. М. Психологічні особливості роботи практичних психологів з проблемою втрати батьків загиблих. *Життєві виклики сучасного суспільства в умовах воєнного часу*: зб. мат. Всеукраїнської наук.-практ. конференції з міжнар. участю (Київ, 05-06 листопада 2024) / за ред. С. Д. Максименка, В. В. Турбан. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 88-89. URL: https://lnk.ua/AwVl5z3NP (дата звернення: 13.08.2025).

3. Групи психологічної підтримки дорослих, які втратили близьких людей внаслідок різних обставин: метод. посібн. / Х. Сантандер, Е. Г. Рьокхольт, А. Селнес. Акерсгус, Норвегія: Центр психологічної підтримки людей, які втратили близьких, Університетська клініка округу Акерсгус, 2017. 152 с.

4. Звіт про проведену роботу психологічного відновлення з 15 квітня 2024 року по 27 квітня 2024. Київ : Інститут психології здоров'я. 2024. 5 с.

5. Інтерв'ю з В. Волошиним від 07.10.2024. Хмельницький-Київ. 2024. 6 с.

6. Інтерв'ю з К. Шкарлатюк від 07.10.2024. Хмельницький-Київ. 2024. 9 с.

7. Інтерв'ю з Т. Чирковою від 05.10.2024. Хмельницький-Луцьк. 2024. 9 с.

8. Мінаєва Л. Особливості психологічного супроводу сімей, які постраждали від війни. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 1 листопада 2024): у 2 т. Т. 2. Тернопіль: ЗУНУ, 2024. С. 85–87. URL: https://lnk.ua/1LVbQR2ey (дата звернення: 13.08.2025).

9. Осіпова Д. Соціально-психологічна підтримка членів родин військовослужбовців : кваліфікаційна робота. Миколаїв : Чорноморський національний університет імені Петра Могили, 2025. 108 с. URL: https://lnk.ua/2B4OGxW4G (дата звернення: 13.08.2025).

10. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям: колективна монографія / М. І. Мушкевич, Р. П. Федоренко, А. П. Мельник [та ін.] ; за заг. ред. М. І. Мушкевич. Луцьк: Вежа-Друк, 2016. 260 с.

11. Сторінка ГО «Інститут психології здоров'я». URL: https://ipsyhealth.site/ (дата звернення: 13.08.2025)

12. Сторінка Інституту біосугестивної терапії https://www.biosuggest.eu (дата звернення: 13.08.2025).

13. Токарук Л. С., Ніколаєнко В. В. Зміст соціально-педагогічного супроводу сімей загиблих військовослужбовців фахівцями територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології* : матеріали IX Всеукраїнської з міжнародною участю науковопрактичної конференції (Київ, 15-16 березня 2024) / за ред. Ю. М. Швалба. Київ: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2024. С. 161–162. URL: https://lnk.ua/mgeqPKK45 (дата звернення: 13.08.2025).

14. Чиркова Т. Звіт з проведеного психологічного відновлення матерів загиблих захисників / захисниць. Київ, 2024. 2 с.

References

1. Voloshyn, V. (2022). Vosmykrokova prohrama psykholohichnoi dopomohy doroslym, ditiam ta pidlitkam, shcho zaznaly vtraty blyzkykh vnaslidok smerti: prezentatsiia [An eight-step program of psychological assistance for adults, children and adolescents who have suffered the loss of loved ones due to death: a presentation]. Kyiv: Institute of Health Psychology. 138 p. [in Ukrainian].

2. Voloshyn, V. M. (2024). Psykholohichni osoblyvosti roboty praktychnykh psykholohiv z problemoiu vtraty batkiv zahyblykh [Psychological features of the work of practical psychologists with the problem of losing parents of the deceased]. *Zhyttevi vyklyky suchasnoho suspilstva v umovakh voiennoho chasu: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (Kyiv, 05-06 lystopada 2024) – Life Challenges of Modern Society in a Time of War: A Collection of Materials from the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation (Kyiv, November 05-06, 2024).* S. D. Maksymenko, V. V. Turban (Eds.). Kyiv, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. P. 88–89. Retrieved from: https://lnk.ua/AwVl5z3NP [in Ukrainian].

3. Santander, H., Rokkholt, E. G., & Selnes, A. (2017). Hrupy psykholohichnoi pidtrymky doroslykh, yaki vtratyly blyzkykh liudei vnaslidok riznykh obstavyn : metod. posibn. [Psychological support groups for adults who have lost loved ones due to various circumstances: a methodological guide]. Akershus: Centre for Psychological Support for People Who Have Lost Loved Ones, Akershus University Hospital. 152 p. [in Ukrainian].

4. Instytut psykholohii zdorovia (2024). Zvit pro provedenu robotu psykholohichnoho vidnovlennia z 15 kvitnia 2024 roku po 27 kvitnia 2024 roku [Report on the work of psychological recovery from April 15, 2024 to April 27, 2024]. Kyiv: Institute of Health Psychology. 5 p. [in Ukrainian].

5. Voloshyn, V. (2024). Interv'iu z V. Voloshynym vid 07.10.2024 [Interview with V. Voloshyn, 07.10.2024. Khmelnytskши–Kyiv]. [in Ukrainian].

6. Shkarlatiuk, K. (2024). Interv'iu z K. Shkarlatiuk vid 07.10.2024. [Interview with K. Shkarlatiuk, 07.10.2024. Khmelnytskyi–Kyiv]. [in Ukrainian].

7. Chyrkova, T. (2024). Interv'iu z T. Chyrkovoiu vid 05.10.2024. Khmelnytskyi-Lutsk [Interview with T. Chyrkova, 05.10.2024]. [in Ukrainian].

8. Minaieva, L. (2024). Osoblyvosti psykholohichnoho suprovodu simei, yaki postrazhdaly vid viiny [Peculiarities of psychological support for families affected by the war]. *Psykhosotsialni resursy osobystisnoho ta sotsialnoho rozvytku v epokhu hlobalizatsii: Materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Ternopil, Zakhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet, 1 lystopada 2024) – Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference "Psychosocial Resources for Personal and Social Development in the Era of Globalization" (Ternopil, West Ukrainian National University, November 1, 2024)* Ternopil : ZUNU. Vol. 2. P. 85–87. Retrieved from: https://lnk.ua/1LVbQR2ey [in Ukrainian].

9. Osipova, D. (2025). Sotsialno-psykholohichna pidtrymka chleniv rodyn viiskovosluzhbovtsiv : kvalifikatsiina robota [Socio-psychological support for family members of servicemen: qualifying work]. Mykolaiv: Petro Mohyla Black Sea National University. 108 p. Retrieved from: https://lnk.ua/2B4OGxW4G [in Ukrainian].

10. Mushkevych, M. I., Fedorenko, R. P., Melnyk, A. P., et al. (2016). Psykholohichna dopomoha uchasnykam ATO ta yikh sim'iam: kolektyvna monohrafiia [Psychological assistance to ATO participants and their families: a collective monograph]. M. I. Mushkevych (Ed.). Lutsk: Vezha-Druk. 260 p. [in Ukrainian].

11. Hromadskoho obiednannia «Instytut psykholohii zdorovia» (2025). Storinka HO «Instytut psykholohii zdorovia» [Page of NGO "Institute of Health Psychology"]. Retrieved from: https://ipsyhealth.site/ [in Ukrainian].

12. Instytut biosuhestyvnoi terapii (2025). Storinka Instytutu biosuhestyvnoi terapii [Page of the Institute of Biosuggestive Therapy]. Retrieved from: https://www.biosuggest.eu [in Ukrainian].

13. Tokaruk, L. S., & Nikolaienko, V. V. (2024). Zmist sotsialno-pedahohichnoho suprovodu simei zahyblykh viiskovosluzhbovtsiv fakhivtsiamy terytorialnykh tsentriv komplektuvannia ta sotsialnoi pidtrymky [The content of socio-pedagogical support for the families of fallen servicemen by specialists of territorial centers of recruitment and social support]. Rozvyvalnyi potentsial suchasnoi sotsialnoi roboty: metodolohiia ta tekhnolohii. Materialy IK Vseukrainskoi z mizhnarodnoiu uchastiu naukovopraktychnoi konferentsii (15–16 bereznia roku, Kyiv). Yu. M. Shvalb (Ed.). Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv. P. 161–162. Retrieved from: https://lnk.ua/mgeqPKK45 [in Ukrainian].

14. Chyrkova, T. (2024). Zvit z provedenoho psykholohichnoho vidnovlennia materiv zahyblykh zakhysnykiv / zakhysnyts [Report on the psychological recovery of mothers of fallen defenders]. Kyiv. 2 p. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.018.8:[159.97-051:159.913]:355.48(477-651.2:470-651.1)"2022/..."](045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1633-1642

Поліщук Олена Романівна доктор філософії, доцент кафедри психології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, тел.: (063) 828-26-06, https://orcid.org/0000-0003-4617-8245

Міщенко Марина Сергіївна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, тел.: (096) 625-85-95, https://orcid.org/0000-0003-0739-0497

ПІДГОТОВКА АМБАСАДОРІВ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. У статті розглядається розробка та впровадження інтегрованої навчальної програми з підтримки ментального здоров'я студентської молоді в умовах воєнного стресу на основі культурологічного підходу через підготовку ментальних амбасадорів. Програма поєднує освітньо-мотиваційну ініціативу «Весняна толока» з системою психопросвітницької діяльності, формуючи мультифункціональний простір практичного навчання й соціального впливу. Учасники (студенти, педагогічні та науково-педагогічні працівники) протягом чотирьох днів опановують тематики психоемоційної саморегуляції, пошуку внутрішніх опор, міжособистісних взаємин із застосуванням технік когнітивно-поведінкової терапії, усвідомленої сексуальності та міждисциплінарного розуміння психічних діагнозів. Студенти-амбасадори виконували ролі ко-фасилітаторів, модераторів peer-to-peer діалогів, ініціаторів просторів підтримки та творців інтерактивного маршруту «4 колеса ментального добробуту», що сприяло формуванню ціннісного ставлення до ментального здоров'я і просуванню здорових практик у студентському середовищі. Ініціатива вбудовується у ширший контекст трансформації системи охорони психічного здоров'я в Україні, зокрема узгоджується з пріоритетами україно-швейцарського проєкту «Психічне здоров'я для України» (MH4U) та «Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні до 2030 року». Запропонована модель сприяє формуванню стійкої культури психологічної грамотності, розвитку адаптивних ресурсів і соціальної підтримки через залучення молодіжної спільноти до активного поширення здорових психологічних практик.

Зазначається, що в умовах тривалого стресу, втрат і психологічного напруження зростає потреба в розширенні мережі осіб, здатних надавати первинну психологічну підтримку, сприяти формуванню культури піклування про психоемоційний стан та протидіяти стигматизації звернення по допомогу.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Описуються основні принципи, підходи та етапи підготовки амбасадорів ментального здоров'я – активістів, освітян, студентів, громадських лідерів, які проходять навчання з основ психогігієни, саморегуляції, комунікації та кризового реагування. Наголошується на важливості міжсекторальної співпраці (освіта, охорона здоров'я, громадські ініціативи) та створення сталих середовищ підтримки. У підготовці амбасадорів ключовим є не лише знання, а й розвиток емпатії, навичок фасилітації, взаємодії та самозбереження. Запропоновано модель освітньої програми з підготовки амбасадорів як інструменту зміцнення ментального здоров'я спільнот у кризових умовах.

Ключові слова: ментальне здоров'я, війна, студентська молодь, амбасадори ментального здоров'я, культурологічний підхід, психоемоційна саморегуляція, когнітивно-поведінкова терапія, психопросвіта, соціальна підтримка.

Polishchuk Olena Romanivna PhD (Doctor of Philosophy), Associate Professor of the Department of Psychology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, tel.: (063) 828-26-06, https://orcid.org/0000-0003-4617-8245

Mishchenko Maryna Serhiivna Department of Psychology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, tel.: (096) 625-85-95, https://orcid.org/0000-0003-0739-0497

TRAINING MENTAL HEALTH AMBASSADORS IN WARFARE

Abstract. The article discusses the development and implementation of an integrated curriculum to support the mental health of student youth in conditions of war stress based on a cultural approach through the training of mental ambassadors. The program contributes to the educational and motivational initiative "Spring Toloka" with a system of psycho-educational activities, forming a multifunctional space of practical training and social influence. Participants (students, pedagogical and scientific-pedagogical workers) for four days master the topics of psycho-emotional self-regulation, the search for internal supports, interpersonal interactions using cognitive-behavioral therapy techniques, conscious sexuality and interdisciplinary understanding of mental illnesses. Student ambassadors served as co-facilitators, moderators of peer-to-peer dialogues, initiators of support spaces, and creators of the interactive route "4 Wheels of Mental Well-Being," which contributed to the formation of a value-based attitude towards mental health and the promotion of healthy practices in the student environment. The initiative is embedded in the broader context of the transformation of the mental health care system in Ukraine, in particular, it is consistent with the priorities of the Ukrainian-Swiss project "Mental Health for Ukraine" (MH4U) and the "Concept of Mental Health Care Development in Ukraine until 2030." A model for improving the formation of a sustainable culture of psychological literacy, the development of adaptive resources, and social support through the involvement of

the youth community in the active development of healthy psychological practices is proposed.

It is noted that in conditions of prolonged stress, internal and psychological tension, there is a growing need for an expanded network of individuals capable of providing primary psychological support, contributing to the formation of a culture of caring for the psycho-emotional state, and counteracting the stigmatization of seeking help. The main principles, approaches, and stages of training mental health ambassadors are described – activists, educators, students, and community leaders who are trained in the basics of mental hygiene, self-regulation, communication, and crisis response. The importance of intersectoral cooperation (education, healthcare, community initiatives) and the creation of sustainable support environments is emphasized. In the training of ambassadors, not only knowledge is key, but also the development of empathy, facilitation skills, interaction, and self-preservation. A model of an educational program for training ambassadors is proposed as a tool for strengthening the mental health of the community in crisis conditions.

Keywords: mental health, war, student youth, mental health ambassadors, cultural approach, psychoemotional self-regulation, cognitive-behavioral therapy, psychoeducation, social support.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні спричинила безпрецедентний рівень колективної травматизації, що супроводжується тривалим стресом, емоційним виснаженням, втратою безпеки, зміною соціальних ролей та дезорганізацією звичних способів самозбереження. Система охорони психічного здоров'я стикається з обмеженими ресурсами й неспроможністю повною мірою охопити потреби всіх, хто потребує підтримки. Водночас у суспільстві все ще зберігаються стереотипи, пов'язані з ментальним здоров'ям, що ускладнює своєчасне звернення по допомогу.

У таких умовах особливої актуальності набуває підготовка амбасадорів ментального здоров'я – представників громад, здатних поширювати культуру турботи про психічне здоров'я, надавати базову емоційну підтримку, скеровувати до фахівців, формувати безпечні середовища та підтримувати ресурсний стан у колективі. Це потребує розроблення відповідних навчальних програм, міжгалузевої взаємодії та забезпечення системного підходу до формування компетентностей, необхідних для ефективної амбасадорської діяльності в умовах війни та соціальної турбулентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними Національного інституту стратегічних досліджень (2025), війна в Україні спричинила різке зростання психічних розладів: 15 млн. людей потребують психологічної підтримки, з них: 1,8 млн. військових, 7 млн. людей літнього віку, 4 млн. дітей. Кількість випадків посттравматичного стресового розладу у 2023 році зросла вчетверо порівняно з 2021 роком. Психічні розлади пов'язані з зростанням соматичних захворювань – серцево-судинних, діабету, онкології. Попри запуск

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Національної програми психічного здоров'я, існують серйозні бар'єри: нестача кваліфікованих психологів і психіатрів; законодавчі суперечності (лікарі первинної ланки не мають права надавати психологічну допомогу без спеціальної кваліфікації), поширення псевдопсихологів становить загрозу для пацієнтів [1].

На IV Конгресі з психосоматичної медицини (2024) було запропоновано нелінійну модель прогнозу ментального здоров'я: війна є надекстремальною ситуацією, що викликає непропорційні зміни у психіці населення; зміни можуть мати хаотичний, турбулентний характер, що ускладнює прогнозування; психічне здоров'я визначається через усвідомлення себе, критичність, здатність до адаптації та саморегуляції [7].

Пипенко І. С., Стадник А. В., Мельник Ю. В., Михайлишин У. Б. аналізуючи вплив війни на психологічну благополуччя студентів висвітлили основні чинники ризику та траєкторії розвитку психічних складнощів: тривожність, депресія, втрати життєвого комфорту [10].

Лонгітюдне дослідження вчених (Михайлишин У. Б., Стадник А. В., Мельник Ю. В., Ввейнхардт Дж., Олівейра М. С., Пипенко І. С.) показало, що студенти університетів у воєнний час характеризуються тенденцією до зростання психогенних чинників, пов'язаних з воєнним станом, комунікацією та безпекою. Більш детальний аналіз динаміки психопатологічних симптомів виявив тенденцію до посилення депресії та тривожності, а також стабілізацію показників гострого стресу у всіх групах. Це свідчить про серйозне погіршення психічного здоров'я студентів та подальшу хронізацію їх невротичних розладів [9].

Карамушка Л. М. зазначає, що особливою напруженістю діяльність освітніх організацій характеризується в умовах повномасштабної війни України проти рф, оскільки освітні організації працюють сьогодні в умовах невизначеності, хронічного стресу, постійної загрози для здоров'я та життя учнів та педагогічних працівників, необхідності активного поєднання багатьох видів діяльності (як основної (педагогічної), так і волонтерської, благодійної та ін.), спрямованих на захист України та підтримки військових, які захищають Україну. Все це потребує пошуку нових підходів для діяльності освітніх організацій, суттєву роль серед яких відіграє, на наш погляд, розробка та впровадження технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу [8, с. 15].

Мета статті – теоретичне обґрунтування та практичне висвітлення підходів до підготовки амбасадорів ментального здоров'я як інструменту підтримки психоемоційного добробуту населення в умовах війни. У фокусі – виявлення ключових компонентів навчання, компетентностей, форм і змісту підготовки осіб, здатних здійснювати первинну психологічну підтримку, формувати культуру турботи про психічне здоров'я, протидіяти стигматизації звернень по допомогу та сприяти створенню середовищ стійкості в громадах.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Виклад основного матеріалу. Система освіти відіграє вирішальну роль у забезпеченні становлення, розвитку та саморозвитку молодої особистості, формуванні соціальних відносин та соціальної компетентності, набутті навичок і компетентностей молодих громадян України. В умовах катастрофічних подій сьогодення система освіти продемонструвала стійкість і здатність виконувати відведену їй роль у суспільстві, адаптуватись до складних умов воєнного часу та забезпечувати свій подальший розвиток, захищати та надавати всебічну підтримку учасникам освітнього процесу, плекати життєстійкість і посткатастрофний розвиток молодого покоління українців. Стійкість системи освіти – це насамперед результат самовідданої роботи педагогічних працівників, працівників психологічної служби та місцевої громадськості. Питання захисту та підтримки ментального здоров'я здобувачів освіти сьогодні є одним із першочергових завдань усіх освітян [2, с. 6].

Проєкт відповідає державній політиці у сфері психічного здоров'я, зокрема Всеукраїнській програмі ментального здоров'я «Ти як?» [6], ініційований Першою Леді України та реалізованій Координаційним центром з психічного здоров'я при Кабінеті Міністрів України. Крім того, він узгоджується із положеннями Закону України «Про охорону психічного здоров'я» [4], який передбачає забезпечення психологічної допомоги у сфері освіти, розвиток профілактичних практик та просвітницької роботи серед молоді. Сьогодні недостатньо лише точкових психологічних втручань. Необхідне формування культури піклування про психічне здоров'я в освітніх закладах. Це можливо через просвітництво (поширення знань про ментальне здоров'я; навчання навичкам: емоційна регуляція, саморефлексія, комунікація, запобігання вигоранню; формування амбасадорських ініціатив: коли самі студенти стають агентами змін у своїх громадах («рівний-рівному»).

На думку Карамушки Л. М., війна як крайня форма соціальної напруженості, яка складає загрозу безпеці і життю людей, обумовлює виникнення певних проблем у міжособистісній взаємодії персоналу організацій. Найбільш вираженими є припинення стосунків з людьми (як крайня форма загострення стосунків), далі слідують конфлікти з членами родини, батьками, друзями, чоловіком/дружиною. Водночас найменш вираженими є конфлікти з керівниками та членами колективу установи, де працюють працівники, та людьми, які надають допомогу вимушеним переселенцям [3, с. 65].

Серед основних завдань проєкту є: розробка змістовної навчальної програми, що інтегрує культуру і ментальне здоров'я; проведення відбору, навчання та супроводу групи студентів-амбасадорів; залучення фахівців (психологів, освітян) до реалізації освітніх компонентів; організація публічної інформаційної кампанії з просування теми ментального здоров'я серед молоді; створення механізмів сталого функціонування амбасадорської програми в ЗВО (залучення викладачів, самоврядування, НУО).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У межах реалізації проєкту буде розроблено та впроваджено навчальну програму з ментального здоров'я для студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників, що інтегрує світоглядно-ціннісні та культурологічні підходи. Програма включатиме серію тематичних тренінгів, вебінарів, фасилітованих обговорень та практичних занять, спрямованих на формування навичок психоемоційної саморегуляції, стресостійкості, розвитку емпатії, недискримінаційного ставлення до психічного здоров'я та просування культури турботи про себе й інших. Проєкт стане складовою Всеукраїнської програми з психічного здоров'я «Ти як?» і сприятиме поширенню ефективних практик збереження та підтримки психічного благополуччя в освітньому середовищі в умовах війни.

У контексті зростання потреби у зміцненні ментального здоров'я молоді в умовах війни, особливої актуальності набувають інтегративні освітні формати, які поєднують особистісний розвиток, соціальну активність та підвищення психолого-педагогічної культури студентської молоді. Одним із прикладів такої синергії стало поєднання двох ініціатив: освітньо-мотиваційної події «Весняна толока» та проєкту **«**Підготовка ментальних амбасадорів», спрямованого на створення системи студентського психопросвітництва на основі культурологічного підходу.

«Весняна толока» виступає як платформа розвитку життєвих і професійних навичок через чотири сфери особистості: «Я» (особистісний рівень), «Дім і родина» (сімейний), «Університет і робота» (професійний), «Громада й оточення» (соціальний). Водночас, кожна з цих площин була адаптована для практичного застосування знань і навичок, отриманих учасниками проєкту з підготовки ментальних амбасадорів. Це дозволило трансформувати традиційний тренінговий формат у мультифункціональний простір практичного навчання і соціального впливу. Зокрема, студенти-амбасадори ментального здоров'я виступили:

- ко-фасилітаторами тематичних майстерень, що охоплювали техніки саморегуляції, розвиток емоційного інтелекту, вміння говорити про психологічні труднощі;
- ініціаторами «простору підтримки», де інші учасники заходу могли отримати елементи психологічної допомоги або емоційне розвантаження;
- модераторами відкритих діалогів у форматі «peer-to-peer», спрямованих на подолання стигми щодо звернення по психологічну допомогу;
- авторами інтерактивного маршруту «4 колеса ментального добробуту», який став інструментом діагностики особистих ресурсів і формування ціннісного ставлення до ментального здоров'я.

Упродовж чотирьох днів учасники активно досліджують тематику ментального здоров'я, опановують стратегії самопідтримки, емоційної саморегуляції та формування здорових стосунків. Вони мають можливість отримати цінні знання та практичний досвід від висококваліфікованих фахівців – психіатрів, практикуючих психологів і науковців.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

День 1. Тема виступу: «Діагнози, які змінюють життя: психіатрія крізь призму психології». У своєму виступі спікерка акцентувала увагу на необхідності розглядати психічні розлади не лише крізь призму медицини, а й у психологічному контексті. Такий підхід підкреслив важливість міждисциплінарної взаємодії між психіатрами та психологами. Доповідь сприяла глибшому розумінню психологічного аспекту психіатричних діагнозів і підкреслила значення емпатії, людяності та фахової підтримки у роботі з людьми, які переживають ментальні труднощі.

День 2. Тема виступу: «Пошук внутрішніх опор». Зосереджено увагу на важливості внутрішніх ресурсів як джерела сили в періоди життєвих труднощів. Доповідач поділився дієвими стратегіями самопідтримки та практичними інструментами, які допомагають людині знаходити стійкість, впевненість і баланс у собі

День 3. Тема виступу: «Побудова здорових взаємин за допомогою технік когнітивно-поведінкової терапії». Спікерка детально висвітлила, як принципи КПТ можуть сприяти формуванню гармонійних стосунків. Вона наголосила на ролі усвідомлення власних переконань і внутрішнього діалогу, що формують емоційні реакції та впливають на поведінку у взаємодії з іншими. Учасники мали нагоду практично опанувати низку технік когнітивно-поведінкової терапії, спрямованих на розвиток емоційної обізнаності, аналіз автоматичних думок і трансформацію деструктивних установок.

День 4. Тема доповіді: «Сексуальність як складова цілісного розвитку особистості: вплив на емоційне, психологічне та соціальне благополуччя». Сексуальність – це природна і важлива частина особистості. Досліджуйте себе, приймайте свою природу та бережно ставтеся до власної цінності. Відвертість – джерело сили, особливо коли вона поєднується з повагою та делікатністю. У своєму виступі спікерка акцентувала увагу на значенні сексуальності як важливого елементу особистісного розвитку, підкресливши її тісний зв’язок із емоційним станом, психологічним комфортом та якістю соціальних стосунків. Обговорювалися питання впливу сімейного виховання, освітнього середовища й культурних уявлень на формування здорової сексуальної ідентичності. Окремо було наголошено на ролі прийняття власної сексуальності у становленні самооцінки та побудові гармонійних міжособистісних взаємин. Розглянута тема актуалізувала важливість цілісного підходу до розуміння сексуальності як ресурсу, що сприяє психологічному добробуту та соціальній адаптації.

Таким чином, «Весняна толока» не лише сприяла розвитку soft skills серед студентської молоді, а й стала простором апробації та реалізації ініціатив ментальних амбасадорів, поєднуючи елементи групової динаміки, арт-терапевтичних практик, психолого-освітнього впливу та громадської участі. Така інтеграція підтверджує ефективність комплексного підходу до формування психологічної стійкості молоді та просування культури ментального здоров’я у студентському середовищі.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Після завершення чотириденного заходу було проведене онлайн-анкетування серед учасників з використанням авторської анкети з відкритими та закритими запитаннями, а також методики самооцінки емоційного стану та оцінки рівня опанування soft skills (емоційного інтелекту, саморегуляції, комунікативних навичок).

Кількість респондентів: 86 осіб (студенти, ментальні амбасадори, фасилітатори, організатори). Ключові теми, які найсильніше відгукнулись учасникам:

- психіатрія крізь призму психології: викликала емоційний резонанс та зламала стереотипи щодо психічного здоров'я;

- пошук внутрішніх опор*:* названо «найпрактичнішим» блоком – багато студентів відзначили, що вперше змогли усвідомити свої внутрішні ресурси;

- КПТ для взаємин*:* учасники позитивно відгукувалися про прості й дієві техніки, які вже почали застосовувати;

- Сексуальність і цілісність*:* викликала глибокі особисті рефлексії, вдячність за безпечний простір обговорення «незручних» тем.

Цитати з відкритих відповідей: «Я вперше побачила, що психіатрія – це не тільки діагнози, а й про людяність»; «Зрозуміла, що просити допомоги – це не слабкість, а сила»; «Було важливо почути про те, що сексуальність – це про гідність і прийняття себе»; «Цей захід був більше, ніж просто тренінг. Він допоміг мені відчути, що я не одна у своїх переживаннях».

Захід «Весняна толока» був успішним як за рівнем участі, так і за глибиною впливу. Отримані результати свідчать про те, що платформа ефективно поєднала освітній, психотерапевтичний та громадський аспекти. Учасники відзначили значне підвищення рівня емоційної свідомості, саморегуляції, здатності говорити про ментальне здоров'я, а також покращення розуміння себе і свого місця у соціумі.

Розробка програми підтримки ментального здоров'я студентської молоді в умовах війни відбувається у ширшому контексті трансформації системи психічного здоров'я в Україні. Вагомий внесок у цей процес здійснює україно-швейцарський проєкт «Психічне здоров'я для України» (Mental Health for Ukraine, MH4U), який реалізується за підтримки Швейцарської агенції розвитку та співробітництва (SDC). У рамках цього проєкту впроваджуються ключові підходи «Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року», що передбачає створення інтегрованої, міждисциплінарної системи, орієнтованої на якість життя, права людини та доступність послуг.

Запропонована ініціатива – програма підготовки амбасадорів ментального здоров'я серед студентської молоді – гармонійно узгоджується з цими пріоритетами. Вона спрямована на формування молодіжного середовища, у якому транслюються здорові психологічні практики та зміцнюються внутрішні

ресурси особистості. В основі програми лежить культурологічний підхід, що дозволяє адаптувати інструменти самопідтримки, емоційної саморегуляції та взаємодії до особливостей молодіжної субкультури в умовах воєнного часу.

Таким чином, дана ініціатива не лише відповідає загальнонаціональному напрямку розвитку охорони психічного здоров'я, а й поглиблює його, залучаючи молодіжну спільноту до створення стійкої культури психологічної грамотності, турботи про себе та інших [5].

Висновки. Запропонований проєкт з підтримки ментального здоров'я студентської молоді в умовах війни є актуальним і своєчасним внеском у національну стратегію реформування сфери охорони психічного здоров'я. Його концепція гармонійно інтегрується в загальні підходи, запропоновані україно-швейцарським проєктом MH4U, зокрема в аспектах міжсекторальної взаємодії, децентралізації послуг і підвищення психопросвіти серед молоді.

Підготовка амбасадорів ментального здоров'я як провідників психогігієнічних знань у студентських колективах дозволяє формувати сталі механізми внутрішньої та зовнішньої підтримки. Використання культурологічного підходу в реалізації програми сприяє глибшому прийняттю психологічної допомоги через осмислення ціннісних орієнтацій і культурних контекстів цільової аудиторії.

Таким чином, обґрунтовано доцільність масштабування подібних ініціатив у системі вищої освіти як одного з важливих інструментів збереження психічного здоров'я молодого покоління в умовах воєнних викликів.

Література.

1. Бойко С. Поліпшення психологічного стану населення в умовах довготривалої війни. *Національний інститут стратегічних досліджень*. 2025. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2025-03/az_psikhologichna-dopomoga_19032025.pdf

2. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя; [В. Г. Панок, С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський, Л. І. Прохоренко, Н. В. Чепелєва, Т. І. Куліш, С. Л. Чуніхіна, І. Г. Губеладзе, І. І. Ткачук, Н. А. Ярмола]. Київ, 2024. 188 с. https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188

3. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни : навч.-методичний посібник. К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 124 с.

4. Про систему охорони психічного здоров'я в Україні: Закон України від 15.01.2025 р. № 4223-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20#Text

5. Програма амбасадорів психічного здоров'я. URL: https://www.mh4u.in.ua/ambasador/

6. Система у сфері психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в Україні цільова модель 2.0. URL: https://howareu.com/static-objects/howareu/media/Posibnuki/2024-06-06%20%D0%A6%D0%9C%20%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%96%D1%8F%202.0.pdf

7. Соловйов О. Ментальне здоров'я в Україні під час війни та після: системний підхід до прогнозу непередбачуваних змін. *Медична газета «Здоров'я України 21 сторіччя».* 2024. № 21 (583). URL: https://health-ua.com/neurology/porusennia-snu/79120-mentalne-zdorovia-v-ukrayini-pid-cas-viini-ta-pislia-sistemnii-pidxid-do-prognozu-neperedbacuvanix-zmin

8. Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення: монографія / Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко [та ін.]. / за ред. Л. М. Карамушки. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 288 с.

9. Mykhaylyshyn U. B., Stadnik A. V., Melnyk Yu. B., Vveinhardt J., Oliveira, M. S., Pypenko I. S. Psychological stress among university students in wartime: A longitudinal study. *International Journal of Science Annals.* 2024. 7(1). Pp. 27–40. https://doi.org/10.26697/ijsa.2024.1.6

10. Pypenko I. S., Stadnik A. V., Melnyk Yu. B., Mykhaylyshyn U. B. The impact of the war in Ukraine on the psychological well-being of students. *International Journal of Science Annals.* 2023. №6(2). Pp. 20–31. https://doi.org/10.26697/ijsa.2023.2.2

References.

1. Boiko, S. (2025). Polipshennia psykholohichnoho stanu naselennia v umovakh dovhotryvaloi viiny [Improving the psychological state of the population in conditions of a long-term war]. *Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen - National Institute for Strategic Studies.* Retrieved from : https://niss.gov.ua/sites/default/files/2025-03/az_psikhologichna-dopomoga_19032025.pdf [in Ukrainian].

2. Kremen, V. H. (Eds.). (2024). *Zakhyst i pidtrymka mentalnoho zdorovia ukraintsiv v umovakh voiennoho stanu: vyklyky i vidpovidi [Protection and support of the mental health of Ukrainians under martial law: challenges and responses]*. Kyiv. Retrieved from : https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188 [in Ukrainian].

3. Karamushka, L. M. (2023). *Psykhichne zdorovia personalu orhanizatsii v umovakh viiny [Mental health of personnel of organizations in wartime conditions]*. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

4. Pro systemu okhorony psykhichnoho zdorovia v Ukraini: Zakon Ukrainy vid 15.01.2025 r. № 4223-IX [On the mental health care system in Ukraine: Law of Ukraine dated January 15, 2025 No. 4223-IX]. Retrieved from : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20#Text [in Ukrainian].

5. Prohrama ambasadoriv psykhichnoho zdorovia [Mental Health Ambassador Program] Retrieved from : https://www.mh4u.in.ua/ambasador/ [in Ukrainian].

6. Systema u sferi psykhichnoho zdorovia ta psykhosotsialnoi pidtrymky v ukraini tsilova model 2.0. [The system in the field of mental health and psychosocial support in Ukraine: a target model 2.0.]. Retrieved from : https://howareu.com/static-objects/howareu/media/Posibnuki/2024-06-06%20%D0%A6%D0%9C%20%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%96%D1%8F%202.0.pdf [in Ukrainian].

7. Soloviov, O. (2024). Mentalne zdorovia v Ukraini pid chas viiny ta pislia: systemnyi pidkhid do prohnozu neperedbachuvanykh zmin [Mental health in Ukraine during and after the war: a systematic approach to predicting unpredictable changes]. *Zdorovia Ukrainy 21 storichchia – Health of Ukraine in the 21st century,* 21 (583) [in Ukrainian].

8. Karamushka, L. M. (Eds.). (2024). *Tekhnolohii zabezpechennia psykhichnoho zdorovia ta* blahopoluchchia osvitnoho personalu v umovakh viiny ta pisliavoiennoho vidnovlennia [Technologies *for ensuring the mental health and well-being of educational personnel in conditions of war and post-war recovery]*. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.923.2:614.253:355.02

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1643-1651

Потапов Семен Олексійович аспірант кафедри загальної та соціальної психології Навчально-наукового інституту управління, психології та безпеки львівського державного університету внутрішніх справ, Львів, тел.: (097) 491-35-35, https://orcid.org/0009-0006-8094-7924

МЕТОДОЛОГІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МЕДИКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. У статті представлено методологічне обґрунтування емпіричного дослідження проблеми формування резильєнтності медичних працівників в умовах воєнного стану. Визначено актуальність дослідження, зумовлену надзвичайним навантаженням на медиків, які працюють у кризових ситуаціях, часто в умовах хронічного стресу, дефіциту ресурсів і постійної загрози небезпеки. Резильєнтність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує адаптивність, психоемоційну стабільність та здатність до збереження продуктивної діяльності у стресогенному середовищі.

Філософську основу дослідження становлять положення гуманістичної, феноменологічної та екзистенційної парадигм, які дозволяють трактувати резильєнтність як внутрішній ресурс збереження цілісності особистості. Виокремлено загальнонаукові принципи (системність, об'єктивність, детермінізм, розвиток, діалектичність), що забезпечують теоретичну цілісність дослідження. Описано конкретно-наукові підходи: особистісно-орієнтований, когнітивний, біопсихосоціальний та інтерактивний, які визначають перспективи аналізу феномена резильєнтності у медиків.

Зазначено провідні принципи наукового дослідження – валідність, надійність, етичність, репрезентативність. Обґрунтовано вибір методів: психодіагностичних, експериментальних, методів спостереження, бесіди, аналізу продуктів діяльності та математичної обробки результатів. Сформульовано основні етапи проведення емпіричного дослідження, що забезпечують логіку переходу від постановки проблеми до формулювання висновків. Узагальнено, що ретельно вибудувана методологія дає змогу отримати достовірні результати та запропонувати практичні рекомендації щодо підтримки психічного здоров'я медиків у воєнний час.

Ключові слова: методологія дослідження, емпіричне дослідження, медики, резильєнтність, воєнний стан, надзвичайні умови праці.

Potapov Semen Oleksiyovych, PhD student, Department of General and Social Psychology, Educational and Scientific Institute of Management, Psychology and Security, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, tel.: (097) 491-35-35, https://orcid.org/0009-0006-8094-7924

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

METHODOLOGY OF EMPIRICAL RESEARCH OF THE PROBLEM OF FORMING RESILIENCE OF MEDICAL DOCTORS IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW

Abstract. The article presents a methodological justification for an empirical study of the problem of forming resilience of medical workers in martial law. The relevance of the study is determined, due to the extraordinary burden on doctors working in crisis situations, often in conditions of chronic stress, resource shortages and constant threat of danger. Resilience is considered as an integral characteristic of the personality, which ensures adaptability, psycho-emotional stability and the ability to maintain productive activity in a stressful environment. The philosophical basis of the study is the provisions of the humanistic, phenomenological and existential paradigms, which allow us to interpret resilience as an internal resource for preserving the integrity of the personality. General scientific principles (systematicity, objectivity, determinism, development, dialectics) are highlighted, which ensure the theoretical integrity of the study. Specific scientific approaches are described: personality-oriented, cognitive, biopsychosocial and interactive, which determine the prospects for analyzing the phenomenon of resilience in physicians. The leading principles of scientific research are indicated - validity, reliability, ethics, representativeness. The choice of methods is justified: psychodiagnostic, experimental, observation methods, conversation, analysis of activity products and mathematical processing of results. The main stages of conducting empirical research are formulated, which provide the logic of the transition from problem formulation to the formulation of conclusions. It is summarized that a carefully constructed methodology allows obtaining reliable results and offering practical recommendations for supporting the mental health of physicians in wartime.

Keywords: research methodology, empirical research, physicians, resilience, martial law, emergency working conditions.

Постановка проблеми. У сучасних умовах воєнного стану українські медики опинилися на передовій не лише фізично, а й психологічно. Щоденне виконання професійних обов'язків в умовах небезпеки, нестачі ресурсів, високого емоційного навантаження, тривалого стресу та втрат вимагає від них не лише професійної майстерності, а й високого рівня психологічної стійкості – резильєнтності. Саме ця якість дозволяє фахівцям зберігати працездатність, емоційне рівновагу та мотивацію до діяльності попри екстремальні обставини.

Попри актуальність теми, проблема формування резильєнтності медиків у таких умовах ще недостатньо вивчена в емпіричному аспекті. Існує потреба у науково обґрунтованому підході до її дослідження, який враховував би специфіку воєнного контексту, динаміку психоемоційних станів медиків, особливості їхньої професійної діяльності, а також соціально-психологічні фактори, що впливають на їхню здатність долати стрес і зберігати професійне функціонування.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Недостатність комплексних емпіричних досліджень, які б поєднували кількісні та якісні методи, ставить під сумнів можливість розробки ефективних програм психопрофілактики й інтервенції. У зв'язку з цим особливої значущості набуває розробка чіткої, науково виваженої методології емпіричного дослідження резильєнтності медичних працівників у період воєнного стану як основи для подальших практичних рішень.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Проблема формування резильєнтності у представників допомагаючих професій, зокрема медичних працівників, активно вивчається у сучасній психологічній науці, особливо в контексті зростання глобальних кризових викликів.

У працях українських дослідників резильєнтність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує її адаптивність, психоемоційну стабільність і збереження продуктивної діяльності у стресогенних умовах. Особливу увагу приділено вивченню психологічних ресурсів, що сприяють формуванню резильєнтності: емоційної саморегуляції, когнітивної гнучкості, особистісного смислу, соціальної підтримки.

Воронова О. та Барчій М. розглядають резильєнтність як характеристику психіки, що дозволяє особистості адаптуватися до стресу та підтримувати психологічне благополуччя через ресурсне використання внутрішніх механізмів [2].

Мельничук І. описує резильєнтність як багатогранну систему, в яку входять когнітивні, афективні та поведінкові складники, що забезпечують здатність долати складні ситуації і відновлювати функціонування особистості [5].

Дослідження студентів дослідника Мініна М. розглядає резильєнтність як інтегральну характеристику, що включає емоційну регуляцію, соціальну підтримку, когнітивну гнучкість як передумову адаптації та успішності у складних соціальних та освітніх контекстах [6].

Щербак Т. у своєму дослідженні волонтерів під час війни визнає резильєнтність як властивість, процес та адаптаційний ресурс, що дозволяє зберігати психічне здоров'я у воєнний період [9].

Окремі дослідження присвячено феномену професійного вигорання у медиків у період пандемії COVID-19 та під час надзвичайних ситуацій [3; 4; 7]. У цих публікаціях підкреслюється важливість розвитку стресостійкості та психологічної підтримки персоналу медичних закладів. Разом із тим, період повномасштабної війни в Україні створює нові виклики, які мають специфіку – тривалий травматичний стрес, відчуття небезпеки, перевантаження, необхідність прийняття складних рішень у стислих часових рамках.

Деякі українські дослідження почали розглядати психологічний стан медиків саме у воєнний час, однак ці публікації переважно мають загальнодіагностичний характер і недостатньо висвітлюють методологічні засади емпіричного дослідження процесів формування резильєнтності.

На міжнародному рівні активно розвиваються дослідження в межах позитивної психології [10; 11; 12], де резильєнтність трактується як динамічний процес, який можна розвивати за допомогою цілеспрямованих інтервенцій.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, попри наявність окремих теоретичних і практичних напрацювань, спостерігається дефіцит цілісної методології емпіричного дослідження резильєнтності медичних працівників у реаліях війни. Це створює наукову нішу, яка потребує системного осмислення, розробки інструментарію дослідження, а також обґрунтування принципів і підходів до аналізу отриманих даних.

Метою нашого дослідження є розкрити методологію емпіричного дослідження проблеми формування резильєнтності медиків в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Методологією психологічного дослідження є система теоретичних принципів, підходів, методів і процедур, які забезпечують наукову обґрунтованість, логічність і послідовність у вивченні психологічних явищ. Іншими словами, методологія – це «наука про наукове дослідження», яка відповідає на запитання: що, навіщо, як, у якій послідовності та якими засобами досліджується.

Основними компонентами методології психологічного дослідження є філософські основи, які визначають загальне бачення природи психіки, людини, пізнання (наприклад, гуманістична, когнітивна, інтеракціоністська парадигма тощо); загальнонаукові принципи, до яких належать принципи об'єктивності, системності, діалектики, детермінізму, розвитку тощо; конкретно-наукові підходи, серед яких особистісно-орієнтований, діяльнісний, когнітивний, біопсихосоціальний, інтерактивний тощо. Вони задають ракурс аналізу конкретної психологічної проблеми; принципи дослідження – це внутрішні закономірності проведення наукової роботи: валідність, надійність, репрезентативність, етичність тощо; методи дослідження, серед яких психодіагностичні (тести, опитувальники), експериментальні, спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності, математичні методи обробки результатів; етапи дослідження, до яких належать постановка проблеми, формулювання гіпотези, вибір методів, проведення дослідження, інтерпретація результатів, формулювання висновків.

Правильно побудована методологія забезпечує наукову достовірність результатів; дозволяє перевірити гіпотезу або відповісти на дослідницьке питання; дозволяє відтворити дослідження іншими науковцями; слугує основою для обґрунтування вибору методів і висновків.

Філософська основа окресленою нами теми ґрунтується на низці ключових філософських підходів, які визначають світоглядну рамку дослідження і задають напрям його наукового осмислення.

Передусім, важливо зазначити, що антропологічна орієнтація сучасної науки, яка визнає цінність людини як унікального суб'єкта досвіду, діяльності та переживань, стає визначальною. У межах цього підходу медичний працівник розглядається не лише як функціональний виконавець професійних обов'язків, а як жива, цілісна особистість, яка функціонує в умовах надвисокого стресу, загроз життю та психотравматичних впливів.

Філософською базою дослідження є також діалектико-матеріалістична концепція розвитку, відповідно до якої формування резильєнтності розгля-

дається як динамічний, суперечливий процес адаптації, подолання труднощів і саморозвитку особистості в критичних умовах. Резильєнтність тут постає не як статична риса, а як результат активної взаємодії суб'єкта з дійсністю.

Не менш важливою є екзистенціально-гуманістична парадигма, яка фокусується на свободі вибору, відповідальності та особистісному зростанні в умовах екзистенційної кризи. Війна, з її граничними станами, створює особливе середовище для осмислення власного «Я», своєї місії й смислу діяльності, що є ґрунтом для розвитку внутрішньої стійкості.

У методології дослідження також враховується системний підхід, який виходить з уявлення про людину як відкриту, саморегульовану систему, що функціонує у взаємозв'язку з ширшим соціальним і професійним середовищем. Це дозволяє врахувати як індивідуальні, так і соціальні детермінанти формування резильєнтності у фахівців медичної сфери.

Отже, філософська основа дослідження інтегрує гуманістичні, екзистенційні, системні та діалектичні ідеї, що створює методологічно продуктивне підґрунтя для глибокого, цілісного й емпірично верифікованого вивчення феномена резильєнтності медиків у складних, граничних умовах воєнного стану.

Загальнонаукові принципи у нашому дослідженні є фундаментальною частиною наукового підходу, оскільки забезпечують надійність, послідовність і логічну цілісність дослідження. Їх застосування дозволяє вийти за межі вузькоемпіричних спостережень і осмислити феномен резильєнтності у фахівців медичної сфери в ширшому науковому контексті.

Принцип об'єктивності передбачає вивчення резильєнтності медиків незалежно від упереджень, оцінних суджень чи суб'єктивних впливів дослідника. Це означає, що факти, отримані в процесі дослідження, мають бути зібрані та інтерпретовані з урахуванням реальних психоемоційних, професійних і соціальних умов, у яких перебувають медики в умовах воєнного стану. Об'єктивність забезпечується використанням валідних психодіагностичних методик, дотриманням процедур емпіричного аналізу, а також критичним ставленням до результатів.

Принцип системності дозволяє розглядати резильєнтність як складне інтегративне утворення, що включає когнітивні, емоційні, поведінкові й соціальні компоненти, взаємодіє з професійними, організаційними та культурними контекстами. Медик як суб'єкт резильєнтності розглядається у структурі соціально-професійного середовища, де зовнішні та внутрішні чинники впливають на формування здатності до відновлення після стресу.

Принцип діалектики забезпечує врахування динаміки змін у процесі формування резильєнтності. У цьому підході резильєнтність трактується не як стабільна риса, а як процес, що розгортається у взаємодії з постійно змінюваними умовами життя, зокрема екстремальними — такими, як бойові дії, загроза життю, втрата колег тощо. Діалектичний підхід дозволяє виявити суперечності, що

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

стимулюють розвиток стійкості, а також можливі межі адаптаційних можливостей особистості.

Принцип детермінізму спрямований на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між впливами зовнішнього середовища (зокрема стресогенних чинників війни) і змінами в особистісній структурі медиків, зокрема — у розвитку чи ослабленні їхньої резильєнтності. Такий підхід дає можливість не лише описати рівень сформованості резильєнтності, а й виявити, які фактори сприяють чи перешкоджають її становленню.

Принцип розвитку забезпечує розгляд резильєнтності як феномена, що формується протягом життя, змінюється під впливом досвіду, професійного навантаження, кризових ситуацій та внутрішньої роботи особистості над собою. У воєнних умовах цей принцип набуває особливого значення, оскільки резильєнтність часто активізується або трансформується в екстремальних ситуаціях і вимагає постійного розвитку відповідних ресурсів — емоційних, когнітивних, мотиваційних.

Таким чином, застосування загальнонаукових принципів забезпечує наукову глибину, послідовність і теоретико-методологічну обґрунтованість дослідження феномена резильєнтності медичних працівників у межах складного соціально-психологічного контексту воєнного стану.

Конкретно-наукові підходи в методології емпіричного дослідження проблеми формування резильєнтності медиків в умовах воєнного стану спрямовані на деталізацію аналізу психологічного феномену через різні дослідницькі перспективи. Кожен із підходів дозволяє розкрити специфіку розвитку резильєнтності на різних рівнях функціонування особистості фахівця у надзвичайно складних соціальних і професійних обставинах.

Особистісно-орієнтований підхід акцентує увагу на індивідуальності медичного працівника, його унікальних ресурсах, життєвому досвіді, цінностях, мотиваційних установках. Такий підхід дозволяє врахувати варіативність шляхів формування резильєнтності залежно від особистісного профілю медика.

Діяльнісний підхід зосереджується на професійній діяльності медиків як контексті, в якому виявляється і розвивається резильєнтність. Стресові фактори, що виникають у процесі надання допомоги в умовах бойових дій, сприймаються не лише як загроза, а й як виклик, на який особистість реагує за допомогою мобілізації своїх внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

Когнітивний підхід дає змогу вивчити резильєнтність як процес, пов'язаний з особливостями сприймання, інтерпретації та осмислення критичних подій. У рамках цього підходу акцент робиться на тому, як медики оцінюють загрозливі ситуації, які когнітивні схеми та переконання підтримують їхню стійкість, а які – можуть бути чинниками уразливості.

Біопсихосоціальний підхід забезпечує комплексний аналіз формування резильєнтності, поєднуючи фізіологічні, психологічні та соціальні чинники. Згідно з цим підходом, на резильєнтність медиків впливають не лише

внутрішньоособистісні характеристики, а й рівень соматичного здоров'я, наявність соціальної підтримки, умови праці, доступ до ресурсів відновлення.

Інтерактивний підхід зосереджений на процесах міжособистісної взаємодії, які можуть як сприяти формуванню резильєнтності, так і перешкоджати їй. Для медиків, які працюють у команді в умовах надвисокого навантаження, важливим є не лише індивідуальний рівень стресостійкості, а й ефективність комунікації, довіра, емоційна підтримка, згуртованість колективу.

Принципи дослідження в межах емпіричного вивчення формування резильєнтності медиків в умовах воєнного стану забезпечують наукову обґрунтованість, точність і моральну відповідальність дослідника.

Принцип валідності гарантує, що обрані методики дійсно вимірюють саме той феномен, який досліджується – у цьому випадку, рівень та компоненти резильєнтності.

Принцип надійності передбачає стабільність та відтворюваність результатів дослідження при повторному вимірюванні.

Принцип репрезентативності означає, що вибірка учасників повинна відображати характеристики цільової групи – медичних працівників, які виконують професійні обов'язки в умовах воєнного стану.

Принцип етичності зобов'язує дослідника дотримуватись моральних норм: отримувати інформовану згоду, забезпечувати анонімність, не завдавати психологічної шкоди учасникам, бути чутливим до їхнього емоційного стану.

Дотримання цих принципів забезпечує наукову цінність дослідження, його практичну користь і повагу до людської гідності учасників.

Методи дослідження в межах емпіричного дослідження проблеми формування резильєнтності медиків в умовах воєнного стану підбираються з урахуванням специфіки досліджуваного феномену, контексту воєнної реальності та вимог до наукової валідності й надійності результатів.

Психодіагностичні методи є основою збору кількісних даних. До них належать стандартизовані тести й опитувальники, спрямовані на вимірювання рівня резильєнтності (наприклад, Шкала резильєнтності Коннора – Девідсона), психологічного благополуччя, емоційної стабільності, копінг-стратегій тощо.

Експериментальні методи можуть застосовуватися з метою перевірки ефективності психокорекційних програм або інтервенцій, спрямованих на розвиток резильєнтності. Метод спостереження дозволяє досліднику зібрати інформацію про поведінку медиків у реальних умовах професійної діяльності. Метод бесіди сприяє глибшому розумінню суб'єктивного досвіду учасників дослідження, їхніх уявлень про власну стійкість, джерела психологічної підтримки та адаптаційні ресурси. Аналіз продуктів діяльності дозволяє вивчити письмові звіти, щоденники, професійні характеристики або інші матеріали, які відображають стан і функціонування медичного працівника, його coping-стратегії та поведінкові реакції. Математичні методи обробки результатів застосовуються для кількісного аналізу зібраних даних – зокрема, для перевірки

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

гіпотез, встановлення зв'язків між змінними, визначення статистичної значущості відмінностей та узагальнення результатів дослідження. Комплексне застосування цих методів дозволяє отримати достовірну, всебічну та глибоку картину феномену резильєнтності у фахівців-медиків, які працюють у складних умовах воєнного часу.

Етапи дослідження в межах нашої теми відображають логіку наукового пошуку та забезпечують послідовність і цілісність наукового процесу.

Постановка проблеми. На цьому етапі визначається актуальність теми у контексті сучасних соціальних викликів, зокрема війни, що створює високий рівень психоемоційного навантаження на медичних працівників. Формулювання гіпотези. Висувається припущення, яке можна перевірити емпіричним шляхом. Вибір методів. Здійснюється добір психодіагностичних інструментів, які дозволяють оцінити рівень резильєнтності, адаптації, психоемоційної стабільності та супутніх чинників. Проведення дослідження. На цьому етапі здійснюється практична реалізація емпіричної частини: проведення тестування, спостереження, інтерв'ю, збору анкетних даних тощо. Інтерпретація результатів. Отримані дані аналізуються з урахуванням статистичних показників і якісних змістових характеристик. Формулювання висновків. Робиться узагальнення результатів, визначаються практичні рекомендації щодо формування та підтримки резильєнтності у медиків в умовах воєнного стану. Ця послідовність забезпечує наукову обґрунтованість та практичну значущість дослідження [1].

Висновки. У підсумку, методологія емпіричного дослідження проблеми формування резильєнтності медиків в умовах воєнного стану ґрунтується на чіткій логіці наукового пізнання, яка охоплює як філософські засади, так і конкретні підходи, принципи, методи та етапи дослідницького процесу.

Таким чином, обґрунтована методологічна база забезпечує високу наукову цінність дослідження та сприяє розробці ефективних заходів із формування та підтримки резильєнтності в умовах воєнного часу, що має особливе значення для збереження здоров'я та професійного потенціалу медичних фахівців.

Література:

1. Вавринів О. Організація та проведення психологічних і соціально-психологічних досліджень: практичний посібник. ЛьвДУВС, 2023. 116с.

2. Воронова О.Ю., Барчій М.С. Окремі аспекти дослідження резильєнтності особистості. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія.* Вип.1, 2024. С. 28-32.

3. Грішин Е. О. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія.* 2021. Вип. 64. С. 62–81.

4. Ковальчук З.Я., Наконечна Н. Формування резильєнтності, асертивності та гуманістичних цінностей у процесі професійного становлення студентів-медиків у волонтерській діяльності. *Вчені записки Університету «КРОК»*. Київ : ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», 2024. Вип. №4 (76). С. 313–319.

5. Мельничук І.Я. Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резильєнтності. *Наукові записки. Серія: Психологія*, Вип. 2, 2024. С. 82–87.

6. Мінін М. Модель резильєнтності студентської молоді. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*, Вип. 1 (66), 2025. С. 80-85.

7. Подоляк Л. Психологічні особливості управління кризовими станами у медичних працівників. *Вісник психології*. 2018. № 3(45). С. 56–63.

8. Русанов В. Професійне вигорання медичних працівників в умовах війни: історичний аналіз, сучасні дослідження та авторське визначення. *Психосоматична медицина та загальна практика*, Т. 9, № 3, 2024. 1-13.

9. Щербак Т. Дослідження резильєнтності волонтерів під час воєнного стану. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. Вип.1, 2024. С. 200-206.

10. Masten A.S. (2021). Resilience in development: The importance of early childhood experiences / A. S. Masten. Cambridge : Cambridge University Press, 312.

11. Mealer, M., Jones, J., & Moss, M. (2012). A qualitative study of resilience and posttraumatic stress disorder in United States ICU nurses. *Intensive Care Medicine*, 38, 1445-1451.

12. Ungar M. (2020). Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change / M. Ungar. Oxford : Oxford University Press, 280.

References

1. Vavryniv O. Orhanizatsiia ta provedennia psykholohichnykh i sotsialno-psykholohichnykh doslidzhen: praktychnyi posibnyk [Organization and conduct of psychological and socio-psychological research: a practical guide.] . LvDUVS, 2023. 116 s. (in Ukrainian).

2. Voronova O.Iu., Barchii M.S. Okremi aspekty doslidzhennia rezylientnosti osobystosti [Some aspects of research on personal resilience]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Psykholohiia.* Vyp.1, 2024. S. 28-32. (in Ukrainian).

3. Hrishyn E.O. (2021). Rezyliientnist osobystosti: sutnist fenomenu, psykhodiahnostyka ta zasoby rozvytku [Personal resilience: the essence of the phenomenon, psychodiagnostics and means of development]. *Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia.* 64. 62–81. (in Ukrainian).

4. Kovalchuk Z.Ia., Nakonechna N. (2024). Formuvannia rezylientnosti, asertyvnosti ta humanistychnykh tsinnostei u protsesi profesiinoho stanovlennia studentiv-medykiv u volonterskii diialnosti [Formation of resilience, assertiveness and humanistic values in the process of professional development of medical students in volunteer activities]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK» : zb. nauk. prats. Kyiv : VNZ «Universytet ekonomiky ta prava «KROK»*, 4 (76). 313-319. (in Ukrainian).

5. Melnychuk I.Ia. Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku ta korektsii rezylientnosti [Theoretical and methodological foundations of resilience development and correction.]. *Naukovi zapysky. Seriia: Psykholohiia*, Vyp. 2, 2024. S. 82–87. (in Ukrainian).

6. Minin M. Model rezylientnosti studentskoi molodi [Student Resilience Model]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia,* Vyp. 1 (66), 2025. S. 80-85. (in Ukrainian).

7. Podoliak L. Psykholohichni osoblyvosti upravlinnia kryzovymy stanamy u medychnykh pratsivnykiv [Psychological features of crisis management in medical professionals]. *Visnyk psykholohii.* 2018. № 3(45). S. 56–63. (in Ukrainian).

8. Rusanov V. Profesiine vyhorannia medychnykh pratsivnykiv v umovakh viiny: istorychnyi analiz, suchasni doslidzhennia ta avtorske vyznachennia [Professional burnout of medical workers in wartime: historical analysis, modern research and author's definition.]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka*, T. 9, № 3, 2024. 1-13. (in Ukrainian).

9. Shcherbak T. Doslidzhennia rezylientnosti volonteriv pid chas voiennoho stanu [Research on the resilience of volunteers during martial law.]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Psykholohiia*. Vyp.1, 2024. S. 200-206. (in Ukrainian).

10. Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R., & Cordova, M. (2005). Mindfulness-Based Stress Reduction for Health Care Professionals: Results From a Randomized Trial. *International Journal of Stress Management*, 12(2), 164–176.

11. Ungar M. (2020). Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change / M. Ungar. Oxford : Oxford University Press, 280.

12. West, C. P., Dyrbye, L. N., & Shanafelt, T. D. (2018). Physician burnout: contributors, consequences and solutions. *Journal of Internal Medicine*, 283(6), 516-529.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9:371.13:174

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1652-1660

Раєвська Яна Миколаївна доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Зігмунд Фройд Університет Україна (Sigmund Freud University Ukraine USFU), м. Київ, тел.: (096) 668-09-58, https://orcid.org/0000-0003-3802-2304

Зінько Оксана Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, Голова ГО “Соціальний проєкт Разом”, Голова ГО “Міжнародна спілка супервізорів”, м. Київ, тел.: (066) 424-09-73, https://orcid.org/0000-0001-6378-7427

Лапченко Інна Олександрівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Державний торговельно-економічний університет, кафедра психології, м. Київ, тел.: (098) 966-35-67, https://orcid.org/0000-0001-6573-6789

Селіванова Олена Володимирівна психолог корпоративний ТОВ "Вокі геймс Україна", супервізор Філія компанії «Людина в біді» (Člověk v tísni) в Україні, супервізор ГО “Соціальний проєкт Разом”, м. Київ, тел.: (050) 130-91-69, https://orcid.org/0009-0006-4948-292X

ІНДИВІДУАЛЬНА СУПЕРВІЗІЯ: ВИКЛИКИ, СТИЛІ ТА ФУНКЦІЇ У СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізу індивідуальної супервізії як глибокого, етично чутливого та адаптивного формату підтримки психологів і психотерапевтів у сучасних умовах професійної діяльності. Актуальність теми зумовлена зростанням запитів на якісну психологічну допомогу, ускладненням етичних контекстів практики та необхідністю формування професійної стійкості фахівців, особливо в умовах війни, травматичних подій і системного виснаження. Емпіричну основу дослідження становить матеріал круглого столу, організованого Міжнародною спілкою супервізорів у 2025 році, в якому взяли участь супервізори з України, Польщі та Італії. Методологія дослідження базується на якісному контент-аналізі транскрипту Zoom-дискусії, що включав вивчення стилістичних особливостей висловлювань, метафоричного мислення та інтерпретації досвіду у контексті сучасної супервізійної культури.

У межах дослідження проаналізовано індивідуальні стилі супервізорів, які виявляються через метафори – «садівник», «лук, що цілить у душу», «персональний трансфер» – та відображають глибину особистісного позиціонування у

професійних стосунках. Виокремлено основні функції індивідуальної супервізії: етичний навігатор, майстерня професійного стилю, контейнер для афективної регуляції, простір професійного катарсису. Окреслено типові труднощі, притаманні формату «один на один»: змішування ролей між супервізією та терапією, емоційне перевантаження супервізора, страх перед критикою у супервізанта, порушення часових та етичних меж. Виразно артикульовано коло тем, які потребують саме індивідуального формату: складні етичні дилеми, випадки ретравматизації, супервізійні запити, пов'язані з публічними особами чи високою вразливістю клієнта.

У підсумку індивідуальна супервізія розглядається не як контроль або експертне домінування, а як стосунок глибокої професійної зустрічі, у якому народжується не інструкція, а власне розуміння. Результати круглого столу підтвердили важливість розвитку супервізійної культури, заснованої на свободі, партнерстві, відповідальності та підтримці.

Ключові слова: індивідуальна супервізія, психологічна практика, етична чутливість, стиль супервізора, професійна підтримка, вторинна травматизація, метафора в супервізії, емоційна витримка, професійна ідентичність, рефлексивна практика.

Raievska Yana Mykolaivna Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology, Sigmund Freud University Ukraine (USFU), Kyiv, tel.: (096) 668-09-58, https://orcid.org/0000-0003-3802-2304

Zinko Oksana Mykolaivna Doctor of Philosophy in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the NGO "Social Project Razom", Head of the NGO "International Union of Supervisors", Kyiv, tel.: (066) 424-09-73, https://orcid.org/0000-0001-6378-7427

Lapchenko Inna Oleksandrivna Doctor of Philosophy in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, State University of Trade and Economics, Kyiv, tel.: (098) 966-35-67, https://orcid.org/0000-0001-6573-6789

Selivanova Olena Volodymyrivna Corporate Psychologist LLC "Voki Games Ukraine", Supervisor Branch of "People in Need" (Člověk v tísni) in Ukraine, Supervisor NGO "Social Project Razom", Kyiv, tel.: (050) 130-91-69, https://orcid.org/0009-0006-4948-292X

INDIVIDUAL SUPERVISION: CHALLENGES, STYLES AND FUNCTIONS IN THE MODERN CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL PRACTICE

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of individual

supervision as a deep, ethically sensitive and adaptive format of support for psychologists and psychotherapists in modern conditions of professional activity. The relevance of the topic is due to the growth of requests for high-quality psychological assistance, the complication of ethical contexts of practice and the need to form professional resilience of specialists, especially in conditions of war, traumatic events and systemic exhaustion. The empirical basis of the study is the material of the round table organized by the International Association of Supervisors in 2025, in which supervisors from Ukraine, Poland and Italy participated. The research methodology is based on a qualitative content analysis of the transcript of the Zoom discussion, which included the study of stylistic features of statements, metaphorical thinking and interpretation of experience in the context of modern supervisory culture.

The research analyzed the individual styles of supervisors, which are revealed through metaphors - "gardener", "bow aimed at the soul", "personal transfer" - and reflect the depth of personal positioning in professional relationships. The main functions of individual supervision are highlighted: ethical navigator, professional style workshop, container for affective regulation, space for professional catharsis. Typical difficulties inherent in the "one-on-one" format are outlined: mixing roles between supervision and therapy, emotional overload of the supervisor, fear of criticism in the supervisee, violation of time and ethical boundaries. A range of topics that require an individual format is clearly articulated: complex ethical dilemmas, cases of retraumatization, supervisory requests related to public figures or high vulnerability of the client.

As a result, individual supervision is viewed not as control or expert dominance, but as a relationship of deep professional encounter, in which not instruction, but one's own understanding is born. The results of the round table confirmed the importance of developing a supervisory culture based on freedom, partnership, responsibility and support.

Keywords: individual supervision, psychological practice, ethical sensitivity, supervisor's style, professional support, secondary traumatization, metaphor in supervision, emotional endurance, professional identity, reflective practice.

Постановка проблеми. У контексті стрімких змін у сфері психічного здоров’я, зростання запитів на психологічну допомогу та посилення уваги до етичних стандартів професійної діяльності психолога, супервізія постає як ключовий інструмент підтримки якості надання психологічних послуг. Особливого значення набуває *індивідуальна супервізія*, яка дозволяє зосередитися на унікальних потребах, труднощах і ресурсах окремого фахівця.

Попри визнану роль супервізії у професійному розвитку психологів, на практиці її реалізація стикається з низкою викликів. Серед них – відсутність чітких стандартів супервізійної підготовки, нерівномірна якість надання супервізійних послуг, недостатнє розуміння специфіки різних стилів супервізії та обмежений доступ до кваліфікованих супервізорів у деяких регіонах. Це ускладнює як професійне зростання фахівців, так і забезпечення безпечної та

ефективної допомоги клієнтам.

Актуальність дослідження індивідуальної супервізії зумовлена також розмаїттям функцій, які вона може виконувати: освітню (формування навичок), підтримувальну (зниження професійного вигорання), етичну (контроль за дотриманням професійних меж) та коригувальну (робота з «сліпими плямами» терапевта). Проте на практиці ці функції не завжди реалізуються повноцінно через відсутність узгоджених моделей супервізійної взаємодії.

Крім того, стилі супервізії (директивний, фасилітативний, рефлексивний тощо) суттєво впливають на динаміку супервізійного процесу, але залишаються малодослідженими у прикладному контексті. Недостатньо уваги приділяється й індивідуальним особливостям супервізанта, його професійній ідентичності, рівню автономності, стилю навчання та етапу професійного розвитку.

Отже, існує необхідність ґрунтовного аналізу індивідуальної супервізії як цілісного процесу, що включає в себе поєднання різних стилів, функцій та адаптації до контексту запиту й особистості супервізанта. Розв'язання цієї проблеми є важливим кроком до підвищення ефективності супервізійної підтримки та професійної компетентності психологів у сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження засвідчують підвищений інтерес до індивідуальної супервізії як важливого інструменту підтримки якості психологічної допомоги. У роботах J. Bernard і R. Goodyear (2022) виокремлюються три ключові функції супервізії – навчальна, підтримувальна та контрольна, які забезпечують розвиток професійних компетентностей та етичну відповідальність фахівця [1]. C. Falender і E. Shafranske (2017) акцентують увагу на компетентнісному підході, що передбачає розвиток клінічного мислення, саморефлексії та чутливості до етичних питань [3]. P. Hawkins і R. Shohet (2020) розглядають рефлексивну модель супервізії як основу для формування глибшого усвідомлення процесів у взаємодії з клієнтами [4]. N. Ladany та співавт. (2019) досліджують складнощі, пов'язані з подвійними ролями супервізора і конфліктами у сфері етики [5]. Окрему увагу в сучасній літературі приділено стилям супервізії – директивному, фасилітативному, інтегративному (Carroll & Gilbert, 2022), а також викликам цифрового формату (Martin et al., 2021), що передбачає адаптацію до онлайн-комунікації та збереження якості взаємодії [2; 6]. В українському контексті проблема супервізії активно розробляється у працях А. Ткач, І. Чепелєвої, де підкреслюється необхідність запровадження системи підготовки супервізорів, етичного регулювання та інституційного визнання супервізії як обов'язкової складової професійного розвитку психолога [8; 9]. Таким чином, сучасні наукові публікації визначають індивідуальну супервізію як динамічну та багатофункціональну практику, що потребує подальшої стандартизації, дослідження ефективності та впровадження у професійну освіту.

Мета статті - проаналізувати сучасні виклики, функції та стилі індивідуальної супервізії в психологічній практиці, окреслити ключові тенденції

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

її розвитку та виокремити напрями вдосконалення супервізійної підтримки фахівців у контексті зростаючих професійних, етичних і соціальних вимог.

Виклад основного матеріалу. У сучасному психологічному просторі супервізія поступово набуває не лише освітньої, але й етичної та контекстуальної ваги. В умовах війни, кризи довіри, підвищеного рівня травматизації населення та емоційного вигорання фахівців роль супервізора значно зростає. Особливо це стосується індивідуальної супервізії, яка стає простором глибокої рефлексії, етичної діагностики і м'якої психопрофілактики. Індивідуальна супервізія – це той формат, який кожен супервізор має можливість трансформувати, модифікувати під себе враховуючи запит і потребу супервізанта. Проте її специфіка, виклики та стильова варіативність залишаються малодослідженими.

У червні 2025 року в межах програми навчання супервізорів, організованої Міжнародною спілкою супервізорів, відбувся круглий стіл у форматі Zoom, модерований головою Спілки Оксаною Зінько. До обговорення долучилися досвідчені супервізорки з України, Польщі та Італії. Подія стала цінним джерелом емпіричного матеріалу, що ліг в основу цієї публікації. Для аналізу було використано якісний контент-аналіз: тематичне групування висловлювань, кодування метафор, інтерпретація повторюваних смислів у контексті сучасної психотерапевтичної практики.

Один із ключових тематичних блоків стосувався стилю індивідуальної супервізії. Учасниці круглого столу активно використовували метафори для окреслення свого професійного стилю, що відображає не лише технічні аспекти роботи, а й особистісне позиціонування у стосунках із супервізантами.

Наталія Антоненко порівняла індивідуальну супервізію з поїздкою в персональному авто – це простір, де можна зупинитися, змінити маршрут і зосередитися на унікальних потребах супервізанта. Вона підкреслила, що така форма взаємодії дозволяє глибше зануритися в контекст життя і роботи фахівця, зберігаючи професійні межі, але з високим рівнем включеності.

Юлія Короцінська окреслила свій стиль як поєднання підтримки, викладання і гумору. Для неї супервізор – одночасно ментор і дзеркало для етичного зростання. Вона зазначила, що особливо у роботі з початківцями важливо вміти закривати «дірки в човні» – знаннями, навичками, підтримкою, але робити це м'яко і з гумором, щоби зняти тривогу і страх оцінювання.

Анастасія Пан описала свій стиль як «кежуал» – легкий, адаптивний і життєвий. У супервізії фахівців, що працюють з підлітками, вона вбачає потребу в гнучкості, прийнятті, контролі та щирій підтримці. Її стиль – це натхнення, прийняття індивідуальності і створення простору для вільного пошуку рішень.

Наталія Мінєєва метафорично описала свою роботу як «стрілянину з лука в Душу». Вона поєднує глибину саморефлексії з точковим фруструванням, щоб підтримати особистісне зростання супервізанта. Її стиль базується на людяності, саморозкритті та здатності бачити ключові зміни в житті іншої людини.

Світлана Ющенко порівняла супервізора з садівником, який створює ґрунт

для проростання автентичності. Для неї індивідуальна супервізія – це простір партнерства, де професійне зростання відбувається з повагою до унікальності кожного фахівця. Її фокус – підтримка, терпіння і дбайливе супроводження процесу самопізнання.

Катерина Молчанова наголосила, що повномасштабна війна суттєво змінила її стиль супервізії. Гумор, пошук нових рішень і партнерство стали основними елементами її підходу. Вона зазначила, що у нових реаліях доводиться постійно адаптуватися, шукати індивідуальні рішення для кожного випадку, враховуючи контекст, ресурси і виклики, з якими стикаються фахівці, зокрема з прифронтових та деокупованих територій.

Результати круглого столу показали, що стиль індивідуальної супервізії формується під впливом професійного досвіду, контексту діяльності, особистих цінностей супервізора та типу запитів, з якими він працює. Метафори, використані учасницями, є не лише художнім засобом, а й вікном у глибину професійної ідентичності, що дає змогу краще зрозуміти логіку і зміст супервізійної взаємодії.

Однією з ключових тем, що обговорювалася під час круглого столу, стали типові труднощі, з якими стикаються супервізори в індивідуальному форматі супервізії. Усі учасниці наголосили, що індивідуальна супервізія є форматом, який потребує високого рівня професійної зрілості, гнучкості, толерантності до невизначеності та постійного етичного самоконтролю. Цей формат, на відміну від групового, не дозволяє «розподілити» відповідальність за атмосферу або навантаження між учасниками – увесь фокус скеровується на одну людину, і супервізор стає єдиною фігурою, яка утримує процес.

Серед найпоширеніших викликів було окреслено кілька ключових груп труднощів:

- **змішування ролей**. Учасниці зазначили, що часто виникає складність у чіткому розмежуванні супервізійного процесу і терапевтичної допомоги. Особливо це стосується ситуацій, коли супервізант проявляє емоційну вразливість, потребу в підтримці або приносить теми, пов’язані з особистими кризами. У таких випадках супервізор має утримувати межу між навчальною та терапевтичною функцією, не втрачаючи емпатії, але і не переходячи у роль психотерапевта.
- **Ідеалізація супервізора**. Окрема група складнощів пов’язана з неусвідомленими очікуваннями супервізантів. У дискусії прозвучала метафора «Супервізор як бог» – очікування, що супервізор має знати відповіді на всі питання, володіє бездоганними методами, ніколи не помиляється. Така ідеалізація часто призводить до пізнішого розчарування або емоційного відсторонення, якщо супервізант стикається з людськими межами супервізора.
- **Страх перед зворотним зв’язком**. Учасниці наголошували, що індивідуальний формат часто активує тривогу у супервізанта: він боїться «бути поганим», отримати критику, показати свою некомпетентність. Це може

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

призвести як до інфантилізації (залежної позиції), так і до агресивного захисту. Супервізору необхідно зберігати баланс між чесним зворотним зв'язком і підтримкою, щоби процес не перетворився на оцінювання чи засудження.

– **Емоційне навантаження супервізора**. У форматі «один на один» уся емоційна динаміка процесу концентрується в межах цієї взаємодії. Супервізор виступає єдиним «контейнером» для переживань, тривог, сумнівів, злості супервізанта, що особливо важко, коли мова йде про важкі або травматичні кейси. Тому важливо, щоб супервізор мав власну підтримку – супервізію або інтервізію – для профілактики професійного вигорання.

– **Порушення меж** – часових, фінансових, особистісних. Часто в індивідуальному форматі спокуса «допомогти більше», «дати ще одну сесію», «обговорити тему у позаробочий час» виглядає як жест людяності, але може порушувати рамки і створювати залежні або нееквівалентні стосунки.

– **Етична напруга**. Супервізор має бути уважним до дотримання професійних стандартів не лише в роботі супервізанта, а й у власній взаємодії з ним. Порушення нейтральності, непроговорені конфлікти інтересів або надмірна емоційна залученість можуть спричинити серйозні наслідки – як у професійному, так і в особистісному вимірі.

Окремо було розглянуто теми, які доцільно опрацьовувати саме в індивідуальному форматі супервізії. Учасниці поділилися досвідом, що певні випадки неможливо або небезпечно обговорювати у групі – через їхню делікатність, інтенсивність або етичну вразливість. До таких тем відносяться:

- травматичні або шокові події (смерть клієнта, сексуальне насильство, суїцидальні кризи);
- етичні дилеми, які викликають сильний внутрішній конфлікт або пов'язані з ризиком порушення професійних норм;
- кейси, які можуть ретравматизувати інших учасників групи;
- ситуації, де клієнт супервізанта є публічною особою або легко ідентифікується;
- випадки, коли сам супервізант не готовий до відкритості у групі – через сором, страх осуду або невпевненість.

У теоретичному узагальненні було окреслено чотири ключові функції індивідуальної супервізії, які дозволяють глибше зрозуміти її цінність:

- *етичний навігатор* – допомагає ідентифікувати професійні «сліпі плями», конфлікти, потенційні зони ризику;
- *професійний катарсис* – дає змогу проговорити помилки, сумніви й амбівалентність без страху втратити обличчя;
- *майстерня стилю* – простір, у якому формується і шліфується індивідуальний стиль психолога;
- *контейнер афективної регуляції* – особливо важливий у роботі з темами втрат, вторинної травматизації, виснаження.

Висновки круглого столу підтвердили, що індивідуальна супервізія є критично важливою формою підтримки у випадках високої етичної або

емоційної складності. Вона забезпечує простір безпечної рефлексії, де фахівець може дослідити як професійні дії, так і особистісні реакції. Стиль супервізора формується на стику досвіду, цінностей, рівня зрілості та викликів часу. Сучасний контекст – війна, переобтяження, емоційне виснаження – вимагає нових підходів до супервізійної підтримки, більшої гнучкості, глибини, етичної прозорості. Подальші дослідження доцільно спрямовувати на аналіз ефективності різних форматів супервізії, розвиток стандартів супервізійної компетентності та підтримку супервізорів у складних професійних реаліях.

Висновки. Матеріали круглого столу, організованого Міжнародною спілкою супервізорів, продемонстрували глибину практичного досвіду супервізорської спільноти, а також високу професійну та етичну рефлексивність його учасниць. Індивідуальна супервізія постала як критично важливий формат у роботі з емоційно насиченими, травматичними, етично складними кейсами, де лише тет-а-тет взаємодія забезпечує достатній рівень безпеки, емпатії та глибини. Цей формат дозволяє не лише розв’язувати конкретні професійні задачі, а й підтримує становлення психолога як рефлексивного, відповідального і живого фахівця.

Типові труднощі індивідуальної супервізії – від страху критики до розмитих меж – вказують на необхідність чіткішого контрактування, розвитку етичної чутливості й забезпечення підтримки супервізора. Водночас саме у персоналізованому супервізійному процесі проявляється унікальний стиль кожного супервізора, який формується на перетині досвіду, контексту, цінностей і особистої зрілості.

Круглий стіл показав, що в метафорах, діалогах, чесності та сміливості ділитися власними труднощами виростає жива тканина професійної культури, заснованої на взаємній підтримці, свободі й відповідальності. Індивідуальна супервізія – це не про контроль, а про супровід. Як влучно зауважила одна з учасниць: «Супервізія – це не про знати все, а про вміти бути в стосунку. Не дати інструкцію, а допомогти народити власне розуміння».

Отже, сучасна психологічна практика потребує подальшого осмислення й розвитку індивідуального супервізійного формату, формалізації супервізійної компетентності як професійного стандарту, а також створення просторів професійної зустрічі, подібних до цього круглого столу, де народжується глибина, людяність і майбутнє професії.

***Література*:**

1. Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2022). *Fundamentals of Clinical Supervision* (6th ed.). Pearson Education. 432 p.

2. Carroll, M., & Gilbert, M. (2022). *On Being a Supervisee: Creating Learning Partnerships* (4th ed.). PsychOz Publications. 178 p.

3. Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2017). *Clinical Supervision: A Competency-Based Approach*. American Psychological Association. 340 p.

4. Hawkins, P., & Shohet, R. (2020). *Supervision in the Helping Professions* (5th ed.). Open University Press. 376 p.

5. Ladany, N., Mori, Y., & Mehr, K. E. (2019). *Effective Supervision in Counseling and Psychotherapy: A Practice-Based Approach*. American Psychological Association. 289 p.

6. Martin, P., Kumar, S., & Litzke, S. M. (2021). Virtual Supervision: Practices, Challenges, and Innovations. *Journal of Counseling Research*, 58(3), P. 220-234.

7. Schön, D. A. (2016). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge. 384 p.

8. Ткач, А. (2022). Супервізія в Україні: перспективи становлення професійного стандарту. *Психологічний часопис*, 2(18), С. 45-52.

9. Чепелєва, І. В. (2023). Етичні аспекти супервізії в роботі практичного психолога. *Актуальні проблеми психології*, т. 15, вип. 4, С. 120-127.

References

1. Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2022). *Fundamentals of Clinical Supervision* (6th ed.). Pearson Education.

2. Carroll, M., & Gilbert, M. (2022). *On Being a Supervisee: Creating Learning Partnerships* (4th ed.). PsychOz Publications.

3. Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2017). *Clinical Supervision: A Competency-Based Approach*. American Psychological Association.

4. Hawkins, P., & Shohet, R. (2020). *Supervision in the Helping Professions* (5th ed.). Open University Press.

5. Ladany, N., Mori, Y., & Mehr, K. E. (2019). *Effective Supervision in Counseling and Psychotherapy: A Practice-Based Approach*. American Psychological Association.

6. Martin, P., Kumar, S., & Litzke, S. M. (2021). Virtual supervision: Practices, challenges, and innovations. *Journal of Counseling Research, 58*(3), 220–234.

7. Schön, D. A. (2016). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge.

8. Tkach, A. (2022). Supervision in Ukraine: Prospects for the development of a professional standard. *Psychological Journal, 2*(18), 45–52. [In Ukrainian]

9. Chepeleva, I. V. (2023). Ethical aspects of supervision in the work of a practicing psychologist. *Topical Issues of Psychology*, *15*(4), 120–127. [In Ukrainian]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 316.6

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1661-1669

Рогачко Вікторія Олександрівна аспірант кафедри соціальної психології, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса, , https://orcid.org/0009-0000-2190-1623

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ЯК МОДЕРАТОР ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ: АНАЛІЗ МІЖКУЛЬТУРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація. У статті розглядається роль соціокультурного контексту як ключового модератора процесів посттравматичного зростання на основі аналізу міжкультурних досліджень. Висвітлюється сутність посттравматичного зростання як психологічного феномену, що характеризується позитивними змінами особистості внаслідок переживання травматичних подій. Проаналізовано вплив культурних цінностей, норм, традицій та практик на формування когнітивних рамок для інтерпретації травматичного досвіду та його інтеграції в життєву історію особистості. Представлено порівняльний аналіз особливостей посттравматичного зростання в колективістичних та індивідуалістичних культурах, що демонструє суттєві відмінності у способах переживання та осмислення травми. Досліджено роль релігійних та духовних практик як культурних ресурсів, що забезпечують концептуальні рамки для осмислення страждання та пошуку вищого сенсу в травматичних подіях. Розглянуто значення соціальної підтримки у процесах посттравматичного зростання та культурну обумовленість її джерел, форм та функцій у різних спільнотах. Охарактеризовано специфіку українського соціокультурного контексту для посттравматичного зростання з урахуванням історичного досвіду подолання колективних травм, культурних наративів про стійкість та відродження. Обґрунтовано необхідність розробки культурно-чутливих підходів до психологічної підтримки та реабілітації осіб, які пережили травматичні події, з інтеграцією культурних ресурсів, таких як духовні практики, традиційні ритуали та спільнотні заходи. Результати дослідження створюють основу для розробки інтегративних моделей психологічної підтримки, які враховують культурну різноманітність та специфіку переживання травматичного досвіду в різних соціокультурних контекстах.

Ключові слова: посттравматичне зростання, соціокультурний контекст, міжкультурні дослідження, колективістичні культури, індивідуалістичні культури, травматичний досвід, психологічна підтримка, культурно-чутливі підходи.

Rohachko Viktoriia Oleksandrivna PhD Student, Department of Social Psychology, Odesa I. I. Mechnikov National University, Odesa, https://orcid.org/0009-0000-2190-1623

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

SOCIOCULTURAL CONTEXT AS A MODERATOR OF POST-TRAUMATIC GROWTH: ANALYSIS OF CROSS-CULTURAL RESEARCH

Abstract. The article examines the role of sociocultural context as a key moderator of post-traumatic growth processes based on the analysis of cross-cultural research. It highlights the essence of post-traumatic growth as a psychological phenomenon characterized by positive changes in personality due to experiencing traumatic events. The influence of cultural values, norms, traditions, and practices on the formation of cognitive frameworks for interpreting traumatic experience and its integration into the life story of an individual is analyzed. A comparative analysis of post-traumatic growth patterns in collectivistic and individualistic cultures is presented, demonstrating significant differences in ways of experiencing and making sense of trauma. The role of religious and spiritual practices as cultural resources that provide conceptual frameworks for understanding suffering and finding higher meaning in traumatic events is explored. The significance of social support in post-traumatic growth processes and the cultural conditioning of its sources, forms, and functions in different communities are considered. The specificity of the Ukrainian sociocultural context for post-traumatic growth is characterized, taking into account the historical experience of overcoming collective traumas and cultural narratives about resilience and revival. The necessity of developing culturally sensitive approaches to psychological support and rehabilitation of individuals who have experienced traumatic events, with the integration of cultural resources such as spiritual practices, traditional rituals, and community activities, is substantiated. The research results create a foundation for developing integrative models of psychological support that take into account cultural diversity and the specifics of experiencing traumatic events in different sociocultural contexts.

Keywords: post-traumatic growth, sociocultural context, cross-cultural research, collectivistic cultures, individualistic cultures, traumatic experience, psychological support, culturally sensitive approaches.

Постановка проблеми. Психологічні наслідки травматичних подій являють собою складний комплекс реакцій, котрі формуються під впливом численних чинників. Феномен посттравматичного зростання, який передбачає позитивні психологічні зміни після переживання кризових життєвих ситуацій, викликає особливий інтерес у контексті розуміння людської стійкості та адаптаційних можливостей. Глобальні виклики сучасності, такі як пандемія COVID-19, воєнні конфлікти, природні катастрофи, підкреслюють необхідність глибокого розуміння механізмів подолання травматичного досвіду та факторів, що сприяють конструктивній трансформації особистості.

Культурний контекст виступає одним із ключових модераторів, який впливає на інтерпретацію травматичного досвіду, способи його осмислення та

подальшу інтеграцію в життєву історію особистості. Відмінності у світосприйнятті, цінностях, соціальних нормах та практиках різних спільнот зумовлюють специфіку переживання травми та потенціал для позитивних перетворень. Міжкультурні дослідження посттравматичного зростання демонструють варіативність проявів цього феномену в різних соціокультурних умовах, що вказує на необхідність враховувати культурну специфіку при розробці підходів до психологічної допомоги та реабілітації.

Розуміння культурних аспектів посттравматичного зростання має особливе значення в умовах України, де тривалий воєнний конфлікт призвів до масштабних психологічних наслідків для населення. Досвід травматизації в українському соціокультурному контексті має свої особливості, пов'язані з історичним досвідом народу, ментальними характеристиками, традиціями та сучасними соціальними процесами. Врахування цих особливостей дозволяє розробляти більш ефективні стратегії психологічної підтримки, які відповідають потребам та ресурсам конкретної спільноти. Актуальність дослідження соціокультурного контексту як модератора посттравматичного зростання підкреслюється також необхідністю розвитку культурно-чутливих підходів у психологічній практиці. Ефективність психологічної допомоги значною мірою залежить від її відповідності культурним особливостям клієнтів, їхнім переконанням, цінностям та способам осмислення життєвого досвіду. Аналіз міжкультурних досліджень дозволяє виявити універсальні та культурно-специфічні аспекти посттравматичного зростання, що створює основу для розробки інтегративних моделей психологічної підтримки, які враховують культурну різноманітність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про зростання інтересу до проблематики посттравматичного зростання в різних соціокультурних контекстах. В. О. Климчук [2] розглядає посттравматичне зростання як багатовимірний феномен, що формується під впливом соціокультурних чинників. А. Макеркер та М. Аугсбургер [7] досліджують культурні перспективи розуміння травми, демонструючи відмінності у сприйнятті та подоланні травматичного досвіду в різних спільнотах. Р. Г. Тедескі, Дж. Шекспір-Фінч та К. Таку [10] пропонують інтегративну модель посттравматичного зростання, що враховує соціокультурний контекст. К. Хенсон, Д. Трушо та А. Каневелло [4] виділяють соціальну підтримку та культурні практики як ключові фактори посттравматичного зростання. Т. М. Титаренко та М. С. Дворник [3] розглядають особливості соціально-психологічної реабілітації в українському контексті. Дослідження Кс. Цзя, Кс. Лю, Л. Їнг та К. Лін [5], а також Й. Мо та співавторів [8] демонструють специфіку посттравматичного зростання в колективістичних культурах. В. Зливков, С. Лукомська, Н. Євдокимова та С. Ліпінська [1] аналізують вплив воєнного конфлікту на психологічний стан дітей, а Л. Спицька [9] досліджує вплив травми на життєві перспективи особистості. Х. Кім та співавтори [6] представляють

міжнародний ландшафт досліджень позитивної психології, включаючи культурні аспекти посттравматичного зростання.

Мета статті полягає у визначенні ролі соціокультурного контексту як модератора посттравматичного зростання на основі аналізу міжкультурних досліджень.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння феномену посттравматичного зростання в різних культурних контекстах.
2. Визначити ключові соціокультурні чинники, що впливають на процеси посттравматичного зростання.
3. Порівняти особливості прояву посттравматичного зростання в індивідуалістичних та колективістичних культурах.
4. Дослідити роль релігійних та духовних практик як культурно-специфічних ресурсів посттравматичного зростання.
5. Розробити рекомендації щодо впровадження культурно-чутливих підходів до психологічної підтримки осіб, які пережили травматичні події.

Виклад основного матеріалу. Посттравматичне зростання становить унікальний психологічний феномен, який характеризується глибинними трансформаціями особистості внаслідок переживання травматичних подій. Культурна обумовленість цього явища проявляється на різних рівнях: від індивідуальних способів осмислення травматичного досвіду до суспільних практик підтримки та реабілітації. Міжкультурні дослідження демонструють, що інтерпретація травматичних подій та способи їх інтеграції в життєву історію особистості суттєво відрізняються залежно від культурного контексту [7].

Колективістичні культури, поширені в країнах Азії, характеризуються тенденцією до розгляду травматичного досвіду крізь призму групової ідентичності та соціальної взаємозалежності. Дослідження, проведені серед підлітків, які пережили землетрус у Вень-Чуані (Китай), виявили сильний зв'язок між соціальною підтримкою та посттравматичним зростанням, що підкреслює важливість міжособистісних стосунків у подоланні травми в колективістичному суспільстві [5]. Особливе значення мають сімейні зв'язки та відчуття приналежності до спільноти, які створюють основу для конструктивного переосмислення травматичного досвіду та формування нових життєвих перспектив.

Індивідуалістичні культури західних країн частіше фокусуються на особистісній автономії та самореалізації як ключових аспектах посттравматичного зростання [10]. Травматичний досвід розглядається переважно як можливість для внутрішньої трансформації та розкриття власного потенціалу. Наративи про подолання травми в західному культурному контексті часто підкреслюють особисту силу, стійкість та здатність знаходити нові смисли в складних життєвих обставинах. Разом з тим, дослідження демонструють, що навіть в індивідуалістичних культурах соціальна підтримка залишається важливим фактором, який сприяє посттравматичному зростанню [4]. Релігійні та

духовні практики становлять значущий культурний ресурс для посттравматичного зростання в багатьох спільнотах [2]. Релігійні вірування надають концептуальну основу для осмислення страждання та пошуку вищого сенсу в травматичних подіях. Культури з сильними релігійними традиціями демонструють особливі патерни посттравматичного зростання, пов'язані з духовним розвитком та переоцінкою життєвих цінностей. Молитва, медитація, ритуали та участь у релігійних спільнотах створюють психологічний простір для інтеграції травматичного досвіду та формування нової ідентичності [7].

Пандемія COVID-19 надала унікальну можливість для вивчення посттравматичного зростання в глобальному масштабі. Дослідження медичних працівників у Китаї виявило зв'язок між професійною ідентичністю, соціальною підтримкою та посттравматичним зростанням в умовах пандемії [8]. Культурні цінності, пов'язані з професійним обов'язком та колективною відповідальністю, виступали важливими ресурсами для подолання стресу та формування позитивних психологічних змін. Медичні працівники, які отримували достатню соціальну підтримку та мали сильну професійну ідентичність, демонстрували вищі показники посттравматичного зростання.

Український контекст переживання травми має свою культурну специфіку, яка формувалася протягом тривалого історичного періоду. Колективна травма, пов'язана з історичними подіями та сучасним воєнним конфліктом, впливає на способи осмислення індивідуального травматичного досвіду [3]. Культурні наративи про стійкість, витривалість та здатність відроджуватися після руйнівних подій створюють основу для посттравматичного зростання в українському суспільстві. Дослідження психологічної травми та її впливу на життєві перспективи особистості в українському контексті підкреслюють значущість соціальної підтримки, національної ідентичності та культурних практик подолання кризових ситуацій [9].

Мовні та наративні практики різних культур також впливають на процеси посттравматичного зростання [1]. Мова не лише відображає, але й формує досвід переживання травми, надаючи категорії та метафори для його осмислення. Культурно-специфічні наративи про страждання, відновлення та трансформацію створюють когнітивні рамки для інтерпретації травматичних подій та інтеграції їх у життєву історію особистості. Дослідження наративних практик у різних культурах демонструють відмінності в описі травматичного досвіду та способах конструювання історій про посттравматичне зростання [10].

Гендерні аспекти посттравматичного зростання також демонструють культурну варіативність [4]. Традиційні гендерні ролі та очікування, які відрізняються в різних культурах, впливають на способи переживання травми та можливості для позитивних психологічних змін. Дослідження показують, що в деяких культурах жінки демонструють вищі показники посттравматичного зростання порівняно з чоловіками, що може бути пов'язано з гендерними відмінностями в емоційній експресії, пошуку соціальної підтримки та

рефлексивних практиках. Разом з тим, культурний контекст може як посилювати, так і зменшувати ці гендерні відмінності [7].

Практики психологічної допомоги та підтримки осіб, які пережили травматичні події, мають враховувати культурну специфіку посттравматичного зростання [3]. Універсальні підходи до психологічної реабілітації можуть бути неефективними або навіть шкідливими, якщо вони не відповідають культурним цінностям та переконанням клієнтів. Культурно-чутливі інтервенції базуються на розумінні того, як культурний контекст впливає на переживання травми, осмислення втрат та формування нових життєвих перспектив. Інтеграція культурних ресурсів, таких як духовні практики, традиційні ритуали та спільнотні заходи, може підвищувати ефективність психологічної допомоги [1].

Міграційні процеси та культурна адаптація створюють додаткові виклики для дослідження посттравматичного зростання [2]. Вимушені переселенці та біженці переживають не лише травму, пов'язану з воєнними діями чи природними катастрофами, але й стрес акультурації. Культурний контекст приймаючої країни може як сприяти, так і перешкоджати процесам посттравматичного зростання. Дослідження мігрантів та біженців демонструють складну взаємодію між культурною ідентичністю, соціальною інтеграцією та психологічною адаптацією, яка впливає на можливості для позитивних трансформацій після травматичних подій [6].

Методологічні підходи до вивчення посттравматичного зростання також відображають культурну специфіку [10]. Інструменти оцінки посттравматичного зростання, розроблені в західному культурному контексті, можуть не повністю відповідати феноменології цього явища в інших культурах. Категорії та домени посттравматичного зростання, виділені в класичних моделях, можуть мати різну значущість та проявлятися по-різному в різних культурних контекстах. Міжкультурні дослідження підкреслюють необхідність розробки культурно-чутливих методів оцінки посттравматичного зростання, які враховують специфіку різних спільнот [6].

Культурна адаптація інструментів оцінки посттравматичного зростання становить важливий напрямок досліджень, оскільки методики, розроблені в одному культурному середовищі, можуть не повністю відображати специфіку феномену в інших культурах [6]. Необхідно враховувати не лише лінгвістичні особливості перекладу, але й концептуальну еквівалентність понять, що описують посттравматичне зростання в різних мовах та культурах. Розробка культурно-специфічних шкал та опитувальників, які враховують особливості розуміння особистісної трансформації в конкретному соціокультурному контексті, дозволяє більш точно вимірювати та описувати прояви посттравматичного зростання.

Віковий аспект посттравматичного зростання також має культурну специфіку, що відображає особливості розвитку особистості в різних соціокультурних контекстах [1]. Дитячий та підлітковий досвід переживання

травми формується під впливом культурних моделей виховання, ставлення до дітей та уявлень про вікові норми розвитку.

Психологічна стійкість як культурно обумовлений феномен демонструє значні відмінності в різних спільнотах, що впливає на потенціал посттравматичного зростання [10]. Культурні наративи про подолання труднощів, ставлення до страждання та соціальні очікування щодо прояву емоцій формують специфічні патерни психологічної стійкості. В деяких культурах підкреслюється стоїчне прийняття страждання, в інших – активне подолання перешкод, що створює різні передумови для посттравматичного зростання. Міжкультурні дослідження дозволяють виявити різноманітність факторів, які сприяють формуванню психологічної стійкості та її взаємозв'язок з процесами позитивної трансформації після травматичних подій. Вивчення психологічної стійкості в контексті травматичного досвіду дозволяє краще зрозуміти механізми посттравматичного зростання та розробити більш ефективні стратегії психологічної підтримки, які враховують культурну специфіку.

Транскультурна психотерапія становить перспективний напрямок розвитку психологічної допомоги, який враховує культурну специфіку посттравматичного зростання [3].

Перспективи розвитку міжкультурних досліджень посттравматичного зростання пов'язані з інтеграцією різних методологічних підходів та теоретичних перспектив [7]. Поєднання кількісних та якісних методів дозволяє більш повно відобразити культурну специфіку переживання травми та процесів посттравматичного зростання. Особливий інтерес становлять лонгітюдні дослідження, які дозволяють відстежувати динаміку посттравматичного зростання в різних культурних контекстах та виявляти фактори, що впливають на його траєкторію.

Висновки. Проведений аналіз міжкультурних досліджень посттравматичного зростання дозволяє стверджувати, що соціокультурний контекст виступає потужним модератором, який визначає характер, інтенсивність та спрямованість позитивних психологічних змін після переживання травматичних подій. Встановлено, що культурні цінності, норми, традиції та практики формують когнітивні рамки для інтерпретації травматичного досвіду та його інтеграції в життєву історію особистості, створюючи унікальні патерни посттравматичного зростання в різних спільнотах.

Порівняльний аналіз посттравматичного зростання в колективістичних та індивідуалістичних культурах виявив суттєві відмінності у способах переживання та осмислення травми. В колективістичних культурах країн Азії посттравматичне зростання тісно пов'язане з відновленням соціальних зв'язків, зміцненням групової ідентичності та відчуттям приналежності до спільноти. Натомість в індивідуалістичних культурах західних країн більша увага приділяється особистісній автономії, самореалізації та пошуку індивідуального сенсу в травматичному досвіді. Ці відмінності підкреслюють необхідність диференційованого підходу до розуміння та фасилітації посттравматичного зростання з урахуванням культурної специфіки.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Релігійні та духовні практики виявились значущим культурним ресурсом посттравматичного зростання в багатьох спільнотах, забезпечуючи концептуальні рамки для осмислення страждання та пошуку вищого сенсу в травматичних подіях. Культурно обумовлені наративи про подолання травми та відродження після кризових ситуацій створюють основу для конструктивної трансформації травматичного досвіду та формування нових життєвих перспектив.

Особливу роль у процесах посттравматичного зростання відіграє соціальна підтримка, характер і форми якої значною мірою визначаються культурним контекстом. Дослідження в різних культурних середовищах підтверджують універсальну значущість соціальної підтримки для позитивних психологічних змін після травматичних подій, проте демонструють відмінності в джерелах, формах та функціях такої підтримки залежно від культурних особливостей спільноти. Український соціокультурний контекст створює специфічні умови для посттравматичного зростання, поєднуючи елементи колективістичної та індивідуалістичної культур. Історичний досвід подолання колективних травм, культурні наративи про стійкість та відродження, а також сучасні трансформаційні процеси формують унікальний потенціал для позитивних психологічних змін після переживання травматичних подій у вітчизняному контексті.

Результати проведеного дослідження підкреслюють необхідність розробки культурно-чутливих підходів до психологічної підтримки та реабілітації осіб, які пережили травматичні події. Ефективність психологічної допомоги значною мірою залежить від її відповідності культурним цінностям, переконанням та практикам клієнтів. Інтеграція культурних ресурсів, таких як духовні практики, традиційні ритуали та спільнотні заходи, може підвищувати ефективність психологічних інтервенцій, спрямованих на фасилітацію посттравматичного зростання.

Література:

1. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна : монографія. Київ, Ніжин : Лисенко М.М., 2023. 221 с.

2. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 158 с.

3. Титаренко Т. М., Дворник М. С. Соціально-психологічна реабілітація особистості: етапи, технології, техніки. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2023. 324 с.

4. Henson C., Truchot D., Canevello A. What promotes post-traumatic growth? A systematic review. European Journal of Trauma and Dissociation. 2021. Vol. 5, № 4. Article 100195.

5. Jia X., Liu X., Ying L., Lin C. Longitudinal relationships between social support and posttraumatic growth among adolescent survivors of the Wenchuan earthquake. Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Article 1275.

6. Kim H., et al. The international landscape of positive psychology research: A systematic review. International Journal of Wellbeing. 2018. Vol. 8, № 1.

7. Maercker A., Augsburger M. Cultural Perspectives on Trauma and Critical Life Events: New Directions in Research and Practice. Cambridge University Press, 2024. 386 p.

8. Mo Y., Tao P., Liu G., Chen L., Li G., Lu S., ... Huang H. Post-traumatic growth of nurses who faced the COVID-19 epidemic and its correlation with professional self-identity and social support. Frontiers in Psychiatry. 2022. Vol. 12. Article 562938.

9. Spytska L. Psychological trauma and its impact on a person's life prospects. Вісник Мукачева державного університету. Серія Педагогіка та психологія. 2023. Vol. 9, № 3. P. 82–90.

10. Tedeschi R. G., Shakespeare-Finch J., Taku K. Posttraumatic Growth: Theory, Research, and Applications. Routledge, 2018.

References

1. Henson, C., Truchot, D., & Canevello, A. (2021). What promotes post-traumatic growth? A systematic review. European Journal of Trauma and Dissociation, 5(4), Article 100195.

2. Jia, X., Liu, X., Ying, L., & Lin, C. (2017). Longitudinal relationships between social support and posttraumatic growth among adolescent survivors of the Wenchuan earthquake. Frontiers in Psychology, 8, Article 1275.

3. Kim, H., et al. (2018). The international landscape of positive psychology research: A systematic review. International Journal of Wellbeing, 8(1).

4. Klymchuk, V. O. (2021). Psykholohiia posttravmatychnoho zrostannia: monohrafiia [Psychology of post-traumatic growth: monograph]. Imeks-LTD.

5. Maercker, A., & Augsburger, M. (2024). Cultural Perspectives on Trauma and Critical Life Events: New Directions in Research and Practice. Cambridge University Press.

6. Mo, Y., Tao, P., Liu, G., Chen, L., Li, G., Lu, S., ... Huang, H. (2022). Post-traumatic growth of nurses who faced the COVID-19 epidemic and its correlation with professional self-identity and social support. Frontiers in Psychiatry, 12, Article 562938.

7. Spytska, L. (2023). Psychological trauma and its impact on a person's life prospects. Visnyk Mukacheva derzhavnoho universytetu. Seriia Pedahohika ta psykholohiia, 9(3), 82-90.

8. Tedeschi, R. G., Shakespeare-Finch, J., & Taku, K. (2018). Posttraumatic Growth: Theory, Research, and Applications. Routledge.

9. Tytarenko, T. M., & Dvornyk, M. S. (2023). Sotsialno-psykholohichna reabilitatsiia osobystosti: etapy, tekhnolohii, tekhniky [Social-psychological rehabilitation of personality: stages, technologies, techniques]. Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy.

10. Zlyvkov, V., Lukomska, S., Yevdokymova, N., & Lipinska, S. (2023). Dity i viina: monohrafiia [Children and war: monograph]. Lysenko M.M.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9:364-78

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1670-1678

Романець Зоя Олексіївна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціально-гуманітарних наук, Львівський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП», м.Львів, https://orcid.org/0000-0002-5404-2471

Маліцький Віктор Казимирович кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціально-гуманітарних наук, Львівський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП», м.Львів, https://orcid.org/0009-0000-2110-8385

Петринич Олена Григорівна старший викладач кафедри психології та соціально-гуманітарних наук, Львівський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП», м.Львів, https://orcid.org/0000-0002-6426-5548

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК НАПРЯМ ЗАГАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОСІБ, ЩО ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМАТИЧНІ ПОДІЇ

Анотація. У статті досліджується соціально-психологічна реабілітація як цілісний напрям загальнопсихологічної підтримки осіб, які пережили травматичні події. Актуальність теми зумовлена значним зростанням кількості людей, що перебувають у стані посттравматичних розладів внаслідок воєнних дій, техногенних катастроф, насильства, втрат або інших життєвих криз. У контексті сучасної реальності реабілітаційна допомога набуває міждисциплінарного значення, оскільки включає як психотерапевтичну, так і соціальну складову, спрямовану на відновлення не лише емоційного стану, а й життєвої активності, соціальних зв'язків та почуття безпеки. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування й систематизація підходів до соціально-психологічної реабілітації постраждалих осіб, а також виокремлення ключових етапів, методів і чинників, що впливають на ефективність підтримки. Проаналізовано особливості психологічного стану людей, які пережили травму, з урахуванням сучасних уявлень про посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), кризи особистості, вторинну травматизацію та порушення міжособистісної взаємодії. У межах дослідження акцент зроблено на поєднанні індивідуального та групового підходів у процесі реабілітації. Розглянуто значення підтримувального соціального середовища, участі родини, психологів, волонтерів та громади у відновленні функціонального стану особистості. Визначено, що ефективна соціально-психологічна підтримка має базуватись на принципах емпатії, конфіденційності, поступовості, добровільності та культурної чутливості. Окрему увагу приділено розробці етапної моделі реабілітації, що включає:

стабілізацію емоційного стану, усвідомлення й опрацювання травматичного досвіду, формування нових смислів і стратегій подолання, а також соціальну інтеграцію. У результаті дослідження зроблено висновок, що соціально-психологічна реабілітація є не лише способом зменшення психічних наслідків травми, але й важливим ресурсом повернення людини до активного життя, зміцнення її стійкості та здатності до самовідновлення.

Ключові слова: соціально-психологічна реабілітація, травма, посттравматичний стресовий розлад, психологічна підтримка, відновлення, кризова інтервенція, стійкість особистості.

Romanets Zoya Oleksiivna PhD, Associate professor, Associate professor of the Department of Psychology and Social and Human Sciences, Lviv Institute, Interregional Academy of Personnel Management, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-5404-2471

Malitsky Viktor Kazymyrovych PhD, Associate professor, Associate professor of the Department of Psychology and Social and Human Sciences, Lviv Institute of Private Joint-Stock Company «Higher Educational Institution «Interregional Academy of Personnel Management», Lviv, https://orcid.org/0009-0000-2110-8385

Petrynych Olena Hryhorivna Senior Lecturer, Department of Psychology and Social and Human Sciences, Lviv Institute, Interregional Academy of Personnel Management, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-6426-5548

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL REHABILITATION AS A DIRECTION OF GENERAL PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PERSONS WHO HAVE SURVIVED TRAUMATIC EVENTS

Abstract. The article examines socio-psychological rehabilitation as a holistic direction of general psychological support for people who have experienced traumatic events. The relevance of the topic is due to the significant increase in the number of people who are in a state of post-traumatic disorders as a result of military actions, man-made disasters, violence, losses or other life crises. In the context of modern reality, rehabilitation assistance acquires interdisciplinary significance, as it includes both psychotherapeutic and social components aimed at restoring not only the emotional state, but also vital activity, social ties and a sense of security. The aim of the study is to theoretically substantiate and systematize approaches to the socio-psychological rehabilitation of victims, as well as to identify key stages, methods and factors that affect the effectiveness of support. The features of the psychological state of people who have survived trauma are analyzed, taking into account modern ideas about post-traumatic stress disorder (PTSD), personality crises, secondary

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

traumatization and disruption of interpersonal interaction. The study focuses on the combination of individual and group approaches in the rehabilitation process. The importance of a supportive social environment, the participation of family, psychologists, volunteers and community in restoring the functional state of the individual is considered. It is determined that effective socio-psychological support should be based on the principles of empathy, confidentiality, gradualness, voluntariness and cultural sensitivity. Special attention is paid to the development of a staged rehabilitation model, which includes: stabilization of the emotional state, awareness and processing of traumatic experience, formation of new meanings and coping strategies, as well as social integration. As a result of the study, it is concluded that socio-psychological rehabilitation is not only a way to reduce the mental consequences of trauma, but also an important resource for returning a person to active life, strengthening their resilience and ability to self-recovery.

Keywords: socio-psychological rehabilitation, trauma, post-traumatic stress disorder, psychological support, recovery, crisis intervention, personal resilience.

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціальної нестабільності, збройних конфліктів, зростання рівня насильства, втрат та інших кризових явищ суттєво зростає кількість людей, які зазнали психологічних травм різного походження. Посттравматичні переживання негативно впливають на емоційний стан, поведінкові реакції, соціальну адаптацію та загальне функціонування особистості. З огляду на це, зростає потреба у фаховій психологічній підтримці та системній реабілітаційній роботі з постраждалими особами. Соціально-психологічна реабілітація виступає одним із провідних напрямів допомоги, оскільки вона передбачає не лише подолання гострих емоційних реакцій, а й поступове відновлення соціальних зв’язків, особистісної цілісності та життєвої активності. Попри визнану значущість цього процесу, у психологічній науці й практиці досі недостатньо чітко окреслені методологічні засади, етапи, ефективні методи й умови реалізації соціально-психологічної реабілітації в посттравматичному контексті. Водночас, без глибокого теоретичного обґрунтування та практичних моделей реабілітації психологічна допомога часто є фрагментарною, спонтанною або такою, що не враховує складну динаміку травматичного досвіду. Це обумовлює потребу в комплексному дослідженні сутності соціально-психологічної реабілітації, її функцій, принципів, засобів і контекстів застосування з урахуванням міжособистісного, культурного та інституційного середовищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика психологічної допомоги особам, які пережили травматичні події, активно досліджується у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. Особливу увагу вчені приділяють вивченню посттравматичного стресового розладу (ПТСР), психологічної стійкості, кризових станів та ефективності різних моделей психосоціальної підтримки а також нейропсихологічні, так і соціокультурні аспекти травматизації.

У вітчизняному контексті важливими є дослідження О. Алещенка [1], В. Дуба [2], Т. Кириченка [3], Б. Плескача, В. Уркаєва [6], С. Фера [8], Л. Царенка [9], та ін., присвячені психологічній допомозі особам у кризових станах, реабілітації військовослужбовців, переселенців, постраждалих від насильства чи катастроф. Праці Б. Лазоренка [4], Я. Пилипчука, Л. Пономаренка [5], В. Франкла [7], В. Швеця [10], висвітлюють механізми подолання стресу, психологічну адаптацію та роль підтримувального середовища у відновленні особистості після психотравм. У цьому контексті важливим є розуміння травми не лише як індивідуального досвіду, а й як соціального явища, що вимагає колективних форм підтримки.

Однак, попри значну кількість досліджень, комплексне осмислення саме соціально-психологічної реабілітації як системного процесу, який інтегрує індивідуальну терапію, групову підтримку, соціальну інтеграцію та культурні особливості, залишається недостатньо розробленим. Це створює наукову нішу для подальшого аналізу й розробки ефективних моделей допомоги, що відповідають умовам затяжної соціальної нестабільності та масового травматизму.

Метою статті є теоретичне обґрунтування соціально-психологічної реабілітації як одного з ключових напрямів загальнопсихологічної підтримки осіб, які пережили травматичні події; аналіз основних підходів, моделей та етапів реабілітаційної роботи; визначення чинників, що забезпечують ефективне психологічне відновлення, а також узагальнення сучасного досвіду вітчизняної та зарубіжної практики в цій сфері.

Гіпотезою дослідження передбачається, що ефективна соціально-психологічна реабілітація осіб, які пережили травматичні події, можлива за умови цілісного підходу, який інтегрує індивідуальну та групову психологічну підтримку, залучення соціального оточення, поступове опрацювання травматичного досвіду та активне включення людини у соціально значущу діяльність. Реабілітаційна допомога буде результативною, якщо вона ґрунтується на науково обґрунтованих етапах, враховує індивідуально-психологічні особливості, рівень стресостійкості, а також соціокультурний контекст постраждалої особи.

Виклад основного матеріалу. Психологічна травма – це не лише наслідок надзвичайної події, але й потужний чинник, який змінює структуру сприйняття світу, міжособистісних взаємин та уявлення про себе. Людина, що зазнала травми, втрачає почуття контролю, безпеки, стабільності та довіри – як до світу, так і до самої себе. Ці зміни зачіпають емоційну сферу, пізнавальні процеси, поведінку та соціальну активність. Саме тому реабілітація в такому контексті має бути багатовимірною та базуватись на міждисциплінарному підході, який охоплює як психологічну, так і соціальну складову. Соціально-психологічна реабілітація розглядається як системний процес, що поєднує індивідуальні та колективні зусилля, спрямовані на відновлення психоемоційного стану, адаптації до нових реалій, відновлення самооцінки, сенсожиттє-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

вих орієнтирів і здатності до соціальної взаємодії. Вона включає як професійну психологічну допомогу, так і підтримку з боку родини, громади, соціальних служб та волонтерських ініціатив [1-3]. Теоретично соціально-психологічна реабілітація спирається на такі ключові концепти:

1. психологічна стійкість (resilience) як здатність адаптуватися до труднощів і відновлювати функціонування після кризи;
2. посттравматичне зростання (posttraumatic growth) – позитивні зміни, які можуть відбутися в особистості внаслідок подолання травми;
3. кризове консультування та інтервенції – короткострокова, але інтенсивна допомога у фазі гострого реагування.

Типова модель реабілітації передбачає етапність, що дозволяє організувати процес допомоги у логічній послідовності, адаптуючи його до індивідуального стану постраждалого:

Етап стабілізації – надання базової психологічної підтримки, створення безпечного середовища, зниження рівня дистресу та тривоги. Тут використовуються техніки заземлення, дихальні практики, тілесна релаксація, кризові бесіди.

Етап опрацювання травми – виведення травматичних спогадів у сферу усвідомлення, вербалізація болючих переживань, деконструкція деструктивних переконань, формування наративу події. Ефективними є методи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), EMDR, наративного підходу.

Етап ресурсного відновлення – актуалізація внутрішніх і зовнішніх ресурсів, формування нових життєвих цілей, розвиток навичок емоційної саморегуляції. Поширеними тут є арт-терапевтичні методики, психоедукація, тілесно-орієнтовані практики.

Етап соціальної інтеграції – повернення до активної соціальної діяльності, налагодження комунікації з близькими та суспільством, відновлення трудової активності, включення до груп підтримки або волонтерської діяльності.

В таблиці продемонстровано логічну послідовність процесу реабілітації, вказуючи на специфічні завдання та інструменти кожного етапу (табл.1).

Таблиця 1.

Етапи соціально-психологічної реабілітації та їх зміст

Етап	**Основна мета**	**Основні методи та підходи**
Стабілізація	Відновлення почуття безпеки, зниження тривожності	Кризове консультування, дихальні техніки, тілесна релаксація
Опрацювання травми	Усвідомлення, вербалізація та інтеграція досвіду	КПТ, EMDR, наративна терапія, робота зі спогадами
Ресурсне відновлення	Посилення внутрішніх ресурсів, саморегуляція	Арт-терапія, психоедукація, тілесно-орієнтовані методики
Соціальна інтеграція	Повернення до активної життєдіяльності, соціальні ролі	Групи підтримки, волонтерство, соціальні ініціативи

Джерело: сформовано авторами

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Одним із найважливіших аспектів реабілітації є врахування соціального контексту. Середовище, в якому перебуває постраждала особа, може як сприяти процесу зцілення, так і поглиблювати травматичні наслідки. Підтримка родини, друзів, громади відіграє роль буфера, що зменшує інтенсивність стресу та сприяє відновленню емоційної рівноваги [6-9]. Особливо це важливо в умовах колективної травми – війни, переселення, втрати домівки чи стабільного соціального статусу.

Автори у таблиці відображають різні підходи до організації допомоги, їх сильні та слабкі сторони у контексті травматичного досвіду (табл.2).

Таблиця 2.

Індивідуальна та групова реабілітаційна робота: особливості

Параметр	Індивідуальна робота	Групова робота
Основна ціль	Глибинне опрацювання особистих переживань	Нормалізація досвіду, підтримка через спільність
Формат	Один на один (психолог – клієнт)	6–12 учасників під керівництвом фахівця
Тип втручання	Персоналізовані методики	Психотерапевтичні групи, тренінги, групи підтримки
Переваги	Конфіденційність, адаптація до індивідуальних потреб	Емпатійне середовище, взаємна підтримка
Обмеження	Менш доступне в умовах масової травматизації	Потребує готовності до відкритості

Джерело: сформовано авторами

Варто окремо зазначити, що ефективність допомоги залежить не лише від методів, а й від принципів взаємодії: добровільність, етичність, недирективність, повага до особистісного простору, культуральна чутливість. Роль фахівця полягає не у «вилікуванні», а у супроводі, фасилітації процесу внутрішнього відновлення. Також значення має інституційна [10] підтримка: наявність спеціалізованих центрів, програм з навчання фахівців, міжвідомча взаємодія психологів, соціальних працівників, медиків і юристів. Успішним прикладом є створення мобільних кризових груп, платформ для онлайн-консультування, інтеграція психологічної підтримки у громадські ініціативи.

Автори систематизують найбільш вживані практики в роботі з травмою, вказуючи, в яких випадках вони ефективні (табл.3).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 3.

Методи психологічної підтримки: цілі та застосування

Метод	Основне призначення	Сфера застосування
КПТ (когнітивно-поведінкова терапія)	Корекція деструктивних переконань і поведінки	ПТСР, тривожні стани
EMDR	Переробка травматичних спогадів	Глибока психотравма, бойова травма
Арт-терапія	Опрацювання через символічне зображення	Робота з дітьми, труднощі вербалізації
Психоедукація	Підвищення обізнаності, зменшення страхів	Колективна підтримка, профілактика
Тілесно-орієнтовані техніки	Вивільнення емоцій через роботу з тілом	Хронічна напруга, соматичні симптоми
Групи підтримки	Соціальне включення, зниження ізоляції	Ветерани, ВПО, жертви насильства

Джерело: сформовано авторами

Загалом, соціально-психологічна реабілітація має спиратися на цілісний підхід, що враховує:

– особистісні характеристики постраждалого (вік, стать, тип реагування, життєвий досвід);

– тип травматичної події (гостра, хронічна, одноразова або кумулятивна);

– наявність підтримки або вторинної травматизації з боку соціуму;

– рівень доступу до допомоги та якість психологічного супроводу.

Таким чином, соціально-психологічна реабілітація – це не тільки набір психотехнік, а насамперед – гуманістично зорієнтований процес повернення особистості до життя, у якому вона знову може відчувати сенс, зв’язок із людьми, здатність діяти та будувати майбутнє попри пережите.

Соціально-психологічна реабілітація є комплексним процесом, спрямованим на відновлення психоемоційного стану та соціальної активності осіб, які пережили травматичні події. Вона включає послідовні етапи: стабілізацію, опрацювання травми, ресурсне відновлення та соціальну інтеграцію, кожен із яких має свої специфічні завдання і методи. Ефективність реабілітації залежить від застосування індивідуальних та групових підходів, адекватності обраних психологічних методик, а також від підтримки соціального оточення. Важливою умовою є дотримання принципів добровільності, конфіденційності та культурної чутливості, а також комплексна інституційна підтримка. Психологічна допомога має не лише усувати симптоми травми, але й сприяти відновленню суб’єктності, довіри до світу, сенсожиттєвих орієнтирів та можливості повноцінного соціального функціонування [4-5]. Такий підхід забезпечує не тільки зменшення негативних наслідків травматизації, але й підтримку посттравматичного зростання та адаптації особистості.

Висновки. Соціально-психологічна реабілітація є невід'ємною складовою системи загальнопсихологічної підтримки осіб, які зазнали травматичних подій. Аналізуючи особливості травматичного досвіду, можна констатувати, що успішне подолання негативних наслідків залежить від комплексності та послідовності реабілітаційних заходів, які включають етапи стабілізації, опрацювання травми, ресурсного відновлення та соціальної інтеграції. Важливо, що кожен етап має свої специфічні завдання і методи, адаптовані до індивідуальних потреб постраждалих. Застосування як індивідуальних, так і групових форм роботи забезпечує баланс між глибинним опрацюванням особистих переживань і отриманням підтримки в колективі, що сприяє нормалізації досвіду та формуванню нових соціальних зв'язків.

Отже, соціально-психологічна реабілітація має стати пріоритетом у системі надання допомоги постраждалим від травматичних подій, оскільки вона сприяє не лише зменшенню страждань, а й відновленню повноцінного життя, соціальної активності та внутрішньої гармонії людини.

***Література*:**

1. Алещенко, О. (2024). Копінг стратегії соціально-психологічної адаптації демобілізованих. «Дніпровський гуманітарний університет». 207.

2. Дуб В. Соціокультурні характеристики ціннісних орієнтацій вимушених переселенців. Проблеми гуманітарних наук. Серія «Психологія». 2021. Вип. 49. С. 61–71.

3. Кириченко Т.В. (2024). Психологічна реабілітація та соціальна адаптація Внутрішньо переміщених осіб. Вип. 58. – С. 145-149.

4. Лазоренко Б.П. (2017). Технологія реінтеграції та реадаптації особистості фрагментованої внаслідок психотравматизації. Наукові студії із соціальної та політичної психології. Вип. 39 (42). С. 168–177.

5. Пилипчук, Я. В., & Пономаренко, Л. О. (2024). Проблема реабілітації від психологічних травм крізь призму праць українських педагогів та психологів. Науково-педагогічні студії, (8), 99-124.

6. Плескач Б.В., Уркаєв В.С. (2017). Соціально-психологічні аспекти психотерапевтичної допомоги внутрішньо переміщеним особам. Актуальні проблеми психології. Вип. 13. Том 3 : Консультативна психологія і психотерапія. С. 74–91.

7. Франкл В. (2022). Людина у пошуках справжнього сенсу. Харків : КСД, 2022. 160 с.

8. Фера, С. (2024). Інновації в с оціальній підтримці учасників бойових дій у процесі їх адаптації до мирного життя. *Наукові записки. Серія: Психологія*, (4), 103-108.

9. Царенко Л. (2018). Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : начальний посібник / загальна редакція Київ, Том 2. 240 с.

10. Швець, В. (2020). Ткацтвотерапія як метод психологічого супроводу осіб з ознаками посттравматичного стресового розладу. *Соціальна робота та соціальна освіта*, (5), 100-125.

References:

1. Aleshchenko, O. (2024). Kopinh stratehiyi sotsial′no-psykholohichnoyi adaptatsiyi demobilizovanykh. [Coping strategies for the socio-psychological adaptation of demobilized persons]. "Dnipro Humanitarian University". 207.

2. Dub V. (2021). Sotsiokul′turni kharakterystyky tsinnisnykh oriyentatsiy vymushenykh pereselentsiv. [Sociocultural characteristics of value orientations of internally displaced persons]. Problems of the Humanities. Series "Psychology". Issue 49. Pp. 61–71.

3. Kyrychenko T.V. (2024). Psykholohichna reabilitatsiya ta sotsial′na adaptatsiya Vnutrishn′o peremishchenykh osib. [Psychological rehabilitation and social adaptation of internally displaced persons]. Issue 58. – P. 145-149.

4. Lazorenko B.P. (2017). Tekhnolohiya reintehratsiyi ta readaptatsiyi osobystosti frahmentovanoyi vnaslidok psykhotravmatyzatsiyi. [Technology of reintegration and readaptation of a personality fragmented as a result of psychotraumatization]. Scientific studies in social and political psychology. Issue 39 (42). P. 168–177.

5. Pylypchuk, Ya. V., & Ponomarenko, L. O. (2024). Problema reabilitatsiyi vid psykholohichnykh travm kriz′ pryzmu prats′ ukrayins′kykh pedahohiv ta psykholohiv. [The problem of rehabilitation from psychological trauma through the prism of the works of Ukrainian teachers and psychologists]. Scientific and pedagogical studies, (8), 99-124.

6. Pleskach B.V., Urkayev V.S. (2017). Sotsial′no-psykholohichni aspekty psykhoterapev-tychnoyi dopomohy vnutrishn′o peremishchenym osobam. [Socio-psychological aspects of psycho-therapeutic assistance to internally displaced persons]. Current problems of psychology. Issue 13. Volume 3: Consulting psychology and psychotherapy. pp. 74–91.

7. Frankl V. (2022). Lyudyna u poshukakh spravzhn′oho sensu. [Man in Search of True Meaning]. Kharkiv: KSD, 2022. 160 p.

8. Fera, S. (2024). Innovatsiyi v s otsial′niy pidtrymtsi uchasnykiv boyovykh diy u protsesi yikh adaptatsiyi do myrnoho zhyttya. [Innovations in Social Support of Participants in Combat in the Process of Their Adaptation to Peaceful Life]. Scientific Notes. Series: Psychology, (4), 103-108.

9. Tsarenko L. (2018). Osnovy reabilitatsiynoyi psykholohiyi: podolannya naslidkiv kryzy [Fundamentals of Rehabilitation Psychology: Overcoming the Consequences of the Crisis]: A Beginner's Guide / General Editorial Kyiv, Volume 2. 240 p.

10. Shvets, V. (2020). Tkatstvoterapiya yak metod psykholohichoho suprovodu osib z oznakamy posttravmatychnoho stresovoho rozladu. [Weaving therapy as a method of psychological support for people with signs of post-traumatic stress disorder]. Social work and social education, (5), 100-125.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.955.4

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1679-1690

Самойленко Оксана Анатоліївна доктор педагогічних наук, доцент кафедри психології Дніпровського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом, м. Дніпро, тел.: (096)681-62-55, https://orcid.org/0000-0002-2305-4111

Ярощук Наталія Петрівна викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, тел.: (095)789-28-88, https://orcid.org/0000-0002-3771-3974

Козігора Марія Анатоліївна доктор філософії за спеціальністю Психологія, старший викладач кафедри загальної педагогіки, психології та методики початкової освіти Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, тел.: (066)405-59-08, https://orcid.org/0000-0001-9597-952X

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДО УМОВ СОЦІАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Анотація. У статті досліджуються психологічні механізми, що забезпечують адаптацію особистості до умов соціальної нестабільності - феномену, що супроводжується нестійкістю соціального середовища, економічною невизначеністю, політичними трансформаціями та зростанням загального рівня тривожності в суспільстві. Підкреслено, що в таких умовах особистість стикається з необхідністю постійного психологічного переосмислення реальності та пошуку нових стратегій взаємодії із середовищем.

Особливу увагу приділено ролі психологічних захисних механізмів, які виступають своєрідним буфером, що дозволяє зберігати відносну стабільність психіки в умовах кризи. Водночас зазначено, що ці механізми не лише знижують рівень психологічного напруження, а й суттєво впливають на сприйняття навколишньої реальності та подальшу поведінку особистості, що може як сприяти адаптації, так і перешкоджати їй у разі домінування малоефективних стратегій.

Проаналізовано основні соціальні та особистісні чинники психологічної стійкості. До соціальних віднесено наявність підтримуючого оточення, соціальні зв’язки, доступ до ресурсів допомоги та інформації, рівень довіри в суспільстві. Особистісні чинники включають емоційну стабільність, здатність до рефлексії, гнучкість мислення, розвиток емоційного інтелекту, самоусвідомлення,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

наявність внутрішньої мотивації та сенсу життя. Доведено, що саме їх взаємодія формує здатність людини підтримувати функціональність, контролювати поведінку, зберігати гнучкість реагування та поступово відновлювати психологічний баланс після пережитих криз.

Виокремлено провідні адаптаційні стратегії, зокрема проблемно-орієнтовані копінг-стратегії, пошук соціальної підтримки, емоційну саморегуляцію та когнітивну переоцінку. Розкрито важливість розвитку емоційного інтелекту, самоусвідомлення, гнучкості мислення та внутрішньої мотивації як ключових елементів адаптаційного потенціалу особистості.

Акцентовано, що ефективна адаптація ґрунтується на поєднанні активних поведінкових стратегій, усвідомлення та обробки власних емоційних станів, а також на активному залученні соціальної підтримки. Водночас підкреслено, що домінування стратегій уникання, емоційного пригнічення чи заперечення проблеми може ускладнювати адаптацію, призводячи до розвитку дезадаптивних реакцій, зниження мотивації, емоційного виснаження та посилення кризових проявів.

Ключові слова: психологічні механізми адаптації, чинники психологічної стійкості, адаптаційні стратегії, соціальна нестабільність

Samoilenko Oksana Anatoliivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of the Dnipro Institute of the Interregional Academy of Personnel Management, Dnipro, tel.: (096) 681-62-55, https://orcid.org/0000-0002-2305-4111

Yaroshchuk Nataliia Petrivna Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Municipal Higher Educational Institution Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council, Lutsk, tel.: (095)789-28-88, https://orcid.org/0000-0002-3771-3974

Kozihora Mariia Anatoliivna PhD in Psychology, Lecturer at the Department of General Pedagogy, Psychology, and Methods of Primary Education, Municipal Higher Educational Institution Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council, Lutsk, tel.: (066)405-59-08, https://orcid.org/0000-0001-9597-952X

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF PERSONALITY ADAPTATION TO CONDITIONS OF SOCIAL INSTABILITY

Abstract. The article examines psychological mechanisms that ensure the adaptation of the individual to conditions of social instability - a phenomenon accompanied by the instability of the social environment, economic uncertainty, political transformations and an increase in the general level of anxiety in society. It is emphasized that in such conditions the individual is faced with the need for constant

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

psychological rethinking of reality and the search for new strategies for interacting with the environment.

Particular attention is paid to the role of psychological defense mechanisms, which act as a kind of buffer, allowing to maintain relative stability of the psyche in conditions of crisis. At the same time, it is noted that these mechanisms not only reduce the level of psychological stress, but also significantly affect the perception of the surrounding reality and the subsequent behavior of the individual, which can both promote adaptation and hinder it in the case of the dominance of ineffective strategies.

The main social and personal factors of psychological resilience are analyzed. The social ones include the presence of a supportive environment, social ties, access to resources of help and information, and the level of trust in society. Personal factors include emotional stability, the ability to reflect, flexibility of thinking, the development of emotional intelligence, self-awareness, the presence of internal motivation and the meaning of life. It is proven that it is their interaction that forms a person's ability to maintain functionality, control behavior, maintain flexibility of response, and gradually restore psychological balance after experiencing crises.

The leading adaptation strategies are identified, in particular problem-oriented coping strategies, seeking social support, emotional self-regulation and cognitive reappraisal. The importance of developing emotional intelligence, self-awareness, flexibility of thinking and internal motivation as key elements of the adaptive potential of the individual is revealed.

It is emphasized that effective adaptation is based on a combination of active behavioral strategies, awareness and processing of one's own emotional states, as well as on the active involvement of social support. At the same time, it is emphasized that the dominance of strategies of avoidance, emotional suppression or denial of the problem can complicate adaptation, leading to the development of maladaptive reactions, decreased motivation, emotional exhaustion and increased crisis manifestations.

Keywords: psychological mechanisms of adaptation, factors of psychological resilience, adaptation strategies, social instability

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство перебуває в умовах затяжної війни, економічної кризи, масової міграції та загальної невизначеності щодо майбутнього, що створює хронічний стресовий фон для значної частини населення. У таких обставинах вивчення механізмів адаптації особистості є вкрай важливим, адже дозволяє зрозуміти, як людина пристосовується до радикальних змін, зберігає внутрішню рівновагу, функціональність та психічне здоров’я.

Особливої актуальності набуває дослідження саме психологічних механізмів, які включають як свідомі стратегії подолання труднощів, так і несвідомі захисні реакції, що формуються у відповідь на загрозу звичного способу життя. Поширення тривожних розладів, депресії, посттравматичного

стресового розладу (ПТСР) серед населення свідчить про те, що традиційні адаптаційні ресурси особистості в умовах нестабільності часто вичерпуються. Це породжує потребу в глибшому науковому аналізі адаптаційних процесів, виявленні чинників, які сприяють або перешкоджають ефективному пристосуванню до нових соціальних умов.

Окрім того, адаптація не є лише пасивним пристосуванням до змін, а й активним процесом трансформації внутрішніх уявлень, цінностей і поведінкових стратегій. У цьому контексті особистість виступає не тільки об'єктом впливу середовища, але й активним суб'єктом, здатним змінювати його. Таким чином, розуміння психологічних механізмів адаптації має не лише теоретичне, а й практичне значення для розробки програм психологічної допомоги, профілактики психоемоційного виснаження, а також підтримки психічного здоров'я на рівні як індивіда, так і суспільства в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психологічних механізмів адаптації особистості до умов соціальної нестабільності привертає дедалі більше уваги українських науковців у зв'язку з глибокими суспільними трансформаціями, спричиненими війною, економічною кризою, внутрішньою міграцією та постійною загрозою невизначеності. Серед провідних дослідників цієї проблематики варто виокремити О. Луценко, яка у своїй кандидатській дисертації «Стратегії та механізми психологічної адаптації особистості до умов перехідного періоду в суспільстві» ґрунтовно дослідила свідомі й несвідомі механізми адаптації особистості у період соціальних змін.

Вагомий внесок у вивчення адаптаційних процесів зробила також Т.Титаренко, яка досліджує життєве конструювання особистості та процеси психологічної реабілітації, що особливо актуальні в умовах посттравматичних станів [14].

Ю. Кашпур і І. Роєнко у спільних дослідженнях проаналізували взаємозв'язок між захисними механізмами та адаптаційним потенціалом особистості, звертаючи увагу на роль психологічних стратегій у збереженні внутрішньої стабільності особи [9]. У свою чергу, С. Мотков виокремив чотири ключові механізми, які беруть участь у адаптації до соціально нестабільного середовища: психологічний захист, копінг-стратегії, агресію та тривогу, трактуючи їх як засоби регуляції поведінки у стресових умовах [11].

Дослідженнями соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб займалися Л. Гуменюк та А. Бреус, які вивчали способи компенсації втрати стабільного середовища. І. Поспелова, О. Косьянова та Г. Клосс проаналізували соціально-психологічні бар'єри адаптації в умовах невизначеності, виявивши ключові чинники, що перешкоджають ефективному пристосуванню.

І. Чухрій зосередився на вивченні адаптаційних механізмів молоді з інвалідністю, запропонувавши факторну модель дезадаптації.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Н. Артюхіна та О. Бадо у своїх роботах досліджували психологічні межі та захисні механізми як структурні елементи адаптаційного потенціалу в умовах соціальної нестабільності.

Таким чином, вітчизняна наукова думка демонструє багатовимірний підхід до розуміння адаптації особистості: від теоретичних моделей і психодіагностики до практичних аспектів психологічної підтримки та реабілітації в умовах соціальних криз.

Мета статті полягає у виявленні, аналізі та систематизації основних психологічних механізмів, які забезпечують адаптацію особистості до змін у соціальному середовищі, що характеризується нестабільністю, невизначеністю та кризовими явищами.

Виклад основного матеріалу. Дослідження адаптації особистості є предметом зацікавлення науковців уже тривалий час і охоплює різні наукові напрями. У межах соціології проблема адаптації активно вивчається з кінця XIX – початку XX століття. Зокрема, представники органістичної школи, такі як Р. Вормс, А. Еспінс, Г. Спенсер та інші, розглядали суспільство за аналогією з живим організмом, намагаючись пояснити соціальні процеси через біологічні моделі [10].

У психології інтерес до механізмів регуляції адаптивної поведінки бере початок із робіт З. Фрейда. Аналізуючи його підходи, С. Мотков зазначає, що адаптаційний процес, за Фрейдом, розпочинається одразу після народження дитини. Уже в ранньому віці інстинктивні потяги дитини вступають у конфлікт із соціальними нормами, правилами та обмеженнями. У цьому процесі ключову роль відіграє «его» - психічна структура, яка здійснює контроль над внутрішніми процесами та координує їх із вимогами зовнішнього середовища. Саме структура «его» забезпечує можливість задоволення потреб з урахуванням соціального контексту. Здатність «его» бути гнучким і стійким визначає ефективність адаптації до змінних умов. Водночас у процесі формування особистості «его» постійно піддається впливу як внутрішніх імпульсів, так і зовнішніх факторів. З метою збереження цілісності «его» психіка формує систему психологічного захисту - специфічне феноменологічне утворення, що включає різноманітні стратегії стабілізації та підтримки внутрішнього балансу [11, с. 27].

Одне з найпоширеніших трактувань поняття адаптації розглядає її як вид практичної діяльності, що формується під впливом історичних умов та спрямована на пристосування людини до специфічних форм, способів і умов життя в соціальному середовищі, а також на зміну самого цього середовища з урахуванням потреб учасників взаємодії [12].

На думку А. Камбура, одне з базових визначень поняття «адаптація» полягає у розумінні її як процесу пристосування організму або особистості до змін у навколишньому середовищі задля збереження ефективності функціонування та виживання. Адаптація може проявлятися у фізіологічному, психологічному, соціальному або культурному вимірах. У свою чергу, соціальна

адаптація - це процес інтеграції особистості в соціум шляхом засвоєння норм, цінностей, правил та очікувань соціального середовища, а також розвитку відповідних комунікативних та поведінкових навичок [6].

Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел свідчить, що більшість дослідників трактують адаптацію як процес і як результат. У загальному вигляді адаптація розуміється як динамічне утворення, що відображає здатність організму чи особистості пристосовуватись до змін у зовнішньому середовищі. Вона також виступає характеристикою будь-якої саморегульованої системи - біологічної, соціальної чи технічної, - яка має здатність адаптуватися до постійно змінюваних умов [1].

У соціально-психологічному контексті адаптація розглядається як процес пристосування особистості до нових умов життя в суспільстві з урахуванням його норм, вимог, очікувань і цінностей, а також з позицій власних потреб, мотивацій, інтересів і прагнень [13; 1].

У свою чергу, Ю. Кашпур та І. Роєнко наголошують, що адаптація до зовнішніх умов базується на складному комплексі інтегрованих ресурсів - психологічних, фізіологічних та індивідуально-особистісних характеристик. Цей комплекс утворює адаптаційний потенціал особистості, тобто її здатність ефективно реагувати на виклики середовища. На основі узагальнення даних із різних досліджень, автори виокремлюють ключові особистісні якості, що впливають на специфіку сприйняття та реагування на ситуації невизначеності, стресу та фрустрації. Серед них - асертивність, стресостійкість, відчуття власної ефективності та самоконтроль [8, с. 39].

С. Мотков розглядає психологічні захисні механізми як важливий інструмент адаптації, що сприяє збереженню внутрішньої рівноваги психіки та захисту Я-концепції особистості в умовах кризи або психотравмуючих ситуацій. На його думку, ці механізми виконують компенсаторну функцію, забезпечуючи стабільність особистісного функціонування в умовах загрози цілісності психіки. Вони активуються автоматично та несвідомо, коли звичні способи взаємодії з дійсністю виявляються неефективними чи болісними для суб'єкта [11, с.27].

Захисні механізми відіграють ключову роль у формуванні когнітивної інтерпретації подій, визначаючи, як саме особистість сприймає навколишню реальність - як загрозливу чи таку, що піддається контролю. Таким чином, вони не лише знижують рівень внутрішньої тривоги, а й опосередковано формують поведінкові реакції та життєві стратегії. Саме тип обраного захисного механізму (наприклад, витіснення, проекція, інтелектуалізація, раціоналізація тощо) впливає на подальший характер адаптації: чи буде вона конструктивною, гнучкою та ефективною, чи навпаки - ригідною, дезадаптивною та руйнівною для особистості.

Відтак, у межах адаптаційного процесу захисні механізми можуть виконувати як підтримувальну, так і обмежувальну роль. У короткостроковій перспективі вони допомагають уникнути дестабілізації психіки, але у тривалій -

можуть блокувати глибоке осмислення проблеми та стримувати особистісне зростання.

Беручи до уваги вище викладене, можна вести мову про те, психологічні захисні механізми відіграють важливу роль у збереженні стабільності психіки в умовах кризи, водночас впливаючи на способи сприйняття реальності та подальшу поведінку особистості. Проте ефективність адаптації залежить не лише від типу захисту, а й від наявності більш широкого спектра внутрішніх і зовнішніх ресурсів, які забезпечують здатність людини долати труднощі без шкоди для психічного здоров'я. У цьому контексті доцільно звернутися до розгляду ключових чинників психологічної стійкості, що визначають, наскільки особистість здатна зберігати функціональність, гнучкість і самоконтроль у складних життєвих обставинах.

У психології зовнішні чинники психологічної стійкості зазвичай пов'язують із впливом соціального середовища. Вони охоплюють підтримку з боку родини, друзів, освітнього та професійного оточення, а також загальні умови життя. Серед ключових елементів - емоційна підтримка, довірливі стосунки, визнання в колективі, сприятливий соціальний клімат, можливості для самореалізації, соціальна взаємодія, доступ до ресурсів, а також наявність життєвих орієнтирів і віри в майбутнє [17].

Б. Бенард виокремлює такі ключові зовнішні (соціальні) чинники (сфери), що сприяють формуванню психологічної стійкості: сімейну, шкільну та суспільну [16].

У сімейному середовищі вирішальну роль відіграють підтримка і турбота батьків, наявність чітких очікувань та правил, а також залучення дитини до сімейного життя, що сприяє розвитку її відповідальності та автономії.

У школі важливими є позитивні стосунки з однолітками, підтримка з боку вчителів, високі, але досяжні очікування щодо успіху, а також можливість молоді брати участь у шкільному житті.

На суспільному рівні стійкість особистості підтримується через доступ до базових ресурсів (освіта, охорона здоров'я, житло, працевлаштування), а також через культурні норми й очікування, які задають орієнтири соціально прийнятної поведінки [16, с.15].

Означені чинники разом формують середовище, в якому індивід має змогу розвиватися, відчувати підтримку та впевненість у своїй здатності долати труднощі.

М. Весельська, своєю чергою, вважає, що зовнішніми чинниками, які впливають на формування психологічної стійкості, виступають специфіка професійного середовища та психологічна практика, орієнтована на особистість с.38.

До внутрішніх чинників, що сприяють формуванню психологічної стійкості, науковиця на основі аналізу праць С. Арефнія та О. Євдокімової [2; 5], відносить особливості Я-концепції (здатність виражати власні почуття від

першої особи), рівень самооцінки, наявність внутрішнього локусу контролю, розвинену рефлексію, чітко окреслену життєву мету у поєднанні з умінням вирішувати актуальні завдання, відкритість до нового досвіду, толерантність до невизначеності та відсутність страху перед майбутнім [4]. М. Весельська зауважує про те, що гармонійна взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників сприяє інтеграції свідомості, формуванню адекватного розуміння власних потреб і їхньої впорядкованої системи [4].

Водночас Б. Бенард окреслила чотири ключові особистісні чинники, що сприяють формуванню стійкості: соціальна компетентність (здатність ефективно взаємодіяти з іншими, проявляти емпатію, турботу, співчуття, бути відкритим до спілкування та розуміти емоції інших); навички розв'язання проблем (уміння планувати, критично мислити, проявляти креативність, гнучкість та знаходити нестандартні рішення як у пізнавальних, так і в міжособистісних ситуаціях); автономність (здатність до самостійного прийняття рішень, внутрішня впевненість у своїх силах, самосвідомість, вміння зберігати особистісну цілісність навіть за несприятливих обставин); орієнтація на майбутнє (наявність життєвих цілей, віра в успішне майбутнє, мотивація до навчання й досягнення, а також здатність бачити сенс у власному житті).

Такі риси формують основу психологічної стійкості, забезпечуючи здатність людини адаптуватися до викликів, зберігати внутрішню рівновагу та розвиватися в складних умовах.

Соціальні та особистісні чинники психологічної стійкості відіграють важливу роль у здатності людини зберігати внутрішню рівновагу та функціональність в умовах кризи. Соціальні чинники створюють підтримувальне середовище, яке допомагає пом'якшити вплив стресових ситуацій. Турбота та емоційна підтримка з боку родини, друзів і значущих інших знижують рівень тривоги та зміцнюють відчуття безпеки. Сприятливий мікроклімат у навчальному чи трудовому колективі підтримує мотивацію та посилює відчуття належності до спільноти. Важливим є також доступ до соціальних ресурсів - охорони здоров'я, освіти, житла, що забезпечують базові умови для збереження психоемоційного благополуччя. Позитивні очікування з боку оточення формують у людини віру у власні сили, що сприяє активному подоланню труднощів.

Водночас особистісні чинники функціонують як внутрішні ресурси, які дозволяють людині самостійно адаптуватися до змін і долати виклики. Соціальна компетентність сприяє ефективній взаємодії з іншими, отриманню підтримки та збереженню конструктивних стосунків. Здатність до вирішення проблем забезпечує швидке й гнучке реагування на труднощі, пошук альтернативних рішень і уникнення дезорганізації поведінки. Автономність дає можливість зберігати незалежність і внутрішній контроль, приймати відповідальні рішення навіть у складних ситуаціях. Орієнтація на майбутнє - наявність цілей, оптимізму та сенсу життя - забезпечує внутрішню мотивацію, стійкість до розчарувань і здатність відновлюватися після втрат.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, саме взаємодія соціальних і особистісних чинників формує здатність людини залишатися психологічно стійкою, підтримувати функціональність, не втрачати сенсу життя й поступово відновлюватися після кризових подій.

Розглянемо деякі ефективні адаптаційні стратегії. Одна з них – емоційна саморегуляція.

На думку Л. Коломієць і Г. Шульги, емоційна саморегуляція – це здатність людини використовувати соціально прийнятні способи емоційного вираження, перетворювати негативні емоції на позитивні, усвідомлювати та приймати власні емоційні переживання, а також ефективно їх контролювати й стабілізувати відповідно до конкретних життєвих обставин [9, с. 67].

Дослідниці зазначають, що стратегії емоційної саморегуляції — це процес керування власними емоційними станами, який передбачає розвиток когнітивних складових емоційної регуляції, здатність до емоційного контролю, інтенсивність і частоту використання певних захисних механізмів у відповідь на емоційно насичені ситуації, а також рівень загальної особистісної саморегуляції [9, с. 67].

Оскільки надзвичайні ситуації можуть супроводжуватися різним емоційним навантаженням, логічно припустити, що й способи емоційної саморегуляції в таких випадках мають відрізнятися.

У наукових публікаціях Джеймса Гроса (James Gross) описуються дві основні стратегії емоційної саморегуляції: **когнітивна переоцінка** (*cognitive reappraisal*) та **пригнічення емоційного вираження** (*expressive suppression*).

Когнітивна переоцінка являє собою процес зміни способу сприйняття ситуації з метою зменшення її емоційного впливу. Наприклад, замість того, щоб бачити невдачу як катастрофу, людина може інтерпретувати її як можливість для навчання та особистісного зростання. Ця стратегія вважається більш адаптивною, оскільки пов’язана з вищим рівнем психологічного благополуччя, кращими міжособистісними стосунками та нижчим рівнем стресу.

Пригнічення емоційного вираження як спроба стримати зовнішні прояви емоцій (наприклад, не показувати гнів або смуток), зазвичай, застосовується вже після того, як емоційна реакція виникла. Хоча вона може бути корисною у деяких соціальних контекстах, загалом її вважають менш ефективною, оскільки вона часто пов’язана з підвищеним фізіологічним напруженням, погіршенням настрою тощо [8].

Важливу роль у збереженні психічного здоров’я відіграють копінг-стратегії**,** допомагаючи людині адаптуватися до змін, справлятися з труднощами та запобігати розвитку хронічного стресу. Термін *coping* (від англ. *to cope* – справлятися, долати) стосується психологічних механізмів адаптації, що допомагають зберігати емоційну рівновагу, внутрішній контроль і функціональність у складних обставинах.

На думку Н. Ярош, основними видами копінг-стратегій є: «розв’язання проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникання». Кожна з цих стратегій

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

має свої особливості. Зокрема, стратегія розв'язання проблем передбачає активні дії, спрямовані на використання внутрішніх ресурсів особистості з метою ефективного подолання складної ситуації [15].

Як зазначають М. Карамушка та Т. Карамушка, стратегія пошуку соціальної підтримки також є активною формою поведінки, коли людина звертається за допомогою до свого соціального оточення (членів родини, друзів, колег) з метою вирішення проблеми. Натомість стратегія уникання полягає в намаганні дистанціюватися від проблемної ситуації або повністю ігнорувати її, уникаючи взаємодії з навколишнім світом [7, с. 24].

Застосування тієї чи іншої копінг-стратегії залежить від індивідуальних особливостей особистості, рівня розвитку її емоційного інтелекту, попереднього досвіду та характеру самої стресової ситуації.

Дослідження показують, що проблемно-орієнтовані стратегії та пошук соціальної підтримки зазвичай пов'язані з вищим рівнем адаптивності та позитивним емоційним фоном. Вони сприяють ефективному вирішенню труднощів і зміцненню міжособистісних зв'язків.

Стратегія уникання, хоча в деяких випадках може тимчасово знижувати емоційне напруження, часто вважається менш конструктивною. Її тривале використання може призводити до накопичення внутрішнього стресу, емоційного виснаження та зниження психологічної стійкості.

Висновки. Умови соціальної нестабільності, характерні для сучасного українського суспільства, суттєво впливають на психологічний стан особистості, зумовлюючи необхідність активізації внутрішніх ресурсів для збереження емоційної рівноваги та життєвої ефективності. В ході дослідження встановлено, що ключову роль в успішній адаптації до соціально напруженого середовища відіграють такі психологічні механізми, як емоційна саморегуляція, розвиток адаптивних копінг-стратегій, гнучкість мислення, стресостійкість та здатність до рефлексії.

Таким чином, психологічна адаптація особистості в умовах соціальної нестабільності є динамічним процесом, що залежить від індивідуально-психологічних характеристик, рівня розвитку емоційного інтелекту та наявності підтримувального соціального середовища. Отримані результати можуть бути використані для розробки психологічних програм підтримки, спрямованих на розвиток адаптаційного потенціалу особистості в умовах соціальних викликів.

Література:

1. Андросович К. Соціальна адаптація обдарованої особистості: від дитинства до юності: методичний посібник / К.А. Андросович, Л.І. Ткаченко, Г.В. Ільїна, І.О. Якимова, В.М. Шульга. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 106 с.

2. Арефнія С. Основні напрямки практичної психолого-педагогічної роботи із синдромом вигорання в службовців державних органів влади. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 3. С. 81-86.

3. Андросович К.А. Умови та форми процесу успішної адаптації студентів-першокурсників. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2013. № 4(21). С. 121-128.

4. Весельська М. Психологічна стійкість публічних службовців під час професійної діяльності в умовах воєнного часу. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Політичні науки та публічне управління. 2023. Вип.2(68). С. 37-40.

5. Євдокімова О.О. Специфіка формування психологічної стійкості у поліцейських у процесі професійної підготовки. Підготовка поліцейських в умовах реформування системи МВС України: збірник наукових праць. Харків: ХНУВС, 2018. С. 63-66.

6. Камбур А.В. Зміна ціннісних пріоритетів у суспільстві перехідного типу в контексті соціальної адаптації особистості. Чернівці: Рута, 2009. 209 с.

7. Карамушка М. І., Карамушка Т. В. Аналіз психологічних якостей соціально активної молоді. Актуальні проблеми психології.2020. Том І. Випуск 55. С. 23-30.

8. Кашпур Ю., Роєнко І. Особливості взаємозв'язку захисних механізмів та адаптаційного потенціалу особистості. Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2023. Випуск 22 (67). С.38-47.

9. Коломієць Л., Шульга Г. Особливості стратегій емоційної саморегуляції осіб юнацького віку. Габітус: науковий журнал з соціології та психології. Випуск 18. Том 2. 2020. С. 66-71

10. Литвинчук О.В. Трансформації ідентичностей у контексті адаптивних процесів. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2016. Вип. 65. С. 107-116.

11. Мотков С. О. Адаптаційні механізми особистості. Психологія і особистість. 2019. № 1 (15). С. 22–36.

12. Психологія групової ідентичності: закономірності становлення: [монографія]; за наук. ред. П. П. Горностая; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К.: Міленіум, 2014. 252 с.

13. Сікора Я.Б. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психолого-педагогічний аналіз. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2022. Вип. 2(51). С. 135-139.

14. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

15. Ярош Н. С. Аналіз досліджень внутрішніх предикторів стрес-долаючої поведінки. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. 2015. № 58. С. 60–64.

16. Bernard B. Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community /B. Bernard. Minneapolis: University of Minnesota, 1991. P. 22.

17. Henderson N. Fostering resiliency in Children and Youth: Four Basic Steps for Families, Educators, and Other Caring Adults. / Henderson N. San Diego, CA: Resiliency in Action, inc, 1999. P. 20-74.

18. Gross J.J., John O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. J. Pers. and Soc. Psychol. 2003. V. 85 (2). P. 348-362.

References:

1. Androsovych, K.A., Tkachenko, L.I., Ilina, H.V., Yakymova, I.O., Shulha, V.M. (2021) Sotsialna adaptatsiia obdarovanoi osobystosti: vid dytynstva do yunosti [Social adaptation of a gifted individual: from childhood to adolescence]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian] .

2. Arefniia, S. (2018). Osnovni napriamky praktychnoi psykholoho-pedahohichnoi roboty iz syndromom vyhorannia v sluzhbovtsiv derzhavnykh orhaniv vlady [Main directions of practical psychological and pedagogical work with burnout syndrome in government employees]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii - Theory and practice of modern psychology, 3,* 81-86 [in Ukrainian].

3. Androsovych, K.A. (2013). Umovy ta formy protsesu uspishnoi adaptatsii studentiv-pershokursnykiv [Conditions and forms of the process of successful adaptation of first-year students]. *Aktualni problemy sotsiolohii, psykholohii, pedahohiky - Current problems of sociology, psychology, pedagogy, 4 (21),* 121-128 [in Ukrainian].

4. Veselska, M. (2023). Psykholohichna stiikist publichnykh sluzhbovtsiv pid chas profesiinoi diialnosti v umovakh voiennoho chasu [Psychological resilience of public servants during professional activities in wartime conditions]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Politychni nauky ta publichne upravlinnia - Scientific works of the Interregional Academy of Personnel Management. Political Science and Public Administration, 2(68),* 37-40 [in Ukrainian].

5. Ievdokimova, O.O. (2018). Spetsyfika formuvannia psykholohichnoi stiikosti u politseiskykh u protsesi profesiinoi pidhotovky [Specifics of the formation of psychological resilience in police officers in the process of professional training]. *Pidhotovka politseiskykh v umovakh reformuvannia systemy MVS Ukrainy - Police training in the context of reforming the Ministry of Internal Affairs of Ukraine: collection of scientific papers*. Kharkiv: KhNUVS [in Ukrainian].

6. Kambur, A.V. (2009). Zmina tsinnisnykh priorytetiv u suspilstvi perekhidnoho typu v konteksti sotsialnoi adaptatsii osobystosti [Changing value priorities in a transitional society in the context of social adaptation of the individual]. Chernivtsi: Ruta [in Ukrainian].

7. Karamushka, M. I., Karamushka, T. V. (2020). Analiz psykholohichnykh yakostei sotsialno aktyvnoi molodi [Analysis of the psychological qualities of socially active youth]. *Aktualni problemy psykholohii - Current problems of psychology, I, 55,* 23-30 [in Ukrainian].

8. Kashpur, Yu., Roienko, I. (2023). Osoblyvosti vzaiemozviazku zakhysnykh mekhanizmiv ta adaptatsiinoho potentsialu osobystosti [Peculiarities of the relationship between protective mechanisms and the adaptive potential of the individual]. *Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 12. Psykholohichni nauky - Scientific journal of the Mykhailo Dragomanov UDU. Series 12. Psychological Sciences, 22 (67),* 8-47. [in Ukrainian].

9. Kolomiiets, L., Shulha, H. (2020). Osoblyvosti stratehii emotsiinoi samorehuliatsii osib yunatskoho viku [Features of emotional self-regulation strategies of adolescents]. *Habitus: naukovyi zhurnal z sotsiolohii ta psykholohii - Habitus: a scientific journal of sociology and psychology, 2, 18,* 66-71[in Ukrainian].

10. Lytvynchuk, O.V. (2016). Transformatsii identychnostei u konteksti adaptyvnykh protsesiv [Identity transformations in the context of adaptive processes]. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii - Humanitarian Bulletin of the Zaporizhzhia State Engineering Academy, 65,* 107-116. [in Ukrainian].

11. Motkov, S. O. (2019). Adaptatsiini mekhanizmy osobystosti [Personality adaptation mechanisms]. *Psykholohiia i osobystist - Psychology and personality,1 (15),* 22–36 [in Ukrainian] .

12. Hornostaia P. P. (2014). Psykholohiia hrupovoi identychnosti: zakonomirnosti stanovlennia [Psychology of group identity: patterns of formation]. K.: Milenium [in Ukrainian].

13. Sikora, Ya.B. (2022). Adaptatsiia yak obiekt naukovoho doslidzhennia: psykholoho-pedahohichnyi analiz [Adaptation as an object of scientific research: psychological and pedagogical analysis]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia «Pedahohika. Sotsialna robota» - Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series "Pedagogy. Social Work", 2(51),* 135-139. [in Ukrainian].

14. Tytarenko, T. M. (2018). Psykholohichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloi travmatyzatsii [Psychological health of the individual: self-help tools in conditions of prolonged traumatization]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].

15. Iarosh, N. S. (2015). Analiz doslidzhen vnutrishnikh predyktoriv stres-dolaiuchoi povedinky [Analysis of studies of internal predictors of stress-coping behavior]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia: Psykholohiia - Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Psychology, 58,* 60–64. [in Ukrainian].

16. Bernard, B. (1991). Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community. Minneapolis: University of Minnesota [in English].

17. Henderson, N. (1999). Fostering resiliency in Children and Youth: Four Basic Steps for Families, Educators, and Other Caring Adults. Henderson N. San Diego, CA: Resiliency in Action, inc [in English].

18. Gross, J.J., John O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *J. Pers. and Soc. Psychol, 85 (2),* 348-362. [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.922.8:316.6

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1691-1705

Сєрков Андрій Валентинович магістр психології, КІСПП, м. Київ, тел.: (093) 671-72-56, https://orcid.org/0009-0006-6934-8779

СОЦІАЛЬНІ ТА ОСОБИСТІСНІ ФАКТОРИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ УКРАЇНЦІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Анотація. У статті представлено результати дослідження соціальних та особистісних факторів, що пов'язані з посттравматичним зростанням (ПТЗ) українців під час війни. Метою роботи було емпірично визначити взаємозв'язок між сприйняттям соціальної підтримки, сенсом життя, резильєнтністю та рівнем посттравматичного зростання.

Емпіричне дослідження проведено на вибірці зі 107 респондентів, з використанням валідованих опитувальників PTGI, MLQ, MSPSS та CD-RISC-10. Статистична обробка даних включала U-критерій Манна–Уітні, дисперсійний аналіз ANOVA за критерієм Велча та регресійний аналізи. Результати вказують на наявність статистично значущих гендерних відмінностей у рівні ПТЗ та сенсу життя: жінки продемонстрували вищі показники, ніж чоловіки. Було виявлено помірний позитивний зв'язок наявності сенсу життя та схильності до його пошуку з рівнем ПТЗ, тоді як зв'язок із резильєнтністю та соціальною підтримкою не досяг статистичної значущості. Крім того, за даними проведеного дослідження встановлено позитивний зв'язок візитів до психолога з ПТЗ і пошуком сенсу життя. Разом з цим виявлено негативний зв'язок відвідування психолога з сприйняттям соціальної підтримки з боку сім'ї.

Практична цінність дослідження полягає у вивченні посттравматичного зростання у специфічному соціокультурному контексті України, що перебуває в умовах тривалої війни. Це дозволяє адаптувати існуючі теоретичні моделі до специфічного соціокультурного контексту України та умов війни. Отримані результати можна використати для розробки та адаптації програм психологічної допомоги та інтервенцій в психологічному консультуванні, спрямованих на підтримку адаптації та відновлення постраждалих від війни, з урахуванням гендерних відмінностей та індивідуальних особливостей.

Ключові слова: травматичний стрес, посттравматичне зростання, соціальна підтримка, резильєнтність, сенс життя, війна в Україні.

Sierkov Andrii Valentynovych Master of Psychology, KIMPP, Kyiv, tel.: (093) 671-72-56, https://orcid.org/0009-0006-6934-8779

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

SOCIAL AND PERSONAL FACTORS OF POSTTRAUMATIC GROWTH AMONG UKRAINIANS DURING THE WAR

Abstract. The article presents the results of a study on social and personal factors associated with posttraumatic growth (PTG) among Ukrainians during the war. The aim of the study was to theoretically analyze and empirically examine the relationship between perceived social support, meaning in life, resilience, and the level of PTG.

The empirical research was conducted on a sample of 107 respondents using validated questionnaires: PTGI, MLQ, MSPSS, and CD-RISC-10. Statistical data analysis included the Mann–Whitney U test, Welch's ANOVA, and regression analysis. The results indicate statistically significant gender differences in PTG and meaning in life: women demonstrated higher scores than men. A moderate positive correlation was found between the presence of meaning in life, the search for meaning, and PTG, while the correlations with resilience and social support did not reach statistical significance. Furthermore, the findings revealed a positive association between visits to a psychologist and both PTG and the search for meaning, alongside a negative association between psychologist visits and perceived family support.

The practical value of the study lies in examining posttraumatic growth within the specific sociocultural context of Ukraine under conditions of prolonged war. This allows for the adaptation of existing theoretical models to Ukraine's sociocultural environment and wartime circumstances. The obtained results can be used to design and adapt psychological assistance programs and counseling interventions aimed at supporting adaptation and recovery among war-affected individuals, taking into account gender differences and individual characteristics.

Keywords: traumatic stress, posttraumatic growth, social support, resilience, meaning in life, war in Ukraine.

Постановка проблеми. З одного боку, травматичні події спричиняють значний стрес і ризик розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та інших психологічних проблем [1]. У той самий час, численні дослідження показують, що подолання травматичного досвіду може призвести до позитивних змін у житті людини, таких як усвідомлення своїх сильних сторін, покращення міжособистісних відносин, зміцнення життєвих цінностей та духовний розвиток [2]. Вивчення не тільки негативних наслідків травматичного стресу, а й позитивного впливу стресу на психологічну стійкість та зростання благополуччя особистості є особливо важливими для українського суспільства в умовах війни, оскільки вони сприяють формуванню стійкості та здатності відновлюватися як на індивідуальному, так і на колективному рівнях [3, 4].

Соціальні та особистісні фактори, які пов'язані з посттравматичним зростанням (ПТЗ), мають значний потенціал для подальшого вивчення, а той факт, що велика кількість людей стикнулись з травматичними подіями, хоч і

безумовно не є позитивним фактором для суспільства і кожної окремої людини, створює можливість для вивчення наслідків механізмів посттравматичного зростання в українському соціокультурному контексті.

Важливість дослідження також підкреслюється потребою в адаптації існуючих психологічних підходів до умов української реальності. Війна створює специфічні умови, які впливають на переживання травми та можливості її подолання. Тому вивчення ПТЗ у контексті війни в Україні є не лише науково значущим, але й практично орієнтованим, оскільки дає виняткову можливість поглибити розуміння цього феномену та факторів, що можуть зумовлювати не лише негативні, а й позитивні зміни, які виникають у процесі переживання інтенсивного стресу в умовах війни. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення програм реабілітації, психологічної підтримки та соціальної інтеграції як військовослужбовців, так і цивільного населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен посттравматичного зростання вперше був описаний Р. Тедескі та Л. Калхуном у середині 1990-х років як позитивні психологічні зміни, що відбуваються внаслідок подолання наслідків екстремального стресу. ПТЗ охоплює п’ять ключових сфер: покращення стосунків з іншими людьми, відкриття нових можливостей, зростання особистісної сили, духовні зміни та підвищення цінності життя [5].

Дослідження авторів, проведене під час розробки Posttraumatic Growth Inventory (PTGI), показало, що розвиток ПТЗ значною мірою зумовлюється як індивідуальними, так і ситуаційними факторами. Було виявлено, що жінки демонструють вищий рівень ПТЗ, ніж чоловіки, а респонденти з більш тяжким травматичним досвідом демонструють вищі показники за всіма субшкалами ПТЗ, окрім духовних змін. Це свідчить про можливий вплив статевих відмінностей у способах опрацювання травми та отримання соціальної підтримки [5].

Огляд результатів 39 емпіричних досліджень, зроблених до 2004 року, виявив значущість таких чинників, як фокусування на проблемі, позитивна реінтерпретація подій, оптимізм, релігійність, а також продемонстрував відсутність стабільних зв’язків між ПТЗ і соціодемографічними змінними (віком, освітою, доходом) [6]. Ці дані підтверджують, що механізми ПТЗ залежать від глибинних психологічних процесів, а не лише від зовнішніх характеристик.

Модель ПТЗ, запропонована Р. Тедескі та Л. Калхуном, підкреслює, що розвиток позитивних змін після травми починається з руйнування базових уявлень про світ, що спонукає до когнітивного переосмислення та пошуку нового сенсу. Важливу роль відіграють особистісні риси (відкритість до досвіду, екстравертність), здатність до регуляції емоцій, а також підтримка соціального оточення. Особливе значення має можливість саморозкриття у спілкуванні з тими, хто здатний надати емоційну підтримку, адже це полегшує когнітивну обробку травматичного досвіду [2].

Альтернативний підхід запропонувала Р. Джаноф-Балман, що розглядає ПТЗ у контексті трьох моделей: «сила через страждання» (підвищення

впевненості у власних можливостях після подолання труднощів), «психологічна підготовленість» (зростання стійкості до майбутніх викликів) та «екзистенційна переоцінка» (поглиблення цінності життя та зміна життєвих пріоритетів) [7, 8].

Систематичний огляд 281 дослідження, зроблений у 2022 році, показав, що ПТЗ має тісні зв'язки з когнітивним осмисленням травми, добровільними румінаціями та соціальною підтримкою [9]. Добровільні румінації розглядаються як механізм пошуку сенсу і перебудови світогляду, тоді як інтрузивні думки частіше пов'язані з ПТСР [10].

Соціальна підтримка є одним із важливих предикторів ПТЗ. Підтримка від людей зі схожим досвідом особливо сприяє позитивним змінам, оскільки забезпечує взаєморозуміння та нормалізацію переживань. Дослідження також показують, що не лише наявність, але й якість підтримки, визначає рівень ПТЗ. Наприклад, підтримка особливо ефективна, якщо вона отримується від людини, яка мала схожий досвід [9].

Повертаючись до внутрішніх факторів ПТЗ, за результатами мета-аналізу, рівень наявності та пошуку сенсу (за опитувальником MLQ) має середню позитивну кореляцію з ПТЗ ($r=0.43$, $p\leq0.001$) [11]. Сенс життя також може не тільки напряму впливати на рівень посттравматичного зростання, а й бути медіатором між ним та іншими факторами. Дослідження, що було проведено серед 392 респондентів, які пережили терористичну атаку, показало, що соціальна підтримка має значущу позитивну кореляцію з посттравматичним зростанням та резилієнтністю за медіацією показника рівня сенсу життя [12].

Щодо резильєнтності, результати є суперечливими: частина досліджень демонструє її позитивний вплив на ПТЗ [9], тоді як інші вказують на відсутність зв'язку [13] або навіть негативну кореляцію [9, 14]. Останнє можна пояснити тим, що висока резильєнтність сприяє стійкості внутрішнього світу, а посттравматичне зростання все ж пов'язане з руйнуванням старих уявлень для побудови нових життєвих орієнтирів.

Таким чином, сучасні наукові дані підтверджують, що ПТЗ є результатом комплексної взаємодії особистісних рис, соціальної підтримки, когнітивних процесів та культурного контексту. Проте специфіка цих взаємозв'язків в умовах війни в Україні залишається недостатньо дослідженою, що й зумовлює необхідність проведення досліджень в цих умовах.

Мета статті – встановити емпіричні закономірності зв'язку сприйняття соціальної підтримки, сенсу життя та резильєнтності з рівнем посттравматичного зростання українців під час війни.

Виклад основного матеріалу.

Опитування пройшли 107 респондентів, з яких 79 (73.8%) було жінками і 28 (26.2%) було чоловіками. 96 (89.7%) респондентів відповіли, що проживають переважно в Україні, 11 (10.3%) відповіли, що проживають переважно не в Україні.

Опитування було проведено за допомогою Google-форми, яка була поширена в різноманітних соціальних мережах з загальною аудиторією, опитування

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

проводилось анонімно. Учасники були проінформовані про мету та умови дослідження.

Для проведення опитування були використані наступні методики:

- "Опитувальник посттравматичного зростання (PTGI)", розроблений Л. Калхуном та Р. Тедескі [5], в адаптації Д. Зубовського [16];
- "Опитувальник сенсу життя (MLQ)", розроблений М. Стегером [17] в адаптації В. Зливкова, С. Лукомської, О. Федана;
- "Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки (MSPSS)", розроблені авторами Г. Д. Зіметом, Н. В. Далемом, С. Г. Зіметом, та Г. К. Фарлі [19]. Використана україномовна версія, яка представлена публікації Ю. Мельника та А. Стадніка [20];
- "Шкала стресостійкості Коннора – Девідсона" у версії з 10 питаннями в адаптації Н. Школіної з колегами [21].

Додатково було зібрано демографічні дані (вік, стать, місце проживання, освіта, сімейний стан) та інформацію про відвідування психотерапевта після початку повномасштабної війни. Дані щодо характеристик вибірки представлено в Табл. 1.

Таблиця 1

Характеристики вибірки (N=107)

№	Діапазон віку	Категорії	Кількість	Відсоток
1.	Стать	Жіноча	79	73.8%
		Чоловіча	28	26.2%
2.	Вік	18-30	32	29.9%
		31-40	60	56.1%
		41-50	13	12.1%
		51-60	2	1.9%
3.	Сімейний стан	У стосунках	27	25.2%
		Не у стосунках	26	24.3%
		У шлюбі	43	40.2%
		Розлучена/розлучений	9	8.4%
		Вдова/вдівець	2	1.9%
4.	Місце проживання	Переважно в Україні	96	89.7%
		Переважно не в Україні	11	10.3%
5.	Відвідування психолога	Жодного разу	23	21.5%
		Декілька консультації (до 10)	20	18.7%
		Відвідую протягом значного часу	23	21.5%
		Регулярно протягом всього періоду	41	38.3%

№	Діапазон віку	Категорії	Кількість	Відсоток
6.	Освіта	Середня освіта	4	3.7%
		Базова вища	18	16.8%
		Повна вища	83	77.6%
		Науковий ступінь	2	1.9%

Обробка даних була здійснена за допомогою статичного аналізу в програмі Jamovi. Статистичний аналізу включав описові статистики, U-критерій Манна–Уітні, дисперсійний аналіз ANOVA за критерієм Велча та регресійний аналіз. Статистично значущими вважали відмінності при $p<0,05$.

Середнє значення ПТЗ на вибірці є M=55.6, що є суттєво нижчим, ніж середнє значення в оригінальному дослідженні (M=83), але вищим, ніж серед жертв злочинів у Південній Африці (M=40) [5]. Близьким є значення ПТЗ серед опікових пацієнтів (M=58) [24]. Відносно невисокий рівень посттравматичного зростання можна пояснити двома припущеннями. Перше - це те, що більшість українців все ще знаходяться в стані високого стресу, тобто, фактично, наслідки травматичного досвіду може бути ще рано досліджувати. Друге припущення в тому, що вибірка може бути достатньо неоднорідна за рівнем прийняття травматичного досвіду.

Таблиця 2

Описові статистики ПТЗ з субшкалами

Показник	Середнє	Медіана	Стандартне відхилення	Мінімальне значення	Максимальне значення
Загальний показник ПТЗ	55.6	58.0	17.4	11.0	91.0
Сила особистості	11.6	12	4.53	0	20
Нові можливості	14.5	15	5.31	3	25
Стосунки з іншими	17.7	18	7.11	2	34
Духовні зміни	2.64	2	2.30	0	9
Цінність життя	9.23	10	3.18	0	15

Аналіз розбіжностей за допомогою непараметричного тесту Манна-Вітні, який використовується у випадках порушення нормальності розподілу даних, показав, що чоловіки демонструють нижчий середній бал за показником посттравматичного зростання (M=45, SD=15.8), ніж жінки (M=59.3, SD=16.4) (Рис. 1) з високою статистичною значущістю ($p < 0.001$), t-критерій дорівнює 4.01.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

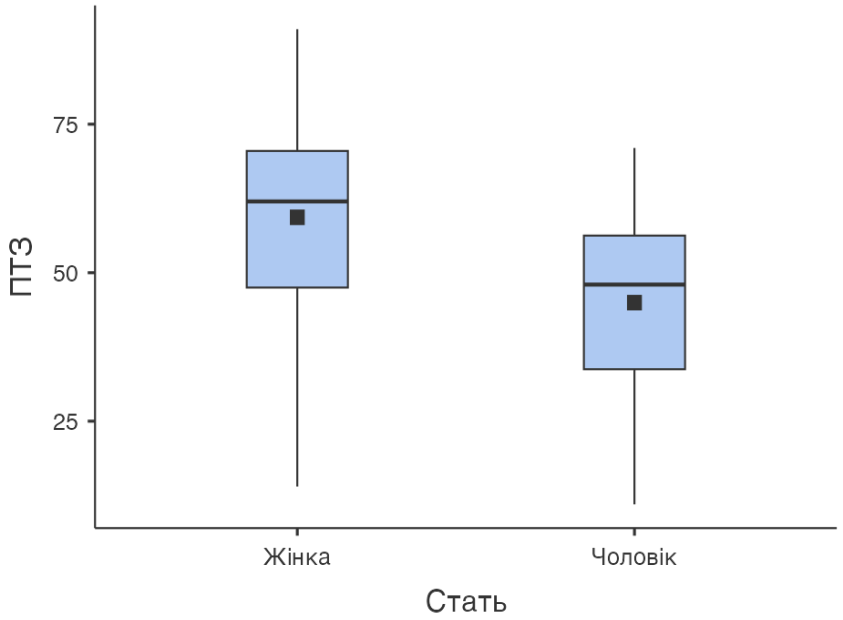


Рис. 1. Коробкові діаграми за показником ПТЗ у групах чоловіків та жінок

Статистично значущими є відмінності за всіма субшкалами ПТЗ окрім субшкали "Духовні зміни" (p = 0.109), де хоч і є різниця в середніх значеннях, але вона не виходить за межі стандартного відхилення (Табл. 3).

Таблиця 3

Значення показників посттравматичного зростання в групах чоловіків та жінок

Показник	Жінки (M ± SD)	Чоловіки (M ± SD)	Емпіричне значення t	p
Загальний показник ПТЗ	59.3 ± 16.4	45.0 ± 15.8	561	<0.001
Сила особистості	12.5 ± 4.14	9.0 ± 4.68	619	<0.001
Нові можливості	15.3 ± 5.11	12.1 ± 5.26	742	0.01
Стосунки з іншими	18.9 ± 7.19	14.1 ± 5.61	650	0.001
Духовні зміни	2.85 ± 2.36	2.04 ± 2.05	882	0.109
Цінність життя	9.77 ± 3.22	7.71 ± 2.57	661	0.002

Скориставшись однофакторним дисперсійним аналізом (ANOVA) за критерієм Велча, відмінностей показника ПТЗ та його субшкал у групах, утворених за віком, рівнем освіти та сімейним станом, ми не виявили. В той же час були виявлені відмінності у шкалах за групами, розділених по тому, чи користується людина послугами психолога або психотерапевта. Ми виявили

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

відмінності у показниках як загального балу ПТЗ, так і за субшкалами “Сила особистості”, “Нові можливості” та “Ставлення до інших”, а також за показном “Пошук сенсу” (методики MLQ) (див. табл. 4).

Таблиця 4

Зв’язок частоти відвідування консультацій психолога чи психотерапевта з показниками посттравматичного зростання (критерій Велча)

Показник	F	df1	df2	p
Загальний показник ПТЗ	3.67	3	47.8	0.019
Сила Особистості	3.67	3	46.0	0.019
Нові можливості	3.33	3	48.4	0.027
Ставлення до інших	4.34	3	48.8	0.009
Пошук сенсу	6.83	3	46.6	<.001

Для всіх вищевказаних показників попарні порівняння показали відмінність між групою тих, хто не відвідував психолога чи психотерапевта жодного разу, порівняно з групою респондентів, які регулярно відвідують психолога чи психотерапевта протягом всього періоду повномасштабної війни. Показники шкали ПТЗ, субшкал “Сила особистості”, “Нові можливості” та “Ставлення до інших”, а також показника “Пошук сенсу” з методики MLQ, є вищими для групи респондентів, що знаходяться в регулярній психотерапії. Коробкові діаграми для показника ПТЗ проілюстровані на рис. 2.

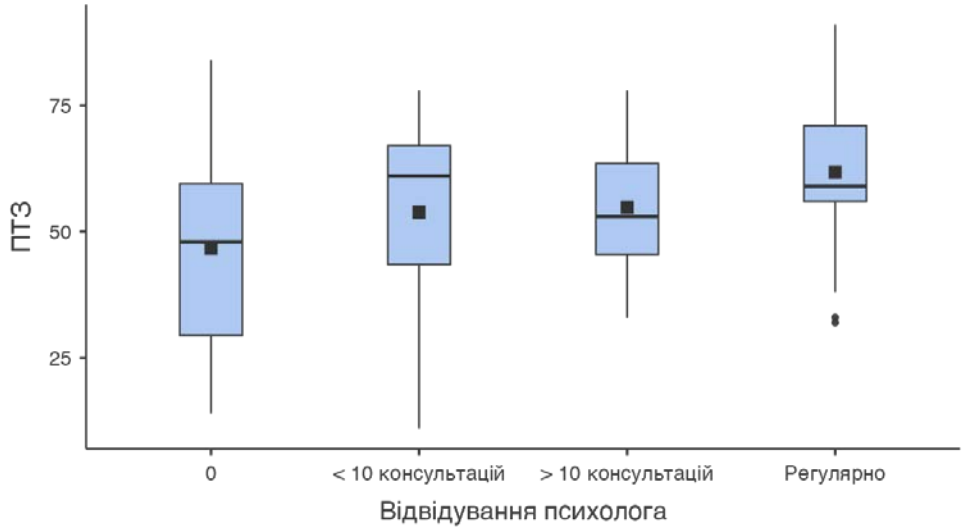


Рис. 2. Коробкові діаграми за шкалою ПТЗ в групах з різною частотою відвідування психолога чи психотерапевта

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, ми бачимо, що на нашій вибірці середнє значення збільшується зі збільшенням кількості консультацій у психолога чи психотерапевта. Можемо припустити, що досвід психотерапії сприяє підвищенню показника посттравматичного зростання. В той же час, для більш впевненої інтерпретації результатів нам не вистачає також даних про те, який рівень травматичності досвіду мали респонденти. Як показали попередні дослідження, більш тяжкий травматичний досвід може призводити до вищого рівня посттравматичного зростання [5], і можна припустити, що такі респонденти частіше звертаються і довше знаходяться в психотерапії, ніж ті особи, хто пережив не такий великий за інтенсивністю та глибиною стрес.

За результатами однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA), з використанням критерію Краскела-Волліса, був виявлений зв'язок між частотою відвідування сеансів індивідуального консультування чи психотерапії з рівнем значень за субшкалою "Сім'я" методики MSPSS ($\chi^2 = 12,9$, $p = 0,005$). Результати попарних порівнянь за критерієм DSCF, відображені в Таблиці 5, демонструють, що ця відмінність полягає в тому, що краще підтримку від сім'ї сприймають ті, хто не був на жодній консультації порівняно з тими, хто відвідує психолога регулярно, та з тими, хто був більше, ніж на 10 консультаціях. Отже, більше очікують отримувати підтримку від родини українці, які не відвідують психотерапевтів чи практикуючих психологів-консультантів. Таке відносно низьке сприйняття підтримки від сім'ї у цієї групи респондентів може відображати зміни у структурі джерел підтримки — акцент переноситься на професійну допомогу замість родинної, на розвиток опори на себе в довгостроковій перспективі. Графічно значення в чотирьох підгрупах відображене на рис. 3.

Таблиця 5

Результати попарного порівняння підгруп з різною частотою відвідування психологів за субшкалою "Сім'я" (методика MSPSS)

Підгрупа 1	Підгрупа 2	W	p
0	< 10 консультацій	-1.94	0.519
0	> 10 консультацій	-4.24	**0.014**
0	Регулярно	-4.06	**0.021**
< 10 консультацій	> 10 консультацій	-2.60	0.254
< 10 консультацій	Регулярно	-2.05	0.470
> 10 консультацій	Регулярно	1.61	0.668

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

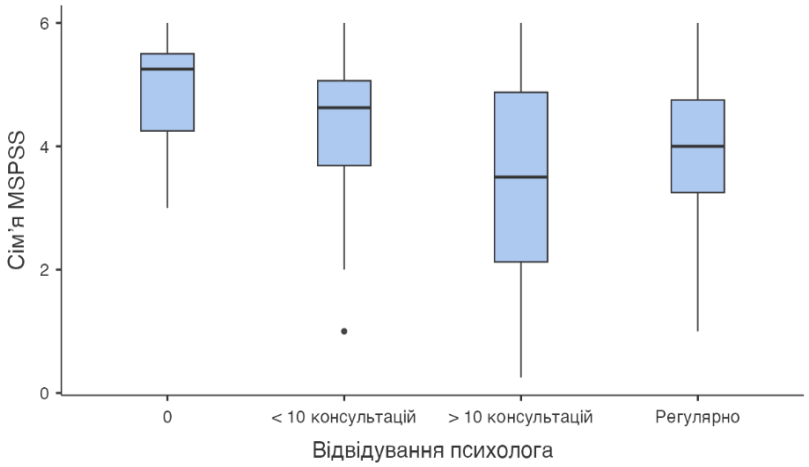


Рис. 3. Коробкові діаграми за субшкалою "Сім'я" (методика MSPSS) в групах з різною частотою відвідуванням психолога чи психотерапевта

В рамках дослідження також була побудована регресійна модель посттравматичного зростання особистості. В якості предикторів розглядались всі субшкали за методиками MLQ, MSPSS, RISC-10, а також демографічні дані (місце проживання, вік, стать, відвідування психолога, освіта, сімейний стан). В результаті аналізу різних комбінацій, статистично значущими для розрахунку рівня ПТЗ виявились значення за показниками наявності сенсу життя, схильності до пошуку сенсу життя, а також стать. Побудована модель пояснює 23.8% дисперсії показника ПТЗ у нашій вибірці, відповідає помірній кореляції за Коеном (R=0.488), і представлена в Таблиці 6.

Таблиця 6

Модель посттравматичного зростання

Предиктори	**Estimate/оцінка**	**SE/ стандартна похибка**	**t емпіричне значення**	**P рівень значущості**	**β стандартизований коефіцієнт**
Intercept (константа)	18.834	7.589	2.48	0.015	
Наявність сенсу	0.553	0.243	2.28	0.025	0.208
Пошук сенсу	0.650	0.281	2.32	0.023	0.213
Стать:					
Жінка – Чоловік	10.465	3.541	2.96	0.004	-0.602

Найбільший внесок в прогнозування рівня постравматичного зростання в умовах війни вносить стать (β = −0.602). У чоловіків в нашій вибірці рівень посттравматичного зростання значно нижчий, ніж у жінок. Показники наявності

сенсу життя та схильності до пошуку сенсу життя мають помірний позитивний вплив (β = 0.208 та β = 0.213 відповідно).

Вплив статі на рівень ПТЗ узгоджується з даними інших досліджень, проведених раніше, включаючи дослідження, проведене при розробці Опитувальника посттравматичного зростання [5, 9]. Це може пояснюватись культурними особливостями виховання та поведінки чоловіків та жінок в нашому соціумі: чоловіків часто виховують з установкою бути стійкими, менш емоційними, в той час як жінки частіше дозволяють собі бути відкритими та просити про підтримку та допомогу. Таким чином, чоловіки можуть більше закриватись в своїх думках, бути консервативними та негнучкими відносно своїх переконань, що і стає на заваді особистісного розвитку. Вони також менш готові просити про підтримку, яка необхідна для зміни стосунків з іншими. Саморозкриття, яке полегшує когнітивну обробку травматичного досвіду [2], також може ускладнюватися в культурі, де чоловікам не можна проявляти слабкість, відкритість та емоційну відвертість.

З приводу показників, пов'язаних з сенсом, можемо висунути дві взаємодоповнюючі гіпотез. Перша припускає, що люди з високим рівнем розуміння та бажанням шукати сенс в своєму житті більш схильні до посттравматичного зростання. Друга, навпаки, фіксує, що люди краще розуміють сенс свого життя або починають активно його шукати як наслідок посттравматичного зростання після травмуючої події. Перевірка обох гіпотез вимагає вже лонгітюдного дослідження.

Важливим результатом дослідження також є те, що в нашій вибірці ми не знайшли кореляції між показниками рівня сприйняття соціальної підтримки й резил'єнтності з індексом посттравматичного зростання. Це говорить про те, що для українців з нашої вибірки соціальна підтримка та рівень стресостійкості не мають визначальної ролі для посттравматичного зростання, і підтверджує неоднозначність ролі цих чинників, описану в попередніх роботах [9, 13, 14]. Маємо зазначити, що наша модель описує 23.8% індивідуальних розбіжностей, а отже є інші фактори, що впливають на рівень посттравматичного зростання, які не включені у модель і потребують подальшого дослідження.

Результати дослідження хоч і дають відповідь на деякі питання, але задають напрям для ще більшої кількості дослідницьких питань. Наприклад, виникає дослідницький інтерес до того, за рахунок дії яких чинників показник посттравматичного зростання вищий у жінок порівняно з чоловіками. Ми вже згадували відкритість жінок до обговорення переживань та отримання підтримки, що може полегшити когнітивне опрацювання досвіду, більшу схильність до саморозкриття серед жінок, а також більшу схильність чоловіків до емоційного стримування та уникнення вразливих тем, як потенційні фактори, що можуть впливати. Крім цього, може також впливати потенційно різний рівень емоційного інтелекту та різні копінг-стратегії, які використовуються для подолання стресу. Викликає інтерес і різниця в рівні посттравматичного зростання

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

військових та цивільних чоловіків. Подальші дослідження в цьому напрямі можуть допомогти в розробці практик для покращення способів знаходження та відновлення сенсу життя, розкриття можливостей для саморозкриття та отримання підтримки під час переживання чоловіками травматичних подій. Це також сприятиме розробці програм підтримки та реабілітації осіб, що пережили травматичний або тривалий стрес, з урахуванням статевих особливостей.

Цікавим, хоча і певним чином очевидним, результатом є те, що довгострокова психотерапія є сприятливим фактором для опрацювання травматичного досвіду. Разом з цим виникає питання як саме відбувається цей вплив, які саме інтервенції є головними, а які виконують допоміжну функцію. Також, враховуючи те, що в нашій вибірці різниця є статистично значущою лише між групами, що не відвідують психолога зовсім і тими, хто відвідував регулярно, виникає питання яка кількість терапевтичних сеансів є оптимальною для активації механізмів посттравматичного зростання. Також важливо виключити і той аспект, що люди з відсутнім або дуже малим травматичним досвідом можуть не звертатись до психолога, і тоді зафіксована відсутність посттравматичного зростання спричинена не відсутністю консультацій з психологом, а відсутністю травматичного досвіду.

Тема посттравматичного зростання та чинників, що з ним пов'язані, потребує подальшого дослідження. Хоча війна і впливає на життя всіх українців без виключення, інтенсивність та глибина переживання травматичного досвіду може сильно відрізнятись залежно від обставин, в яких опинилась людина, від її попереднього досвіду. Описане дослідження не враховує цієї різниці і не покриває окремих категорій українців, наприклад, військових або людей, що знаходяться в окупації. Для більш детального аналізу важливо розширити вибірку, а також зробити розділення за категоріям досвіду і рівню сприйняття травматичної події.

Висновки. Проведене дослідження дозволило виявити низку соціальних та особистісних чинників, пов'язаних із переживанням посттравматичного зростання (ПТЗ) в українців в умовах війни.

1. Рівень ПТЗ позитивно корелює з наявністю та пошуком сенсу життя, що підтверджує центральну роль когнітивного переосмислення травматичного досвіду у процесі позитивних змін на тлі тривалого стресу.

2. Статеві відмінності засвідчують, що жінки демонструють вищі показники ПТЗ, що може бути зумовлено більшою схильністю до саморозкриття та активного використання ресурсів підтримки.

3. Регулярне відвідування психотерапії пов'язане з підвищенням рівня ПТЗ, імовірно завдяки підтримці когнітивного опрацювання досвіду та саморозкриттю під час консультацій. Водночас воно корелює зі зниженням сприйняття підтримки з боку сім'ї, що може свідчити про переорієнтацію основних джерел підтримки.

Дослідження відкриває перспективи для подальших робіт, що можуть бути пов'язані з вивченням статевих особливостей розвитку посттравматичного

зростання в нашому соціокультурному просторі під час війни та більш глибоким осмисленням зв'язку між розумінням сенсу життя, схильністю до його пошуку та посттравматичним зростанням. Окремої уваги потребує дослідження ролі психотерапії та важкості травматичного досвіду у формуванні посттравматичного зростання.

Література:

1. Герасименко, Л. О., Скрипніков, А. М., & Ісаков, Р. І. (2023). Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад. Київ: ВСВ "Медицина".

2. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. (2004) Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychol Inq.*, 15(1), 1–18. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01.

3. Карамушка Л. М. (2022) Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: Метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 52 с.

4. Tedeschi R.G., Shakespeare-Finch J., Taku K., Calhoun L.G. (2018) Posttraumatic growth: Theory, research, and applications. Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315527451.

5. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9, 455–471. DOI: https://doi.org/10.1002/jts.2490090305.

6. Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress*, 17, 11–21. DOI: https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7e.

7. Janoff-Bulman, R. (1992). Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma. New York: Free Press. DOI: https://doi.org/10.1080/00029157.1994.10403078.

8. Janoff-Bulman, R. (2004). Posttraumatic growth: Three explanatory models. Psychological Inquiry, 15, 30–34. URL: https://www.jstor.org/stable/2044719.

9. Henson, C., Truchot, D., & Canevello, A. (2020). What promotes posttraumatic growth? A systematic review. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 5, 100195. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2020.100195.

10. Taku, K., Cann, A., Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2009). Intrusive versus deliberate rumination in posttraumatic growth across US and Japanese samples. *Anxiety, Stress & Coping*, 22(2), 129–136. DOI: https://doi.org/10.1080/10615800802317841.

11. Almeida, M., Ramos, C., Maciel, L., Basto-Pereira, M., & Leal, I. (2022). Meaning in life, meaning-making and posttraumatic growth in cancer patients: Systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 995981. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995981.

12. Aliche, J. C., Ifeagwazi, C. M., Onyishi, I. E., & Mefoh, P. C. (2019). Presence of meaning in life mediates the relations between social support, posttraumatic growth, and resilience in young adult survivors of a terror attack. *Journal of Loss and Trauma*, 24(8), 736–749. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/15325024.2019.1624416.

13. Kalaitzaki, A., & Rovithis, M. (2021). Secondary traumatic stress and vicarious posttraumatic growth in healthcare workers during the first COVID-19 lockdown in Greece: The role of resilience and coping strategies. *Psychiatriki*, 32(1), 19–25. DOI: https://doi.org/10.22365/jpsych.2021.001.

14. Lee, D., Yu, E. S., & Kim, N. H. (2020). Resilience as a mediator in the relationship between posttraumatic stress and posttraumatic growth among adult accident or crime victims: The moderated mediating effect of childhood trauma. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 1704563. DOI: https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1704563.

15. Ying, L., Wang, Y., Lin, C., & Chen, C. (2016). Trait resilience moderated the relationships between PTG and adolescent academic burnout in a post-disaster context. *Personality and Individual Differences*, 90, 108-112. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.048.

16. Зубовський, Д. (2018). Адаптація та апробація україномовної версії методики "Опитувальник посттравматичного зростання". *Psychological journal*, 4(7), 121-135. DOI: http://dx.doi.org/10.31108/1.2018.7.17.8.

17. Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 80–93. DOI: http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80.

18. Зливков, В. Л., Лукомська, С. О., & Федан, О. В. (2016). Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка.

19. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2.

20. Мельник, Ю. Б., & Стаднік, А. В. (2023). Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки: Методичний посібник (укр. версія). Харків: ХОГОКЗ. DOI: https://doi.org/10.26697/melnyk.stadnik.6.2023.

21. Школіна, Н. В., та ін. (2020). Адаптація та валідизація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора — Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. *Український ревматологічний журнал*, 2(80), 66–72. DOI: https://doi.org/10.32471/rheumatology.2707-6970.80.15236.

References:

1. Gerasimenko, L. O., Skripnikov, A. M., & Isakov, R. I. (2023). *Reakcija na vazhkij stres ta rozladi adaptacii. Posttravmatichnij stresovij rozlad [Reaction to severe stress and adaptation disorders. Posttraumatic stress disorder]*. Kiïv: VSV "Medicina" [in Ukrainian].

2. Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (2004) Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychol Inq*., 15(1), 1–18. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01. [in English].

3. Karamushka, L. M. (2022) *Psihichne zdorov'ja osobistosti pid chas vijni: jak jogo zberegti ta pidtrimati [Mental health of the individual during war: how to preserve and support it]*. Kiïv: Institut psihologiï imeni G.S.Kostjuka NAPN Ukraïni https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01. [in Ukrainian].

4. Tedeschi, R.G., Shakespeare-Finch, J., Taku, K., Calhoun, L.G. (2018) Posttraumatic growth: Theory, research, and applications. *Routledge*. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315527451.

5. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9, 455–471. DOI: https://doi.org/10.1002/jts.2490090305. [in English].

6. Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress*, 17, 11–21. DOI: https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7e. [in English].

7. Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press. DOI: https://doi.org/10.1080/00029157.1994.10403078. [in English].

8. Janoff-Bulman, R. (2004). Posttraumatic growth: Three explanatory models. Psychological Inquiry, 15, 30–34. URL: https://www.jstor.org/stable/2044719. [in English].

9. Henson, C., Truchot, D., & Canevello, A. (2020). What promotes posttraumatic growth? A systematic review. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 5, 100195. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2020.100195. [in English].

10. Taku, K., Cann, A., Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2009). Intrusive versus deliberate rumination in posttraumatic growth across US and Japanese samples. *Anxiety, Stress & Coping*, 22(2), 129–136. DOI: https://doi.org/10.1080/10615800802317841. [in English].

11. Almeida, M., Ramos, C., Maciel, L., Basto-Pereira, M., & Leal, I. (2022). Meaning in life, meaning-making and posttraumatic growth in cancer patients: Systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 995981. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995981. [in English].

12. Aliche, J. C., Ifeagwazi, C. M., Onyishi, I. E., & Mefoh, P. C. (2019). Presence of meaning in life mediates the relations between social support, posttraumatic growth, and resilience in young adult survivors of a terror attack. *Journal of Loss and Trauma*, 24(8), 736–749. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/15325024.2019.1624416. [in English].

13. Kalaitzaki, A., & Rovithis, M. (2021). Secondary traumatic stress and vicarious posttraumatic growth in healthcare workers during the first COVID-19 lockdown in Greece: The role of resilience and coping strategies. *Psychiatriki*, 32(1), 19–25. DOI: https://doi.org/10.22365/jpsych. 2021.001. [in English].

14. Lee, D., Yu, E. S., & Kim, N. H. (2020). Resilience as a mediator in the relationship between posttraumatic stress and posttraumatic growth among adult accident or crime victims: The moderated mediating effect of childhood trauma. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 1704563. DOI: https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1704563. [in English].

15.Ying, L., Wang, Y., Lin, C., & Chen, C. (2016). Trait resilience moderated the relationships between PTG and adolescent academic burnout in a post-disaster context. *Personality and Individual Differences*, 90, 108-112. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.048. [in English].

16.Zubovs'kij, D. (2018). Adaptacija ta aprobacija ukraïnomovnoï versiï metodiki "Opituval'nik posttravmatichnogo zrostannja". Psychological journal, 4(7), 121-135. DOI: http://dx.doi.org/ 10.31108/1.2018.7.17.8. [in English].

17. Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 80–93. DOI: http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80. [in English].

18. Zlivkov, V. L., Lukoms'ka, S. O., & Fedan, O. V. (2016). Psihodiagnostika osobistosti u krizovih zhittєvih situacijah []. Kiïv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].

19. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2. [in English].

20. Mel'nik, Ju. B., & Stadnik, A. V. (2023). *Bagatomirna shkala sprijnjattja social'noï pidtrimki [Multidimensional scale of perception of social support*]. Harkiv: HOGOKZ. DOI: https://doi.org/10.26697/melnyk.stadnik.6.2023.

21. Shkolina, N. V., ta in. (2020). Adaptacija ta validizacija ukraïnomovnoï versiï shkali stresostijkosti Konnora — Devidsona-10 (CD-RISC-10): aprobacija u hvorih na ankilozivnij spondilit [Adaptation and validation of the Ukrainian version of the Connor-Davidson Stress Resilience Scale-10 (CD-RISC-10): testing in patients with ankylosing spondylitis]. *Ukraïns'kij revmatologichnij zhurnal - Ukrainian Journal of Rheumatology*, 2(80), 66–72. DOI: https://doi.org/ 10.32471/rheumatology.2707-6970.80.15236.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.947.5:159.923.2–053.6

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1706-1716

Ситнік Світлана Володимирівна доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики практичної психології, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, тел.: (073) 008-11-65, https://orcid.org/0000-0001-5875-919X.

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВОГО СТАНУ МОЛОДІ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню психологічних особливостей подолання кризових станів молоддю з різним рівнем самооцінки, а також розробці та апробації програми психологічної корекції. Кризовий стан розглядався як порушення психологічної рівноваги, викликане впливом сильного стресора, що перевищує адаптаційні можливості особистості. Самооцінка трактувалася як когнітивно-емоційне ставлення особистості до себе, яке включає уявлення про власну цінність, значущість та здатність впливати на події. На рівні копінг-стратегій вивчалися поведінкові та когнітивні зусилля, спрямовані на подолання зовнішніх або внутрішніх ускладнень, які розцінюються особистістю як надмірні або стресові. Встановлено, що низький рівень самооцінки значною мірою зумовлює підвищену суб'єктивну чутливість до стресу, неадаптивний стиль реагування на складні життєві ситуації, схильність до самокритики, соціального уникнення та уникнення проблем. Створено авторську програму психологічної корекції, яка базується на положеннях когнітивно-поведінкової терапії, теорії стресу, концепції життєстійкості та ресурсного підходу. Програма включає чотири модулі, а саме, підвищення самооцінки, розвиток адаптивних копінг-стратегій, емоційну регуляцію та корекцію когнітивних викривлень. Її ефективність підтверджено в результаті апробації, під час якої в учасників виявлено підвищення самооцінки, зменшення рівня сприйнятого стресу, зниження частоти використання неадаптивних копінг-стратегій, посилення впевненості та соціальної залученості. Такі дані засвідчили доцільність впровадження програми у практику психологічної роботи з молоддю, яка стикається з кризовими ситуаціями, особливо за умов низької самооцінки.

Ключові слова: психологічна корекція, кризовий стан, самооцінка, копінг-стратегії, молодь.

Sytnik Svitlana Volodymyrivna Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Practical Psychology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynskyi", м. Odesa, tel.: (073) 008-11-65, https://orcid.org/0000-0001-5875-919X.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF COPING STRATEGIES FOR YOUTH IN CRISIS STATES WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-ESTEEM

Abstract. The article is devoted to the study of the psychological characteristics of overcoming crisis states in young people with different levels of self-esteem, as well as the development and testing of a psychological correction program. A crisis state was considered as a disruption of psychological balance caused by the impact of a strong stressor that exceeds the adaptive capacity of the individual. Self-esteem was defined as a cognitive-emotional attitude of the individual towards themselves, which includes perceptions of their own value, significance, and ability to influence events. At the level of coping strategies, behavioral and cognitive efforts aimed at overcoming external or internal difficulties perceived by the individual as excessive or stressful were studied. It was found that a low level of self-esteem largely determines increased subjective sensitivity to stress, a maladaptive style of responding to difficult life situations, a tendency towards self-criticism, social avoidance, and problem avoidance. An original psychological correction program was created, based on the principles of cognitive-behavioral therapy, stress theory, the concept of resilience, and the resource-oriented approach. The program includes four modules: increasing self-esteem, developing adaptive coping strategies, emotional regulation, and correcting cognitive distortions. Its effectiveness was confirmed during testing, which revealed increased self-esteem, reduced perceived stress levels, decreased frequency of maladaptive coping strategies, and strengthened confidence and social engagement among participants. These findings indicate the appropriateness of implementing the program in psychological work with young people facing crisis situations, especially in cases of low self-esteem.

Keywords: psychological correction, crisis state, self-esteem, coping strategies, youth.

Постановка проблеми. Сучасна соціальна реальність в Україні спричиняє значне психоемоційне напруження у молоді. Ця соціально й психологічно вразлива група часто стикаються з кризовими станами, що супроводжуються втратою психологічно\ рівноваги, підвищенням рівня стресу, зниженням самооцінки [7 та ін]. Психологічна допомога у подоланні кризи вимагає чіткого розуміння взаємозв’язків між особистісними характеристиками, зокрема самооцінкою, та стратегіями подолання труднощів, а також розробки ефективних корекційних програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика впливу самооцінки на здатність особистості долати стресові ситуації висвітлюється у працях науковців, які акцентують на взаємозв’язку особистісної трансформації з ефективністю копінг-стратегій [3 та ін.], вказують на важливість емоційної регуляції в умовах кризи [8 та ін.], аналізують психічну уразливість молоді до

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

загроз [9 та ін.], обґрунтовують ефективність інтервенцій, спрямованих на підвищення самооцінки для зменшення проявів деструктивності у таких обставинах [11 та ін]. Незважаючи на це, потребує подальшого дослідження питання взаємозв'язку між самооцінкою, стресом та копінг-стратегіями у молодих жінок в умовах кризової ситуації та можливостей психологічної корекції.

Мета статті - дослідити психологічні особливості подолання кризового стану молодими жінками з різним рівнем самооцінки, виявити специфіку їхніх копінг-стратегій та рівня стресової вразливості, а також розробити на цій основі програму психологічної корекції, спрямованої на підвищення самооцінки та формування адаптивних механізмів подолання.

Методологія дослідження. Дослідження проводилось серед 60 жінок віком 21–26 років, мешканок м. Одеси. Застосовано Шкалу сприйнятого стресу, адаптовану до української вибірки О. Вельдбрехт і Н. Тавровецькою, скорочену форму Опитувальника копінг-стратегій (CSI-SF) у перекладі В. Зливкова, Тест-опитувальник визначення рівня самооцінки С. Ковальова. Статистична обробка результатів здійснювалася з використанням коефіцієнта кореляції Спірмена, критерія Манна-Уїтні для незалежних вибірок, тесту Вілкоксона для парних порівнянь.

Виклад основного матеріалу. У межах дослідження кризовий стан розглядався як порушення психологічної рівноваги, викликане впливом сильного стресора, що перевищує адаптаційні можливості особистості [5, 6 та ін]. Самооцінка трактувалася як когнітивно-емоційне ставлення особистості до себе, яке включає уявлення про власну цінність, значущість та здатність впливати на події [11 та ін]. На рівні копінг-стратегій вивчалися поведінкові та когнітивні зусилля, спрямовані на подолання зовнішніх або внутрішніх ускладнень, які розцінюються особистістю як надмірні або стресові [10 та ін].

Аналізуючи результати емпіричного дослідження у такий спосіб, показано, що понад 60% респондентів мали низький рівень самооцінки. Це проявлялося в їхніх відповідях на запитання, пов'язані з уявленням про себе як про незначущу особистість, схильність до самозвинувачення, сором'язливість та залежність від думки оточення.

За шкалою сприйнятого стресу середній показник становив 26.7 балу, що істотно перевищувало середні нормативні показники для мирного часу, які коливаються в межах 6-19 балів за даними, наведеними Вельдбрехт і Тавровецькою [1]. Результати проведеного Опитувальника копінг-стратегій (CSI-SF) виявили, що найбільш поширеними копінг-стратегіями у досліджуваних були уникнення проблем (понад 70%), самокритика (66%), соціальне уникнення (61%). Як свідчать ці дані, у значної частини опитаних виявлено занижена самооцінку, високий рівень сприйнятого стресу та домінування неадаптивних копінг-стратегій.

Кореляційний аналіз дозволив виявити статистично значущій зворотний зв'язок між рівнем самооцінки та сприйнятим стресом (r=–0.496; p<0.01), який свідчить про те, що зниження самооцінки супроводжується підвищенням суб'єктивного рівня стресу. Також виявлено стійкі негативні кореляції між самооцінкою та неадаптивними копінг-стратегіями самокритика (r=–0.613; p<0.01), соціального уникнення (r=–0.422; p<0.01), уникнення проблем (r=–0.313; p<0.05). За їхньою від'ємною спрямованістю, низька самооцінка значно знижує ймовірність використання конструктивних стратегій подолання та підвищує вірогідність дезадаптивних реакцій.

Порівняння показників сприйнятого стресу та копінг-стратегій між двома групами молодих жінок з низькою (n=15) та високою самооцінкою (n=15) за шкалою С. Ковальова, де для визначення ступеня достовірності відмінностей застосовано U-критерій Манна–Уїтні, дозволило виявити статистично значущі розбіжності за рядом показників (табл.1).

Таблиця 1

Відмінності у прояві показників кризового стану та стратегій його подолання в групах осіб з високою та низькою самооцінкою

Показники	Низька самооцінка (n=15)			Висока самооцінка (n=15)			Оцінка достовірності	
	Me	25%	75%	Me	25%	75%	U	p
Шкала сприйнятого стресу	28	27	34	17	16	19	37.5	p<0.01
Вирішення проблем	9	8	11	10	2	14	100	p>0.05
Когнітивне реструктурування	9	9	15	10	3	12	100	p>0.05
Вираз емоцій	11	5	16	8	8	11	87.5	p>0.05
Соціальний контакт	12	8	15	10	8	11	62.5	p<0.05
Уникнення проблем	9	5	9	6	6	7	75	p>0.05
Прийняття бажаного за дійсне	8	7	9	9	5	9	100	p>0.05
Самокритика	9	6	15	4	2	6	12.5	p<0.01
Соціальне уникнення	6	5	11	5	1	7	62.5	p<0.05

Примітки: Me - медіани розподілів; 25% та 75% - квартилі розподілів; U – значення критерія Манна-Уїтні; p – рівень достовірності, який визначався за такими критичними точками: Uкр(15; 15; 0,05)=64; Uкр(15; 15; 0,01)=51.

Насамперед зафіксовано достовірно вищий рівень сприйнятого стресу у групі з низькою самооцінкою, де медіана склала 28 балів, в той час як у жінок з високою самооцінкою вона була 17 балів (p<0.01), що вказує на підвищену вразливість першої категорії осіб. Крім того, саме ця група значно частіше використовувала такі неадаптивні стратегії, як самокритика (p<0.01) та соціальне уникнення (p<0.05). Це свідчить про тенденцію до внутрішнього обвинувачення й уникання соціальних контактів як форм реагування на стрес.

Ці стратегії можна вважати ознаками ризику, оскільки вони не лише не сприяють виходу з кризового стану, а й потенційно його поглиблюють. Вони

відображають замкнене коло дезадаптивної поведінки, в якому самозвинувачення призводить до уникнення, що спричиняє ізоляцію,і, як насідок, поглиблюється дистрес.

Певний інтерес викликає стратегія соціального контакту, за якою також різниця між групами була статистично значущою ($p<0.05$), причому вищими виявилися значення саме у групі з низькою самооцінкою. Це може свідчити про підвищену потребу у зовнішній підтримці та неусвідомлене прагнення таких осіб знизити напруження шляхом звернення до інших. Однак, враховуючи їхній високий стрес і самокритику, можна припустити, що ця стратегія не завжди буває ефективною і не гарантує отримання очікуваної допомоги.

Загалом, виявлені відмінності засвідчують, що низька самооцінка супроводжується підвищеним стресом та схильністю до менш ефективних способів подолання, тоді як висока самооцінка частіше притаманна тим, у кого рівень емоційного напруження був нижчим та вони рідше вдавалися до неадаптивних стратегій копінгу.

Крім того, отримані результати дозволили стверджувати, що самооцінка виступає регулятором подолання кризового стану та визначає переважну копінг-стратегію в умовах дії стресогенних чинників.

На основі цих результатів розроблено програму психологічної корекції, мета якої – забезпечити зниження вразливості до стресу у молоді з низькою самооцінкою шляхом формування адаптивних копінг-стратегій, підвищення самооцінки та розвитку стійких внутрішніх ресурсів подолання.

Цільова група – молодь у віці 20–30 років, яким притаманні низький рівень самооцінки, підвищений стрес та домінування неадаптивних копінг-стратегій його подолання.

Розробка програми психологічної корекції стратегій подолання кризового стану базується на інтеграції психологічних концепцій, що пояснюють роль самооцінки, копінг-стратегій та стресостійкості у регуляції поведінки особистості в умовах дії кризових факторів.

По-перше, це теорія стресу та копінгу Р. Лазаруса і С. Фолкмана [10], згідно з якою подолання стресу є динамічним процесом, що включає когнітивну оцінку ситуації та вибір відповідної поведінкової або когнітивної стратегії.

По-друге, використано положення когнітивно-поведінкової терапії, згідно з якими саме негативні автоматичні думки, когнітивні викривлення та занижена самооцінка є чинниками, що поглиблюють кризовий стан, обмежують можливості адаптації та формують дезадаптивні реакції [4 та ін]. Тоді корекція самооцінки передбачає реконструкцію негативних уявлень про себе, формування позитивного атрибутивного стилю мислення та розвиток навичок самопідтримки.

По-третє, програма спирається на концепцію життєстійкості М. Мадді, в основі якої лежить ідея про взаємозв’язок здатності протистояти кризовим викликам з рівнем контролю над подіями, залученістю до життя та готовністю

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

сприймати труднощі як виклик [2 та ін]. Ці риси можливо змінювати у процесі психокорекції, що відкриває можливості для цілеспрямованої роботи зі стресостійкістю.

Крім того, у програмі враховано ресурсний підхід, що передбачає активізацію особистісного потенціалу, підтримку суб'єктивного відчуття компетентності, формування внутрішніх опор через звернення до позитивного досвіду та підтримувальних соціальних зв'язків [6 та ін].

Наведені аргументи надають теоретичне обґрунтування психокорекційної програми є науково обґрунтованою, пояснюючи що її ціль полягає не лише у зменшенні симптомів дистресу, а й у зміні механізмів сприйняття себе та реагування на кризу, що забезпечує стабільні результати у перспективі. А виявлені в емпіричному дослідженні зв'язки між рівнем самооцінки, рівнем сприйнятого стресу та характером копінг-стратегій дозволяють точно визначити цільові мішені програми та адаптувати її до індивідуальних потреб особистості.

Програма ґрунтується на таких принципах, як індивідуалізація (орієнтація на унікальні потреби учасника), комплексність (вплив на когнітивний, емоційний та поведінковий рівні), ресурсність (мобілізація внутрішніх і зовнішніх психологічних ресурсів), превентивність (орієнтація на запобігання поглибленню кризового стану) та поступовість із забезпеченням психологічної безпеки на кожному етапі втручання.

Розробка має модульну структуру, яка включає чотири послідовні компоненти (табл. 2).

Таблиця 2.

Структура програми психологічної корекції стратегій подолання кризового стану

Модулі програми	Цільові блоки програми	Зміст і методи роботи	Очікуваний результат
Модуль 1:	Підвищення самооцінки	Індивідуальні сесії самопізнання	Формування позитивного образу Я, розвиток самоприйняття
		Робота з негативними самоустановками	
		Методика «дзеркала» та «лист собі»	
Модуль 2:	Розвиток адаптивних копінг-стратегій	Тренінги вирішення проблем	Підвищення ефективності поведінкових реакцій, опора на раціональні механізми подолання
		Моделювання поведінки у стресових ситуаціях	
		Робота в малих групах	
	Соціальні навички та контактність	Рольові ігри	Підвищення впевненості у взаємодії, розвиток навичок підтримки та запиту про допомогу
		Вправи на формування «Я-позиції»	
		Вправи на побудову меж і довіри	

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Модулі програми	Цільові блоки програми	Зміст і методи роботи	Очікуваний результат
Модуль 3	Емоційна регуляція	Техніки заземлення	Зменшення інтенсивності афекту, зниження ризику дезадаптивного реагування
		Робота з емоційними тригерами	
		Вправи на усвідомлення та прийняття емоцій	
	Психологічна життєстійкість	Робота з поняттям контролю	Підвищення стресостійкості, зниження рівня дистресу
		Вправи на посилення внутрішньої опори	
		Техніка логотерапії	
Модуль 4	Корекція когнітивних викривлень	Виявлення і заміна деструктивних думок	Зменшення самозвинувачення, формування конструктивного мислення
		Вправи на оскарження «внутрішнього критика»	
	Атрибутивна корекція	Аналіз звичних стилів пояснення подій	Формування більш оптимістичного і гнучкого стилю інтерпретації подій
		Робота з песимістичними схемами	
		Навчання техніці «рефреймінгу»	

Перший модуль спрямований на підвищення самооцінки й передбачає роботу з когнітивними викривленнями, формування позитивного образу «Я», розвиток самоприйняття та самоцінності. У межах цього етапу використовуються техніки реконструкції переконань, вправа «дзеркало», ведення щоденника самопідтримки та арт-терапевтичні практики, які сприяють інтеграції позитивного досвіду.

Другий модуль спрямований на розвиток адаптивних копінг-стратегій і передбачає формування здатності до конструктивного подолання труднощів через тренінги вирішення проблем, рольові ігри, когнітивне реструктурування та майндфулнес-практики.

Третій модуль зосереджений на зниженні вразливості до стресу. Його завданням є розвиток навичок саморегуляції, резильєнтності, підвищення відчуття контролю та залученості. Застосовуються психоедукаційні елементи, дихальні техніки, карта підтримки, а також вправи тілесного усвідомлення.

Завершальний четвертий модуль спрямований на формування позитивного атрибутивного стилю мислення, зменшення песимістичних інтерпретацій та закріплення здатності до рефреймінгу особистісного досвіду. У цьому модулі застосовуються техніки аналізу негативних думок, вправи на урізноманітнення інтерпретації життєвих подій, що допомагає трансформувати деструктивні схеми мислення.

Реалізація програми розрахована на 8–10 тижнів і передбачає комбінований формат: поєднання індивідуальних сесій із психологом і групових тренін-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

гових занять. Очікувані результати включають підвищення самооцінки, зниження рівня сприйнятого стресу, перехід до адаптивних стратегій подолання кризових ситуацій та посилення емоційної стабільності учасниць програми.

З метою перевірки ефективності розробленої психокорекційної програми було проведено її апробацію на вибірці з 15 молодих жінок, які мали знижений рівень самооцінки за даними тесту-опитувальника С. Ковальова. Участь у апробації програми здійснювалася протягом 8 тижнів і включала комбінований формат індивідуальних та групових занять з урахуванням чотирьох основних модулів.

До і після участі в апробації було проведено тестування за шкалою сприйнятого стресу, опитувальником копінг-стратегій (CSI-SF) та тестом самооцінки С. Ковальова. Статистична обробка результатів здійснювалася за допомогою критерію Вілкоксона для залежних вибірок.

Було виявлено суттєве покращення психологічного стану її учасниць (рис.1).

Рівень самооцінки достовірно підвищився ($p<0.01$), медіанне значення зросло з 18 до 26 балів. Рівень сприйнятого стресу знизився в середньому на 5 балів - з 28 до 23 балів ($p<0.01$), що свідчить про зменшення загального психоемоційного напруження. Відзначено зниження частоти використання неадаптивних копінг-стратегій, зокрема самокритики ($p<0.01$) та соціального уникнення ($p<0.05$), натомість зросла частота звернення до адаптивних стратегій вирішення проблем ($p<0.05$), когнітивного реструктурування ($p<0.05$). Також за якісними самоописами учасниць було зафіксовано зростання впевненості у собі, покращення здатності до самопідтримки, зменшення проявів тривожності та зростання соціальної залученості.

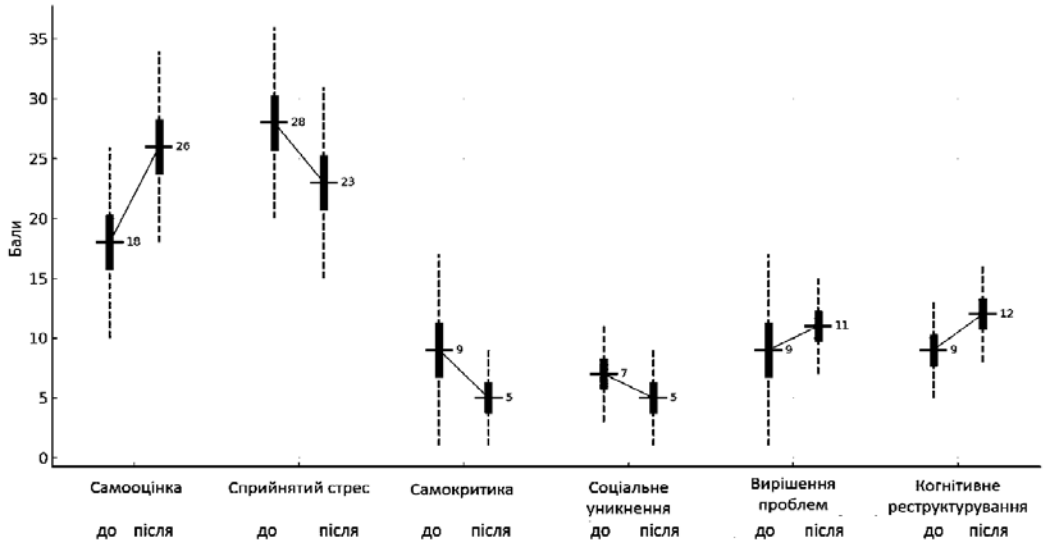


Рис. 1. Зміни у показниках самооцінки, сприйнятого стресу та копінг-стратегій учасниць апробації програми психологічної корекції стратегій подолання кризового стану (n=15) протягом експерименту, де ━━ *- медіана,* ▮ *- міжквартильний розмах,* ╍╍ *- мінімуми і максимуми.*

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Отже, результати апробації підтвердили ефективність програми психологічної корекції, зокрема її здатність впливати на психологічні параметри, які ми вважаємо найважливішими, - на самооцінку, рівень сприйнятого стресу та характер копінг-стратегій. Відтак, програма, побудована за такою структурою, може бути рекомендована для практичного впровадження в роботі з молоддю, що переживає кризові стани на фоні низької самооцінки та соціально-психологічної дезадаптації.

Висновки

1. Встановлено, що низька самооцінка молодих жінок пов’язана з високим рівнем суб'єктивного стресу та домінуванням неадаптивних копінг-стратегій самокритики, уникнення проблем, соціального уникнення, що дозволяє вважати зниження самооцінки вагомим фактором психологічної вразливості в кризових умовах, який потребує спеціально організованого психокорекційного впливу.

2. Виявлено шляхом порівняння груп молодих жінок з різним рівнем самооцінки, що особи з низькою самооцінкою характеризуються не лише суттєво вищим рівнем стресу, але й частіше застосовують неадаптивні моделі поведінки, які поглиблюють стан дезадаптації при кризі. Водночас жінки з високою самооцінкою були менш схильними до самокритики , застосовували більш ефективні копінг-стратегії та виявлялися стійкішими до кризових умов.

3. Розроблено програму психологічної корекції стратегій подолання кризового стану, яка базується на інтеграції теорії стресу та копінгу Р. Лазаруса і С. Фолкмана, когнітивно-поведінкового підходу та концепції життєстійкості М. Мадді. Встановлено її ефективність щодо зростання самооцінки, зниження сприйнятого стресу та зміни домінуючих копінг-стратегій у бік адаптивності. А отже, вона є дієвим інструментом психологічної допомоги молодим жінкам з низькою самооцінкою, які перебувають у кризовому стані і, з урахуванням принципів індивідуалізації, комплексності, ресурсності, превентивності та поступовості, може бути рекомендована для широкого застосування в практичній психологічній роботі.

Література:

1. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. *Problems of modern psychology.* 2022. № 2. С. 16–27. DOI: 10.26661/2310-4368/2022-2-2.

2. Заболотна Н. М., Омелянська В. І. Когнітивні стилі, творчі здібності та життєстійкість у структурі індивідуальності людини. *Габітус*.2023. № 46. С. 134–138. DOI: 10.32782/2663-5208.2023.46.21.

3. Заїка В., Клевака Л. Психологічні особливості динаміки переживання, подолання та особистісної трансформації людини в умовах життєвої кризи. *Humanitarium.* 2021. Т. 44, № 1. С. 51–58. DOI: 10.31470/2308-5126-2020-44-1-51-58.

4. Кулік Ю. Негативні автоматичні думки в осіб із проявами депресії під час воєнного стану. *Особистість в екстремальних умовах:* матеріали XI всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Львів, 24 трав. 2024 р. Львів, 2024. С. 139–141. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/14159 (дата звернення: 02.07.2025).

5. Лукомська С. О. Ресурсний підхід до подолання особистістю кризових ситуацій. *Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки*. 2020. № 1. С. 190–195. DOI: 10.32999/ksu2312-3206/2020-1-26.

6. Малиш В. Основні підходи до подолання психологічної кризи. *Наукові перспективи (Naukovì perspektivi).* 2024. № 9(51). С. 1256-1268. DOI: 10.52058/2708-7530-2024-9(51)-1256-1268.

7. Мащак С. О., Вихор М. Б. Особливості впливу стресу на психічне здоров'я військовослужбовців. *Науковий вісник ужгородського національного університету. серія: психологія*. 2023. № 3. С. 18–22. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2023.3.3.

8. Сачко К. Особливості переживання екзистенційної кризи у осіб молодого віку під час війни. *Психосоматична медицина та загальна практика.* 2023. Т. 8, № 2. С. 1–13. DOI: 10.26766/pmgp.v8i2.434.

9. Brülhart M., Klotzbücher V., Lalive R. Young people's mental and social distress in times of international crisis: evidence from helpline calls, 2019–2022. *Scientific Reports*. 2023. Vol. 13, no. 1. DOI: 10.1038/s41598-023-39064-y.

10. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. 445 p.

11. The effectiveness of self-esteem-related interventions in reducing suicidal behaviors: a systematic review and meta-analysis / N. T. Dat et al. *Frontiers in psychiatry*. 2022. Vol. 13. DOI: 10.3389/fpsyt.2022.925423.

References:

1. Veldbrekht, O. O., & Tavrovetska, N. I. (2022). Shkala spryiniatoho stresu (PSS-10): adaptatsiia ta aprobatsiia v umovakh viiny. [Perceived Stress Scale (PSS-10): Adaptation and validation in the context of war]. *Problems of Modern Psychology*, (2), 16–27. https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-2 [in Ukrainian].

2. Zabolotna, N. M., & Omelianska, V. I. (2023). Kohnityvni styli, tvorchi zdibnosti ta zhyttiestiikist u strukturi indyvidualnosti liudyny [Cognitive styles, creative abilities and resilience in the structure of human individuality]. *Habitus*, (46), 134–138. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.46.21 [in Ukrainian].

3. Zaika, V., & Klevaka, L. (2021). Psykholohichni osoblyvosti dynamiky perezhyvannia, podolannia ta osobystisnoi transformatsii liudyny v umovakh zhyttievoi kryzy [Psychological features of the dynamics of experience, coping and personal transformation of an individual in a life crisis]. *Humanitarium*, 44(1), 51–58. https://doi.org/10.31470/2308-5126-2020-44-1-51-58 [in Ukrainian].

4. Kulik, Y. (2024). Nehatyvni avtomatychni dumky v osib iz proiavamy depresii pid chas voiennoho stanu [Negative automatic thoughts in individuals with manifestations of depression during martial law]. *Proceedings from OEU '24: XI Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia «Osobystist v ekstremalnykh umovakh» – XI All-Ukrainian Scientific and Practical Conference «Personality in Extreme Conditions»* (pp. 139–141). Lviv. https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/14159 [in Ukrainian].

5. Lukomska, S. O. (2020). Resursnyi pidkhid do podolannia osobystistiu kryzovykh sytuatsii [Resource-based approach to overcoming crisis situations by the individual]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series Psychological Sciences*, (1), 190–195. https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-1-26 [in Ukrainian].

6. Malysh, V. (2024). Osnovni pidkhody do podolannia psykholohichnoi kryzy [Main approaches to overcoming psychological crisis]. *Naukovi perspektyvy – Scientific Perspectives*, 9(51), 1256–1268. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-9(51)-1256-1268 [in Ukrainian].

7. Mashchak, S. O., & Vykhor, M. B. (2023). Osoblyvosti vplyvu stresu na psykhichne zdorovia viiskovosluzhbovtsiv [Peculiarities of the influence of stress on the mental health of military personnel]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, (3), 18–22. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.3 [in Ukrainian].

8. Sachko, K. (2023). Osoblyvosti perezhyvannia ekzystentsiinoi kryzy u osib molodoho viku pid chas viiny [Peculiarities of experiencing existential crisis among young adults during wartime]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka – Psychosomatic Medicine and General Practice*, 8(2), 1–13. https://doi.org/10.26766/pmgp.v8i2.434 [in Ukrainian].

9. Brülhart, M., Klotzbücher, V., & Lalive, R. (2023). Young people's mental and social distress in times of international crisis: Evidence from helpline calls, 2019–2022. *Scientific Reports*, 13(1). https://doi.org/10.1038/s41598-023-39064-y

10. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.

11. Dat, N. T., Mitsui, N., Asakura, S., Takanobu, K., Fujii, Y., Toyoshima, K., Kako, Y., & Kusumi, I. (2022). The effectiveness of self-esteem-related interventions in reducing suicidal behaviors: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychiatry*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.925423

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159,9:316.4:159,92

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1717-1729

Скрипник Марина Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ, тел.: (068)133-17-31, https://orcid.org/0000-0003-4760-6723

ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МОЛОДІ: РАКУРСИ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЗАКОРДОННИХ І ВІТЧИЗНЯНИХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ СТУДІЯХ

Анотація. Соціальна психологія зазвичай концептуалізує інтерактивний підхід до розвитку громадянської ідентичності молоді крізь призму інтеракціоністської теорії соціалізації, яка передбачає, що індивіди конструюють ідентичність у процесі взаємодії та суспільного досвіду (Г.Мід (Mead, 1934), шляхом «прийняття ролей» і «створення ролей» (Тернер) (Turner, 2001). У статті на основі закордонних і вітчизняних дослідженнях стверджується, що розвиток громадянської ідентичності молоді через інтерактивний підхід є одним із ключів до вивчення механізмів розвитку громадянської ідентичності, вивчення яких не обмежується інтеракціоністською теорією соціалізації.

У межах дослідження проаналізовано підходи до концептуалізації інтерактивного підходу в різних країнах, розглянуто методологічні особливості його впровадження в освітньому процесі. Використовуючи унікальний набір порівняльних емпіричних даних, що охоплює молодь Великої Британії, Німеччини, Франції, США та України, у статті обґрунтовано спільні та відмінні риси реалізації інтерактивного підходу з урахуванням соціокультурного контексту кожної країни та специфіки розуміння поняття «громадянська ідентичність».

Матеріали дослідження спрямовані на: поглиблення уявлень про роль інтерактивного підходу у конструюванні нових соціальних ідентичностей, наративів і траєкторій громадянського розвитку молоді; підтвердження релевантності застосування міжнародного досвіду в українському контексті; підкреслення значущості комплексного контекстуального аналізу, що виходить за межі вивчення не лише взаємодії учасників комунікації (інтеракцію), а й охоплює дослідження середовища, яке забезпечує цю взаємодію. У роботі представлено порівняльний аналіз концепцій громадянської ідентичності: ліберальної, що наголошує на проявах самоорганізації, громадянської активності та протестного потенціалу, та етатистської, яка розглядає громадянське суспільство як простір зіткнення інтересів, що потребує регулювання з боку держави.

Ключові слова: громадянська ідентичність молоді, інтерактивний підхід, інтеракціоністська теорія соціалізації, порівняльний аналіз, соціокультурний контекст.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Skrypnyk Maryna Ivanovna Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Senior Researcher, Institute of Social and Political Psychology National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, tel.: (068) 133-17-31, https://orcid.org/0000-0003-4760-6723

AN INTERACTIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF CIVIC IDENTITY IN YOUTH: RESEARCH PERSPECTIVES IN FOREIGN AND DOMESTIC SOCIO-PSYCHOLOGICAL STUDIES

Abstract. Social psychology typically conceptualizes the interactive approach to the development of youth civic identity through the lens of the interactionist theory of socialization, which posits that individuals construct identity through interaction and shared social experience (G. Mead, 1934), particularly through "role-taking" and "role-making" (Turner, 2001). This article, based on both international and domestic studies, argues that the development of civic identity in youth through an interactive approach is one of the key avenues for understanding the mechanisms of civic identity formation – mechanisms that extend beyond the boundaries of the interactionist theory of socialization.

Within the scope of the study, various conceptualizations of the interactive approach in different countries are analyzed, along with the methodological features of its implementation in educational contexts. Drawing on a unique set of comparative empirical data encompassing youth from the United Kingdom, Germany, France, the United States, and Ukraine, the article substantiates both the common and divergent features of implementing the interactive approach, taking into account the sociocultural context of each country and their specific interpretations of the concept of “civic identity.”

The study materials aim to: deepen the understanding of the role of the interactive approach in constructing new social identities, narratives, and civic development trajectories among youth; confirm the relevance of applying international experience within the Ukrainian context; and emphasize the importance of a comprehensive contextual analysis that goes beyond examining interpersonal interaction and also includes the environments that facilitate such interaction. The article presents a comparative analysis of civic identity models: the liberal model, which emphasizes self-organization, civic engagement, and protest potential; and the statist model, which views civil society as a space of conflicting interests requiring state regulation.

Keywords: youth civic identity, interactive approach, interactionist theory of socialization, comparative analysis, sociocultural context.

Постановка проблеми. Громадянська ідентичність як складний і динамічний конструкт є предметом міждисциплінарних досліджень з кінця XX ст. З часу оголошення Кімліком та Норманом (Kymlicka and Norman (1994)) [1] про вибух

досліджень із питань громадянства в соціальних науках, ця хвиля пройшла через соціальну психологію у різних контекстах [2]. На сьогодні є спеціальні випуски (Kymlicka, W., & Norman, W. (1994) [1]; Condor, 2011 [3]; Sanchez-Mazas &Klein, 2003 [4]), редагований том (Borgida, Federico & Sullivan, 2009 [5]) та різноманітні індивідуальні дослідження. Концептуальною ідеєю цього дослідження є об'єднання останніх досягнень у соціальній психології громадянства та громадянської ідентичності з акцентом на інтерактивний підхід до розвитку громадянської ідентичності молоді в порівняльному контексті. Вибір країн (США, Велика Британія, Німеччина, Франція та Україна) для аналізу розвитку громадянської ідентичності молоді пояснюється кількома причинами: насамперед, різноманіттям політичних, культурних контекстів і освітніх моделей; актуальністю громадянської освіти; спільними європейськими тенденціями (Велика Британія, Німеччина, Франція та Україна).

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що попри відсутність прямого обґрунтування інтерактивного методу до розвитку громадянської ідентичності молоді в означених країнах, парадигмальне бачення цього підходу є предметом накопичених досліджень проблеми громадянства в суспільних науках. Зокрема соціальна психологія [1] звертається до цієї проблеми у різних контекстах: зосередженості на сприйнятті індивідуумів та обговоренні громадянства [6]; вивченні групової динаміки [7]; громадянство як активний і рефлексивний процес, що відбувається між членами спільноти [8]; соціальна та колективна природа досвіду громадянства [2]; дослідження громадянського та політичного потенціалу відеоігор, відеоігри в контексті активізму і пропаганди, розгляду концептуальних засад використання ігор для громадянської освіти тощо [9; 10]. Зазначимо, що інтерактивний підхід у дослідженні розвитку громадянської ідентичності містить елементи конвергенції, що дозволяє соціальній психології громадянства виступати міцною основою для внеску в ширшу сферу громадянської освіти. Фундаментальний огляд, здійснений Кімліком та Норманом (Kymlicka and Norman (1994)) [1], трьох традицій дослідження громадянства в рамках соціальної, організаційної психології та психологія спільноти представлено в спеціальному тематичному розділі, що об'єднав соціально-психологічні дослідження на тему громадянства з метою розрізнення нових тенденцій у галузі та її представлення у ширшу міждисциплінарну сферу громадянства.

Звертаємо увагу на особливий напрям досліджень для вивчення окресленого предмета – міжнаціональні дослідження громадянської освіти, що проводяться Міжнародною асоціацією з оцінювання навчальних досягнень (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) [11] протягом трьох циклів: перший – у 2009 р., другий – у 2016 р., третій – у 2022 р. Попри відсутність прямого формулювання інтерактивного підходу в цих дослідженнях, виявлені теми є критично важливими для педагогів громадянства та безпосередньо корелюють з інтерактивним підходом, зокрема: атмосфера

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

відкритого класу; підходи до викладання та навчання; ідентичність студента; профілі громадянських норм і ставлень. Хоча були дослідження у сфері громадянської освіти щодо взаємозв'язку між інтерактивним громадянським досвідом і громадянським результатом молоді США [12; 13]. Відносно небагато досліджень вивчали стосунки між педагогами використовувати різні форми інтерактивної громадянської діяльності та громадянські результати учнів [14; 15]. Більшість на тепер досліджень розвитку громадянської ідентичності молоді зосереджені на методології та змістовому визначенні, хоча було кілька порівняльних досліджень [16; 17], але вчені раніше не досліджували, як концептуально й методично представлено в різних країнах ЄС, США та в Україні інтерактивний підхід до розвитку громадянської ідентичності молоді.

Мета статті – на основі порівняльного аналізу концептуальних і методичних засад інтерактивного підходу до розвитку громадянської ідентичності молоді виявити спільні та відмінні принципи його реалізації в США, Великій Британії, Німеччині, Франції та Україні з урахуванням соціокультурних особливостей кожної країни та визначити можливості застосування закордонного досвіду в українському контексті.

Методологія. У процесі дослідження застосовувалися такі теоретичні та емпіричні методи, як порівняння, індукція, дедукція, аналіз, синтез, узагальнення, моделювання, абстрагування, спостереження та ін. Для відбору релевантних наукових статей використовувалися пошукова система Google Scholar та інструмент ResearchRabbit. За допомогою ключових слів, що стосувалися соціально-психологічної літератури та громадянської ідентичності молоді в контексті порівняльного аналізу міжнародного досвіду, було відібрано 67 високорелевантних статей.

Виклад основного матеріалу. З метою вирішення поставленого завдання здійснено насамперед порівняльний аналіз підходів до розуміння ключового поняття "громадянська ідентичність молоді", що дозволило детально проаналізувати підходи до досліджуваного процесу в цих країнах. Аналіз показав, що в інтерпретації поняття "громадянська ідентичність молоді" дослідники схиляються до однієї з двох основних концепцій: ліберальної або етатистської. Якщо ліберальна концепція громадянської ідентичності (як у США) акцентує на її виявах у просторі самоорганізації, громадянської дії та протесту, то етатиське розуміння громадянської ідентичності (характерне для України) розглядає громадянське суспільство як арену зіткнення інтересів, де держава виступає регулятором. У цьому контексті громадянська ідентичність трактується як усвідомлення приналежності до громадян держави. У Європі довгу історію осмислення громадянства у політичних і територіальних категоріях має Франція [6]. Підґрунтям для концептуалізації інтерактивного підходу до розвитку громадянської ідентичності молоді, що реалізується в західній/європейській моделі громадянської освіти, є пріоритетність формування громадянських якостей для виховання соціальної відповідальності в кожній сфері діяльності людини.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Зауважимо, що критеріями порівняння стали: 1) концептуалізація інтерактивних підходів до розвитку громадянської ідентичності в досліджуваних країнах; 2) методичний супровід цього процесу в США, Великій Британії, Німеччині, Франції та Україні. Узагальнені результати порівняльного аналізу представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Інтерактивний підхід до розвитку громадянської ідентичності молоді у закордонних і вітчизняних соціально-психологічних студіях

Країна	Концептуалізація	Методичний супровід
Велика Британія	- Сучасна програма розвинулася від програми навчання та принципів, що містяться у звіті Qualifications And Curriculum Authority (1998) Education for Citizenship and theTeaching of Democracy in Schools (Crick Report) (London, QCA)(QCA, 1998); - запровадження класів «освіта для громадянства» в школах Англії в 2002 р. (DfEE/QCA, 1998); - громадянська ідентичність як інтегративна особистісна характеристика; - принципи: інтеграції; активність; практична спрямованість.	Навчання суспільно корисного служіння; моніторинг результатів громадянської освіти, співпраця закладів освіти: з громадськими організаціями; між собою; інтерактивні проблемно-пошукові методи (навчання дією; активні методи на основі рефлексії навчального матеріалу, «навчання на місці» (Place-based learning)) [18].
Німеччина	- Бойтельсбахський консенсус (Beutelsbach Consensus) (1976 р.); - Програма «Навчись жити в демократії»; - принципи: заборона сильної влади/навчання; компенсації; орієнтація на учня.	Рольова гра та театральна діяльність; метод Verantwortungspädagogik («педагогіка відповідальності»): підтримка на основі стосунків; свобода від приниження; зміна поведінки); проєкт наративних дискусійних груп; волонтерство (популярне, але не обов'язкове).
Франція	- Запровадження громадянської, правової та соціальної освіти в 1999 р. з цілями навчитися жити в суспільстві та розвивати дух ініціативи; - «національність» і «громадянство» означають те саме: приналежність до французької держави; - принципи: соціальна відповідальність; солідарність; активне громадянство; взаємозв'язок із моральним вихованням і освітою.	Добровільна державна служба є обов'язковою для всіх 16–25-річних і може бути виконано через діяльність у різних сферах, таких як освіта, середовища чи культура.

Країна	Концептуалізація	Методичний супровід
США	- Наявність нормативно законодавчого базису громадянської освіти; - типологія громадянської ідентичності Вестхаймера та Кане (2004); - концептуалізація інтерактивної громадської діяльності Літтенберга-Тобіаса (2015); - принципи: активна участь учня; діалог та співпраця; практична спрямованість; урахування різноманітності; розвиток критичного мислення та медіаграмотності.	Навчання через досвід (Experiential Learning); громадянська участь (Civic Engagement); розвиток критичного мислення та медіаграмотності (Critical Thinking and Media Literacy); діалог та співпраця (Dialogue and Collaboration); інклюзивність та різноманітність (Inclusivity and Diversity); курси з культурного розмаїття та мультикультурної освіти.
Україна	- Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» [19]; - Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та операційний план заходів з її реалізації у 2023–2025 рр.; - громадянська ідентичність як відчуття належності до громадянства своєї держави; - принципи: активність; діалогічність; розвиток критичного мислення та медіаграмотності: інклюзивність; практичність.	Комунікативні практики; проєктні технології та моделювання; відкриті дискусії щодо найбільш контроверсійних позицій [20]; проблемні завдання/запитання; дослідницька діяльність учнів (у формі проєктів, як групових, так й індивідуальних); дидактичні ігри (рольові, ділові).

У **Великій Британії** немає чіткості в концепції громадянської ідентичності [21]. Важливим стало запровадження класів «освіта для громадянства» в школах Англії у 2002 р. (DfEE/QCA, 1998). Організація освітнього процесу із залучення навчально-діяльнісних спільнот відбувається на основі методу навчання дією (Action Learning). Основним завданням є залучення студентів до суспільно значущої проактивності та розвитку навичок, необхідних для функціонування в сучасному суспільстві. Прикладом методу, де громада виступає навчально-виховною спільнотою, є «навчання на місці» (Place-based learning). У сучасній Великій Британії Фундацією університетських програм партнерства (UPP (University Partnerships Programme) Foundation(https://upp-foundation.org/about-us/)) створено: нормативно-законодавчий базис громадянської освіти, що забезпечує правову основу для розвитку громадянської ідентичності молоді; концептуалізовано громадянську ідентичність як інтегративну особистісну характеристику; досліджено основні складники формування громадянської ідентичності (когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний).

У **Німеччині** концептуалізація інтерактивного підходу до розвитку громадянської ідентичності молоді виходить насамперед з етнічної концепції

національної ідентичності. Така концепція є відповіддю спільнот у сильно фрагментованих суспільствах (таких як Австро-Угорська імперія) [22]. Програма «Навчись жити в демократії» була створена в Німеччині за сприяння Федерального міністерства освіти і науки та кількох федеральних земель з метою надання можливості молодим людям брати активну участь у житті громадянського суспільства шляхом розвитку як демократичних, так і громадянських навичок. Одним із центральних керівних принципів громадянської освіти в Німеччині є так званий Бойтельсбахський консенсус (Beutelsbacher Konsens) [22], погоджений у 1976 р. та широко поширений усіма політичними педагогами. Бойтельсбахський консенсус став "конституцією громадянської освіти" в Німеччині [23], що включає три принципи: заборона сильної влади/навчання; компенсації; орієнтація на учня.

У **Франції** відданість ідеї «природної» території та французькій мові залишається об'єднуючим принципом, що відображає спільні основи громадянської ідентичності. Хоча французький націоналізм історично демонстрував перехід від суто громадянської до більш етнічних концепцій, відображаючи культурну гордість, основний акцент зберігається на громадянських елементах [24]. Реалізація інтерактивного підходу до формування громадянської ідентичності має виражений громадянсько-територіальний характер, де поняття «національність» і «громадянство» є синонімічними та пов'язані з належністю до держави як сформованої політико-географічної одиниці. Освітня система відіграє ключову роль: згідно із законом 2013 р., громадянське та моральне виховання інтегроване як невід'ємна частина навчального процесу. Запроваджена у 1999 р. громадянська, правова та соціальна освіта активно залучає учнів до шкільного життя, розвиваючи ініціативу та навчаючи їх жити в суспільстві.

Сполучені Штати Америки. Засадничі принципи інтерактивного підходу до розвитку громадянської ідентичності молоді закладено на початку XX ст. Дж. Дьюї (John Dewey) у праці «Демократія та освіта» та інтеракціоністською теорією через: символічний інтеракціонізм (Мід (George Herbert Mead), Блумер (Herbert Blumer), Кун (Manford Kuhn)); «виконання ролей» і «вироблення ролей» (Тернер (Ralph H. Turner), 2001). Надалі концептуалізація інтерактивного підходу до розвитку громадянської ідентичності молоді здійснена в кількох напрямах: через типологізацію громадянської ідентичності Вестхаймера та Кане (Westheimer and Kahne's) (2004) [25] та інтерактивну громадську діяльність Літтенберга-Тобіаса (Littenberg-Tobias) (2015) [26]. Дослідники Westheimer and Kahne's визначають саме поняття "особисто відповідальний громадянин" (особа, яка робить внесок у суспільство, дотримуючись чинних законів, сприяння громадським ініціативам і чесність у їхній спільноті), також репрезентують типологію у трьох "баченнях громадянства" (особисто відповідальний громадянин, участь громадян; громадянин, орієнтований на справедливість). Деталізує цей аспект Littenberg-Tobias (2015) [26] у контексті підтримки

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

розвитку громадянської ідентичності через інтерактивну громадську діяльність, що орієнтована на студента; вимагає, щоб студенти спілкувалися з іншими письмово або усно. І врешті – діяльність є інтерактивною, якщо вона залучає учнів до «автентичних форм громадянської участі, яка знайомить студентів з видами громадської діяльності, в якій вони можуть брати участь, бувши дорослими» [26]. Методичні засади реалізації інтерактивного підходу здійснюється через методи навчання дією (Action Learning).

В **Україні,** як зазначається в аналітичній доповіді [27], поняття ідентичності використовується у законодавчих документах, які визначають стратегії у сферах національної безпеки, людського розвитку, інформаційної безпеки, зовнішньополітичної діяльності, а також у законодавстві про міжнаціональні відносини. Законодавча база державної політики України щодо національної та громадянської ідентичності не узгоджена за термінологією і не гармонізована зі стандартами ЄС, що вже стало однією з пріоритетних проблем переговорів про членство нашої держави у ЄС. Найбільш поширене трактування громадянської ідентичності в Україні – це відчуття належності до громадянства своєї держави (етатиське розуміння громадянської ідентичності).

Отже, виявлено спільні принципи реалізації інтерактивного підходу (активність та активна участь суб'єкта освітнього процесу; практична спрямованість; діалогічність та співпраця; розвиток критичного мислення та медіаграмотності).

Варто наголосити, що кожна країна демонструє специфічні принципи, детерміновані її історичним розвитком, політичною системою та соціокультурними особливостями, зокрема: у Великій Британії – принцип інтеграції відображає мультикультурний характер британського суспільства та необхідність консолідації різноманітних етнокультурних груп у єдиний громадянський простір; у Німеччині – принципи заборони сильної влади/навчання та компенсації є наслідком історичного досвіду Німеччини, спрямованого на запобігання відродженню авторитаризму та подолання тоталітарного минулого; принцип орієнтації на учня також є характерною ознакою німецької педагогіки; у Франції – принципи соціальної відповідальності, солідарності та взаємозв'язку з моральним вихованням і освітою відображають республіканські цінності, де громадянство нерозривно пов'язане з етичними засадами та активною участю у суспільному житті; у США – принцип урахування різноманітності відображає полікультурний та плюралістичний характер американського суспільства; в Україні – принцип інклюзивності, поряд з іншими, підкреслює прагнення до побудови суспільства рівних можливостей та врахування потреб усіх громадян.

Інтерактивний підхід до розвитку громадянської ідентичності в межах ліберальної концепції (переважно США) характеризується домінуванням принципів, що наголошують на індивідуальній свободі, автономії та активній участі громадянина. Ключовими серед них є: активна участь учня; діалог та співпраця; практична спрямованість; урахування різноманітності (розвиток

критичного мислення та медіаграмотності, що дозволяє в арсеналі методичних прийомів орієнтуватися на: навчання через досвід (Experiential Learning); громадянську участь (Civic Engagement); розвиток критичного мислення та медіаграмотності (Critical Thinking and Media Literacy); діалог та співпраця (Dialogue and Collaboration); інклюзивність та різноманітність (Inclusivity and Diversity); курси з культурного розмаїття та мультикультурної освіти.

Натомість інтерактивний підхід до розвитку громадянської ідентичності в контексті етатиської концепції, поширеної у багатьох країнах Європи та Україні, тяжіє до принципів, що наголошують на єдності, інтеграції в державні інститути та активній участі у житті суспільства як єдиного цілого. Панівними принципами є: інтеграція; активність; практична спрямованість.

Зазначимо, розмежування між ліберальною та етатиською моделями виявляється у пріоритетності принципів інтерактивного підходу. Якщо ліберальна модель (США) фокусується на індивідуальній автономії, критичному мисленні та різноманітності як джерелі сили, то етатиська модель (Європа, Україна) акцентує на інтеграції, єдності та активній участі у житті суспільства з сильним акцентом на національні цінності та інститути.

Прикметно, що Україна вже успішно імплементує низку принципів, характерних для інтерактивного підходу до громадянського виховання у розвинених країнах. Проте, існують значні перспективи для подальшої адаптації та впровадження закордонного досвіду, зокрема: поглиблення інтеграційних процесів; формування стійких демократичних цінностей; посилення морально-етичного складника виховання; системна реалізація інклюзивності. Посилення таких принципів, як розвиток критичного мислення та медіаграмотності, діалог та співпраця, які є провідними в ліберальній моделі, є вкрай важливим для подальшого зміцнення та зрілості української громадянської ідентичності. Особливу цінність у цьому контексті має принцип задачності, характерний для деліберативної демократії, що передбачає активне залучення молоді до вирішення суспільно значущих питань.

Висновки. Здійснене дослідження може сприяти розвитку низки напрямів вітчизняних досліджень у різних контекстах. По-перше, це дасть додаткове розуміння того, як закордонні інтерактивні практики з громадянської освіти пов’язані з підвищенням громадянських результатів учнівської й студентської молоді. По-друге, це дослідження також з’єднує різні галузі досліджень, які раніше ще не розглядалися разом: інтерактивний підхід, громадянська ідентичність молоді та порівняльні дослідження. По-третє, аналіз досвіду окремих країн демонструє, що інтерактивний підхід до розвитку громадянської ідентичності молоді може реалізовуватися в різних концептуальних рамках: як інструмент деліберативної демократії, де громадянська ідентичність формується через раціональний, інклюзивний публічний дискурс (діалог, обговорення, дебати); як механізм розвитку критичного мислення, протестного потенціалу та самоврядування — у межах ліберальної концепції, що акцентує на правах,

свободах, самовираженні та громадянській ініціативі; як регламентований, формалізований елемент — у межах етатистської моделі, де взаємодія підпорядковується державним інтересам і може обмежуватись лише допустимими рамками.

Література:

1. Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics, 104*, 352-381. http://dx.doi.org/10.1086/293605

2. Stevenson, C., Dixon, J., Hopkins, N., & Luyt, R. (2015). The Social Psychology of Citizenship, Participation and Social Exclusion: Introduction to the Special Thematic Section. *Journal of Social and Political Psychology*, *3*(2), 1-19.https://doi.org/10.5964/jspp.v3i2.579

3. Condor, S. (2011). Towardsa social psychology of citizenship? Introduction to the special issue. Journal of Community & Applied Social Psychology , 21 (3), 193-201. doi:10.1002/casp.1089

4. Sanchez-Mazas, M.,&Klein,O. (2003). Social identity and citizenship: Introduction Tothespecial issue. Psychologica Belgica, 43 (1-2), 1-8.

5. Borgida, E., Federico, C. M., & Sullivan, J. L. (Eds.). (2009). The political psychology of democratic citizenship. New York, NY, USA: Oxford. University Press. 41 p.

6. Руденко Ю. Ю. (2023). Громадянська ідентичність в Європі та Україні: теорія та практика формування. *Політикус*, Вип. 2, С. 16–21. https://doi.org/10.24195/2414-9616.2023-2.2

7. Волкова Н. П., Олійник І. В. (2025). Соціально-психологічний тренінг як метод інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх психологів до соціально-психологічної підтримки громадян в умовах війни. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (16). https://doi.org/10.5281/zenodo.15101894

8. Петровська І. Р. (2022). *Психологія становлення громадянської ідентичності особистості*: дис. … д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 464 с. URL: https://u.to/FRK6IQ (дата звернення: 03.02.2025).

9. Bers M.U. Let the games begin: Civic playing on high-tech consoles. Review of General Psychology. 2010. № 14 (2). P. 147–153.

10. Raphael C. et al. Games for civic learning: A conceptual framework and agenda for research and design. Games and culture. 2010. № 5 (2). P. 199–235.

11. Knowles, Ryan T.; Torney-Purta, Judith; and Barber, Carolyn, "Enhancing Citizenship Learning with International Comparative Research: Analyses of IEA Civic Education Datasets" (2018). *Teacher Education and Leadership Faculty Publications.* Paper 2403. https://digitalcommons.usu.edu/teal_facpub/2403 DOI https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1

12. Федоренко С. В. Громадянська освіта бакалаврів у вищій школі США. DOI https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-4-13-21

13. Hahn, C.L. (2021). Reflections on the IEA Civic Education Study in the United States: Policies, People, and Research. In: Malak-Minkiewicz, B., Torney-Purta, J. (eds) Influences of the IEA Civic

14. Zúñiga, C. G., Cárdenas, P., Martínez, R., & Valledor, L. (2019). Teachers' classroom practices for citizenship education: Experiences of teachers rated as outstanding. Citizenship, Social and Economics Education, 19(1), 3-22. https://doi.org/10.1177/2047173419887972 (Original work published 2020)

15. Student engagement in civic learning: A study for practice. (2021). *Pinus: Jurnal Penelitian Inovasi Pembelajaran*, *6*(2), 29-43. https://doi.org/10.29407/pn.v6i2.14949

16. Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Judith Torney-Purta, Rainer Lehmann, Hans Oswald and Wolfram Schulz. 2001. https://www.terpconnect.umd.edu/~jtpurta/exec_summ/Exe%20Sum%20embargoed.pdf

17. Citizenship Education and National Identities in France and England. Available from: https://www.researchgate.net/publication/44826328_Citizenship_Education_and_National_Identities_in_France_and_England [accessed Apr 10 2025].

18. Кравченко Т. (2023). Організаційно-педагогічні умови формування громадянської ідентичності студентів вищої освіти Великобританії. *Розширена лінгвістика.* https://doi.org/10.20535/2617-5339.2023.11.278298

19. Про основні засади державної політики в сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності : Закон України від 13.12.2022 № 2834-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text 16 Про національну безпеку України : Закон України від 21.06.2018 № 2469-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19?#Text

20. Жадан І. В. Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії : монографія / І. В. Жадан; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної соціальної та політичної психології. Кропивницький, 2022. 110 с.

21. Peterson, A., Davies, I. (2016). Social Justice and Education for Citizenship in England. In: Peterson, A., Hattam, R., Zembylas, M., Arthur, J. (eds) The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice. Palgrave Macmillan, London. http://dx.doi.org/10.1057/978-1-137-51507-0_18

22. Engartner & Michael Schedelik (2023) Civic Education and Democratic Identity in Contemporary Germany: Pedagogical Principles and Didactic Challenges in Times of Right-Wing Populism, German Politics. https://doi.org/10.1080/09644008.2023.2251118

23. Civic Education Programs as Preventive Measures in Germany Germany/D10.1 Country Report May 2023.

24. Сміт Ентоні Д. Національна ідентичність / Пер. з англійської П. Таращука. К.: Основи, 1994. 224 с.

25. Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). Educating the "Good" Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. PS, Political Science & Politics, 37(2), 241-247. https://doi.org/10.1017/S1049096504004160

26. Littenberg-Tobias, J. (2015). Teaching citizens: Exploring the relationships between teacher professional learning, interactive civics, and student achievement on NAEP civics (Doctoral dissertation, Boston College)

27. Аналіз основних тенденцій у сфері колективних ідентичностей українського суспільства: виклики національній безпеці : аналіт. доп. / [Потапенко В., Тищенко Ю., Каплан Ю., Степико М., Валевський О. та ін.] ; за ред. В. Потапенка, Ю. Каплан. – Київ : НІСД, 2024. – 68 с. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2024.13

References:

1. Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, *104*, 352-381. http://dx.doi.org/10.1086/293605

2. Stevenson, C., Dixon, J., Hopkins, N., & Luyt, R. (2015). The Social Psychology of Citizenship, Participation and Social Exclusion: Introduction to the Special Thematic Section. *Journal of Social and Political Psychology*, *3*(2), 1-19.https://doi.org/10.5964/jspp.v3i2.579

3. Condor, S. (2011). Towardsa social psychology of citizenship? Introduction to the special issue. Journal of Community & Applied Social Psychology , 21 (3), 193-201. doi:10.1002/casp.1089

4. Sanchez-Mazas, M.,&Klein,O. (2003). Social identity and citizenship: Introduction Tothespecial issue. Psychologica Belgica, 43 (1-2), 1-8.

5. Borgida, E., Federico, C. M., & Sullivan, J. L. (Eds.). (2009). The political psychology of democratic citizenship. New York, NY, USA: Oxford. University Press. 41 p.

6. Rudenko Y.U. (2023). Hromadyans′ka identychnist′ v Yevropi ta Ukrayini: teoriya ta praktyka formuvannya. *Naukovyy zhurnal "Politykus"*. Vypusk 2.S. 16 - 21. https://doi.org/10.24195/2414-9616.2023-2.2 [in Ukrainian].

7. Volkova, N. P., & Oliynyk, I. V. (2025). Sotsial′no-psykholohichnyy treninh yak metod interaktyvnoho navchannya u protsesi pidhotovky maybutnikh psykholohiv do sotsial′no-psykholohichnoyi pidtrymky hromadyan v umovakh viyny. *Pedahohichna Akademiya: naukovi zapysky*, (16). https://doi.org/10.5281/zenodo.15101894 [in Ukrainian].

8. Petrovs′ka I. R. *Psykholohiya stanovlennya hromadyans'koyi iden- tychnosti osobystosti :* dys. … d-ra psykhol. nauk : 19.00.01. Kyyiv, 2022. 464 s. URL: https://u.to/FRK6IQ (data zvernennya: 03.02.2025). [in Ukrainian].

9. Bers M.U. Let the games begin: Civic playing on high-tech consoles. Review of General Psychology. 2010. № 14 (2). P. 147–153.

10. Raphael C. et al. Games for civic learning: A conceptual framework and agenda for research and design. Games and culture. 2010. № 5 (2). P. 199–235.

11. Knowles, Ryan T.; Torney-Purta, Judith; and Barber, Carolyn, "Enhancing Citizenship Learning with International Comparative Research: Analyses of IEA Civic Education Datasets" (2018). *Teacher Education and Leadership Faculty Publications.* Paper 2403. https://digital commons.usu.edu/teal_facpub/2403 DOI https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1

12. Fedorenko S. V. Hromadyans′ka osvita bakalavriv u vyshchiy shkoli SSHA. DOI https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-4-13-21 [in Ukrainian].

13. Hahn, C.L. (2021). Reflections on the IEA Civic Education Study in the United States: Policies, People, and Research. In: Malak-Minkiewicz, B., Torney-Purta, J. (eds) Influences of the IEA Civic

14. Zúñiga, C. G., Cárdenas, P., Martínez, R., & Valledor, L. (2019). Teachers' classroom practices for citizenship education: Experiences of teachers rated as outstanding. Citizenship, Social and Economics Education, 19(1), 3-22. https://doi.org/10.1177/2047173419887972 (Original work published 2020)

15. Student engagement in civic learning: A study for practice. (2021). *Pinus: Jurnal Penelitian Inovasi Pembelajaran*, *6*(2), 29-43. https://doi.org/10.29407/pn.v6i2.14949

16. Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Judith Torney-Purta, Rainer Lehmann, Hans Oswald and Wolfram Schulz. 2001. https://www.terpconnect.umd.edu/~jtpurta/exec_summ/Exe%20Sum%20embargoed.pdf

17. Citizenship Education and National Identities in France and England. Available from: https://www.researchgate.net/publication/44826328_Citizenship_Education_and_National_Identities_ in_France_and_England [accessed Apr 10 2025].

18. Kravchenko T. (2023). Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy formuvannya hromadyans′koyi identychnosti studentiv vyshchoyi osvity Velykobrytaniyi. Rozshyrena linhvistyka. https://doi.org/ 10.20535/2617-5339.2023.11.278298 [in Ukrainian].

19. Pro osnovni zasady derzhavnoyi polityky v sferi utverdzhennya ukrayins′koyi natsional′noyi ta hromadyans′koyi identychnosti : Zakon Ukrayiny vid 13.12.2022 № 2834-IKH. URL: https://zakon. rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text 16 Pro natsional′nu bezpeku Ukrayiny : Zakon Ukrayiny vid 21.06.2018 № 2469-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19?#Text [in Ukrainian].

20. Zhadan I. V. Hromadyans′ka kompetentnist′: sotsial′ni ochikuvannya i realiyi : monohrafiya / I. V. Zhadan; Natsional′na akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny, Instytut sotsial′noyi ta politychnoyi sotsial′noyi ta politychnoyi psykholohiyi. Kropyvnyts′kyy, 2022. 110 s. [in Ukrainian].

21. Peterson, A., Davies, I. (2016). Social Justice and Education for Citizenship in England. In: Peterson, A., Hattam, R., Zembylas, M., Arthur, J. (eds) The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice. Palgrave Macmillan, London. http://dx.doi.org/10.1057/ 978-1-137-51507-0_18

22. Engartner & Michael Schedelik (2023) Civic Education and Democratic Identity in Contemporary Germany: Pedagogical Principles and Didactic Challenges in Times of Right-Wing Populism, German Politics. https://doi.org/10.1080/09644008.2023.2251118

23. Civic Education Programs as Preventive Measures in Germany Germany/D10.1 Country Report May 2023.

24. Smit Entoni D. Natsional′na identychnist′ / Per. z anhliys′koyi P. Tarashchuka. K.: Osnovy, 1994. 224 s.

25. Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). Educating the "Good" Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. PS, Political Science & Politics, 37(2), 241-247. https://doi.org/10.1017/S1049096504004160

26. Littenberg-Tobias, J. (2015). Teaching citizens: Exploring the relationships between teacher professional learning, interactive civics, and student achievement on NAEP civics (Doctoral dissertation, Boston College).

27. Analiz osnovnykh tendentsiy u sferi kolektyvnykh identychnostey ukrayins′koho suspil′stva: vyklyky natsional′niy bezpetsi : analit. dop. / [Potapenko V., Tyshchenko YU., Kaplan YU., Stepyko M., Valevs′kyy O. ta in.] ; za red. V. Potapenka, YU. Kaplan. – Kyyiv : NISD, 2024. – 68 s. https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2024.13 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.922.76-053.6:615.851

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1730-1743

Смольська Людмила Миколаївна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри суспільних дисциплін, Національний університет водного господарства та природокористування, Україна, м. Рівне, тел.: (0362) 26-76-31 https://orcid.org/0000-0001-5514-6822

ДВОМОДАЛЬНИЙ МЕТОД ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ Н. ПЕЗЕШКІАНА ТА ФОКУСІНГУ Ю. ДЖЕНДЛІНА ПРИ ПІДЛІТКОВІЙ НЕЗАДОВОЛЕНОСТІ СПІЛКУВАННЯМ

Анотація. Дане дослідження викликано необхідністю шукати нові способи допомоги долати накопичені стреси, пов’язані з війною. Новизна в доцільному балансі із стабільним та відомим є ресурсом в альянсі учасників терапевтичного процесу. Стаття присвячена інноваційному авторському підходу синергетичного поєднання двох модальностей в одній корекційно-терапевтичній програмі, адаптованій для роботи з підлітковою проблемою незадоволеності стосунками. В аналізі теоретичних джерел ми дослідили окремі останні публікації щодо проблем, пов’язаних із спілкуванням підлітків, також прослідкували умови ефективності психотерапевтичного втручання в роботі з ними.

У статті розкрито сутність синергетичного, а не механічного комбінування двох модальностей: позитивної психотерапії Н.Пезешкіана та фокусінгу Ю.Джендліна. В кожному з цих методів ми виділили конкретні компоненти для психологічної роботи за авторською «П’ятисходинковою моделлю формування психологічної культури стосунків», яка вписана в етапи корекційної роботи. Тут представлена корекційно-терапевтична програма для ілюстрації інноваційного підходу до вирішення проблем підлітків, пов’язаних з порушеними контактами з собою та їх соціальним оточенням.

Матеріал містить пілотний кейс, в якому описано послідовність корекційно-терапевтичної роботи. У статті наведено діагностичні методи для кількісного вимірювання ефективності застосованого підходу та представлено отримані дані. У висновках узагальнено результати першого кроку цього дослідницького напрямку; намічено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: стосунки з собою, п’тисходинкова модель набуття психологічної культури стосунків, експерієнтальна терапія, сенсорнt відчуття.

Smolska Liudmyla Mykolaivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Disciplines, National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, tel. (0362) 26-76-31, https://orcid.org/0000-0001-5514-6822

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

TWO-MODAL METHOD OF POSITIVE PSYCHOTHERAPY BY N. PEZESHKIAN AND FOCUSING BY E. GENDLIN IN ADOLESCENT DISSATISFACTION WITH COMMUNICATION

Abstract. This study is caused by the need to look for new ways to help for overcoming accumulated stress in the conditions associated with the war. Novelty in an expedient balance with the stable and known is a resource for the alliance of participants in the therapeutic process. The article is devoted to the innovative author`s approach to a synergistic combination of two modalities in one correctional and therapeutic program which has been adopted for working with the adolescent problem of relationship dissatisfaction. In the analysis of theoretical sources, we examined some recent publications devoted to problems related to communication in adolescents, and also traced the conditions for the effectiveness of psychotherapeutic intervention in professional working with them.

The article reveals the essence of synergistic, not mechanical combination of two modalities: positive psychotherapy by N. Pezeshkian and focusing by E. Gendlin. In each of these methods, we have identified specific components for psychological work according to the author's “Five-Steps Model of the Psychological Culture of Relationships Formation”, which is inscribed in the stages of correctional work. Here is presented a correctional-therapeutic program as a model of an innovative approach for solving problems dealing with an adolescent request associated with disturbed contacts with themselves and social surrounding.

The material contains a pilot case that describes sequence of appropriate correctional-therapeutic work. The article provides diagnostic methods for quantitative measurement of the effectiveness of the applied approach and presents the data obtained. The results of the first step of this research direction are summarized in the conclusion; some prospects for further research are outlined.

Keywords: relationship with self, Five-Steps Model of Acquiring a Psychological Culture for Relationships, Experiental therapy, felt sense .

Постановка проблеми. При численних запитах в період накопичених стресів для запобігання вигоранню та підтримки інтересу фахівців та клієнтів до діяльності по вирішенню психологічних проблем важливо шукати нові нестандартні підходи.

Аналіз статистичних даних з України демонструє тривожну динаміку. Опитування, проведене ЮНІСЕФ через «U-Report», показало, що 73% української молоді віком від 14 до 34 років висловлюють потребу в емоційно-психологічній регуляції стосунків із значимими людьми. Дослідження виявило сильне бажання підлітків краще розуміти свої емоційно заряджені відносини та долати стрес, пов’язаний з ними. Було при цьому виявлено прогалину в якісній батьківській підтримці, особливо в складних обставинах війни [1; 62]. Серед проблематики щодо ментального здоров’я у цьому ж дослідженні вказується

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

«недостатня якість науково обґрунтованих послуг з охорони психічного здоров'я та психосоціальної підтримки (ПЗПСП), що надаються дітям, підліткам та молоді» [1; 67]. Особливо зазначається тенденція зростання частоти суїцидів серед осіб віком 10–24 роки. Характерним виявляється те, що найчастіше суїцид підлітки намагаються скоїти в понеділок [2].

Психологічні очікування підлітка у стосунках мають специфічний характер та залежать від попереднього досвіду з його сценарними патернами та вбудованими внутрішніми програмами. В благополучних умовах ідеалом підлітка є стосунки, в яких його образ «Я» схвалюється, де визнається його авторитет, де до нього виявляється повага та щира прихильність. Однак, в умовах посттоталітарного суспільства дорослі часто не спроможні транслювати таке ставлення ні до себе, ні до інших, включаючи власних дітей. До того ж, в обставинах підвищеного психотравматизму війни, коли зростає напруження, агресивність та емоційне вигорання дорослих поширюється на підлітків.

Проблема дефіциту реальних якісних стосунків посилюється впливом цифрового середовища. Ціле покоління підлітків та молоді проводить час в гаджетах, створюючи ефект «кругової залежності», тобто взаємного наслідування, де віртуальна, а не реальна взаємодія стала статистичною соціальною нормою. Перехід на цю «норму», яка буквально перетворилась на соціальною епідемію, відбувся у великій мірі завдяки пандемії грипу COVID-19 [3]. Дослідження виявили, що Інтернет-залежність та депресивні симптоми можуть посилювати одне одного: чим більше і довше тривають депресивні настрої та стани, тим частіше і довше підлітки зависають в мережах, і навпаки – чим більше люди проводять час у віртуальних контактах без живого спілкування, тим більше ризик депресивних розладів та вживання психоактивних речовин [4].

На відміну від дітей, підліткам вже не підходить традиційна казкотерапія, ігротерапія, а в умовах щоденної психотравмуючої інформації війни, частих масованих атак по всій території України, застосування підходів позитивної психології взагалі не сприймається багатьма підлітками та дорослими. У той час, як «позитивна психологія» М.Селігмана фокусується на вивченні та розвитку позитивних рис характеру і «щастя», яке за теперішніх обставин звучить як щось втрачене та недосяжне, тоді, як Позитивна психотерапія Н. Пезешкіана не вимагає від людини бути позитивним носієм чеснот у її стражданнях, а допомагає усвідомити базові здібності (любов, надія, віра, довіра тощо), знайти прихований сенс у болях і труднощах та прокладати конструктивний шлях виходу з кризи, навіть коли негативні обставини переважають. У свою чергу, класичний метод фокусінгу Юджена Джендліна (Eugene Gendlin) допомагає краще відновлювати контакт з власним тілом через сенсорні відчуття, сприяє розбудові довіри до себе, покращенню стосунків із собою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні дослідження підтверджують, що гармонійні міжособистісні зв'язки сприяють підвищенню самооцінки, розвитку емпатії, формуванню соціальних навичок та зниженню

ризиків девіантної поведінки [5]. Натомість, конфлікти, нерозуміння, відсутність підтримки та почуття відторгнення призводять до глибокої незадоволеності стосунками, що може маніфестуватися у різних формах психологічних проблем та психосоматичних розладів [6].

Дослідження групи польських вчених виявило позитивну кореляцію між самоповагою підлітків та їх задоволеністю життям й відкритістю. У свою чергу, чим меншою була самоповага, тим вище незадоволеність спілкуванням з однолітками – тут прослідковується негативна кореляція. [7].

Інші дослідження виявили, що попри труднощі у спілкуванні та незадоволеність ним, підліткам часто бракує мотивації звертатися за терапевтичною допомогою, оскільки відвідування служб ментального здоров'я суперечить їхнім потребам розвитку соціального статусу «майже дорослого», особливо щодо сприйняття однолітками, автономії від батьків і високої незалежності від них у вирішенні проблем [8], [9]. Отже, робота з підлітками вимагає поваги до їхньої індивідуальності, свободи волі та конфіденційності як умов надійного терапевтичного альянсу.

Нещодавні дослідження, присвячені підлітковій психотерапії, виявили, що одним з важливих факторів є стосунки, що ґрунтуються на довірі між терапевтом і клієнтом. Довіра підлітків до терапії залежала від таких факторів: якісний менеджмент самої терапії; вміння терапевта налагодити контакти з сімейним оточенням підлітків та іншими фахівцями, які ними займались для підтримки конфіденційності та для сприяння надійному альянсу. І хоча частині експериментальної вибірки підлітків терапія не сподобалась і не допомогла в їхньому запиті, вони набули досвіду вмінь спілкування та впевненості. Вони почали диференціювати свої реакції та фактори, які їх викликали. Їх самооцінка, як і в тих, кому терапевтична програма допомогла, також підвищилась, оскільки вони виявили готовність і сміливість шукати іншого психотерапевта [10]. Очевидним є факт терапевтичного впливу особистості терапевта та процес терапії, але і метод терапії для підлітків є також важливим. Наш аналіз свідчить про те, що кільком методам психотерапії та факторам їх ефективності в роботі з підлітками приділено певну увагу дослідників [11]. Щодо ППТ в даному контексті, то є дослідження лікування підліткової анорексії з відповідними складниками проблеми, як от: низька самооцінка, невміння себе підтримувати, вбудовані внутрішні постійно повторювані діалоги самоневдоволення, порушена комунікація з оточуючими [12].

Метою статті є представлення інноваційного підходу до психокорекції незадоволеності стосунками підлітків засобом авторської п'ятисходинкової моделі, в якій на кожній сходинці інтегровано елементи Позитивної психотерапії (ППТ) Н. Пезешкіана та Експерієнтальної терапії Ю. Джендліна (фокусінгу).

Виклад основного матеріалу. Формування самоповаги та розвиток здорових стосунків із собою є основою для набуття підлітком компетенцій XXI століття, сформульованими ЮНЕСКО для освіти протягом життя: уміння

вчитись, уміння діяти, уміння жити й уміння жити разом. Уміння будувати та розвивати стосунки – це уточнене завдання уміння «жити разом» як психологічної культури. Ця культура має цілеспрямовано формуватись в підлітковому віці на основі якісної комунікації.

Нами було розроблено авторську «П'ятисходинкову модель набуття психологічної культури стосунків», яка включає сходинки:

1)Усвідомлення власних *потреб* через *розпізнавання емоцій*;

2)Розвиток *самоемпатії* та *емпатії* на основі вже сформованого розпізнавання емоцій як індикаторів потреб;

3)Усвідомлене балансування в *асертивності* як встановленні здорових кордонів та відповідальності на основі самоемпатії та емпатії;

4)Пізнання сутності зовнішнього та внутрішнього *конфлікту* та опанування стратегіями його вирішення на основі опанованої асертивності;

5)Опанування прийомами *саморегуляції* на основі розпізнавання внутрішнього конфлікту між емоційно зарядженими фігурами «дитини» та «дорослого».

Релізація моделі може бути здійснена засобами комбінування двох видів терапії. В даному дослідженні ми використали Позитивну психотерапію (ППТ) Н.Пезешкіана та експірієнтальну терапію (фокусінг) Ю. Джендліна. Обидва методи розглядають конфлікти, незадоволеність, неприємні симптоми як точки входу в потенціал та ресурси для розвитку. Основна ідея ППТ полягає в тому, що кожна людина має вроджені здібності до любові та пізнання, які називаються базовими здібностями – людина володіє всіма необхідними ресурсами для подолання труднощів на основі цих здібностей. Симптом або незадоволення розглядається як «мова душі», спосіб вказати на порушений баланс у життєвих сферах або на невирішений конфлікт. Нами було взято за основу «мову душі», яка звертається через тіло, через емоцію, через образ, фразу, сюжет. Це те критеріально спільне, що поєднує ППТ Н.Пезешкіана і фокусінг Ю. Джендліна. Нами були доповнені та адаптовані положення обох методів відповідно до мети і контексту дослідження.

Адаптовані положення ППТ включають:

- *Конфлікт-центричність*. Робота спрямована на усвідомлення та вирішення актуальних конфліктів, що лежать в основі проблеми. Н.Пезешкіан розрізняє актуальні конфлікти (поточні проблеми у взаємодії зі світом), базові конфлікти (глибинні, неусвідомлені конфлікти, що беруть початок з дитинства) та внутрішні конфлікти (наприклад, між ідеалами та реальністю).

- *Транскультуральність*. ППТ визнає значущість сімейної, родинної, етно-географічної культур у формуванні світогляду, цінностей та способів реагування на конфлікти. Ми враховуємо молодіжну субкультуру – беремо в роботу музику, тексти пісень, слогани на майках, символіку молодіжних аксесуарів та інших елементів дизайну зовнішності підлітків тощо.

- *П'ятикрокова модель терапії Н.Пезешкіана* – це послідовні дії спостереження, інвентаризації, ситуативного заохочення, вербалізації та розширення

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

цілей. Застосування цієї моделі можна проводити після авторської вищезгаданої п'ятисходинкової моделі.

- *Концепція базових здібностей* – вроджені здатності людини до любові (тут підлітки особливо зацікавлені і готові вчитись любити краще, ніж їхні батьки та стихійні зразки з оточення) та пізнання (для підлітків стає стратегічно важливим вчитись пізнавати так, щоб створювати результати і щоб процес був захоплюючим, адже саме в цьому віці стани захоплення, буквально змінені стани свідомості, викликають велику зацікавленість в їх переживанні).

- *Актуалізація ресурсів у хворобі/проблемі* – ППТ вчить бачити у хворобі або проблемі не лише негатив, а й позитивні сторони, «вторинні вигоди» або можливості для особистісного зростання.

Фокусінг додає глибини до процесу усвідомлення, пропонуючи унікальний інструмент для доступу до внутрішнього досвіду підлітка, який часто ще не має достатньо розвинених вербальних навичок для вираження своїх складних почуттів. [13], [14], [15], [16]. Наводимо основні адаптовані нами положення методу «фокусінг» в експерієнтальній психотерапії Ю. Джендліна.

- *Акцентоване сенсорне відчуття* (felt sense): це нечітке, але конкретне тілесне переживання, яке містить у собі все знання про певну ситуацію чи проблему. Для підлітка, який відчуває незадоволеність стосунками, фокусінг дозволяє звернутися до цих відчуттів. Наприклад, відчуття «кому в горлі» при згадці про конфлікт з другом може розкрити подавлений смуток або образу. Усвідомлення цього схопленого сенсорного відчуття допомагає обійти ментальний опір і дістатися до справжніх емоцій та потреб, поговорити з симптомом, поговорити з «другом» в образі свого симптому. В комбінуванні з ППТ можна згадати прислів'я, прочитати оповідки про дружбу та про розв'язання проблем, пов'язаних з нею, почитати листи, скласти власний лист другу і собі «з самого серця».

- *Акцентована робота зі стосунками*: фокусінг може допомогти підліткам усвідомити свої справжні емоції та потреби у стосунках (як із собою, так і з іншими), а також виявити приховані конфлікти, які неможливо вербалізувати. Це дозволяє краще зрозуміти себе, свої реакції та динаміку взаємодії, що є ключовим для покращення комунікації з собою. Коли підліток усвідомлює, як він реагує на певні взаємодії (від серця чи від голови, а може від нижніх частин тіла або від живота; від образу себе маленького персонажу чи від мудреця, який спостерігає та перетворить це на історію для нащадків), він починає не просто краще розуміти свої емоції та потреби, що є першим кроком до змін, він з цікавістю розвертає сюжет і відчуває себе «гравцем, який нічого не втрачає», а просто грає із задоволенням.

Таким чином, запропонований підхід не просто поєднує методи, а створює синергетичний ефект: ППТ задає рамки для розуміння конфліктів та ресурсів через широкий діапазон культурних зразків, у тому числі серед молодіжної культури (субкультурної палітри), етнічного фольклору, авторських варіацій,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

взятих із сучасних інформаційних засобів (Ютюб, Інстаграм тощо), а фокусінг поглиблює доступ до неусвідомлених емоційних переживань, що стосуються ставлень та спілкування, в них відображеного.

Структурне представлення нашого інноваційного підходу передбачає кілька взаємопов'язаних етапів, кожен з яких інтегрує елементи обох напрямків. Особлива увага приділяється адаптації технік до вікових психологічних особливостей підлітків, включаючи використання ігрових елементів, метафор та активної участі, а також чутливість до їхнього емоційного стану в умовах травматичного досвіду. Далі наводимо зразок структурованої інтеграції обох методів як загальну матрицю для досягнення цілей у проблематиці незадоволеності підлітків спілкуванням.

На *діагностичному етапі* проводиться комплексна оцінка проблеми незадоволеності стосунками, включаючи як міжособистісні, так і інтраперсональні аспекти. Елементи ППТ: використовуються опитувальники за концепцією базових здібностей (опитувальник актуальних здібностей), що допомагає виявити дисбаланс у таких сферах, як довіра, контакт, терпіння; балансна модель ППТ (тіло, діяльність, контакти, фантазія/майбутнє) дозволяє оцінити, в якій сфері життя підліток відчуває найбільший дефіцит і де зосереджені його конфлікти. Діагностичні елементи фокусінгу: попередня робота з «відчуттям в середині тіла, яке має відповіді» допомагає ідентифікувати відчуття, пов'язані з незадоволеністю стосунками, ще до вербалізації. Наприклад, запитання: «Як ти відчуваєш цю проблему в середині тіла? Де ще в тілі і як саме ти її відчуваєш?». Далі розглянемо етапи психокорекції за обома методами.

Етап усвідомлення та прийняття має на меті допомогти підлітку збагнути свої внутрішні та зовнішні конфлікти, прийняти свої почуття та сформувати підтримувально-конструктивне самоставлення. Застосування ППТ при цьому розгортатиметься в роботі з актуальними конфліктами через метафори, історії та прислів'я, які допомагають підлітку побачити свою ситуацію з нового ракурсу; в розборі первинних та вторинних вигод від проблеми (наприклад, які «позитивні» моменти є в тому, що стосунки не складаються, або як проблема дозволяє уникнути чогось ризикованого). Елементи фокусінгу на цьому етапі включатимуть активну увагу відчуттям, передчуттям; «виношуванню», «визріванню відчуттів» та інсайтів, пов'язаних з проблемою стосунків. Це дозволяє підлітку не лише назвати свої емоції, а й відчути їх в тілі, зрозуміти їхні меседжі та призначення.

На *етапі трансформації та розвитку* акцент робиться на активізації ресурсів підлітка та формуванні нових, адаптивних стратегій поведінки та взаємодії. Застосування ППТ передбачає тут розвиток базових здібностей, які були виявлені як дефіцитні. Це може включати тренінг навичок спілкування, вправ на розвиток довіри, емпатії; роботу з позитивною інтерпретацією симптомів та перетворення їх на ресурси. Наприклад, «сором'язливість» та «замкненість» можуть бути переосмислені як «обережність» або «плекання

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

глибини». Елементи фокусінгу на даному етапі включатимуть пошук виходу («крок вперед»), інтуїтивного рішення або нового способу дії, що виникає з усвідомленого «уловлюваного сенсорного відчуття». Це допомагає підлітку знайти внутрішні відповіді на питання: «Що я можу змінити?»; «Як я хочу почуватися?». Це приятиме створенню нових, більш гармонійних патернів взаємодії із собою, які потім проектуються на взаємини з іншими.

На *етапі інтеграції та закріплення* відбувається системне осмислення отриманих змін та формування психологічної культури взаємодії з собою та світом. Застосування ППТ передбачає закріплення нових моделей поведінки через апробацію їх у повсякденному житті; роботу з «майбутнім» за балансною моделлю, планування подальшого розвитку по кожному з секторів моделі. Елементи фокусінгу включа.ть тут підтримку здатності підлітка самостійно звертатися до відчуттів та асоціацій для вирішення нових проблем у майбутньому, що стає його внутрішнім ресурсом та саморегуляційними вміннями.

Опис кейсу з практики. Клієнтка Аліна (ім'я, як і деякі інші дані кейсу змінено), віком 15 років, прийшла до психолога після звернення матері, яка непокоїлась станом дочки та спрямувала її до фахівця. Зі слів дівчини, вона хоче психологічної допомоги. Аліну турбує відчуття себе «якоюсь не такою», бо вона відчуває постійне напруження у стосунках, до того ж, їй стало важко навчатися. В школі хоче «бути своєю», але «не знаходить спільної мови» з однокласниками, вдома конфлікти з батьками і сварки з братом. Сім'я Аліни переїхала з Харкова до Рівного після початку повномасштабного вторгнення. Дівчина зазначила: «Почуваюся так, ніби я нікому не потрібна і навіть заважаю. Мої однокласники спілкуються між собою, а мене ігнорують. Вдома мені краще, коли нікого немає, можна хоч подумати про щось своє». В Харкові була подруга, але сім'я виїхала за кордон, і вони тепер не спілкуються. Зі слів матері, дочка «цілими днями у смартфоні». Дівчина підтвердила це, але зауважила, що якби було, з ким спілкуватись «так, щоб її розуміли», то вона б не проводила стільки часу в Інтернеті.

На діагностичному етапі в Аліни виявлена низька самооцінка, схильність до критики оточуючих та високий рівень внутрішньої напруги. Їй було складно визначити власні відчуття в тілі та емоції, розповідати про свої стани. Вона вважає себе «недостатньо гарною» та «нецікавою». Повторювані думки – знецінення себе та оточуючих. В симптоматичній картині відмічено стан перманентної тривоги, порушення сну та апетиту, часті головні болі, підвищена дратівливість, постійне бажання плакати, страх не сподобатись у спілкуванні навіть онлайн, «страшні думки про смерть» по вечорах.

Хід корекційно-терапевтичної роботи

Програма тривала 12 сесій (1 раз на тиждень по 60 хвилин) та була побудована відповідно за інтегрованим двомодальним методом.

1. *Діагностичний етап* (1-2 сесії). ППТ-діагностика: використано опитувальник базових здібностей, який показав значний дефіцит у «контакті»,

«довірі» та «терпінні» як до себе, так і до інших. Аналіз балансної моделі виявив перекіс у бік «фантазії/майбутнього», надмірне занурення у віртуальний світ за рахунок дефіциту у сферах «контакти» та «діяльність». На цьому етапі було використано також діагностуючі елементи фокусінгу. На запитання «Як ти відчуваєш цю самотність у своєму тілі?», Аліна відповіла, що це «наче велика темна порожнеча в грудях, і там немає повітря». Далі досліджували, як це відчуття пов'язане з її стосунками з однолітками, з батьком, мамою, братом. Аліна звертала увагу, як воно змінювалось, коли вона думала про кожну значиму для себе людину з оточення, а також про себе «маленьку дитину» у тій «темній порожнечі без повітря».

2. *Етап усвідомлення та прийняття* (3-6 сесія). ППТ-робота з конфліктами: використовувалися метафоричні історії, що дозволяли Аліні побачити свої конфлікти з членами сім'ї та однолітками. Історія про світлячка, який боявся загубитись у темряві, був переконаний, що його з'їдять, бо вважав, що одні лісові мешканці злі і тільки й полюють на нього, а іншим до нього жодного інтересу; тому він ховав своє світло у глибокому дуплі (темній порожнечі без повітря), де його ніхто не може побачити. Йому там не подобалось, але місце здавалось безпечним, і там він міг просидіти усе життя. Робота з цією історією, розгортання сюжету, сократичний діалог при обговоренні допомогла Аліні усвідомити власну закритість і страх як захист; розпізнати своє «світло» і потребу бути помітною; вірогідну реакцію інших у вигляді здивування та інтересу, коли вони бачитимуть світло там, де раніше бачили когось «у глибині дупла, загорнутого в листок». Було обговорено «вигоди» схованки, переваги проявлятись та цікавитись світом. У розвитку сюжету відбулась подія, коли інші світлячки, а також зірки на небі побачили свою маленьку сестричку і об'єдналися – стали одним світлом. У сократичному діалозі було висловлене припущення, що в кожній людині є своя «темрява», своє «дупло без повітря», є свій внутрішній «світлячок» і є хтось, хто дає дозвіл ховатись або проявлятись.

Елементи фокусінгу включали роботу з «темною порожнечею в грудях без повітря», що дозволило усвідомити, що «порожнеча» пов'язана не лише з зовнішніми обставинами, а й з внутрішнім рішенням «не бути собою», із втраченим зв'язком з внутрішнім світлом. У процесі фокусінгу Аліна змогла відчути, що ця порожнеча «ніби хоче, щоб її помітили», «хоче бути наповненою чимось світлим і свіжим». Аліна почала розпізнавати, як різні ситуації в її стосунках викликають цю «порожнечу», в яку вона пірнає, і що це є її власною реакцією, яку вона може почати досліджувати, а не терпіти, боятись і засуджувати. Було застосовано прийом медитативного відчуття маленького світлячка всередині темряви, який збільшувався, ставав світлом, що з'єднувалось із світлом інших світлячків, а потім світів і галактик.

3. *Етап трансформації та розвитку* (7-10 сесія). ППТ-активізація ресурсів та базових здібностей: ми сфокусувалися на розвитку базових здатностей

любити через інтерес, пізнавати через інтерес, довіряти. Інтерес був пояснений як «входження своїм променем світла всередину непізнаного, темного», як «наповнення повітрям того, в чому його раніше не було». Аліна вчилася розпізнавати, які її дії сприяють або перешкоджають контакту. В кожен уявний контакт вона привносила свій інтерес-промінь світла.

Довіра до людей як здібність обговорювалась в тому ключі, що вона починається з довіри до власного світла, до своїх відчуттів тіла, до своїх переживань, які вказують на потреби та необхідність діяти для їх задоволення. Виконувалась вправа «малі кроки довіри» (наприклад, розповісти мамі про свої переживання щодо школи, послухати її, помістивши в цей момент себе в середину її серця).

Аліна вчилась терпляче ставитись до проявів «маленької себе» (не вимагати миттєвих змін); терпляче ставитись до інших (не очікувати ідеальних стосунків, бо в кожному є своя маленька налякана «дитина» або «світлячок, що надягає на себе страшну маску, щоб ніхто не міг його з'їсти»).

Позитивна інтерпретація симптомів: залежність від соцмереж була переосмислена як потреба у спілкуванні, пошук «свого»; попередня замкненість була інтерпретована як «можливість до цікавих роздумів, які можна почути на самоті».

Аліна вчилася використовувати фокусінг уваги в тілі для пошуку «кроку вперед» у конкретних ситуаціях. Наприклад, коли виникало напруження в розмові з кимось, вона могла зупинитися, відчути «щось в грудях», згадати про світло і свіже повітря, вдихнути, видихнути і через це відчуття знаходити більш конструктивну поведінку, ніж подавлена агресія та відстороненість від контекту. Це дозволяло їй формувати нові стосунки з собою, із своїм внутрішнім «світлячком», з внутрішньою «маленькою Аліною».

4. *Етап інтеграції та закріплення* (11-12 сесія). ППТ-інтеграція: Аліна почала свідомо застосовувати нові навички в повсякденному житті. Ми обговорювали її успіхи та невдачі, аналізуючи, що спрацювало, а що потребує доопрацювання. Було проведено роботу з «майбутнім» за балансною моделлю, де Аліна уявила свої ідеальні стосунки та спланувала конкретні дії для їх досягнення.

Елементи фокусінгу: дівчина навчилася самостійно звертатися до відчуттів тіла та зчитувати «підказки із середини серця, де світло» в складних ситуаціях. Коли вона відчувала тривогу перед спілкуванням, вона могла звернутися до цього відчуття, зрозуміти його повідомлення, відчути енергію, інтерес до того, що відбувається.

Результати: позитивні зміни відбулись як на кількісному, так і на якісному рівнях. За десятибальним шкальним самооцінюванням задоволеності стосунками: показники піднялись з 3-х до 7-и балів. За Шкалою самооцінки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale): до корекційно-терапевтичної програми було 15 балів (низька самооцінка), після неї стало 22 бали (нормальна

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

самооцінка). Шкала тривоги Спілбергера-Ханіна (реактивна/особистісна): до терапії реактивна тривога була 65, особистісна – 70, що означало «високий рівень тривоги». Після терапії реактивна тривога опустилась до 37 пунктів, особистісна – до 50, що стало відповідати показнику «помірний/середній рівень тривоги». Вісбаденський опитувальник базових здібностей (за ППТ): відзначено зростання показників за такими шкалами, як «Контакт» (з 3 до 7 балів), «Довіра» (з 2 до 6 балів), «Терпіння» (з 4 до 7 балів), що свідчить про розвиток відповідних якостей для покращення комунікації. За самозвітом Аліни та підтвердженням матері, час, проведений у соціальних мережах, скоротився з 8-10 годин до 2-3 годин на день. Аліна стала більш відкритою та впевненою та свідчила: «Раніше я думала, що зі мною щось не так, і тому ніхто не хоче зі мною спілкуватися. Тепер я розумію, що мені просто потрібно слухати себе і говорити те, що я відчуваю. Навіть коли мені страшно, я можу це витримати, бо у мене є мій «світлячок», який може діяти». Спостереження під час сесій виявило, що дівчина стала легше підтримувати діалог, її мова і голос зазвучали впевненіше, а погляд більше фокусувався на співбесіднику, ніж до корекційної програми. З'явилась ініціативність у спілкуванні, що дозволило Аліні почати спілкуватися з двома однокласницями; вона приєдналася до шкільного екологічного проєкту, де змогла спілкуватись з дітьми інших класів. Дівчина зацікавилась пілатесом та запланувала записатись в спортивний гурток, куди вже ходили її нові подруги-однокласниці. З радістю дівчина відмітила, що головні болі майже повністю пройшли, покращився сон і зникла постійна боротьба через думки про солодощі, якими вона раніше «заїдала непорозуміння». Сімейні стосунки зі слів Аліни «стали спокійнішими». Мати отримала три консультації в сімейного психолога та, зі слів Аліни, почала «добріше» псілкуватись не тільки з дочкою, а і з чоловіком та сином. Аліна навчилася говорити про свої потреби у формі визнання турботи і прохання дати їй можливість діяти з користю для себе без шкоди для інших. При цьому стосунки з братом все ще лишаються напруженими, але і там покращення відмічається на один бал вище, ніж було до корекційно-терапевтичної програми.

Висновки. Таким чином, у пілотному кейсі за відносно короткий час відбулась позитивна динаміка вирішення підліткової проблеми незадоволеності спілкуванням. Це стало можливим завдяки застосуванню двомодального інтегрованого методу за умов особистої мотивації клієнтки покращувати стосунки. «Покращувати стосунки» виглядає як більш безпечний для клієнтки запит, ніж «покращувати себе», хоча увага спрямовувалась на стосунки з частинами внутрішнього Я-простору клієнти.

Здійснене дослідження та розробка акторської моделі, а також інтегрування її в цілісну систему корекційно-терапевтичного підходу до вирішення складних проблем, пов'язаних з травматизацією населення України в період війни та після неї виглядає доречним внеском у розвиток концептуально-інструментального арсеналу покращення ментального здоров'я.

Наукова розвідка спочатку на теоретичному, а потім на емпіричному рівні продемонструвала доцільність поєднання методу позитивної психотерапії Н.Пезешкіана з методом фокусінгу Ю. Джендліна в корекційно-терапевтичній програмі на запит незадоволеності стосунками. Якщо дана інтегруюча двомодальність підходить підліткам, вона цілком може пропонуватись і в роботі з дорослими за анаголічним запитом.

Перспективою подальших наукових пошуків є необхідність провести масштабніші емпіричні дослідження з експериментальною групою учасників, включаючи контрольну групи. Важливо дослідити стійкість отриманих результатів у довгостроковій перспективі, відстежуючи динаміку змін через 6, 12, 24 місяці після завершення корекційно-терапевтичної програми. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на адаптацію та апробацію запропонованого підходу для інших вікових груп або до інших психологічних запитів, пов'язаних з травматичним досвідом війни.

Література

1. Ситуаційний аналіз становища дітей в Україні (2024). Unisef для кожної дитини. 148 с. https://www.unicef.org/ukraine/en/media/49196/file/UNICEF_SitAn_2024_UKR.pdf.pdf

2. Купко Н. (2024) Самоушкоджувальна поведінка в дітей та підлітків: можливості терапевтичного оцінювання. № 4 (150). С.6-9. https://neuronews.com.ua/ua/archive/2024/4%28150%29

3. Chaban O., Khaustova O., Sak L. (2020). A psychosomatic approach to the diagnosis and treatment of anxiety in patients with chronic noncommunicable diseases. Psychosomatic Medicine and General Practice. [Internet]. May 21 [cited 2025 Jun. 3], 5(1). https://doi.org/10.26766/pmgp.v5i1.229

4. Tsitsika A, Janikian M, Schoenmakers TM, Tzavela EC, Olafsson K, WójcikS, et al. (2014). «Internet addictive behavior in adolescence: a cross-sectional study in seven European countries». Cyberpsychology, Behavior and Social Networking. 17 (8): 528– 35.

5. Мельничук, М. (2021). Самооцінювання підлітків схильних до девіантної поведінки. Молодий вчений, 12 (100), 127-130. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-12-100-28

6. Bulut, S., Bukhori, B. ., & Bhat, R. H. (2024). The Experience of Psychosomatic Disorders among Adolescents: Challenges and Coping Strategies. Journal of Personality and Psychosomatic Research (JPPR), 2(2), 19-25. https://doi.org/10.61838/kman.jppr.2.2.4

7. Szcześniak M, Bajkowska I, Czaprowska A, Sileńska A. (2022). Adolescents' Self-Esteem and Life Satisfaction: Communication with Peers as a Mediator. Int J Environ Res Public Health. 2022 Mar 22;19(7):3777. doi: 10.3390/ijerph19073777. PMID: 35409459; PMCID: PMC8997743

8. Gulliver A, Griffiths KM, Christensen H. (2010). Perceived Barriers and Facilitators to Mental Health Help-Seeking in Young People: A Systematic Review. BMC Psychiatry. 2010;10. https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-113

9. Wilmots E, Midgley N, Thackeray L, et al. (2020). The Therapeutic Relationship in Cognitive Behaviour Therapy with Depressed Adolescents: A Qualitative Study of Good-Outcome Cases. Psychol. Psychother. Theory Res. Pract. 93(2):276–291. https://doi.org/10.1111/papt.12232

10. Calabrò A, Cassera L, Aschieri F. (2024). Hindering Events in Psychotherapy with Adolescents: A Retrospective Investigation of Patients' Recollection. Couns. Psychother. Res. Advance online publication. 10.1002/capr.12740

11. Cassera L, Calabrò A, Filippo A. (2025). Positive events in psychotherapy: What do adolescents and young adults say is helpful? F1000 Res. Mar 17;13:1025. doi: 10.12688/f1000research.152349.2. PMID: 40134454; PMCID: PMC11933785

12. Sheremeta, S. (2024). The Meaning and Role of the Body in Adolescents with Eating Disorders: a Description of the Meaning of the Symptom. The Global Psychotherapist, Vol. 4, No. 1, pp. 100-103. DOI: 10.52982/lkj223

13. Durak, G.M., R. Bernstein & E.T. Gendlin (1996/97). Effects of focusing training on therapy process and outcome. The Folio, 15 (2), 7-14.

14. Paulay, F. & E.T. Gendlin (2004). Speaking from the upwardly pressing things that want to come out. The Folio, 19 (1), 82-85.

15. Gendlin, E.T. (2008). Vision statement for focusing - action steps and projects. The Folio, 21 (1), 367-376

16. Gendlin, E.T. (2009). What first and third person processes really are. Journal of Consciousness Studies, 16, No. 1012, 2009, pp. 33262

References

1. Sytuaciynyj analiz stanovyshha ditej v Ukrayini (2024). [Situational analysis of the situation of children in Ukraine.] Unisef dlya kozhnoyi dytyny. 148 s. https://www.unicef.org/ukraine/en/media/49196/file/UNICEF_SitAn_2024_UKR.pdf.pdf [in Ukrainian].

2. Kupko N. (2024) Samoushkodzhuvalna povedinka v ditej ta pidlitkiv: mozhlyvosti terapevtychnogo ocinyuvannya [Self-harming behavior in children and adolescents: opportunities for therapeutic evaluation]. № 4 (150). S.6-9. https://neuronews.com.ua/ua/archive/2024/4%28150%29 [in Ukrainian].

3. Chaban O., Khaustova O., Sak L. (2020). A psychosomatic approach to the diagnosis and treatment of anxiety in patients with chronic noncommunicable diseases. Psychosomatic Medicine and General Practice. [Internet]. May 21 [cited 2025 Jun. 3], 5(1). https://doi.org/10.26766/pmgp.v5i1.229 [in English].

4. Tsitsika A, Janikian M, Schoenmakers TM, Tzavela EC, Olafsson K, WójcikS, et al. (2014). «Internet addictive behavior in adolescence: a cross-sectional study in seven European countries». Cyberpsychology, Behavior and Social Networking. 17 (8): 528– 35 [in English].

5. Melnychuk, M. (2021). Samootsinyuvannya pidlitkiv shylnyh do deviantnoyi povedinky [Self-esteem of adolescents prone to deviant behavior]. Molodyj vchenyj, 12 (100), 127-130. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-12-100-28 [in Ukrainian].

6. Bulut, S., Bukhori, B. ., & Bhat, R. H. (2024). The Experience of Psychosomatic Disorders among Adolescents: Challenges and Coping Strategies. Journal of Personality and Psychosomatic Research (JPPR), 2(2), 19-25. https://doi.org/10.61838/kman.jppr.2.2.4 [in English].

7. Szcześniak M, Bajkowska I, Czaprowska A, Sileńska A. (2022). Adolescents' Self-Esteem and Life Satisfaction: Communication with Peers as a Mediator. Int J Environ Res Public Health. 2022 Mar 22;19(7):3777. doi: 10.3390/ijerph19073777. PMID: 35409459; PMCID: PMC8997743 [in English].

8. Gulliver A, Griffiths KM, Christensen H. (2010). Perceived Barriers and Facilitators to Mental Health Help-Seeking in Young People: A Systematic Review. BMC Psychiatry. 2010;10. https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-113 [in English].

9. Wilmots E, Midgley N, Thackeray L, et al. (2020). The Therapeutic Relationship in Cognitive Behaviour Therapy with Depressed Adolescents: A Qualitative Study of Good-Outcome Cases. Psychol. Psychother. Theory Res. Pract. 93(2):276–291. https://doi.org/10.1111/papt.12232 [in English].

10. Calabrò A, Cassera L, Aschieri F. (2024). Hindering Events in Psychotherapy with Adolescents: A Retrospective Investigation of Patients' Recollection. Couns. Psychother. Res. Advance online publication. 10.1002/capr.12740 [in English].

11. Cassera L, Calabrò A, Filippo A. (2025). Positive events in psychotherapy: What do adolescents and young adults say is helpful? F1000 Res. Mar 17;13:1025.doi: 10.12688/f1000research.152349.2. PMID: 40134454; PMCID: PMC11933785 [in English].

12. Sheremeta, S. (2024). The Meaning and Role of the Body in Adolescents with Eating Disorders: a Description of the Meaning of the Symptom. The Global Psychotherapist, Vol. 4, No. 1, pp. 100-103. DOI: 10.52982/lkj223 [in English].

13. Durak, G.M., R. Bernstein & E.T. Gendlin (1996/97). Effects of focusing training on therapy process and outcome. The Folio, 15 (2), 7-14 [in English].

14. Paulay, F. & E.T. Gendlin (2004). Speaking from the upwardly pressing things that want to come out. The Folio, 19 (1), 82-85 [in English].

15. Gendlin, E.T. (2008). Vision statement for focusing - action steps and projects. The Folio, 21 (1), 367-376 [in English].

16. Gendlin, E.T. (2009). What first and third person processes really are. Journal of Consciousness Studies, 16, No. 1012, 2009, pp. 33262 [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 376-053.2-056.2/.3:316.614.5:159.944.4:364.628(045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1744-1754

Соколова Ганна Борисівна доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, директор навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https//orcid.org/0000-0002-9913-1814

Кравець Юлія Олегівна доктор філософії з психології, викладач кафедри соціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, м. Одеса, https//orcid.org/0000-0003-1497-6269

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОДИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті висвітлено проблему психологічного супроводу родин, які виховують дітей з особливими потребами в умовах посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Обґрунтовано актуальність дослідження в контексті сучасних соціальних викликів, зокрема воєнних дій, внутрішнього переміщення, втрати житла та психологічної травматизації.

Зазначено, що родини з дітьми з особливими потребами зазнають подвійного навантаження – як через догляд за дитиною, так і через наслідки травматичних подій.

Проаналізовано основні симптоми ПТСР у батьків та їх вплив на психологічний стан дитини і функціонування родинної системи загалом. Представлено результати емпіричного дослідження, в якому брали участь 60 родин, розподілених на контрольну та експериментальну групи. Експериментальна група проходила 12-тижневу програму психологічного супроводу, що включала індивідуальні та групові форми роботи, психоедукацію, техніки саморегуляції, тілесно-орієнтовані та арт-терапевтичні методи. Виявлено позитивну динаміку показників: зниження рівня тривожності, депресивності, симптомів ПТСР, зростання стресостійкості та задоволеності життям.

Обґрунтовано доцільність застосування травмо-інформованого та мультидисциплінарного підходів у роботі з родинами. Акцентовано увагу на необхідності залучення соціальних служб, громадських ініціатив, освітніх і медичних інституцій до створення системи підтримки.

Визначено ключові компоненти ефективного супроводу: безпечне середовище, доступність допомоги, професійна підготовка фахівців, ресурсна орієнта-

ція. Запропоновано напрями подальших досліджень у галузі психосоціального супроводу в умовах масової травматизації населення. Отримані результати мають практичну цінність для фахівців у галузі психології, соціальної роботи, освіти, а також можуть бути використані при розробці національних програм допомоги родинам з дітьми з особливими потребами в умовах кризових подій.

Ключові слова: психологічний супровід, посттравматичний стресовий розлад, родини, діти з особливими потребами, батьки дітей з особливими потребами, психосоціальна підтримка, травмоінформований підхід, стресостійкість, емоційне вигорання, арттерапія, саморегуляція.

Sokolova Hanna Borysivna Doctor of Psychological Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Educational and Director of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture, Sports and Special Education, The state institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, https//orcid.org/0000-0002-9913-1814

Kravets Yuliia Olegivna Doctor of Philosophy in Psychology, Lecturer, Department of Social Psychology, Odessa National University named after I. I. Mechnikov, Odesa, https//orcid.org/0000-0003-1497-6269

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER: CHALLENGES AND PROSPECTS

Abstract. The article addresses the issue of psychological support for families raising children with special educational needs in conditions of post-traumatic stress disorder (PTSD). The relevance of the research is substantiated in the context of contemporary social challenges, particularly war, internal displacement, loss of housing, and psychological trauma. It is emphasized that families with children with disabilities experience double the burden — both from the demands of care and the consequences of traumatic events. The main symptoms of PTSD in parents and their impact on the child's psychological condition and overall family functioning are analyzed. The article presents the results of an empirical study involving 60 families divided into experimental and control groups. The experimental group participated in a 12-week psychological support program that included individual and group sessions, psychoeducation, self-regulation techniques, body-oriented practices, and art therapy methods. Positive dynamics were observed: decreased levels of anxiety, depression, and PTSD symptoms, as well as increased resilience and life satisfaction. The feasibility of trauma-informed and multidisciplinary approaches in working with families is substantiated. The article highlights the importance of involving social services, community initiatives, educational and medical institutions in building a

support system. Key components of effective support are defined: a safe environment, accessibility of services, professional training of specialists, and resource-based orientation. Directions for further research in the field of psychosocial support under conditions of mass traumatization are proposed. The findings have practical value for professionals in psychology, social work, and education, and can be used in the development of national support programs for families with children with special needs in times of crisis.

Keywords: psychological support, post-traumatic stress disorder, families, children with special needs, psychosocial support, trauma-informed approach, stress resistance, emotional burnout, art therapy, self-regulation.

Постановка проблеми. В умовах тривалих соціальних потрясінь, військових дій та гуманітарних криз, родини, які виховують дітей з особливими потребами, опиняються в особливо вразливому становищі. Посттравматичний стресовий розлад дедалі частіше діагностується як у самих батьків, так і в дітей, що значно ускладнює процес адаптації та розвитку. Психоемоційне перенавантаження, втрата стабільності, загроза життю й здоров'ю – ці чинники сприяють формуванню глибоких психологічних травм. У ситуації, коли основні ресурси родини спрямовані на виживання, питання якісного психологічного супроводу часто відходить на другий план. Водночас, саме системна психосоціальна підтримка може стати ключовим фактором збереження функціональності родини.

Особливу увагу слід приділяти забезпеченню емоційного балансу батьків, які є основною опорою для дітей з особливими потребами. Недостатність фахових програм допомоги, обмежений доступ до спеціалістів, відсутність системної державної політики у сфері реабілітації лише загострюють проблему.

У посттравматичному контексті, родини стикаються не лише з психологічним, а й із соціальним виключенням. Батьки часто не мають необхідних знань, як допомогти дитині й собі впоратися з тривогою, страхом, відчаєм.

Актуальність дослідження обумовлена потребою у створенні ефективних моделей супроводу, які враховували б не тільки індивідуальні особливості родини, а й травматичний досвід. Психологічна підтримка таких родин має бути комплексною, довготривалою та інклюзивною. Підходи, засновані на засадах травмо-інформованої допомоги, ще недостатньо інтегровані в практику фахівців. Водночас, міжнародний досвід підтверджує ефективність саме таких стратегій. Необхідно досліджувати специфіку переживання ПТСР у батьків дітей з особливими потребами в українському контексті.

Наявність емоційної підтримки, створення батьківських спільнот, залучення мультидисциплінарних команд – це важливі елементи якісного супроводу. Водночас, залишається відкритим питання підготовки фахівців, здатних ефективно реагувати на виклики посттравматичного характеру. Важливо також враховувати індивідуальний рівень резилієнтності родини, її цінності та ресурси.

Сучасна психолого-педагогічна наука має створити теоретичне та практичне підґрунтя для впровадження гнучких моделей супроводу. Проблематика ПТСР у родинах з дітьми з особливими потребами має комплексний характер і потребує міждисциплінарного підходу. Постановка даної проблеми є важливою передумовою для розробки інноваційних програм підтримки родин у кризовий період.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика психологічного супроводу родин, які виховують дітей з особливими потребами в умовах посттравматичного стресового розладу, привертає дедалі більше уваги вітчизняних і зарубіжних науковців.

У дослідженнях Л. Мельник та ін., підкреслюється, що ПТСР у батьків значно впливає на якість взаємодії з дитиною, погіршуючи її соціально-емоційний розвиток [5].

Згідно з висновками Г. Соколової, психологічна нестабільність у родині є серйозним бар'єром для реабілітації дитини з особливими потребами [6]. На думку вченої, рівень тривожності та психоемоційного виснаження в родинах із дітьми з особливими потребами в умовах воєнного часу зростає в рази.

У публікаціях Б. Михайлова, В. Чугунова, О. Курило, С. Саржевського та Н. Бойченко зазначається, що посттравматичні реакції в батьків можуть призводити до вторинної травматизації самої дитини, особливо за відсутності психотерапевтичної підтримки. Дослідники наголошують, що тривалий вплив травматичних чинників без належної інтервенції формує стійкі патологічні патерни у поведінці дорослих і дітей [3].

У дослідженні Л. Мельник представлена концепція п'яти основних принципів кризової інтервенції, серед яких особливу роль відіграють безпека, спокій і соціальна підтримка [5].

Багато авторів вказують на те, що батьки дітей з особливими потребами мають підвищений ризик розвитку ПТСР порівняно з іншими категоріями населення. Особливо це стосується матерів дітей з комплексними порушеннями розвитку, які часто залишаються з проблемою сам на сам [2].

Розробки українських науковців, зокрема В. Панка, С. Максименка, М. Слюсаревського, Л. Прохоренко, Н. Чепелєвої, Т. Куліш, С. Чуніхіної, І. Губеладзе, І. Ткачук та Н. Ярмоли, стосуються методів психосоціального супроводу родин у кризовий період. Вони акцентують увагу на важливості формування емоційної стійкості та опори на внутрішні ресурси родини [2].

У монографії провідних науковців викладено підходи до психотерапевтичної підтримки батьків, що пережили травму втрати, поєднану з доглядом за дитиною з інвалідністю. Вітчизняна практика поки що характеризується фрагментарністю підходів до проблеми ПТСР у родинах із дітьми з особливими потребами [2].

Міжнародні підходи до травмо-інформованої допомоги, зокрема моделі SAMHSA (2014), пропонують системний підхід до розуміння і подолання

посттравматичних станів. Згідно з цією моделлю, необхідно враховувати попередній досвід травми в роботі з будь-якою вразливою категорією. Практика країн Європейського Союзу демонструє ефективність мультидисциплінарних команд, що включають психолога, соціального працівника, логопеда, арт-терапевта та психіатра. У дослідженні Л. Мельник йдеться про важливість побудови довірливих відносин між родиною й фахівцем у процесі подолання ПТСР [5].

У роботах українських вчених, також простежується думка про необхідність формування мережі центрів психологічної допомоги родинам з дітьми з інвалідністю [4].

За даними дослідження UNICEF (2023), понад 60% українських батьків із дітьми з особливими потребами відчувають гостру потребу в психологічній підтримці після початку війни. Це підкреслює актуальність формування національних програм кризового супроводу, орієнтованих на родини з дітьми з інвалідністю. Сучасні дослідження вказують також на ефективність використання методів арт-терапії, тілесно-орієнтованої терапії та програм розвитку батьківської компетентності [4].

Деякі автори, зокрема О. Яцина, наголошують на доцільності залучення батьків до спільних тренінгових програм з іншими родинами, що переживають схожі труднощі. Це сприяє формуванню почуття спільноти, солідарності та зниженню рівня соціальної ізоляції [8].

У низці досліджень аналізується важливість інтервізійної підтримки фахівців, які працюють із родинами в стані ПТСР. Це дозволяє зберегти емоційну стабільність команди допомоги [4].

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про зростання інтересу до тематики ПТСР у родинах з дітьми з особливими потребами, однак існує необхідність в розробці системних моделей супроводу, які б відповідали викликам українських реалій. Більшість публікацій зосереджуються на окремих аспектах проблеми – травматизації, материнському вигоранні, втраті ресурсів – але рідко розглядають цю тему в комплексі. Подальші дослідження мають бути спрямовані на інтеграцію психологічної, соціальної та педагогічної допомоги в єдину ефективну систему підтримки родини.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей психологічного супроводу родин, які виховують дітей з особливими потребами в умовах посттравматичного стресового розладу, з урахуванням актуальних соціальних викликів і травматичних чинників; визначення ефективних стратегій психосоціальної підтримки таких родин; розробка напрямів удосконалення системи професійної допомоги в українському контексті.

Виклад основного матеріалу. Сучасна соціокультурна ситуація в Україні, зумовлена тривалими кризовими обставинами, зокрема збройною агресією, масовими переміщеннями населення, втратою житла та близьких людей,

посилює травматизацію суспільства в цілому та родин із дітьми з особливими потребами зокрема. У таких умовах батьки, що й без того перебувають у хронічному стресі через догляд за дитиною з особливими потребами, дедалі частіше виявляють симптоматику посттравматичного стресового розладу, що значною мірою поглиблює дисфункцію родини та негативно впливає на емоційний і психічний стан дитини. Відтак, виникає потреба у створенні комплексної, науково обґрунтованої системи психологічного супроводу родин у ситуації посттравматичного навантаження, що є надзвичайно актуальним у контексті післявоєнної відбудови та стабілізації громадянського суспільства.

Психологічний супровід у контексті ПТСР потребує специфічного підходу, який поєднує у собі елементи кризової інтервенції, психотерапевтичної підтримки, соціального посередництва, емоційної стабілізації, просвітницької роботи з батьками, а також створення безпечного простору для дитини. У разі, якщо один із батьків або обидва мають клінічно виражені прояви ПТСР, у тому числі уникнення травматичних тем, надмірну тривожність, агресію, депресивність чи відчуття безнадії, вони втрачають здатність ефективно виконувати батьківські функції. Це, у свою чергу, призводить до зниження емоційного контакту з дитиною, погіршення її психічного стану, загострення поведінкових порушень, тривоги та соматичних симптомів [2, 3].

Особливу тривогу викликає той факт, що родини з дітьми з особливими потребами зазнають подвійного навантаження: з одного боку, вони стикаються з типовими труднощами догляду, виховання та соціалізації дитини з інвалідністю, з іншого – із травматичним фоном війни, втрати чи вимушеного переселення. При цьому, звичні моделі допомоги, які були ефективні в умовах мирного життя, не завжди спрацьовують у реаліях масової травматизації. Виникає потреба в адаптації вже існуючих програм до нового соціального контексту та в інтеграції практик, які враховують як вплив ПТСР, так і специфіку функціонування родин з дітьми з особливими потребами.

Досвід кризового супроводу показує, що найефективнішими є мультидисциплінарні підходи, коли робота з родиною здійснюється не лише психологом, а й соціальним педагогом, логопедом, психіатром, медичним консультантом [5]. Такий формат дозволяє враховувати як емоційно-поведінкові прояви, так і когнітивні, соматичні, мовленнєві труднощі, що у комплексі формують загальний психоемоційний стан дитини та сімейну атмосферу. Базовими принципами травмо-інформованого підходу є безпека, стабільність, предиктивність, взаємоповага та ненасильницька комунікація. У роботі з родиною, яка переживає посттравматичні наслідки, ці засади мають реалізовуватись через чітку структуру взаємодії, етапність процесу підтримки, можливість батьків долучатися до прийняття рішень, а також через формування довірливих відносин між фахівцем і клієнтом.

На практиці психологічний супровід таких родин охоплює кілька основних рівнів. Перший – це кризове втручання, яке передбачає виявлення гострих

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

симптомів ПТСР, стабілізацію емоційного стану, психоедукацію батьків щодо механізмів травматизації. Цей етап є критично важливим, оскільки в стані гіперзбудження або емоційного заціпеніння батьки не здатні засвоювати складну інформацію, що потребує структурованого підходу. На цьому рівні використовуються методи тілесно-орієнтованої терапії, дихальні техніки, візуалізації безпечного місця, короткочасна підтримувальна терапія.

Другий рівень – це робота з глибшими рівнями травми, яка передбачає ідентифікацію джерел стресу, опрацювання негативного досвіду, відновлення емоційних зв'язків у родині. Застосовуються методи когнітивно-поведінкової терапії, арт-терапії, наративної терапії, методи «травма-фокусу». Особлива увага приділяється роботі з провиною, соромом, страхом втрати та тривогою щодо майбутнього. У родинах, де одночасно страждає і батько, і дитина, психотерапевтична робота має включати індивідуальні та спільні сесії, спрямовані на взаєморозуміння та відновлення взаємної підтримки.

Третій рівень – це соціально-психологічна інтеграція родини. На цьому етапі важливо відновити або налагодити соціальні зв'язки, забезпечити участь у спільнотах підтримки, тренінгах, групах взаємодопомоги. Вітчизняні дослідження показують, що батьки, які мають доступ до групової підтримки, демонструють нижчий рівень емоційного виснаження та краще справляються з кризами. Суттєву роль відіграють програми «батьківського наставництва», коли родини з позитивним досвідом подолання труднощів діляться власними історіями й стратегічними моделями поведінки.

Окремим напрямом є робота з дітьми в таких родинах, зокрема з метою виявлення ознак вторинної травматизації. Діти часто «вбирають» в себе емоції батьків, і їхня поведінка може змінюватися: з'являються проблеми зі сном, апетитом, агресія або, навпаки, апатія. Робота з дитиною має бути адаптованою до її віку, когнітивного рівня та емоційного стану. Застосовуються ігрова терапія, пісочна терапія, малювання, казкотерапія, тілесно-орієнтовані вправи.

У нашому дослідженні взяли участь 60 родин, які виховують дітей з особливими потребами. Учасників було випадково розподілено на контрольну (30 родин) та експериментальну (30 родин) групи. Експериментальна група протягом 12 тижнів брала участь у програмі психологічного супроводу, розробленій на засадах травмоінформованого підходу. Програма включала індивідуальні консультації, групові тренінги, заняття з психоедукації, техніки емоційної саморегуляції, тілесно-орієнтовані практики та арт-терапевтичні методи. Контрольна група не отримувала цілеспрямованої психологічної підтримки, а лише мала доступ до загальнодоступних соціальних ресурсів. Після завершення програми було проведено порівняльну діагностику психоемоційного стану учасників обох груп. В експериментальній групі зафіксовано зниження рівня тривожності на 32% та депресивності на 28%. Також спостерігалося значне зменшення симптомів посттравматичного стресового розладу – на 35%. Рівень стресостійкості підвищився на 40%, а загальна задоволеність життям – на 22%.

У контрольній групі позитивні зміни були незначними або відсутні. Результати підтверджують ефективність комплексного психологічного супроводу родин у подоланні наслідків психотравмувальних подій. Емпіричні дані свідчать про необхідність впровадження подібних програм на рівні соціальних і освітніх інституцій.

Результати емпіричного дослідження представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Зміни психоемоційного стану учасників контрольної та експериментальної груп до і після програми психологічного супроводу

Показник	Група	До програми	Після програми	Зміна (%)
Рівень тривожності	Експериментальна	75	51	↓ 32%
	Контрольна	76	72	↓ 5%
Рівень депресивності	Експериментальна	70	50	↓ 28%
	Контрольна	69	66	↓ 4%
Симптоми ПТСР	Експериментальна	80	52	↓ 35%
	Контрольна	81	78	↓ 3%
Рівень стресостійкості	Експериментальна	42	59	↑ 40%
	Контрольна	43	45	↑ 5%
Загальна задоволеність життям	Експериментальна	60	73	↑ 22%
	Контрольна	61	63	↑ 3%

Примітка: показники подано в умовних балах за шкалами психодіагностичних опитувальників; напрямок змін: ↓ — зниження, ↑ — зростання

Успішність психологічного супроводу залежить також від зовнішніх факторів – матеріального забезпечення родини, наявності житла, доступу до медичних послуг, підтримки з боку держави. Відсутність таких ресурсів часто нівелює зусилля фахівців, оскільки базові потреби родини залишаються незадоволеними. У зв’язку з цим одним із завдань фахівців стає налагодження міжвідомчої взаємодії – співпраця з соціальними службами, місцевою владою, громадськими організаціями, благодійними фондами.

Особливу увагу слід приділяти підготовці фахівців, які працюють із родинами в умовах посттравматичного навантаження. Освітні програми повинні включати теми травмоінформованого підходу, кризового консультування, супроводу в складних життєвих обставинах, емпатийного слухання, запобігання професійному вигоранню. Професійна підготовка має мати не лише теоретичне, а й практичне спрямування з супервізійною підтримкою. Варто також ініціювати

створення регіональних центрів психосоціального супроводу, які б забезпечували не лише кризову, а й довготривалу допомогу родинам.

Не менш важливим є культурно-чутливий підхід до роботи з родинами. Варто враховувати, що ставлення до психічного здоров'я в суспільстві досі супроводжується стигматизацією, і багато батьків не звертаються по допомогу через страх осуду або нерозуміння. Тому важливо розвивати просвітницьку діяльність у громадах, формувати в суспільстві толерантність до психічних порушень та прийняття родин, які мають особливі потреби.

У контексті війни зросла кількість внутрішньо переміщених осіб, серед яких чимало родин з дітьми з інвалідністю. Ці родини стикаються з подвійним стресом – необхідністю адаптації до нових умов і одночасним подоланням втрат. У багатьох випадках вони залишилися без звичного кола підтримки, медичних або освітніх установ, що обслуговували дитину, а також без роботи. У таких умовах психологічний супровід повинен бути не лише індивідуальним, а й мобільним, доступним, із залученням онлайн-ресурсів, мобільних бригад та консультативних платформ.

Інноваційним інструментом підтримки стали мобільні застосунки для психологічної самодопомоги, платформи з відеоконсультаціями, кризові лінії та онлайн-групи підтримки. Вони дозволяють охопити ширше коло батьків і надавати допомогу навіть у віддалених або тимчасово окупованих територіях. Однак і ці інструменти вимагають відповідної підготовки фахівців і розробки алгоритмів безпечної дистанційної взаємодії.

Підсумовуючи, слід зазначити, що питання психологічного супроводу родин дітей з особливими потребами в умовах ПТСР вимагає системного, міждисциплінарного підходу, який поєднує як індивідуальну роботу, так і соціальні ініціативи, законодавче забезпечення, просвітництво та інституційну підтримку. Лише комплексна модель допомоги здатна забезпечити стійке покращення стану родини, запобігти хронізації травматичних проявів та сприяти гармонійному розвитку дитини.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Проведене дослідження підтвердило високий рівень психоемоційного навантаження у родинах, які виховують дітей з особливими потребами в умовах посттравматичного стресового розладу, що обумовлює потребу в системному та професійному психологічному супроводі. Застосування програми комплексної психосоціальної підтримки продемонструвало її ефективність у зниженні проявів ПТСР, тривожності, депресивності та емоційного вигорання у батьків. Учасники експериментальної групи показали позитивну динаміку за всіма досліджуваними показниками, зокрема зросла їхня стресостійкість та рівень задоволеності життям. Виявлено, що впровадження травмо-інформованого підходу сприяє поліпшенню емоційного клімату в родині, а також позитивно впливає на стан дитини. Важливим чинником виявилося створення безпечного простору для обговорення травматичного досвіду та формування навичок

емоційної саморегуляції. Значущу роль у процесі подолання травматичних наслідків відіграє участь батьків у групах взаємопідтримки, тренінгах та індивідуальних консультаціях. Отримані результати підтверджують необхідність мультидисциплінарного підходу до підтримки родин. Успішність втручання також пов'язана з включенням ресурсно-орієнтованих компонентів та активною взаємодією з соціальним оточенням. Водночас залишаються проблеми, пов'язані з обмеженим доступом до психологічних послуг, недостатньою поінформованістю батьків, а також нестачею підготовлених фахівців. Потребують удосконалення механізми міжвідомчої співпраці у сфері психосоціальної допомоги. Важливою залишається робота зі зниження стигматизації психічних розладів і формування культури звернення по допомогу. Перспективним є розширення онлайн-форм підтримки, що забезпечить доступність допомоги у віддалених або кризових регіонах. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення тривалого впливу супроводу на стабільність родинних відносин. Також актуальним є аналіз впливу ПТСР батьків на емоційно-поведінкові реакції дітей з ООП. Необхідно продовжити розробку програм підготовки фахівців із травмофокусованого консультування. Важливо інтегрувати психологічну допомогу в систему охорони здоров'я та освіти.

Література:

1. Бакка Ю. Посттравматичний стресовий розлад та його вплив на особистість після війни [Електронний ресурс]. *Післявоєнний світ: люди, проблеми, цінності: зб. матеріалів Міжнар. науково-практ. інтернет-конф.* (15 квітня 2022 р.). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. С. 129-132. Режим доступу: https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38281

2. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя; [В. Г. Панок, С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський, Л. І. Прохоренко, Н. В. Чепелєва, Т. І. Куліш, С. Л. Чуніхіна, І. Г. Губеладзе, І. І. Ткачук, Н. А. Ярмола]. – [Електронне видання]. – Київ, 2024. – 188 с. https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188 ISBN 978-617-7118-51-9 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743861/

3. Посттравматичні стресові розлади: навч. посібник / Михайлов Б.В., Чугунов В.В., Курило В.О., Саржевський С.Н. ; Михайлов Б. В. (ред.), 2-ге вид., доп. і перероб.. Харків: ХМАПО, 2014. 223 с.

4. Психологічний супровід особистості в умовах війни: навч. посіб. / С. Кузікова, В. Зливков, С. Лукомська, Т. Щербак, О. Котух. Київ ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2024. 260 с.

5. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посіб. для практиків соціальної сфери / Мельник Л.А. та ін. ; за ред. Волинець Л.С. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.

6. Соколова Г. Б. Особливості психологічного супроводу батьків, які виховують дітей із синдромом Дауна. *Теоретичні і прикладні проблеми психології.* 2018. № 3 (47), т. 2. С. 152–157.

7. Чухрій І.В. Психологічна допомога дітям дошкільного віку, які зазнали травматичного впливу. *Габітус.* 2022. No44. С. 123–126.

8. Яцина О. Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Наукові перспективи.* 2022. No 7(25). С. 554–567.

Referenses:

1. Bakka, Yu. (2022). Posttravmatychnyi stresovyi rozlad ta yoho vplyv na osobystist pislia viiny [Post-traumatic stress disorder and its impact on personality after the war]. Proceedings from PSLPT'22: *Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferenciia. «Pisliavoiennyi svit: liudy, problemy, tsinnosti» – International Scientific and Practical Internet Conference «Post-war world: People, problems, values»*. (pp. 129–132). Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. Retrieved from https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38281 [in Ukrainian].

2. Panok, V.H., Maksymenko, S.D., Sliusarevskyi, M.M., Prokhorenko, L.I., Chepeleva, N.V., Kulish, T.I., ... Yarmola, N.A. (Eds.). (2024). Zakhyst i pidtrymka mentalnoho zdorovia ukraintsiv v umovakh voiennoho stanu: vyklyky i vidpovidi [Protection and support of Ukrainians' mental health under martial law: Challenges and responses]. Kyiv: National Academy of Educational Sciences of Ukraine. https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9- 2024-188

3. Mykhailov, B. V. (Ed.). (2014). *Posttravmatychni stresovi rozlady[Post-traumatic stress disorders]* (2nd ed., rev.). Kharkiv: KhMAPO. [in Ukrainian].

4. Kuzikova, S., Zlyvkov, V., Lukomska, S., Shcherbak, T. & Kotukh, O. (2024). *Psykholohichnyi suprovid osobystosti v umovakh viiny [Psychological support of personality in wartime conditions]*. Kyiv ; Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].

5. Psykhosotsialna dopomoha vnutrishnoperemishchenym ditiam, yikhnim batkam ta simiam z ditmy zi Skhodu Ukrainy [Psychosocial support for internally displaced children, their parents, and families with children from Eastern Ukraine]: posib. Dlia praktykiv sotsialnoi sfery / Melnyk L.A. ta in.; za red. Volynets L.S. Kyiv : TOV «Vydavnychyi dim «Kalyta», 2015. 72 s. [in Ukrainian].

6. Sokolova, H. B. (2018). Osoblyvosti psykholohichnoho suprovodu batʹkiv, yaki vykhovuiutʹ ditei iz syndromom Dauna. Teoretychni i prykladni problemy psykholohii, (3)47(2), 152–157. [in Ukrainian].

7. Chukhrii I.V. (2022). Psykholohichna dopomoha ditiam doshkilnoho viku, yaki zaznaly travmatychnoho vplyvu [Psychological assistance for preschool children who have experienced traumatic impact]. Habitus, 44, 123–126. [in Ukrainian].

8. Yatsyna O. F. (2022). Vplyv viiny na psykhichne zdorovia: oznaky travmatyzatsii psykhiky ditei ta pidlitkiv [The impact of war on mental health: signs of mental trauma of children and adolescents]. Naukovi perspektyvy, 7(25), 554–567. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.922.8:306.85

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1755-1766

Ставицька Світлана Олексіївна доктор психологічний наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології Факультету управління персоналом, соціології та психології, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-0800-0876

Кутішенко Валентина Петрівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-5597-705X

Сімонов Максим Євгенович студент Факультету управління персоналом, соціології та психології. Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СІМЕЙ РІЗНОГО ТИПУ

Анотація. Розкрито зміст понять «психологічний клімат», «сімейна згуртованість», «сімейна адаптованість» що є показниками якості міжособистісних стосунків між членами родини, які дозволяють більш точно оцінювати ситуацію в сім'ї й ефективно вирішувати сімейні проблеми. Визначено, що психологічний клімат – це комплекс психологічних умов, які сприяють чи перешкоджають згуртуванню сім'ї; загальна емоційна атмосфера в сім'ї, яка включає рівень підтримки, довіри, задоволеності стосунками.

На психологічний клімат впливає ряд чинників: макросередовище – це глобальні чинники, до яких відносяться економіка, ступінь розвитку держави, загальний рівень культури в соціумі, відносини між людьми, рівень громадської свідомості; мікросередовище – до нього входять фінансовий, соціальний рівень сім'ї, характер діяльності (особистісна, суспільна), розподіл ролей та якість фізичних відносин в родині. Згуртованість та адаптованість – це базова ознака сприятливого психологічного клімату у сім'ї, а рівень сімейної згуртованості й адаптованості визначає якість емоційного зв'язку та міжособистісної комунікації між членами сім'ї.

Емпірично підтверджено залежність рівня згуртованості сімей від стадії їх життєвого циклу, а також тенденція переходу найвищого рівня згуртованості у молодих пар до його зниження у сімей з підлітками й не значне підвищення показників у зрілих подружніх пар. Загалом, проведене емпіричне дослідження за методикою Д. Олсона підтвердило гіпотезу про те, що психологічний клімат

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

сім'ї залежить від рівня згуртованості та адаптації її членів, а тип функціонування сім'ї визначається збалансованістю їх показників.

Ключові слова: сімейна згуртованість, сімейна адаптація, збалансований тип, не збалансований тип, роз'єднаний тип, розділений, пов'язаний, хаотичний, гнучкий тип функціонування сім'ї.

Stavytska Svitlana Oleksiivna Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Personnel Management, Sociology and Psychology, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-0800-0876

Kutishenko Valentina Petrivna PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Personality Psychology and Social Practices, Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-5597-705X

Simonov Maksym Yevhenovych student Faculty of Personnel Management, Sociology and Psychology, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv

PSYCHOLOGICAL CLIMATE AND FUNCTIONING FEATURES OF DIFFERENT TYPES OF FAMILIES

Abstract. The concepts of "psychological climate," "family cohesion," and "family adaptability" are revealed as indicators of the quality of interpersonal relationships among family members, which allow for a more accurate assessment of the family situation and more effective resolution of family problems.

The psychological climate is defined as a set of psychological conditions that either promote or hinder family unity, encompassing the overall emotional atmosphere in the family, including the level of support, trust, and satisfaction with relationships. It has been established that the psychological climate is influenced by several factors: the macro-environment—global factors such as the economy, the level of state development, the general cultural level of society, interpersonal relations, and the level of public consciousness; and the micro-environment—which includes the family's financial and social status, the nature of activities (personal or public), the distribution of roles, and the quality of physical relationships within the family. Cohesion and adaptability are basic indicators of a favorable psychological climate in the family. In contrast, the level of family cohesion and adaptability determines the quality of emotional bonds and interpersonal communication among family members.

Empirical evidence confirms the dependence of family cohesion levels on the stage of the family life cycle, as well as the tendency for the highest cohesion levels in young couples to decrease in families with teenagers, followed by a slight increase in mature married couples.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Overall, the empirical study conducted using D. Olson's methodology confirmed the hypothesis that the family's psychological climate depends on the level of cohesion and adaptability among its members, and that the balance of these indicators determines the type of family functioning.

Keywords: family cohesion, family adaptability, balanced type, unbalanced type, disengaged type, separated, connected, chaotic, flexible kind of family functioning.

Постановка проблеми. На нашу думку, сім'я – це соціальна група, яка є основою вибудовування державних та суспільних цінностей і міжособистісних відносин, передусім, тому, що рушійною силою «народження нового життя» є взаємини між чоловіком і жінкою. Сім'я - це важлива форма організації людиною особистого життя, заснована на подружньому союзі, багатогранних взаєминах між чоловіком і дружиною, батьками й дітьми, братами й сестрами, які живуть разом і виконують цілий ряд спільних функцій.

Саме тому, як актуальний, так і перспективний успішний розвиток Української держави та українського суспільства неможливий без зміцнення інституту сім'ї, й особливо сьогодні, коли екстремальна кризова ситуація, викликана військовими діями в країні не може не відобразитися на «інституті сім'ї» з точки зору, домінуючого психологічного клімату та згуртованості членів сім'ї. Четвертий рік війни супроводжується зростаючими економічними й соціальними проблемами, які викликають певну деформацію шлюбно-сімейних процесів, зниження адаптаційних можливостей сім'ї й призводять до порушення її успішного функціонування. Це дає підставу говорити про певну позанормативну кризу сім'ї та поглиблення суперечностей її розвитку. Особливих труднощів, на наш погляд, зазнають сім'ї з дітьми, які потребують найбільше уваги та підтримки як з боку держави, так і з боку вчених, зокрема, психологів, які займаються проблемами сімейної взаємодії.

Психологічний клімат є найважливішою складовою сім'ї, тому що відображає характерний, найчастіше стійкий, емоційний настрій кожного її члена. Загалом, кожен член родини робить свій внесок до сімейної атмосфери, а також має вплив на міжособистісні відносини, самопочуття членів сім'ї. Відповідно, рівень згуртованості, адаптованості й збалансованості впливає на гармонійність функціонування сімей різного типу, що виявляється у задоволеності стосунками та визначає психологічний клімат у родині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою психологічного клімату та згуртованості сім'ї займалося багато як зарубіжних, так і українських учених.

……Такі зарубіжні дослідники як S Hendrick, A. Dicke, C Hendrick [1] запропонували шкалу дослідження сімейних стосунків; на основі аналізу показників вказаної шкали S Hendrick [2] вивів загальний показник задоволеності стосунками. Також S Hendrick та C Hendrick, разом з R. J. Sternberg та

M. Hojjat [3], розглядали проблематику любові між партнерами через задоволення стосунками; K. Murthy, A. Rotzien, T. Vacha-Haase [4] вивчали й проаналізували різні аспекти валідності досліджень, що стосуються шкали «любовних настанов» Hendrick-Hendrick та впливають на задоволеність стосунками партнерів, а, відповідно, й на психологічний клімат у родині. Такий вчений як R. Erskine [5] розглядав практичні питання психотерапевтичного налаштування та залученості у стосунки з точки зору створення позитивного психологічного клімату у сім'ї.

Серед українських вчених, в контексті теми нашого дослідження, А.Галичанська [6] розглядала проблематику психологічного клімату молодої сім'ї; Н. Грисенко та К. Батаєва [7] досліджували вплив різних форм благополуччя на задоволеність шлюбом осіб зрілого віку; С. Маринкевич [8] розглядала задоволеність шлюбом як індикатор гармонійного чи дисгармонійного функціонування сімейної системи загалом; В.Ткаченко [9] вивчала як різні соціально-психологічні умови впливають на благополуччя подружніх відносин; А. Шпилевська [10] досліджувала такий чинник задоволеності подружжя шлюбом як статево-рольова диференціація; структуру і надійність шкали взаємної адаптації.

Проте, все ж актуальною і малодослідженою у вітчизняній психології залишається проблема впливу психологічного клімату на функціонування сімей різного типу.

Мета статті – дослідження психологічного клімату та особливостей функціонування сімей різного типу.

Виклад основного матеріалу. На думку багатьох науковців [11] психологічний клімат сім'ї формується під впливом двох основних чинників: мікросоціальних умов життєдіяльності родини (її склад, рівень добробуту, соціальний статус) та соціально-психологічного клімату, основні елементи якого засвоюються внаслідок тісної взаємодії членів родини. Загалом, виділяють два типи психологічного клімату в сім'ї – сприятливий та несприятливий.

Згуртованість і психологічний клімат тісно пов'язані між собою. Високий рівень згуртованості створює сприятливий психологічний клімат в сім'ї, де панують довіра, взаєморозуміння та підтримка. Це і виявляє взаємозв'язок між ними. Психологічна згуртованість – це перша ознака сприятливого психологічного клімату у сім'ї. Саме згуртованість характеризує психологічну відстань та успішну чи неуспішну адаптацію між членами родини (емоційну дистанцію або близькість).

Циркулярна модель Д. Олсона, яка фокусується на вимірах згуртованості й адаптації і, на яку ми будемо спиратися в емпіричній частині дослідження, доводить, що згуртованість сім'ї й адаптованість її членів безпосередньо впливає на психологічний клімат у родині та визначають певний тип функціонування сімейної системи. В моделі Д. Олсона між згуртованістю, адаптивністю та психологічним кліматом існує прямий взаємозв'язок, тому що згуртованість і

адаптація в його моделі – це складова психологічного клімату, де прослідковується суттєвий взаємовплив цих явищ і взаємну залежність між ними.

Основна гіпотеза циркулярної моделі полягає в тому, що збалансовані сімейні системи більш стійкі та функціональні у порівнянні з незбалансованими сімейними системами. Відповідно сім'ї зі сприятливим психологічним кліматом – це збалансовані сім'ї, тобто вони мають середні (помірні) рівні згуртованості та адаптації (гнучкості) Таким чином, одним із завдань нашого дослідження було підтвердити чи спростувати цю гіпотезу.

В емпіричному дослідженні взяли участь сім'ї студентів (як батьківські, так і власні – у кого вони були) денної та заочної форм навчання таких ЗВО: КНЕУ імені Вадима Гетьмана, УДУ імені М. Драгоманова, КСУ імені Б. Грінченка. Первинне опитування проводилося на платформі Google Forms, де було створено форму для проведення опитування респондентів, а також, була додатково була проведена бесіда з учасниками опитування

Загальна вибірка дослідження склала 48 сімей по 16 сімей, які ми класифікували за такими категоріями: «молоді сім'ї», «сім'ї з підлітками» та «зрілі сім'ї».

Для проведення емпіричного дослідження було обрано методику: опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3 / Тест Д. Х. Олсона), авторами якого є Д. Х. Олсон, Дж. Портнер та І. Лаві; адаптація М. Перре, 1986 р.) [12]. В основі методики лежить «циркулярна модель» Д. Х. Олсона, яка дає можливість оцінити особливості взаємодії між членами сім'ї за такими показниками: *згуртованість сім'ї* (емоційний зв'язок, сімейні кордони, прийняття рішень, час, друзі, інтереси та відпочинок) та *сімейна адаптація* (лідерство, контроль, дисципліна, правила у сім'ї), що впливають на психологічний клімат та визначають тип функціонування сім'ї.

Автори опитувальника виділяють помірні (збалансовані) та крайні (екстремальні – незбалансовані) рівні сімейної згуртованості та адаптації та вважають, що саме збалансовані рівні є показником успішності функціонування сімейної системи. Для сімейної згуртованості такими рівнями є *розділений* та *пов'язаний*, для сімейної адаптації – *структурований* та *гнучкий*. Екстремальні рівні зазвичай розглядаються як проблематичні, які ведуть порушення функціонування сімейної системи, для згуртованості – *роз'єднаний* та *зчеплений*; для адаптації – *ригідний* та *хаотичний*. За допомогою комбінування чотирьох рівнів згуртованості та чотирьох рівнів адаптації можна визначити 16 типів сімейних систем, 4 з яких є помірними за обома рівнями і називаються *збалансованими,* 4 – екстремальними, або *незбалансованими,* оскільки мають крайні показники по обох рівнях.

Вісім інших типів є середніми (*середньозбалансованими*), оскільки один із параметрів відноситься до екстремальних, а інший – до збалансованих рівнів

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Нижче. у зведеній таблиці подано узагальнені показники опрацювання результатів опитування членів сімей за базовими шкалами та визначеними типами сімейного функціонування.

Зведена таблиця за методикою «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» Д. Олсона більш наочно демонструє вплив показників адаптації та згуртованості на збалансованість та особливості функціонування різних типів сімейних пар, які виступили респондентами нашого дослідження.

Таблиця 1.

Узагальнені показники типів функціонування сімейних пар за методикою «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» FACES-3 / Тест Д. Х. Олсона), n=48

Типи сімей	За згуртованістю			За адаптацією		За збалансованістю		
	Роз'єднаний тип	Розділений тип	Пов'язаний тип	Хаотичний тип	Гнучкий тип	Не Збалансований тип	Середньо-збалансований тип	Збалансований тип
Зрілі подружні пари	0	4	4	5	3	**0**	**9**	**7**
Сім'ї з підлітками	3	3	2	7	1	**3**	**9**	**4**
Молоді подружні пари	1	3	4	6	2	**1**	**10**	**5**
Всього за вибіркою	4	10	10	18	6	**4**	**28**	**16**

Проаналізуємо отримані результати та нижче візуалізуємо їх у вигляді діаграм (Мал. 1-5).

За рівнем згуртованості найвищі бали отримали «молоді подружні пари» (середнє значення показника 41,25), серед яких до незбалансованого типу відноситься 1 сімейна пара, до середньо-збалансованого 10 сімейних пар і до збалансованого типу 5 молодих подружніх пар. При цьому, 1 подружня пара відноситься до роз'єднаного типу, 3 сімейні пари до розділеного типу; 4 – до пов'язаного типу, 6 – до хаотичного і 2 сімейні пари до гнучкого типу сімейного функціонування.

Нижче (Рис. 1.) подаємо відсоткове співвідношенння отриманих показників у відсотках.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025



Рис.1. Згуртованість молодих подружніх пар за «Шкалою сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3 / Тест Д. Х. Олсона)

Так за згуртованістю у молодих сімей роз'єднаний тип міжособистісної взаємодії спостерігається у 12. 5 % досліджуваних пар, розділений – у 37.5%, а пов'язаний тип складає 50%, що вказує на достатньо збалансований тип функціонування таких сімей. Хоча в силу юнацького максималізму й необхідності первинної адаптації можуть виникати деякі конфлікти, на що вказує наявність роз'єднаного типу.

Друге місце за рівнем згуртованості посіли «зрілі подружні пари» (середнє значення показника 38,75) серед яких немає сімей з незбалансованим типом функціонування, до середньо-збалансованого відносяться 9 сімейних пар і до збалансованого типу 7 зрілих подружніх пар. При цьому, 4 сімейні пари відносяться до розділеного типу; 4 – до пов'язаного типу, 5 – до хаотичного і 3 сімейні пари до гнучкого типу сімейного функціонування (Рис. 2.).

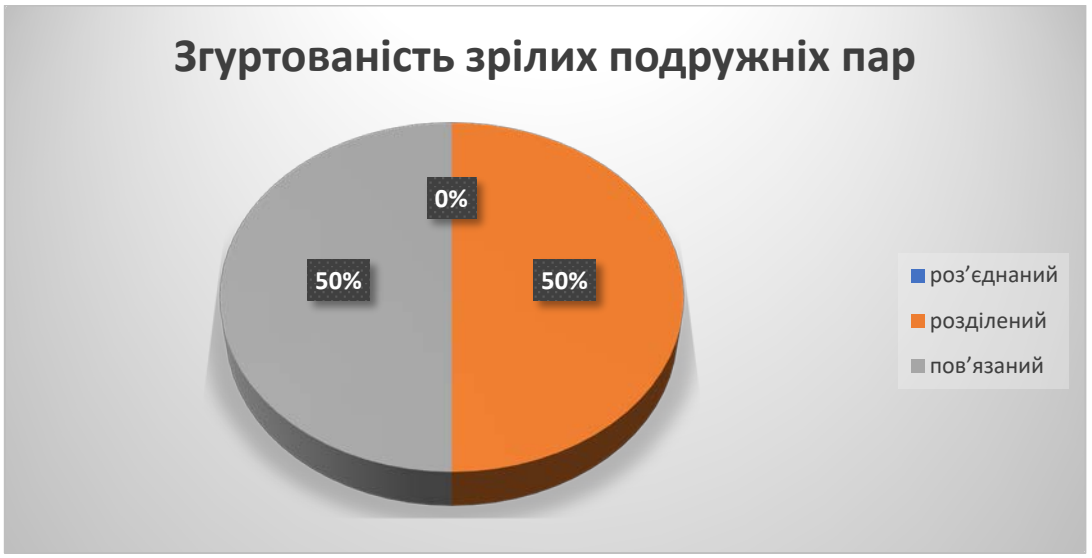


Рис. 2. Рівні згуртованості зрілих подружніх пар за «Шкалою сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3 / Тест Д. Х. Олсона)

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У «зрілих подружніх пар» роз'єднаний тип міжособистісної взаємодії відсутній, а розділений та пов'язаний мають однакові показники у 50%, що визначається більшою поміркованістю у вибудовуванні взаємодії та наявним досвідом міжособистісної комунікації.

На третьому місці за рівнем згуртованості опинились «сім'ї з підлітками» (середнє значення показника 37,19) серед яких до незбалансованого типу відноситься 3 сімейні пари, до середньо-збалансованого 9 сімейних пар і до збалансованого типу 4 сімей з підлітками. При цьому, 3 подружні пари відноситься до роз'єднаного типу, 3 сімейні пари до розділеного типу; 2 – до пов'язаного типу, 7 – до хаотичного і 1 сімейна пара до гнучкого типу сімейного функціонування (Рис. 3).



Рис. 3. Згуртованість сімей з підлітками за «Шкалою сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3 / Тест Д. Х. Олсона)

Щодо «сімей з підлітками», то показники рівня згуртованості знижуються, оскільки тут роз'єднаний тип міжособистісної взаємодії складає вже 37,5 %, розділений теж – 37.5%, а пов'язаний – лише 25%. Передусім, це пояснюється як кризовим періодом розвитку підлітків, так і складними, власне кризовими, станами людей, які переживають стреси через військові дії та загрози сьогодення.

Стосовно показників рівнів адаптації, то переважна більшість респондентів відноситься до хаотичного типу сімейної взаємодії (Рис. 4).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

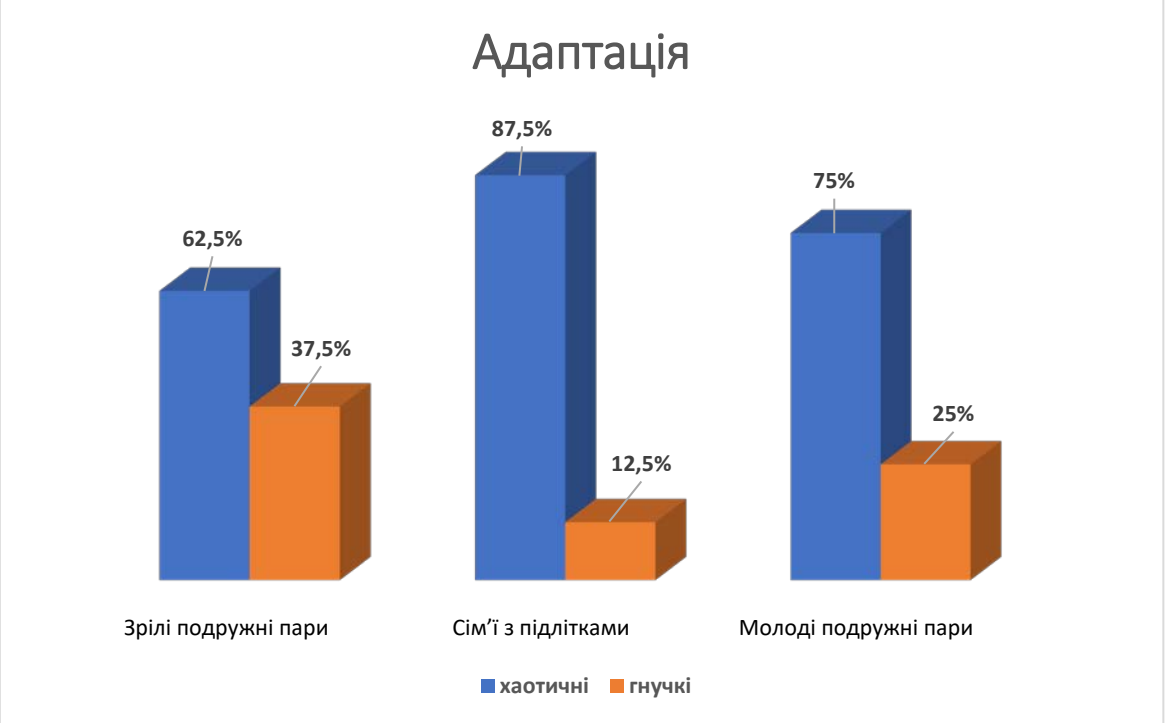


Рис. 4. Адаптація сімей різних типів за «Шкалою сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3 / Тест Д. Х. Олсона)

Щодо міжособистісної адаптації членів сімей, то у «зрілих подружніх пар» хаотичний тип міжособистісної взаємодії складає 62.5%, а гнучкий тип - 37,5%; у «сімей з підлітками» хаотичний тип становить –87,5%, а гнучкий тип – 12,5 %; у «молодих сімей» до хаотичного типу відносяться 75%, а до гнучкого – 25%. Тут ми спостерігаємо підтвердження попередньої тенденції як і щодо згуртованості: Найвищий показник хаотичності у стосунках притаманний сім'ям з підлітками, далі, в порядку спадання рівня хаотичності, хоча й мають досить високі показники йдуть молоді сім'ї. Найнижчий показник хаотичності мають зрілі подружні пари, хоча він і складає більше половини.

Переважання хаотичного типу має досить логічне пояснення. Ми всі вже четвертий рік живемо у постійному стресі війни, тобто у кризових умовах, а хаос набирає високих обертів саме у кризових умовах. Ми маємо надію на те, що війна скоро закінчиться і, ми всі перейдемо до гнучкого та структурного типу адаптації, і сім'ї досліджуваних будуть більш збалансованими.

Далі проаналізуємо показники збалансованості міжособистісної взаємодії сімей різного типу, базуючись на показниках рівнів їх згуртованості й адаптивності. (Рис. 5).

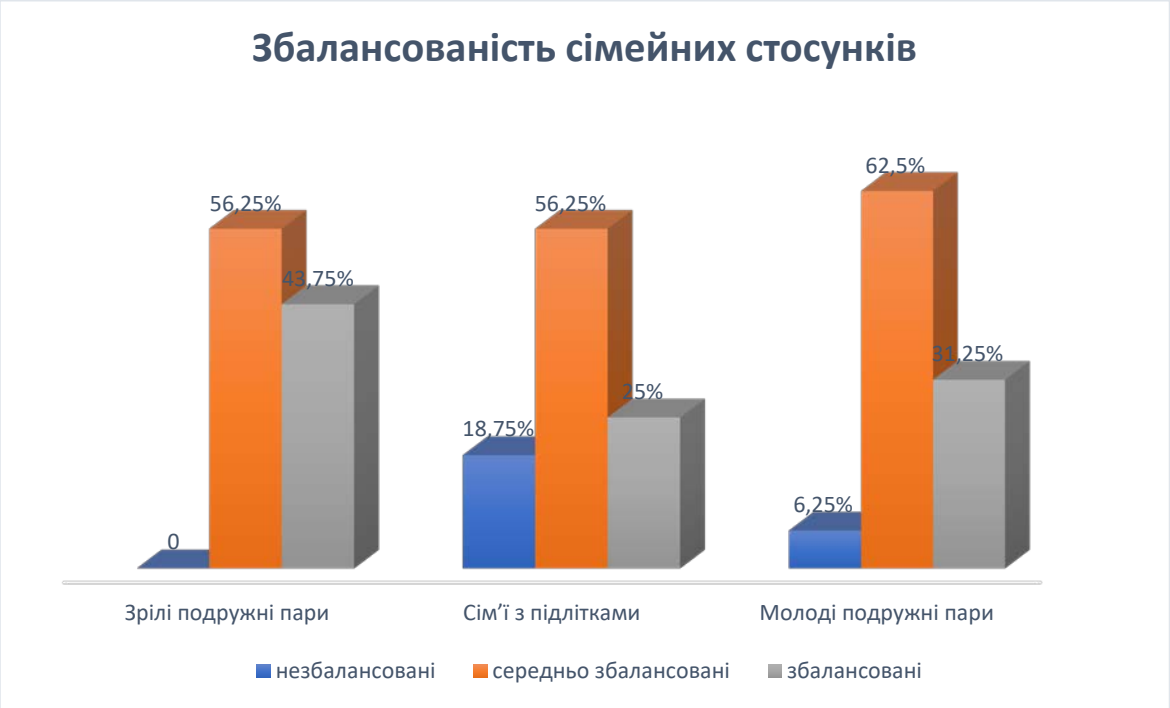


Рис. 5. Збалансованість сімей різних типів за «Шкалою сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3 / Тест Д. Х. Олсона)

Тепер проаналізуємо узагальнені показники збалансованості функціонування сімей різних типів.

Показник незбалансованості для зрілих подружніх пар складає 0% ; для сімей з підлітками – 18,75%, а для молодих сімей– 6,25%. Середньо-збалансовані показники притаманні для 56,25% зрілих сімей ; 56,25% для сімей з підлітками і 62,5% для молодих сімей. Збалансовані показники має 43,75% зрілих сімей; 25% сімей з підлітками, 31.25% молодих сімей.

Й, у підсумку,проаналізуємо отримані результати для всіх сімейних пар, щодо особливостей функціонування сімей різного типу за показниками збалансованості-незбалансованості. Серед усіх 48 (100%) сімейних пар до збалансованих сімей відноситься 16 (33,33%) сімейних пар, до незбалансованих 4 (8,34%), й, відповідно, до середньо збалансованих 28 (58,33%) сімейних пар.

Отже, отримані емпіричні результати дослідження та проведений теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє зробити висновок, що циркулярная модель та запропонована до неї методика, дозволяють інтегрувати системну теорію з практичними процесами розвитку і проходження сім'єю свого життєвого циклу на шляху до збалансованого функціонування.

Висновки. Встановлено, що психологічний клімат сім'ї згуртованість та адаптованість – це тісно пов'язані поняття, які значно впливають на розвиток та благополуччя кожного члена родини й визначають тип функціонування сімейних систем. За результатами емпіричного дослідження на першому місці за згуртованістю знаходяться молоді сім'ї, на другому зрілі подружні пари й на

третьому сім'ї з підлітками. Така ж , хоча й зворотня тенденція спостерігається й щодо адаптивності. Сім'ї з підлітками мають найнижчий рівень адаптивності, далі йдуть молоді сім'ї, а найвищою адаптивністю характеризуються зрілі подружні пари.

Отже, дані отримані за методикою Д. Олсона підтвердили його гіпотезу щодо залежності рівня згуртованості та адаптації від стадії життєвого циклу сім'ї, а також їх впливу на збалансованість функціонування сімей різних типів. Сім'ї будуть завжди змінювати свою систему функціонування, щоб адаптуватися до потреб розвитку, ситуації та стадії життєвого циклу сім'ї.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на пошук шляхів підвищення рівня згуртованості та адаптованості сімей різного типу та, відповідно, покращення їх психологічного клімату й збалансованого функціонування.

Література:

1. Hendrick, S. S., Dicke, A., & Hendrick, C. (1998). The relationship assessment scale. *Journal of Social and Personal Relationships,* 15(1), 137–142. doi: 10.1177/0265407598151009

2. Hendrick, S. S. (1988). A generic measure of relationship satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, 50(1), 93–98. doi:10.2307/352430

3. Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (1997). Love and satisfaction. In R. J. Sternberg & M. Hojjat (Eds.), Satisfaction in close relationships (pp. 56–78). New York/London: The Guilford Press

4. Murthy, K., Rotzien, A., & Vacha-Haase, T. (1996). Validity studies second-order structure underlying the Hendrick-Hendrick Love Attitudes Scale. Educational and Psychological Measurement, 56(1), 108–121. doi:10.1177/0013164496056001007

5. Erskine, R. G. (1998). Attunement and involvement: Therapeutic responses to relational needs. *International Journal of Psychotherapy*, 3(3), 235.

6. Галичанська А. В. Психологічний клімат молодої сім'ї. / *Соціальна психологія* № 1, 2003. С. 116 – 122.

7. Грисенко Н.В. Роль різних форм благополуччя у задоволеності шлюбом осіб зрілого віку / Н.В. Грисенко, К.Ю. Батаєва // *Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Психологія.* 2016. Вип. 22. С. 51-61.

8. Маринкевич С. М. До питання про задоволеність шлюбом як індикатор функціонування сімейної системи / С. М. Маринкевич // *Філософія. Культура. Життя*. 2013. Вип. 39. С. 252-262.

9. Ткаченко В. Є. Соціально-психологічні умови благополуччя подружніх відносин / Н.В. Грисенко, К.Ю. Батаєва.// *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. Вип. 27. С. 111-120.

10. Шпилевська А. А. Статево-рольова диференціація як фактор задоволеності подружжя шлюбом / А. А. Шпилевська // *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія : Педагогіка і психологія. 2014.Т. 22, вип. 20. С. 97-107.

11. Normal family processes / ed. Froma Walsh. 2nd ed. N. Y.: The Guilford Press, 1997. 483 p.

12. Опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3) (ni.biz.ua).

References

1. Hendrick, S. S., Dicke, A., & Hendrick, C. (1998). The relationship assessment scale. *Journal of Social and Personal Relationships, 15*(1), 137–142. https://doi.org/10.1177/026540759 8151009

2. Hendrick, S. S. (1988). A generic measure of relationship satisfaction. *Journal of Marriage and the Family, 50*(1), 93–98. https://doi.org/10.2307/352430

3. Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (1997). Love and satisfaction. In R. J. Sternberg & M. Hojjat (Eds.), *Satisfaction in close relationships* (pp. 56–78). New York/London: The Guilford Press.

4. Murthy, K., Rotzien, A., & Vacha-Haase, T. (1996). Validity studies second-order structure underlying the Hendrick-Hendrick Love Attitudes Scale. *Educational and Psychological Measurement, 56*(1), 108–121. https://doi.org/10.1177/0013164496056001007

5. Erskine, R. G. (1998). Attunement and involvement: Therapeutic responses to relational needs. *International Journal of Psychotherapy, 3*(3), 235.

6. Halychanska, A. V. (2003). Psykholohichnyi klimat molodoi simi [Psychological climate of a young family]. *Sotsialna psykholohiia – Social Psychology*, 1, 116–122 [in Ukrainian].

7. Hrysenko, N. V., & Bataieva, K. Yu. (2016). Rol riznykh form blahopoluchchia u zadovolenosti shliubom osib zriloho viku [The role of various forms of well-being in marital satisfaction of mature individuals]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriia: Psykholohiia – Bulletin of Dnipropetrovsk University. Series: Psychology*, 22, 51–61 [in Ukrainian].

8. Marynkevych, S. M. (2013). Do pytannia pro zadovolenist shliubom yak indykator funktsionuvannia simeinoi systemy [On the issue of marital satisfaction as an indicator of the functioning of the family system]. *Filosofiia. Kultura. Zhyttia – Philosophy. Culture. Life*, 39, 252–262 [in Ukrainian].

9. Tkachenko, V. Ye. (2011). Sotsialno-psykholohichni umovy blahopoluchchia podruzhnikh vidnosyn [Socio-psychological conditions of marital relationship well-being]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii – Scientific Studies in Social and Political Psychology*, 27, 111–120 [in Ukrainian].

10. Shpylevska, A. A. (2014). Statevo-rolova dyferentsiatsiia yak faktor zadovolenosti podruzhzhia shliubom [Gender-role differentiation as a factor of marital satisfaction]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriia: Pedahohika i psykholohiia – Bulletin of Dnipropetrovsk University. Series: Pedagogy and Psychology*, 22(20), 97–107 [in Ukrainian].

11. Walsh, F. (Ed.). (1997). *Normal family processes* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

12. Shkala simeinoi adaptatsii ta zghurtovanosti (FACES-3) [Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales]. (n.d.). Retrieved from http://ni.biz.ua [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.955-057.87

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1767-1776

Стеценко Алла Іванівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, тел: (093) 183-81-36, https://orcid.org/0000-0001-7451-2488

Павлик Галина Вікторівна здобувачка магістерського рівня кафедри практичної психології Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, тел: (097) 952-47-20, https://orcid.org/0009-0004-5176-4120

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. У статті висвітлено результати комплексного теоретико-емпіричного дослідження, присвяченого вивченню взаємозв'язку між розвитком критичного мислення та забезпеченням психологічної безпеки студентської молоді в сучасному освітньому середовищі. Актуальність теми зумовлена зростанням інформаційного тиску, соціальною напруженістю та емоційною нестабільністю, які посилюють ризики психологічної дестабілізації молодої особистості. Критичне мислення розглядається як ключова когнітивна здатність, що не лише сприяє інтелектуальному розвитку, а й виступає чинником збереження внутрішньої рівноваги, стійкості до зовнішніх впливів та формування конструктивної поведінки. Проаналізовано наукові підходи до визначення поняття «критичне мислення», його структурні компоненти, психологічні механізми формування та педагогічні умови активізації. Окреслено зміст поняття «психологічна безпека студентської молоді» як інтегративного явища, що включає емоційну захищеність, довіру, стабільність і соціальну підтримку у навчальному просторі. Аргументовано, що розвиток критичного мислення сприяє підвищенню впевненості в собі, зниженню тривожності, формуванню здатності до саморегуляції та конструктивного розв'язання конфліктів. У статті представлено результати емпіричного дослідження, яке підтвердило наявність статистично значущого позитивного зв'язку між рівнем сформованості критичного мислення та суб'єктивним відчуттям психологічної безпеки. Виявлено, що студенти з вищим рівнем критичного мислення демонструють вищу адаптивність, емоційну стабільність та соціальну активність. Запропоновано методичні рекомендації щодо розвитку критичного мислення як ресурсу психологічної безпеки, які можуть бути інтегровані в освітній процес з метою створення психоемоційно комфортного та безпечного навчального середовища.

Ключові слова: критичне мислення, психологічна безпека, студентська молодь, освітнє середовище, адаптивність, емоційна стабільність, когнітивні навички.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Stetsenko Alla Ivanivna PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, tel.: (093) 183-81-36, https://orcid.org/0000-0001-7451-2488

Pavlyk Halyna Viktorivna Master's degree candidate, Department of Practical Psychology, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, tel.: (097) 952-47-20, https://orcid.org/0009-0004-5176-4120

CRITICAL THINKING AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF STUDENT YOUTH

Abstract. The article presents the results of a comprehensive theoretical and empirical study focused on exploring the relationship between the development of critical thinking and the psychological security of student youth in the modern educational environment. The relevance of the topic is driven by increasing informational pressure, social tension, and emotional instability, which intensify the risks of psychological destabilization among young individuals. Critical thinking is viewed as a key cognitive ability that not only fosters intellectual development but also serves as a factor in maintaining inner balance, resilience to external influences, and the formation of constructive behavior. The study analyzes scientific approaches to defining the concept of «critical thinking», outlines its structural components, psychological mechanisms of formation, and pedagogical conditions for its activation. The concept of «psychological security of student youth» is examined as an integrative phenomenon that includes emotional safety, trust, stability, and social support within the academic environment. It is argued that the development of critical thinking contributes to increased self-confidence, reduced anxiety, enhanced self-regulation, and constructive conflict resolution. The article presents the results of an empirical study confirming a statistically significant positive correlation between the level of critical thinking development and students' subjective sense of psychological security. It was found that students with higher levels of critical thinking exhibit greater adaptability, emotional stability, and social engagement. The article also offers methodological recommendations for fostering critical thinking as a resource for psychological security, which can be integrated into the educational process to create a psychologically safe and emotionally supportive learning environment.

Keywords: critical thinking, psychological security, student youth, educational environment, adaptability, emotional stability, cognitive skills.

Постановка проблеми. У сучасних умовах нестабільності, інформаційного перенасичення та соціальних трансформацій проблема психологічної безпеки студентської молоді набуває особливої актуальності. Студенти, перебуваючи у перехідному віковому періоді та адаптуючись до нових ролей у суспільстві, часто стикаються з викликами, що впливають на їхній емоційний

стан, здатність до самозбереження, критичну оцінку інформації та опір зовнішнім маніпулятивним впливам. В умовах гібридних загроз, політичної нестабільності та соціальних криз формування внутрішніх психологічних ресурсів, зокрема критичного мислення, стає необхідною умовою забезпечення особистісної стійкості та захищеності молодої людини.

Критичне мислення, як когнітивна здатність аналізувати, інтерпретувати та оцінювати інформацію, виступає не лише інструментом академічної успішності, а й фундаментальним чинником психологічної безпеки. Здатність до критичного осмислення соціальної реальності, розпізнавання дезінформації, маніпуляцій, пропагандистських впливів і вміння приймати виважені рішення дозволяє студентській молоді зберігати внутрішню рівновагу, розвивати адаптивність і опірність до психологічного тиску. Саме тому, проблема дослідження критичного мислення в контексті забезпечення психологічної безпеки молоді є надзвичайно актуальною та потребує міждисциплінарного наукового аналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням проблематики психологічної безпеки та критичного мислення студентської молоді займалися С. Бойко [1], О. Дроздов [2], І. Єгорова, О. Савчук, Н. Салига [3], З. Ковальчук, Л. Пілецька [4], Н. Коструба, Ю. Хвесик [5], В. Надурак [6], С. Симоненко, О. Грек [7] та ін. У своїх працях вони досліджували психологічні аспекти безпеки особистості в освітньому та медіасередовищі, розкривали зміст і структуру критичного мислення, аналізували його розвиток у процесі навчання, а також визначали чинники, що впливають на емоційний стан студентів. Проте системного аналізу взаємозв'язку між розвитком критичного мислення та психологічною безпекою студентської молоді в єдиному теоретико-емпіричному контексті досі недостатньо, що й зумовлює потребу в комплексному дослідженні цього феномена.

Мета статті – дослідити взаємозв'язок між розвитком критичного мислення та психологічною безпекою студентської молоді, обґрунтувавши його значення як захисного ресурсу в умовах сучасного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Критичне мислення у сучасному науковому дискурсі розглядається як складне когнітивне утворення, що охоплює здатність до рефлексивного мислення, аналізу інформації, аргументованого оцінювання та прийняття усвідомлених рішень у ситуаціях невизначеності [2].

Згідно з позицією В. Надурака, критичне мислення – це «не просто інтелектуальна навичка, а цілісна культурно-психологічна установка, що формує спосіб сприйняття й інтерпретації дійсності» [6, с. 130].

Особливого значення ця здатність набуває в освітньому процесі, де студент має навчитися не лише засвоювати знання, а й осмислювати їх функціональність та практичну доцільність.

Як зазначають І. Єгорова, О. Савчук і Н. Салига, «розвиток критичного мислення у здобувачів освітніх послуг варто розглядати як пріоритетне завдання

сучасного ЗВО. Студент повинен бути готовий до вирішення складних задач в сучасних умовах невизначеності та до прийняття продуманих рішень у його майбутній професійній діяльності. І основною умовою розвитку критичного мислення у студентів є як раз не передача конкретного запрограмованого об'єму знань, а саме стимулювання пізнавальної активності здобувачів освіти, критичного осмислення ними запропонованого їм теоретичного та практичного матеріалу з подальшим вдумливим відбором оптимальної, з точки зору функціональності та практичної доцільності» [3, с. 275].

У цьому контексті важливо звернути увагу на те, як розвиток критичного мислення впливає на інші аспекти особистісного функціонування, зокрема, на психологічну безпеку студентської молоді.

Психологічна безпека студентської молоді є багатовимірним утворенням, яке включає емоційну захищеність, почуття стабільності, довіри, внутрішньої рівноваги та підтримки у соціальному середовищі навчального закладу. У сучасних умовах зростання соціально-політичної напруженості, інформаційного перевантаження та психологічної нестабільності це поняття набуває особливої актуальності.

Як підкреслює С. Бойко, психологічна безпека особистості залежить від її здатності до збереження цілісності свого «Я» в умовах розірваного інформаційного простору та постійних зовнішніх загроз [1, с. 32-35].

Окремі дослідники, зокрема З. Ковальчук і Л. Пілецька, зазначають, що формування психологічної безпеки студента потребує цілеспрямованої організації освітнього середовища, в якому домінуватимуть умови довіри, емоційної підтримки та можливості самореалізації [4].

Водночас, Н. Коструба і Ю. Хвесик наголошують на загрозах, які несе медіасередовище, особливо у молодіжному сегменті, через надмірну кількість тривожної або маніпулятивної інформації [5].

Зважаючи на викладене, актуальним постає вивчення того, як саме критичне мислення може стати захисним механізмом у забезпеченні психологічної стійкості особистості в умовах сучасних викликів.

На перетині когнітивної і психологічної площин формується ключовий вектор дослідження – взаємозв'язок критичного мислення та психологічної безпеки особистості. Здатність критично осмислювати дійсність, фільтрувати інформацію, ухвалювати незалежні рішення є не лише інтелектуальною компетенцією, але й важливим фактором внутрішньої психологічної стійкості.

Дослідження С. Симоненка та О. Грека показують, що високий рівень сформованості критичного мислення позитивно корелює з рівнем інформаційно-психологічної безпеки студентів, а також з їхньою емоційною стабільністю та адаптивністю [7].

Студенти, які володіють критичним мисленням на високому рівні, демонструють більшу впевненість у собі, краще справляються з психоемоційними навантаженнями та менше піддаються зовнішньому тиску [3; 7].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, розвиток критичного мислення виступає не лише освітнім, а й психопрофілактичним завданням, що забезпечує інтегративну підтримку психологічної безпеки особистості в умовах нестабільного соціального середовища.

Відповідно до мети дослідження, нами використано комплекс методів, який охоплює спостереження, бесіду, аналіз продуктів навчальної діяльності студентів, а також стандартизовані психодіагностичні методики. Зокрема, було застосовано такі інструменти:

1. Методика дослідження критичного мислення Л. Старкі (адаптація О. Луценко) – спрямована на діагностику сформованості базових компонентів критичного мислення: інтерпретації, аналізу, оцінювання, логічного висновку та саморефлексії. Опитувальник складається з 27 ситуаційних завдань із чотирма варіантами відповідей, лише один з яких є правильним. Максимальна кількість балів – 27. Результати інтерпретуються за трьома рівнями: низький, середній та високий. Адаптована версія методики відповідає психометричним критеріям валідності та надійності, придатна для використання у віковій групі 16–70 років.

2. Методика «Експрес-діагностика психологічної безпеки особистості» (адаптована версія для студентської молоді) – дозволяє оцінити рівень суб'єктивної психологічної безпеки в освітньому середовищі. Вона охоплює чотири шкали: морально-комунікативну, мотиваційно-вольову, ціннісно-смислову та шкалу внутрішнього комфорту. Методика включає 28 негативно сформульованих тверджень із 7-бальною шкалою оцінювання, що забезпечує глибоке саморефлексивне сприйняття досліджуваних. В результаті розраховується інтегральний показник психологічної безпеки. Адаптація методики до студентської аудиторії проведена шляхом апробації на пілотній групі та аналізу зрозумілості формулювань.

Вибірка дослідження становила 54 особи – студенти 2–4 курсів різних спеціальностей вищого навчального закладу. Усі учасники брали участь добровільно та були ознайомлені з метою дослідження.

Для опрацювання емпіричних даних використовувалися статистичні методи: порівняння незалежних вибірок (t-критерій Стьюдента) та кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена). Обробка результатів здійснювалася за допомогою програмного забезпечення IBM SPSS Statistics 21.

Якісний аналіз результатів дослідження рівня критичного мислення студентської молоді (n = 54) за методикою Л. Старкі (адаптація О. Л. Луценко) засвідчив, що переважна більшість респондентів має середній рівень сформованості критичного мислення – таких виявлено 33 особи (61,1%), що свідчить про наявність базових когнітивних умінь, необхідних для рефлексивного мислення, оцінки аргументів та побудови обґрунтованих висновків. Високий рівень було зафіксовано у 12 студентів (22,2%), які продемонстрували здатність до стратегічного мислення, аргументації, планування та саморегуляції. Низький рівень розвитку критичного мислення встановлено у 9 осіб (16,7%), що може

свідчити про недостатню сформованість аналітичних і рефлексивних навичок. Аналіз результатів за ключовими когнітивними навичками в межах критичного мислення виявив, що найкраще сформованими у вибірці є навички «оцінки» (63%), «інтерпретації» (57%) та «пояснення» (52%), тоді як навички «саморегуляції» (37%), «формування висновків» (39%) та «аналізу» (43%) виявилися менш розвиненими. У незначної частки студентів (приблизно 10–15%) спостерігаються труднощі з формуванням логічних висновків, аргументованим поданням власної думки та самокритичною оцінкою власних когнітивних процесів. За отриманими результатами можна стверджувати, що в досліджуваної студентської молоді в цілому сформовано основні функції критичного мислення – аналітичну, інтерпретаційну та прогностичну, що є передумовою для розвитку психологічної стійкості та безпеки особистості в умовах динамічного освітнього середовища.

Загалом результати свідчать про переважання середнього рівня розвитку критичного мислення у студентської молоді, що відповідає віковим та освітнім особливостям вибірки. Водночас, наявність значного відсотка студентів із високим рівнем сформованості навичок критичного мислення вказує на потенціал до подальшого розвитку когнітивної гнучкості та саморефлексії, що може позитивно впливати на рівень психологічної безпеки в умовах сучасного освітнього середовища.

Аналіз результатів дослідження рівня психологічної безпеки студентської молоді (n = 54) за адаптованою версією методики «Експрес-діагностика психологічної безпеки особистості» засвідчив, що найбільша частка респондентів демонструє середній рівень психологічної безпеки – 34 особи (62,9%), що вказує на загальне відчуття емоційної стабільності, внутрішньої рівноваги, а також базовий рівень довіри до оточення та впевненості у власних силах. Високий рівень психологічної безпеки виявлено у 13 студентів (24,1%), які демонструють високу адаптивність, позитивну самооцінку, готовність до соціальної взаємодії та вміння зберігати внутрішню гармонію в умовах стресу. Низький рівень зафіксовано у 7 осіб (13,0%), що свідчить про емоційну вразливість, труднощі в міжособистісному спілкуванні, тривожність, низький рівень самоприйняття та внутрішньої опори.

Аналіз за шкалами показав, що найвищі середні показники зафіксовано у шкалі «внутрішнього комфорту» (середній рівень – 70%), що свідчить про сформовану здатність до емоційного самозбереження та позитивного сприйняття себе. У мотиваційно-вольовій шкалі середній рівень спостерігається у 60% студентів, що вказує на достатню вольову регуляцію поведінки. Водночас показники морально-комунікативної сфери (довіра, повага до інших) були нижчими: лише 48% студентів продемонстрували середній і високий рівень. Це свідчить про потребу в розвитку здатності до ефективного соціального функціонування, відкритості до взаємодії та формування конструктивних комунікативних стратегій.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1

Рівні психологічної безпеки студентської молоді за адаптованою методикою (n = 54)

Рівень психологічної безпеки	Кількість осіб	Відсоток (%)
Високий	13	24,1 %
Середній	34	62,9 %
Низький	7	13,0 %

Результати дослідження підтверджують, що більшість студентів мають сформовану психологічну безпеку на середньому рівні, що забезпечує базову стійкість до деструктивних впливів. Водночас, звертає на себе увагу частка студентів із низькими показниками за морально-комунікативною шкалою, що може свідчити про потребу у психолого-педагогічній підтримці, спрямованій на розвиток довіри, поваги до інших та соціальної включеності як складових психологічної безпеки.

Проведене емпіричне дослідження дозволило встановити наявність взаємозв'язку між рівнем сформованості критичного мислення та станом психологічної безпеки студентської молоді. Застосування валідного психодіагностичного інструментарію (тест критичного мислення Л. Старкі, адаптація О. Луценко; адаптована методика «Експрес-діагностика психологічної безпеки особистості») дало змогу отримати достовірні результати щодо когнітивного та емоційного стану досліджуваних.

Встановлено, що більшість студентів мають середній рівень розвитку критичного мислення (61,1%) та середній рівень психологічної безпеки (62,9%). Високий рівень критичного мислення виявлено у 22,2% студентів, які також демонструють вищі показники адаптивності, внутрішнього комфорту, саморегуляції та морально-комунікативної стабільності. Натомість у студентів з низьким рівнем критичного мислення частіше фіксується зниження емоційної стійкості, мотиваційної цілеспрямованості та здатності до саморефлексії.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущого позитивного зв'язку між розвитком критичного мислення та інтегральним показником психологічної безпеки студентів. Найбільш виражені зв'язки зафіксовано між такими компонентами критичного мислення, як саморегуляція, оцінка, формування висновків, і такими аспектами психологічної безпеки, як внутрішній комфорт, мотиваційно-вольова сфера та соціально-психологічна адаптованість.

З цього випливає, що критичне мислення виконує важливу захисну функцію, сприяючи зниженню рівня тривожності, формуванню впевненості в собі, розвитку самостійності в оцінці інформації та конструктивному вирішенню життєвих ситуацій. Розвиток критичного мислення доцільно розглядати як ключовий ресурс психологічної безпеки студентської молоді, який має бути інтегрований в освітній процес на всіх етапах професійної підготовки.

Спираючись на результати проведеного емпіричного дослідження, встановлено, що розвиток критичного мислення сприяє зниженню емоційної напру-

женості, підвищенню рівня внутрішньої впевненості, формуванню здатності до саморегуляції та збереженню психологічної цілісності особистості в умовах інформаційного тиску. У зв'язку з цим пропонуються наступні психологічно орієнтовані методичні рекомендації:

1. Психологічне структурування освітнього середовища. Необхідно створювати безпечний емоційний простір, у якому студент відчуває довіру, прийняття, можливість вільно висловлювати свої думки без страху осуду. Це базова умова для розвитку як критичного мислення, так і психологічної захищеності.

2. Акцент на розвитку когнітивно-рефлексивних механізмів. Рекомендується цілеспрямовано формувати здатність до самоспостереження, осмислення власних рішень і дій через впровадження рефлексивних практик (метод щоденника, есе, рефлексивні запитання після занять, групова рефлексія).

3. Формування навичок емоційної та вольової саморегуляції. Доцільно використовувати психологічні вправи, тренінгові методики та кейс-аналізи, спрямовані на розвиток вміння усвідомлювати та контролювати власні емоції, знижувати внутрішню напругу, мобілізувати ресурси у стресових ситуаціях.

4. Розвиток критичного мислення як психопрофілактичний ресурс. Рекомендується включати в навчальні модулі завдання, які формують вміння аналізувати інформацію, відрізняти достовірні джерела, аргументовано оцінювати судження, а також створювати умови для обговорення суперечливих тем, що сприяє когнітивній гнучкості.

5. Психологічний супровід освітнього процесу. Психологи навчальних закладів мають брати участь у впровадженні програм розвитку критичного мислення як чинника психологічного благополуччя, проводити діагностику рівня емоційної стійкості та організовувати профілактичну роботу зі студентами груп ризику.

Впровадження цих рекомендацій сприятиме не лише розвитку критичного мислення як інтелектуальної здатності, але й підвищенню психологічної адаптивності, стресостійкості, самосвідомості та загального рівня суб'єктивного благополуччя студентської молоді.

Висновки. Проведене теоретико-емпіричне дослідження підтвердило, що критичне мислення виступає значущим психологічним ресурсом, який безпосередньо впливає на рівень психологічної безпеки студентської молоді. Результати аналізу засвідчили наявність статистично значущого позитивного зв'язку між сформованістю критичного мислення та відчуттям емоційної захищеності, внутрішнього комфорту, соціальної підтримки й адаптивності. Студенти з високим рівнем критичного мислення демонструють більшу впевненість у собі, вищу здатність до саморефлексії, емоційної саморегуляції та конструктивного розв'язання проблемних ситуацій у навчальному середовищі, що є ключовими детермінантами психологічної стійкості.

Таким чином, розвиток критичного мислення має розглядатися не лише як завдання когнітивної освіти, а й як стратегія забезпечення психологічного благополуччя та профілактики емоційного вигорання студентської молоді в умовах підвищеного інформаційного тиску та соціальних трансформацій. Враховуючи емпірично доведену роль критичного мислення у формуванні адаптивних механізмів особистості, доцільним є цілеспрямоване впровадження у навчальний процес психологічно орієнтованих методик, які розвивають здатність до аналізу, рефлексії, оцінки та саморегуляції. Такий підхід дозволить створити безпечне освітнє середовище, у якому студент матиме не лише інтелектуальні, а й психологічні передумови для гармонійного розвитку та професійного становлення.

Література:

1. Бойко С.Т. Психологічна безпека особистості в умовах розірваного інформаційного простору. *Психологія: теорія і практика*. 2019. Т. 1. Вип. 3. С. 32–43

2. Дроздов О.Ю. Стан психологічної безпеки сучасної студентської молоді. *Психологія національної безпеки і благополуччя особистості: тези І Міжнародної науково-практичної конференції (14-15 березня 2019 р.).* Львів, 2019. С. 57-58.

3. Єгорова І., Савчук О., Салига Н. Розвиток критичного мислення студентів в освітньому процесі сучасного ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 77, т. 1. С. 269–277.

4. Ковальчук З., Пілецька Л. Психологічна безпека особистості в освітньому середовищі. *Психологія особистості: науковий теоретикометодологічний і прикладний психологічний журнал. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*, 2022. Т. 12. № 1. С. 49–56.

5. Коструба Н. С., Хвесик Ю. Ю. Психологічна безпека студента у медіасередовищі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* 2021. Вип. 4. С. 41-44.

6. Надурак В. Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти.* 2022. Вип. 28. Т. 2. С. 129–147.

7. Симоненко С., Грек О. Дослідження рівня сформованості критичного мислення як компонента інформаційно-психологічної безпеки студентів. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2022. № 4. С. 64-71.

References:

1. Boiko, S.T. (2019). Psykholohichna bezpeka osobystosti v umovakh rozirvanoho informatsiinoho prostoru [Psychological security of the individual in a fragmented information space]. *Psykholohiia: teoriia i praktyka – Psychology: Theory and Practice*, 1(3), 32–43 [in Ukrainian].

2. Drozdov, O.Yu. (2019). Stan psykholohichnoi bezpeky suchasnoi studentskoi molodi [State of psychological security of modern student youth]. In *Psykholohiia natsionalnoi bezpeky i blahopoluchchia osobystosti: tezy I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 57–58). Lviv [in Ukrainian].

3. Yehorova, I., Savchuk, O., & Salyha, N. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia studentiv v osvitnomu protsesi suchasnoho ZVO [Development of students' critical thinking in the educational process of a modern higher education institution]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 77(1), 269–277 [in Ukrainian].

4. Kovalchuk, Z., & Piletska, L. (2022). Psykholohichna bezpeka osobystosti v osvitnomu seredovyshchi [Psychological security of the individual in the educational environment]. Psykholohiia osobystosti: naukovyi teoretyko-metodolohichnyi i prykladnyi psykholohichnyi zhurnal – *Psychology of Personality: Scientific Theoretical-Methodological and Applied Psychological Journal*, 12(1), 49–56. Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University [in Ukrainian].

5. Kostruba, N.S., & Khvesyk, Yu.Yu. (2021). Psykholohichna bezpeka studenta u mediaseredovyshchi [Psychological security of the student in the media environment]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*, 4, 41–44 [in Ukrainian].

6. Nadurak, V. (2022). Krytychne myslennia: poniattia ta praktyka [Critical thinking: concept and practice]. *Filosofiia osvity – Philosophy of Education*, 28(2), 129–147 [in Ukrainian].

7. Symonenko, S., & Hrek, O. (2022). Doslidzhennia rivnia sformovanosti krytychnoho myslennia yak komponenta informatsiino-psykholohichnoi bezpeky studentiv [Research of the level of critical thinking formation as a component of students' information and psychological security]. *Nauka i osvita – Science and Education*, (4), 64–71 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 159.942:316.628:355.1-058.66

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1777-1787

Столярчук Олеся Анатоліївна доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології особистості та соціальних практик Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, тел.: (044) 294-00-26; старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії психодіагностики та наукової психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, тел. (044) 288-33-20, https://orcid.org/0000-0003-4252-2352

Чеснокова Ольга Юріївна магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» освітньої програми «Екстремальна та кризова психологія» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, тел.: (044) 294-00-26

ПСИХОТРАВМА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОЗИЦІЇ ЖЕРТВИ У ПАТРНЕРКИ ЗАГИБЛОГО ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ

Анотація. У статті проаналізовано проблему впливу психотравми на формування позиції жертви у партнерки загиблого військовослужбовця.

Доведено, що психотравма, пережита через втрату партнера-військовослужбовця, може стати потужним чинником формування позиції жертви у жінки. Цей стійкий особистісний стан характеризується пасивністю, почуттями безсилля, безпорадності, зовнішнім локусом контролю, переконанням у власній неспроможності впливати на перебіг життя, що ускладнює адаптацію до нових життєвих умов.

Встановлено, що у партнерок загиблих військовослужбовців позиція жертви має комплексну детермінацію, що охоплює індивідуальні (психотравма через втрату близької людини, ускладнене (патологічне) горювання, хронічна емоційна нестабільність і вигорання, досвід віктимної поведінки, життєвий сценарій невдахи) та соціальні чинники (відсутність підтримки, соціальна ізоляція, стигматизація ролі вдови, пролонгована суспільна напруга та турбулентність, колективна травма). Вплив цих чинників на адаптацію жінки визначено як деструктивний, оскільки вони сприяють фіксації на втраті, блокують формування нової ідентичності й ускладнюють природне проходження етапів горювання.

Типовими ознаками сформованої у партнерки загиблого військовослужбовця позиції жертви визначено репресивність жінки, ф**іксацію на минулому та виключно негативний образ майбутнього;** психологічну дестабілізацію, закріплену безпорадність, п**очуття безсилля через в**трату контролю над власним життям; знецінення власних можливостей та о**чікування допомоги ззовні.**

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Для уникнення фіксації позиції жертви важливо своєчасно надати жінці **психологічну підтримку**, яка включає індивідуальну та групову психотерапію, збалансувати ретроспективні та перспективні вектори життєвого плину, а на тлі посттравматичного відновлення активізувати **ресурси для самореалізації** (освіта, робота, участь у громадських проєктах тощо).

Ключові слова: психотравма, втрата, горювання, партнерка загиблого військовослужбовця, позиція (синдром) жертви.

Stoliarchuk Olesia Anatoliivna Doctor of Psychology, Professor, Psychology of Personality and Social Practices Department Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Psychology of Personality and Social Practices Department, Kyiv, tel.: (044) 294-00-26, https://orcid.org/0000-0003-4252-2352

Chesnokova Olga Yuriivna 2nd year master's student in the specialty «Psychology» of the educational program «Extreme and Crisis Psychology» Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, tel.: (044) 294-00-26

MENTAL TRAUMA AS A FACTOR IN FORMING THE VICTIM POSITION IN THE PARTNER OF A DECEASED MILITARY SERVICEMAN

Abstract. The article analyzes the problem of the influence of mental trauma on the formation of the victim position in the partner of a deceased serviceman. It is proven that mental trauma experienced due to the loss of a partner-serviceman can become a powerful factor in the formation of the victim position in a woman. This stable personal state is characterized by passivity, feelings of powerlessness, helplessness, an external locus of control, and a belief in one's own inability to influence the course of life, which complicates adaptation to new living conditions. It has been established that the victim position of the partners of deceased servicemen has a complex determination, encompassing individual (mental trauma due to the loss of a loved one, complicated (pathological) grief, chronic emotional instability and burnout, experience of victim behaviour, life scenario of a loser) and social factors (lack of support, social isolation, stigmatization of the role of a widow, prolonged social tension and turbulence, collective trauma). Their impact on adaptation is defined as destructive, since they contribute to fixation on the loss, block the formation of a new identity and complicate the passage through the stages of grief. Typical signs of the victim position formed in the partner of a deceased serviceman are the woman's repressiveness, fixation on the past and an exclusively negative image of the future; psychological destabilization, entrenched helplessness, a feeling of powerlessness due to the loss of control over one's own life; devaluation of one's own capabilities and expectations of help from outside. To avoid fixation of the victim's position, it is important to provide the woman with timely psychological support, which includes individual and group psychotherapy, to

balance retrospective and prospective vectors of the life course, and against the background of post-traumatic recovery, to activate resources for self-realization (education, work, participation in community projects, etc.).

Keywords: mental trauma, loss, grief, partner of a deceased serviceman, victim's position (syndrome).

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні спричинила численні людські втрати, зокрема загибель військовослужбовців, що, своєю чергою, призвело до глибоких психологічних потрясінь їхніх близьких, насамперед у партнерок. Переживання втрати коханої людини в умовах війни супроводжується інтенсивною психологічною травматизацією, яка часто не завершується природним горюванням, а набуває затяжного патологічного характеру. Одним із можливих наслідків є формування позиції жертви – глибинного психологічного стану, що впливає на самоідентичність, стиль мислення, поведінкові реакції, а також на соціальну адаптацію жінки – нареченої, дружини, партнерки.

Феномен позиції жертви значною мірою зумовлює якість подальшого життя жінки, ускладнюючи подолання травматичного досвіду, унеможливлюючи повноцінне функціонування в особистісній, професійній та соціальній сферах. У контексті сучасної української дійсності проблема психологічної допомоги партнеркам загиблих військових набуває особливого значення, а дослідження психотравми як чинника формування зазначеного стану є критично важливим для розробки ефективних реабілітаційних стратегій і психотерапевтичної підтримки.

Наразі на теренах української психологічної науки вивчення впливу психотравми на формування позиції жертви в партнерок загиблих військовослужбовців не здійснювалося. Відтак, відсутність дослідницьких напрацювань з проблеми формування віктимної позиції вдів загиблих військовослужбовців створює складнощі щодо надання якісної психологічної допомоги цим жінкам. Водночас, дослідження психотравми як чинника формування позиції жертви у партнерок загиблих військовослужбовців має вагоме як теоретичне, так і практичне значення, оскільки його результати стануть в нагоді практикуючим психологам, соціальним працівникам і самим жінкам-вдовам у процесі надання їм якісної психологічної допомоги.

Отже, вивчення механізмів формування позиції жертви внаслідок психотравми дозволяє не лише глибше зрозуміти внутрішній світ постраждалих жінок, але й сприяє розробленню цілісної системи психологічного супроводу осіб, які втратили близьких на війні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Витоками традиції розглядати позицію жертви у психологічній науці можна вважати концепцію сценарію невдахи Е. Берна, який визначав цей сценарій як неусвідомлюваний життєвий план, сформований у дитинстві під впливом батьківських настанов, що спрямовує людину до повторюваних невдач і поразок. Позиція (синдром) жертви

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

розглядалась Берном як специфічний стан, який формується внаслідок тривалого впливу стресових обставин та неконтрольованих втрат. Ця позиція характеризується когнітивною ригідністю, навченою безпорадністю, залежністю від зовнішніх обставин і відсутністю суб'єктності у власному житті [1, с. 23].

Свій фокус аналізу людської реакції на тривалі, інтенсивні та неконтрольовані стресові події запропонував засновник логотерапії В. Франкл, який розглядає поняття екзистенційного вакууму та «внутрішньої капітуляції» індивіда, який втрачає почуття сенсу життя. Вищезгаданий психолог розрізняв два типи реакцій людини на важкі життєві випробування:

- деструктивне (жертовне) ставлення – пасивне страждання, уникнення відповідальності, пошук винних;
- конструктивне (осмислене) ставлення – пошук сенсу у втраті, прийняття нового життєвого шляху [9].

У фокус вивчення зарубіжних психологів також потрапило поняття «менталітет жертви», яке М. Селігман тлумачить як віру людини в те, що її минуле, сьогодення і майбутнє не підвладні власному контролю, а залежать від обставин, продиктованих зовнішнім світом. Вищезгаданий вчений виокремив такі властивості, притаманні менталітету жертви:

- звинувачення оточуючих за всі події її життя при одночасному переконанні, що від неї нічого не залежить;
- впевненість в тому, що іншим людям в житті загалом і в конкретній ситуації більше пощастило;
- лише негативна оцінка всіх подій, відсутнє бачення позитивних аспектів життя;
- розвинена навчена безпорадність, повна бездіяльність щодо змін життя загалом і конкретних ситуацій [13].

Деталізуючи концепцію навченої безпорадності, О. Дудник зазначає, що ця особистісна характеристика тісно пов'язана з негативними ознаками Я-концепції, що сприяє розвитку почуття безсилля: особистісні переживання призводять до розвитку безпорадності, яка може трансформуватись із ситуативної в особистісну й проявлятися, зокрема, в негативних ознаках Я-концепції. Вищезгадана дослідниця також підкреслює, що людина з віктимною поведінкою часто демонструє когнітивну ригідність і низьку адаптивність до змін [4, с. 5].

Українські вчені В. Кердивар та В. Христенко, які вивчали виникнення синдрому жертви у внутрішньо переміщених осіб, що покинули свої будинки під час першої стадії російського вторгнення в Україну, тлумачать його як наявність у людини одночасно декількох індивідуально-психологічних особливостей, як-то: підвищеної агресивності, спрямованої на оточуючих і, в першу чергу, на державні структури; негативного ставлення до всього, що відбувається з цією людиною; наявності у людини набутої безпорадності (людина впевнена в тому, що від неї нічого не залежить і всі її дії марні та вважає, що не може контролювати ситуацію і ні на що вплинути не може) [5, с. 17].

Дослідниця Ю. Цимбал визначає «комплекс жертви» як стійку психологічну схильність особистості до сприйняття себе у ролі жертви зовнішніх обставин. Вона наголошує, що комплекс жертви формується під впливом низки соціальних і когнітивних факторів, серед яких важливу роль відіграють ранній досвід травматичних переживань, негативні сімейні сценарії, а також особливості особистісної саморегуляції [10, с. 1051].

Розглядаючи у межах формування позиції жертви феномен психотравми, доречно згадати її тлумачення визнаною українською психологинею Т. Титаренко, яка наголошує, що психологічна травма – це залишкові явища афективних переживань особистості, зумовлені зовнішніми подразниками, спричиняють психічний дискомфорт і виявляють патогенний вплив на особистість. У метафоричному значенні психотравма – це будь-яке потрясіння психіки, що виявляє сильний вплив на функціонування особистості та її подальший розвиток [8, с. 102].

Дослідниця О. Гірченко виокремлює такі симптоми прояву психотравми: наявність події, яка оцінюється як сильний удар; нав'язливість спогадів (уявне згадування подій, що лежать в основі травми); залученість (людина не розділяє себе і ситуацію, яка стала причиною виникнення психотравми); постійне відчуття душевного і фізичного дискомфорту, внутрішньої спустошеності і пригніченості, образи, розгубленості; апатія, важкий стан приреченості і безвиході, від якого неможливо позбутися; схильність реалізовувати життєві сценарії, спрямовані на саморуйнування [2, с. 71].

Як бачимо, проблема позиції (синдрому) жертви є усталеною для сучасного психологічного дискурсу, однак питання впливу психотравми на її зародження та динаміку залишається відкритим і актуальним.

Метою дослідження є аналіз впливу психотравми на формування позиції жертви у партнерки загиблого військовослужбовця.

Виклад основного матеріалу. Смерть близької людини під час війни є глибоко травматичним досвідом, який має багатовимірний вплив на психіку жінки, яка втратила свого партнера. Якщо йдеться про смерть військовослужбовця, ситуація переживання жінкою втрати та горювання ускладнюється соціальними, культурними та психологічними чинниками. Психотравма в даному випадку може стати базовим механізмом формування так званої *позиції жертви*, яка визначає подальшу життєву стратегію, сприйняття себе та навколишнього світу жінки.

Ми тлумачимо психотравму як порушення психологічної рівноваги особистості внаслідок надзвичайної/екстремальної шокуючої події, з якою людина не змогла впоратися на момент її переживання. У випадку втрати партнера на війні жінка зіштовхується не лише з горем, а й з глибокими екзистенційними переживаннями, які ставлять під сумнів сенс її життя, цінності, безпеку та майбутнє. Правомірно називати ці переживання кризою втрати, що супроводжується процесом горювання, яке може набути пролонгованої

патологічної форми. Як слушно зазначають О. Чабан, О. Скринник, з початком війни гостро стає проблема втрати. Важкі втрати викликають горе. В основі горя лежить дистрес розлуки, який супроводжується пов'язаними з втратою переживаннями. Вони запускають процес горювання, який допомагає пристосуватися до втрати та вимагає різних стратегій у різних сферах життя. Якщо горювання затягується та дезадаптує людину, то формується його патологічна форма [11].

У баченні К. Мирончак, зіткнення з реальністю втрати (у внутрішньому плані часто програється як зустріч зі смертю) повертає людину до власної скінченності, яка й актуалізує цей пошук смислів. Результатом успішного проходження цього етапу буде усвідомлення людиною власної відповідальності за своє життя, звільнення від нереалістичних очікувань від реальності, відчуття присутності і причетності щодо своїх життєвих виборів і вчинків [7]. На противагу цьому, патологічне горювання партнерки загиблого військового сприяє її неприйняттю реальності, застряганню на попередніх стратегіях життя в умовах тісної взаємодії з чоловіком.

Предиктором формування позиції жертви може стати ускладнене горювання, зумовлене фантомом залежності жінки від партнера. Так, К. Паркес серед факторів ризику ускладненої втрати особливо підкреслює залежність від втраченої людини та відсутність самоповаги, наполягаючи, що адекватна самооцінка пом'якшує негативний вплив раптової втрати на процес горювання особистості [12].

Важливу роль у закріпленні віктимної позиції відіграє актуальний соціальний контекст, що впливає на партнерку загиблого військовослужбовця в період переживання нею кризи втрати та горювання. Відсутність підтримки, негативне ставлення суспільства є ключовими факторами, що сприяють розвитку позиції жертви. Так, В. Кердивар та В. Христенко відмічають, що недостатня підтримка від родини, друзів і громадських ініціатив призводить до посилення почуття самотності та безпорадності [5, с. 140].

Соціальна ізоляція є ще одним значущим чинником формування позиції жертви. Як зазначає Ю. Кузьменко, вдови часто відчувають, що їхнє горе не може бути розділене ні з ким, окрім таких самих жінок, що пережили втрату. Період гострого переживання втрати часто супроводжується труднощами у соціальній взаємодії [6, с. 30]. Втрата соціальних зв'язків або неможливість їхньої підтримки в умовах кризової ситуації сприяє закріпленню віктимної поведінки [5, с. 112]. Крім того, нестача економічних ресурсів та фінансова залежність посилюють почуття безпорадності. Труднощі в інтеграції до соціального середовища, особливо після втрати партнера, сприяють закріпленню пасивної життєвої позиції жінки, що втратила партнера-військового.

Вагому роль у формуванні феномену позиції жертви відіграють і психоемоційні аспекти жінки. Психологічна реакція на травматичні події у неї часто супроводжується емоційною регресією, що проявляється у формуванні пасивних моделей поведінки. В. Франкл наголошував, що людина може втратити

сенс існування, якщо не знаходить способу подолати свої емоційні страждання, перестає чинити опір реальності, коли не бачить сенсу у своїх випробуваннях. Почуття внутрішньої порожнечі та безглуздості пережитого може сприяти закріпленню пасивної, жертвенної поведінки [9].

Ми свідомі того, що формування позиції жертви у партнерки загиблого військовослужбовця може посилюватись попереднім досвідом перебування у віктимній позиції. На думку М. Селігмана, минулий досвід безсилля та негативних психоемоційних реакцій (страху, гніву, образи, тривоги та депресії) сприяє закріпленню навченої безпорадності. Якщо особистість уже переживала досвід, коли її зусилля не давали жодного результату, вона схильна уникати активних дій у майбутньому, навіть якщо ситуація змінилася [13, с. 152].

Розглядаючи детермінацію позиції жертви, не варто ігнорувати й актуальні соціально-психологічні чинники життєдіяльності жінок. У слушному баченні О. Дудник, високий рівень суспільної напруги та невизначеності, спричинений тривалим стресом, провокує загострення особистісних криз, під час яких зростає негативний емоційний фон, формується суб'єктивне переживання непідконтрольності подій і нездатності впливати на ситуацію. Стабільний вплив негативного досвіду на емоційний стан особистості сприяє посиленню тривожних і депресивних реакцій [4].

Формування позиції жертви також може бути обумовлене колективними травматичними подіями, що впливають на суспільну й індивідуальну психічну реальність. Як зазначає П. Горностай, масштабні травми, такі як війна, збройні конфлікти чи соціальні катаклізми, спричиняють довготривалі психологічні наслідки для груп, які зазнали втрат або стали безпосередніми свідками трагедій. Колективний досвід страждання впливає на соціальні настанови, формуючи у людей стійкі переконання щодо власної вразливості, несправедливості світу та відчуття незахищеності [3, с. 9].

На думку вищезгаданого вченого, одним із ключових механізмів, через які травма впливає на формування позиції жертви, є трансгенераційна передача травматичного досвіду. Навіть якщо особа безпосередньо не переживала критичні події, вона може засвоїти травматичні патерни поведінки через сімейні історії, соціальну пам'ять та культурні наративи. Внаслідок цього формується певна модель реагування на життєві труднощі, що включає почуття безпорадності, пасивність і низький рівень контролю над власним життям [3, с. 218].

Ще одним аспектом, який підкреслює П. Горностай, є взаємозв'язок між психічною реакцією особистості на травму та соціальною адаптацією. До прикладу, військові конфлікти не лише спричиняють безпосередні втрати, а й створюють нову соціальну реальність, у якій люди змушені вибудовувати своє життя заново. Проте, у деяких випадках посттравматичний досвід веде не до мобілізації внутрішніх ресурсів, а до розвитку хронічної тривожності, депресивності та соціального відчуження [3, с. 241]. У таких умовах віктимна поведінка стає способом адаптації жінки до реальності, у якій партнерка

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

загиблого військовослужбовця почувається безсилою змінити свою життєву ситуацію.

Після втрати та пережитої психотравми жінка може реагувати через захисні механізми, зокрема ідентифікацію себе як жертви, що може проявлятись у певних ознаках. По-перше, йдеться про депресивність, ф**іксацію на минулому та формування у жінки виключно негативного образу майбутнього, що проявляється через п**остійне повернення до моменту втрати, відсутність віри в те, що можна бути щасливою без партнера. Відповідно до дослідження Ю. Цимбал, однією з центральних характеристик «комплексу жертви» є підвищений рівень тривожності та депресивності. Дослідниця наголошує, що емоційні прояви віктимної особистості супроводжуються підвищеною тривожністю, що посилює почуття безвиході. Люди, які схильні до позиції жертви, часто відчувають страх перед майбутнім, невпевненість у власних силах і очікування негативних подій, що унеможливлює активну життєву позицію. Ще одним важливим емоційним аспектом є хронічна емоційна нестабільність. Жертвенні особистості мають схильність до частих змін настрою, що може проявлятися у чергуванні станів апатії та роздратованості. Це призводить до підвищеної вразливості перед стресовими ситуаціями та труднощами у контролі власних емоційних реакцій. Крім того, такі люди часто схильні до самозвинувачення, що лише підсилює їхню емоційну залежність від зовнішніх факторів [10, с. 1053-1054].

Другою важливою ознакою позиції жертви є психологічна дестабілізація, закріплена безпорадність, п**очуття безсилля через в**трату контролю над власним життям. В. Франкл підкреслював, що реакція на втрату залежить від здатності людини знайти сенс у пережитому. Водночас у випадку, якщо осмислення втрати не відбулося, формується модель емоційного застою, яка часто проявляється у вигляді почуття безсилля. Страждання, позбавлене сенсу, стає джерелом глибокої психологічної дестабілізації [9].

Третім маркером позиції жертви у партнерок загиблих військовослужбовців постає знецінення власних ресурсів та о**чікування допомоги ззовні, позаяк ж**інка вважає, що тільки держава, суспільство або інші люди можуть поліпшити її стан, уникаючи активної участі у власному відновленні. У слушному баченні Ю. Цимбал, люди з комплексом жертви схильні поширювати окремі невдачі на всі сфери життя. Це настановлення створює замкнене коло, у якому кожна нова невдача лише підкріплює почуття неспроможності до змін, що підкріплюється екстернальним локусом контролю. Особистість із комплексом жертви переконана, що її життєві обставини визначаються зовнішніми силами, а не власними діями: жертви часто сприймають свої труднощі як наслідок зовнішніх обставин, що знаходяться поза їхнім контролем [10, с. 1052].

Важливо взяти до уваги й с**оціокультурний аспект проблеми формування віктимної позиції у партнерки загиблого військовослужбовця.** Соціальні наративи часто підсилюють позицію жертви, підкреслюючи героїзм

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

загиблого та жінки як тієї, яка «втратила коханого і стала жертвою війни». Хоча цей наратив спрямований на підтримку постраждалих, насправді такий підхід може мимоволі зафіксувати жінку у ролі постійної скорботниці, обмежуючи її розвиток і повернення до активного життя.

Ми свідомі того, що формування позиції жертви має низку ризиків для психічного здоров'я жінки-**партнерки загиблого військовослужбовця. Йдеться про** розвиток **затяжної депресії** або **посттравматичного стресового розладу**, **соціальну ізоляцію, залежність від допомоги інших** (зокрема психологічної чи матеріальної), **відмову від нових відносин, ролей і можливостей**, що закріплює почуття втрати як центральне в житті. Однак при своєчасній належній підтримці та психотерапевтичному втручанні позиція жертви у партнерки загиблого військовослужбовця не є незворотною, позаяк жінка може поступово адаптуватись до втрати, конструктивно подолати кризові переживання та перейти до активної життєвої позиції.

Висновки. Отже, психотравма, пережита через втрату партнера-військовослужбовця, може стати потужним чинником формування позиції жертви у жінки. Цей стійкий особистісний стан характеризується пасивністю, почуттям безсилля, безпорадністю, зовнішнім локусом контролю, переконанням у власній неспроможності впливати на перебіг життя, що ускладнює адаптацію до нових життєвих умов.

У партнерок загиблих військовослужбовців позиція жертви має комплексну детермінацію, що охоплює індивідуальні (психотравма через втрату близької людини, ускладнене (патологічне) горювання, хронічна емоційна нестабільність і вигорання, досвід віктимної поведінки, життєвий сценарій невдахи) та соціальні чинники (відсутність підтримки, соціальна ізоляція, стигматизація ролі вдови, пролонгована суспільна напруга та турбулентність, колективна травма). Їхній вплив на адаптацію жінки визначено як деструктивний, оскільки вони сприяють її фіксації на втраті, блокують формування нової ідентичності й ускладнюють проходження через етапи горювання.

Типовими ознаками сформованої у партнерки загиблого військовослужбовця позиції жертви є її депресивність, ф**іксація на минулому та виключно негативний образ майбутнього;** психологічна дестабілізація, закріплена безпорадність, п**очуття безсилля через в**трату контролю над власним життям; знецінення власних можливостей та о**чікування допомоги ззовні.**

Для уникнення фіксації позиції жертви важливо своєчасно надати жінці **психологічну підтримку**, яка включає індивідуальну та групову психотерапію, збалансувати ретроспективні та перспективні вектори життєвого плину, а на тлі посттравматичного відновлення активізувати **ресурси для самореалізації** (освіта, робота, участь у громадських проєктах тощо).

Перспективами подальших науково-прикладних розвідок вбачаємо розроблення й апробацію адекватних психологічних інтервенцій з метою **мінімізації негативних наслідків і** запобігання хроніфікації горя у партнерок загиблих військовослужбовців.

Література:

1. Берн Е. Що ти кажеш після привітання? Психологія людської долі. Харків : Видавництво «КСД», 2018. 432 с.
2. Гірченко О. Попередження психотравм при різних реакціях на вплив психогенних чинників. *Психологічні травелоги*. 2023. № 1. С. 64–76.
3. Горностай П. Психологія колективних травм : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2023. 336 с.
4. Дудник О.А. Безпорадність як системоутворювальний чинник Я-концепції особистості. *Психологічна наука та практика XXI століття*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Львів, 23-23 березня 2019 р. Львів : Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 5– 9.
5. Кердивар В.В., Христенко В.Є. Синдром жертви у внутрішньо переміщених осіб із зони локального воєнного конфлікту: монографія. Харків, 2021. 143 с.
6. Кузьменко Ю. Психологічні особливості стану та наслідків для осіб, що пережили втрату близьких їм людей під час війни. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія».* 2022. №1. С. 28–33.
7. Мирончак К. Етапи переживання втрати як орієнтир для соціально-психологічного супроводу особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* 2021. №48(51). С. 68–75.
8. Титаренко Т.М. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П.П. Горностая. Київ : Рута, 2001. 320 с.
9. *Франкл В. Людина у пошуках справжнього сенсу.* Харків: Видавництво «КСД», 2023. 160 с.
10. *Цимбал Ю. Ю. Психологічні детермінанти формування «комплексу жертви»*. *Форум права*. 2012. № 1. С. 1050–1055.
11. Чабан О., Скринник О. Сучасні погляди на втрату та патологічне горювання. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. № 9(4). URL: https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/549 (дата звернення 29.07.2025).
12. Parkes C. M. Lessons from the past, visions for the future. *Death Studies*, 2002.№ 26(5). P. 367–385.
13. Seligman M. Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco : Freeman. 1975. 250 p.

References:

1. Bern E. (2018). Shcho ty kazhesh pislia pryvitannia? Psykholohiia liudskoi doli [What do you say after greeting? Psychology of human destiny]. Kharkiv : Vydavnytstvo «KSD». 432 s.
2. Hirchenko O. (2023). Poperedzhennia psykhotravm pry riznykh reaktsiiakh na vplyv psykhohennykh chynnykiv [Prevention of mental trauma in various reactions to the influence of psychogenic factors]. Psykholohichni travelohy, 1, 64–76.
3. Hornostai, P. (2023). Psykholohiia kolektyvnykh travm [Psychology of collective trauma]: monohrafiia. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD. 336 s.
4. Dudnyk O.A. (2019). Bezporadnist yak systemoutvoriuvalnyi chynnyk Ya-kontseptsii osobystosti [Helplessness as a system-forming factor of the self-concept of the personality]. Psykholohichna nauka ta praktyka XXI stolittia: Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Lviv, 23-23 bereznia 2019 r. Lviv : Vydavnychyi dim «Helvetyka», 5– 9.
5. Kerdyvar V.V., Khrystenko V.Ye. (2021). Syndrom zhertvy u vnutrishno peremishchenykh osib iz zony lokalnoho voiennoho konfliktu [Victim syndrome in internally displaced persons from a local military conflict zone]: monohrafiia. Kharkiv. 143 s.

6. Kuzmenko Yu. (2022). Psykholohichni osoblyvosti stanu ta naslidkiv dlia osib, shcho perezhyly vtratu blyzkykh yim liudei pid chas viiny [Psychological characteristics of the condition and consequences for people who have experienced the loss of loved ones during the war]. Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia «Pedahohika. Psykholohiia», 1, 28–33.

7. Myronchak K. (2021). Etapy perezhyvannia vtraty yak oriientyr dlia sotsialno-psykholohichnoho suprovodu osobystosti [Stages of experiencing loss as a guideline for socio-psychological support of the personality]. Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii, 48(51), 68–75.

8. Tytarenko T.M. (2001). Psykholohiia osobystosti [Psychology of personality]: slovnyk-dovidnyk / za red. P.P. Hornostaia. Kyiv : Ruta. 320 s.

9. Frankl V. (2023). Liudyna u poshukakh spravzhnoho sensu [A man in search of true meaning]. Kharkiv: Vydavnytstvo «KSD». 160 s.

10. Tsymbal Yu. Yu. (2012). Psykholohichni determinanty formuvannia «kompleksu zhertvy» [Psychological determinants of the formation of the «victim complex»]. Forum prava, 1, 1050–1055.

11. Chaban O., Skrynnyk O. (2024). Suchasni pohliady na vtratu ta patolohichne horiuvannia [Contemporary views on loss and pathological grief]. Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka, 9(4). URL: https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/549

12. Parkes C. M. (2002). Lessons from the past, visions for the future. *Death Studies*, 26(5), 367–385.

13. Seligman M. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco : Freeman. 250 p.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 03:356.159.9.22

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1788-1800

Стражник Юлія Ігорівна, викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0009-0005-8628-8651

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Анотація. Стаття присвяченю визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників. Основними вимогами до критеріїв автор вважає: об'єктивність, надійність, простота і зручність виміру, адекватність, адитивність, взаємообумовленість критерію з його показниками.

Критерії розвитку резильєнтності доцільно розглядаються як сукупність ознак, що дають змогу обґрунтовано судити про ступінь розвитку цієї якості та здійснювати оцінювання ефективності застосованих впливів. Зокрема, у контексті розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників, ці критерії виступають у формі науково обґрунтованих індикаторів, які відображають рівень розвитку кожного з компонентів резильєнтності.

Критеріями розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників за результатами аналізу наукової літератури визначені:

когнітивний (показники: знання щодо психології стресу, емоційної регуляції, кризових станів; у**свідомлення** власних ресурсів, сильних сторін, індивідуальних стилів реагування на труднощі; **смислова орієнтація**: розуміння важливості резильєнтної поведінки у професійній діяльності прикордонника; уміння адаптуватися до зміни обстановки, гнучкість мислення; о**цінка ситуацій**: здатність раціонально аналізувати умови, виявляти загрози та потенційні ресурси для їх подолання);

мотиваційний (показники: наявність внутрішньої мотиваціїдо подолання труднощів та здатності до відновлення після стресу; прагнення до **самоактуалізації,** реалізації особистісного потенціалу, навіть у несприятливих обставинах; наявність усвідомленої мети, яка надає сенсу зусиллям; готовність розвивати резильєнтність як один із чинників успішної професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників);

операційний (показники: здатність використовувати конструктивні способи подолання стресу; здатність до саморегуляції та контролю емоцій і поведінки в стресових умовах; здатність брати на себе ініціативу; здатність діяти логічно та рішуче у складних (стресових) ситуаціях).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Відповідно до критеріїв та показників визначено рівні розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників: високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній, низький.

Ключові слова: розвиток резильєнтності; майбутні офіцери-прикордонники; критерії, показники, рівні розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників; діагностичний апарат дослідження.

Strazhnyk Juliya Igorivna teacherof the department of psychology, pedagogy and socio-economic disciplines, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0009-0005-8628-8651

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF RESILIENCE DEVELOPMENT OF FUTURE BORDER OFFICERS

Abstract. The article is devoted to the definition of criteria, indicators and levels of resilience development of future border guard officers. The author considers the main requirements for the criteria to be: objectivity, reliability, simplicity and convenience of measurement, adequacy, additivity, interdependence of the criterion with its indicators.

The criteria for the development of resilience are appropriately considered as a set of characteristics that allow us to reasonably judge the degree of development of this quality and assess the effectiveness of the applied influences. In particular, in the context of developing the resilience of future border guard officers, these criteria appear in the form of scientifically based indicators that reflect the level of development of each of the components of resilience.

The criteria for developing resilience in future border guard officers, based on the results of the analysis of scientific literature, are:

cognitive (indicators: knowledge of the psychology of stress, emotional regulation, crisis situations; awareness of one's own resources, strengths, individual styles of responding to difficulties; semantic orientation: understanding the importance of resilient behavior in the professional activities of a border guard; the ability to adapt to changing circumstances, flexibility of thinking; assessment of situations: the ability to rationally analyze conditions, identify threats and potential resources to overcome them);

motivational (indicators: the presence of internal motivation to overcome difficulties and the ability to recover from stress; the desire for self-actualization, the realization of personal potential, even in adverse circumstances; the presence of a conscious goal that gives meaning to efforts; readiness to develop resilience as one of the factors of successful professional activity of future border guard officers);

operational (indicators: the ability to use constructive ways to overcome stress; the ability to self-regulate and control emotions and behavior in stressful conditions;

the ability to take initiative; the ability to act logically and decisively in difficult (stressful) situations).

According to the criteria and indicators, the levels of resilience development of future border guard officers were determined: high, above average, average, below average, low.

Keywords: resilience development; future border guard officers; criteria, indicators, levels of resilience development of future border guard officers; diagnostic research apparatus.

Постановка проблеми. Під час процесу пошуку і перевірки на практиці критеріїв і показників рівня розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників було враховано наявні підходи до розуміння сутності критеріїв і показників оцінки розвитку психологічних явищ; вивчався досвід розроблення критеріїв дослідниками проблем резильєнтності, стресостійкості, життєстійкості; визначено критерії ефективності розвитку резльєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що питання щодо визначення критеріїв резильєнтності розроблене недостатньо, тому ускладнюється оцінювання й контроль за її розвитком. Адекватні критерії та правильне їх використання мають стимулювати вдосконалення та оптимізацію розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників, що актуалізує розроблення діагностичного апарату дослідження зазначеної проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками у наукових колах спостерігається підвищений інтерес до феномену резильєнтності (К.Балабанова, О. Бойко, О. Кокун, А.Колосов, С. Кравчук, Г. Лазос, Н.Родина, Т.Титаренко, А.Хижняк). Дослідники акцентують увагу на важливості вміти протистояти стресовим впливам (І.Аршава [1], І. Зошій [2]), активно розвивають ідеї подолання тривоги та депресії (Д. Ассонов [3], О. Хаустова [4]), працюють у напрямку психологічної корекції професійних деформацій (В.Климчук [5], О.Бацилєва, І.Пузь, О.Єрмішев [6], Н.Бурбан та І.Гузенко [7]), аналізують психологічні механізми розвитку професійної компетентності фахівців [8], розробляють авторські методики формування резильєнтності особистості (В.Олефір [9], Н.Ярош [10]). Цікаві підходи щодо розвитку резильєнтності військовослужбовців пропонують О. Кокун, Н.Агаєв, І.Пішко, Н.Лозінська, В.Остапчук [11]. Проте ще низка аспектів залишаються недостатньо дослідженими. Зокрема, питання визначення діагностичного апарату розвитку резильєнтності різних категорій військовослужбовців потребує вивчення.

Метою статті є визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації мети дослідження ми проаналізували сутність поняття «критерії» в науковій літературі. Критерії визначаються «мірилом», «еталоном» оцінювання досліджуваного явища, дають

змогу провести діагностику, визначити рівні та простежити динаміку його розвитку, зосередити увагу на окремих аспектах тощо [12, с. 184.].

Дослідники вважають, що критерієм у системному аналізі є інструмент (спосіб) для порівняння альтернатив, тобто будь-яка ознака, значення якої можна зафіксувати кількісно або якісно. Критерій – це об'єктивна міра деякого явища, в нашому випадку – професійної надійності спеціалістівсоціономічної сфери діяльності [13; 14].

Основними вимогами до критеріїв є: об'єктивність, надійність, простота і зручність виміру, адекватність, адитивність, взаємообумовленість критерію з його показниками. Об'єктивність критерію передбачає, що досліджувана ознака або міра існує незалежно від особистості, її волі чи бажань. Надійність полягає в тому, що кожен окремий критерій має відповідати своїй функції, а всі критерії разом повинні повно і точно відображати певну властивість. Крім того, критерії мають бути спрямовані на досягнення поставленої мети – забезпечення можливості дослідження та оцінювання рівня сформованості відповідної властивості як у процесі, так і за результатами дослідження.

Простота та зручність вимірювання означають, що обраний критерій повинен дозволяти отримати показники за допомогою найпростіших методів – без використання складного обладнання, наприклад, через анкетування, спостереження чи експертну оцінку, або ж із застосуванням нескладних засобів, якщо це необхідно. Адекватність критеріїв передбачає їхню відповідність сутності досліджуваного явища, відображення його основних характеристик у правильних поняттях, судженнях і уявленнях, а також узгодженість з природою явища та його змінами в контексті освітнього процесу. Вимога адитивності передбачає, що загальна характеристика досліджуваної властивості формується на основі сукупності властивостей її окремих елементів. Водночас вимога взаємозумовленості між критерієм і його показниками означає наявність таких характеристик, параметрів або індикаторів, які дозволяють логічно та змістовно описати різні аспекти цього критерію.

У науковому дискурсі під характеристикою (або показником) зазвичай розуміють якісно-змістовну інтерпретацію окремих аспектів досліджуваного явища, тоді як параметри репрезентують ці характеристики у вимірюваній, числовій формі, забезпечуючи кількісну об'єктивацію відповідних властивостей.

Критерії розвитку резильєнтності доцільно розглядати як сукупність ознак, що дають змогу обґрунтовано судити про ступінь розвитку цієї якості та здійснювати оцінювання ефективності застосованих впливів. Зокрема, у контексті розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників, ці критерії виступають у формі науково обґрунтованих індикаторів, які відображають рівень розвитку кожного з компонентів резильєнтності. При їх розробленні ми опиралися на підходи до визначення критеріїв та показників, розроблені в дослідженнях О.Кокуна [15], Д. Малєєва [14], С. Мула [16], А. Федика [17] та ін. За результатами аналізу наукової літератури критеріями

розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників визначаємо такі: когнітивний, мотиваційний та операційний.

Когнітивний критерій розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників відображає рівень сформованості знань, уявлень, переконань та усвідомлених установок, інтелектуальних можливостях, які є підґрунтям здатності діяти ефективно в умовах стресу, невизначеності, загроз та викликів. Цей компонент формується на основі інтелектуальних ресурсів індивіда. У контексті розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників це насамперед знання про стрес, стресові та екстремальні ситуації, стратегії адаптації та подолання труднощів, стресостійкості, механізми саморегуляції, самоконтролю, принципи безпечної поведінки в умовах ризику тощо. **Показниками когнітивного критерію є такі: знання** щодо психології стресу, емоційної регуляції, кризових станів; у**свідомлення** власних ресурсів, сильних сторін, індивідуальних стилів реагування на труднощі; **смислова орієнтація:** розуміння важливості резильєнтної поведінки у професійній діяльності прикордонника; уміння адаптуватися до зміни обстановки, гнучкість мислення; о**цінка ситуацій**: здатність раціонально аналізувати умови, виявляти загрози та потенційні ресурси для їх подолання.

Когнітивний критерій є основою для розвитку інших компонентів резильєнтності – мотиваційного та поведінкового. Без належного рівня усвідомлення, знання та раціонального підходу майбутній офіцер не зможе ефективно мобілізувати внутрішні ресурси, обирати відповідну стратегію дій, зберігати ясність мислення в умовах професійної напруги.

Наступним серед критеріїв оцінки розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників є мотиваційний. Концепції мотивації вирізняються низкою варіантів теоретичних засад і термінологічних тлумачень. На сьогоднішній день серед наукової спільноти відсутній єдиний підхід до визначення чинників, які формують мотиваційну спрямованість особистості. Враховуючи, що під мотивацією розуміють увесь комплекс внутрішніх і зовнішніх спонукань до активної поведінки, загальновизнаним є положення про те, що будь-яка людська діяльність має мотиваційне підґрунтя. У цілому наукові підходи до пояснення мотивації до професійної діяльності поділяються на два основні напрями: змістовні теорії, що акцентують увагу на структурі потреб, та процесуальні теорії, які досліджують механізми виникнення, розвитку і реалізації мотивації. Одні дослідники зосереджуються на вивченні та поясненні того, що сааме спонукає людину до певної поведінки, які мотиви за цим стоять. Інші ж прагнутьз'ясувати, що запускає внутрішні процеси, пов'язані з мотивацією. Для повноцінного розуміння мотивації як явища важливо враховувати обидва підходи, а також індивідуальні особливості кожної особистості. Такий комплексний підхід сприяє її самовизначенню та підвищує ефективність цього процесу [18].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Однією з найвідоміших ідей мотивації є теорія А.Маслоу. Автор презентував її у праці «Теорія людської мотивації» (1943), а згодом деталізував у роботі «Мотивація та особистість» (Motivation and Personality) (1954) [19]. Передбачається, що основою мотивації є комплекс потреб, а потреби конкретного індивіда розташовуються в ієрархічному порядку. Також можливо їх розділити на професійний (в процесі професійної діяльності) та позапрофесійний (поза професійною діяльністю) рівні.А. Маслоу виокремив п’ять основних категорій мотивувальних потреб, розміщених у порядку їхньої зростання: фізіологічні потреби, потреби в безпеці, потреба у приналежності до групи, потреба в самоповазі та потреба в самоактуалізації. Відповідно до його теорії, задоволення потреб відбувається послідовно: спершу мають бути реалізовані потреби нижчого рівня, і лише після цього виникає мотивація до задоволення потреб вищого рівня. Тобто, спочатку задовольняються базові фізіологічні потреби, потім – потреби в безпеці, далі – у соціальній приналежності тощо.

Потреба особистості в самовизначенні зумовлюється особливими внутрішніми чинниками розвитку: розширенням світоглядних уявлень як узагальненого прояву самосвідомості, що виражається у прагненні сприймати себе у контексті суспільно визнаних цінностей, а також у процесі відкриття власного «Я», що супроводжується усвідомленням своєї унікальності та цілісності. Слушним є зауваження О. І. Баришевої щодо потреби в самовизначенні, яка містить формування себе як особистості, соціалізацію, розкриття індивідуальності [20, с. 94]. До соціальних потреб особистості можна віднести прагнення до професійного розвитку (за Г. Олпортом, А. Маслоу), а також потребу у встановленні міжособистісних зв’язків, у відчутті належності до військового колективу, прикордонного відомства, національної спільноти тощо. Такі потреби активізують діяльність курсанта, сприяють його ефективному самовизначенню.

Мотивацію фахівця до професійної діяльності дослідники розуміють як процес виникнення та формування мотивів, який зумовлюється інтелектуальними та індивідуально-психологічними особливостями особистості й перебуває під впливом зовнішніх і внутрішніх, позитивних і негативних чинників, що стимулюють, координують і спрямовують поведінку на відповідальне та якісне виконання професійних обов’язків [21].

З урахуванням результатів аналізу наукової літератури [21–23] до функцій мотивації на рівні резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників відносимо такі: **спонукальна** (активізує прагнення особистості до відновлення після стресу, формує відповідне ставлення до нього); **планувальна**(передбачає вибір оптимальних способів дій для досягнення відновлення після стресу); **регулятивна**(визначає потрібну поведінку, мобілізує зусилля та спрямовує діяльність у напрямі відовлення після стресу); **коригувальна** (забезпечує коригування дій відповідно до значущості мотивів відновлення після стресу) [24]. Погоджуємося з А.Федиком [17], що будь-яка професійна діяльність базується на мотивах,

проте зазвичай переважає один провідний мотив, наприклад, прагнення до навчання. Саме тому діяльність майбутнього офіцера буде предметно-специфічною чи спеціальною. У нашому випадку провідним мотивом є прагнення навчитися відновлюватися після стресової ситуації, яка потенційно є ймовірною у майбутній професійній діяльності. Усвідомлена на основі потреби думка виконує функцію регулятора поведінки курсанта.

Показниками мотиваційного критерію визначаємо такі: наявність внутрішньої мотиваціїдо подоланнятруднощів та здатності до відновлення після стресу; прагнення до **самоактуалізації,** реалізації особистісного потенціалу, навіть у несприятливих обставинах; наявність усвідомленої мети, яка надає сенсу зусиллям; готовність розвивати резильєнтність як один із чинників успішної професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Операційний критерій розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників базується на оперативності резильєнтності як здатності адаптуватися до складних обставин та відновлюватися після стресових (негативних) подій, зокрема на здатності застосовувати набуті знання у професійній діяльності. Цей **критерій** відтворює не лише наявність внутрішньої стійкості, але й її **вияв у конкретних діях**, що забезпечують подолання майбутнім офіцером-прикордонником труднощів та збереження ефективності професійної діяльності.

Показниками операційного критерію визначаємо такі: здатність використовувати конструктивні способи подолання стресу; здатність до саморегуляції та контролю емоцій і поведінки в стресових умовах; здатність брати на себе ініціативу; здатність діяти логічно та рішуче у складних (стресових) ситуаціях.

Для аналізу стану розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників ми визначили такі рівні: високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній, низький.

Для високого рівнярозвитку резильєнтності характерним є те, що курсант:

має ґрунтовні**знання** щодо психології стресу, емоційної регуляції, кризових станів; глибоко у**свідомлює** власні ресурси, сильні сторони, має індивідуальний стиль реагування на труднощі; повністю спрямовує **смислову орієнтацію на** розуміння важливості резильєнтної поведінки у професійній діяльності прикордонника; уміє швидко адаптуватися до зміни обстановки, гнучко мислити; швидко та об’єктивно о**цінює ситуацію,** раціонально та швидко аналізує умови, виявляє загрози та потенційні ресурси для їх подолання; має чітко виражену внутрішню мотивацію до подолання труднощів та здатність до швидкого і повного відновлення після стресу; постійно прагне до **самоактуалізації,** реалізації особистісного потенціалу, навіть у несприятливих обставинах; має чітко виражену усвідомлену мету, яка надає сенсу зусиллям; постійно готовий розвивати резильєнтність як один із чинників успішної професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників; у повному обсязі використовує конструктивні способи подолання стресу; систематично здійснює

саморегуляцію та контроль емоцій і поведінки в стресових умовах; постійно бере на себе ініціативу; завжди діє логічно та рішуче у складних (стресових) ситуаціях.

Для вищого за середній рівня розвитку резильєнтності курсанта характерним є те, що він: має достатні **знання** щодо психології стресу, емоційної регуляції, кризових станів; у**свідомлює** власні ресурси, сильні сторони, має індивідуальний стиль реагування на труднощі; спрямовує с**мислову орієнтацію на** розуміння важливості резильєнтної поведінки у професійній діяльності прикордонника; уміє адаптуватися до зміни обстановки, гнучко мислити; об'єктивно о**цінює ситуацію,** аналізує умови, виявляє загрози; у більшості випадків має внутрішню мотивацію до подолання труднощів та здатність до відновлення після стресу; прагне до **самоактуалізації,** реалізації особистісного потенціалу; має цілі, які надають сенсу зусиллям; переважно готовий розвивати резильєнтність як один із чинників успішної професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників; часто використовує конструктивні способи подолання стресу; контролює емоції і поведінку в стресових умовах; часто бере на себе ініціативу; у складних (стресових) ситуаціях діє логічно.

Для середнього рівня розвитку резильєнтності курсанта характерним є те, що він: має достатні **знання** щодо основних положень психології стресу, емоційної регуляції; у**свідомлює**власні ресурси, сильні сторони, частково має індивідуальний стиль реагування на труднощі; час від часу спрямовує с**мислову орієнтацію на**розуміння важливості резильєнтної поведінки у професійній діяльності прикордонника; уміє вибірково адаптуватися до зміни обстановки; переважно об'єктивно о**цінює ситуацію,** аналізує умови, виявляє загрози; має внутрішню мотивацію до подолання труднощів та здатність до відновлення після стресу; час від часу прагне до **самоактуалізації,** реалізації особистісного потенціалу; має деякі цілі, які надають сенсу зусиллям; частково готовий розвивати резильєнтність як один із чинників успішної професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників; використовує певні конструктивні способи подолання стресу; частково контролює емоції і поведінку в стресових умовах; не часто бере на себе ініціативу; діє, переважно, логічно у складних (стресових) ситуаціях.

Для нижчого за середній рівня розвитку резильєнтності курсанта характерним є те, що він: має недостатні **знання** щодо психології стресу, емоційної регуляції; не завжди у**свідомлює** власні ресурси, сильні сторони, індивідуальний стиль реагування на труднощі виявляє не часто; не часто спрямовує с**мислову орієнтацію на** розуміння важливості резильєнтної поведінки у професійній діяльності прикордонника; слабо адаптується до зміни обстановки; не зовсім об'єктивно о**цінює ситуацію, не завжди** аналізує умови, інколи виявляє загрози; має недостатню внутрішню мотивацію до подолання труднощів та здатність до відновлення після стресу; рідко виявляє прагнення до **самоактуалізації,** реалізації особистісного потенціалу; лише в окремих випадках має деякі цілі, які надають сенсу зусиллям; готовність розвивати резильєнтність як один із

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

чинників успішної професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників виявляє слабо; лише вибірково використовує окремі способи подолання стресу; контролює емоції і поведінку в стресових умовах лише лише після зауважень командирів; ситуативно бере на себе ініціативу; інколи у складних (стресових) ситуаціях виявляє логіку в діях.

Для низького рівня розвитку резильєнтності курсанта характерним є те, що він: має поверхневі **знання** щодо психології стресу; рідко у**свідомлює** власні ресурси, сильні сторони, немає індивідуального стилю реагування на труднощі; майже не спрямовує с**мислову орієнтацію на** розуміння важливості резильєнтної поведінки у професійній діяльності прикордонника; має значні труднощі з адаптацією до зміни обстановки, гнучко мислити; повільно та не завжди об'єктивно о**цінює ситуацію, має труднощі у**явленні загроз, переважно, не здатний відшукати потенційні ресурси для їх подолання; має слабку внутрішню мотивацію до подолання труднощів, лише в окремих випадках повністю відновлюється після стресу; майже не прагне до **самоактуалізації,** реалізації особистісного потенціалу; не має усвідомленої мети, яка надавала б сенсу зусиллям; не виявляє готовності розвивати резильєнтність як один із чинників успішної професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників; ігнорує використання конструктивних способів подолання стресу; не уміє здійснювати саморегуляцію та контроль емоцій і поведінки в стресових умовах; принципово не виявляє ініціативи; діє логічно у складних (стресових) ситуаціях лише після зауважень командирів.

Рівень розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників оцінювали експерти й робили відповідні висновки. Моніторинг стану здійснювався з дотриманням таких принципів, як коректність, простота, адекватність, об'єктивність.

Висновки. Отже, критеріями розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників визначені:

когнітивний (показники: знання щодо психології стресу, емоційної регуляції, кризових станів; у**свідомлення** власних ресурсів, сильних сторін, індивідуальних стилів реагування на труднощі; **смислова орієнтація:** розуміння важливості резильєнтної поведінки у професійній діяльності прикордонника; уміння адаптуватися до зміни обстановки, гнучкість мислення; о**цінка ситуацій**: здатність раціонально аналізувати умови, виявляти загрози та потенційні ресурси для їх подолання);

мотиваційний (показники: наявність внутрішньої мотиваціїдо подолання труднощів та здатності до відновлення після стресу; прагнення до **самоактуалізації,** реалізації особистісного потенціалу, навіть у несприятливих обставинах; наявність усвідомленої мети, яка надає сенсу зусиллям; готовність розвивати резильєнтність як один із чинників успішної професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників);

операційний (показники: здатність використовувати конструктивні способи подолання стресу; здатність до саморегуляції та контролю емоцій і

поведінки в стресових умовах; здатність брати на себе ініціативу; здатність діяти логічно та рішуче у складних (стресових) ситуаціях).

Відповідно до критеріїв та показників визначено рівні розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників: високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній, низький. **Перспективним** є розроблення програми розвитку резильєнтності майбутніх офіцерів-прикордонників в освітньому процесі вищого військового навчального закладу, а також розроблення моделі цього процесу.

Література:

1. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. Дніпро : Вид-во ДНУ. 2006. 336 с.

2. Зошій І.В. Психологічна стійкість особистості в екстремальних умовах життєдіяльності. Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія. 2024. No 2 (4). С. 104–108.

3. Ассонов Д.О., Хаустова О.О. Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. 2019. http://ir.librarynmu.com/bitstream/123456789/6142/1/assonov_development_of_resilience.pdf.

4. Хаустова О. Психічні та психосоматичні розлади у пацієнтів з метаболічним синдромом Х (діагностика, клініка, профілактика, лікування): автореф. дис... д-ра мед. наук: 14.01.16. К., 2007. 39 с.

5. Климчук В. О. Посттравматичне зростання та як можна йому сприяти у психотерапії. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 46–52. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/311820311_ Posttravmaticne_zrostanna_ta_ak_mozna_jomu_sp riati_u_psihoterapi.

6. Бацилєва О. В., Пузь І. В., Єрмішев О. В. Життєстійкість як внутрішній ресурс особистості та шляхи її підвищення під час професійного становлення. *Габітус.* 2021. № 22. С. 52–56.

7. Бурбан Н., Гузенко І. Особливості стресостійкості й адаптивних здібностей до стресу майбутніх військовослужбовців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. Вип. 1, 105–116.

8. Журавльов В.В., Мірошніченко В.І. Психологічні механізми розвитку професійної компетентності молодших інспекторів прикордонної служби в умовах дистанційного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2022. № 84. С. 167–172. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.84.29

9. Олефір В. О., Кузнєцов М. А., Павлова А. В. Коротка версія тесту життєстійкості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2013. Вип. 45(2). - С. 158-165. -http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2013_45%282%29__22

10. Ярош Н. Саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки особистості: автореф. дис. … канд.. псих. н. загальна психологія, історія психології: 19.00.01, К. 2018. 25 с.

11. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. Психологічна робота з військовослужбовцями-учасниками АТО на етапі відновлення: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.

12. Колесніченко О. С. Методи та засоби підвищення рівня психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах. *Психологічна безпека особового складу силових структур та персоналу екстремальних професій :* матер. Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 18 листопада 2009 р.). Харків : Академія внутрішніх військ МВС України, 2009. С. 184.

13. Корнещук В. В. Формування професійної надійності сучасних фахів соціономічної сфери діяльності : навчальний посібник. Одеса : Видавець Букаєв В. В., 2009. 110 с.

14. Малєєв Д. Структура, критерії та показники оцінки професійної надійності персоналу патрульно-постової служби міліції (ППСМ). URL: http:com.ua/pages/view/23

15. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини у психофізіологічному забезпеченні діяльності : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.02. Київ, 2004. 33 с.

16. Мул С. А. Психологія готовності офіцера-прикордонника до професійної діяльності: дис. … д-ра псих. н. 2016. 539 с.

17. Федик А. О. Психологічні умови розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників: дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2020. 264 с.

18. Дубінка М. М. Роль особистісного самовизначення учнівської молоді у процесі її професійного становлення. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : Центральноукраїнський державний 466 університет імені Володимира Винниченка, 2024. Вип. 214. С. 155–160. DOI : https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-155-160

19. Zosym M. Теорія ієрархії потреб Маслоу (Піраміда Маслоу). https://www.maxzosim.com/maslows-hierarchy-

20. Баришева О. І. Самовизначення та самореалізація як мотив участі старшокласників у гуртковій роботі: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2001. 20 с.

21. Балл Г. О. Аналіз поведінки у складних соціальних ситуаціях як сфера застосування теоретичних положень філософії. *Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 3. С. 9-15.

22. Демський В.В., МірошніченкоВ.І. Мотиваційні аспекти професійної адаптації військовослужбовців до продуктивної діяльності в екстремальних умовах. «Наукові інновації та передові технології». (Серія «Педагогіка»): журнал. 2022. № 12 (14) 2022. С. 267–277. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-12(14)-267-276

23. Мірошніченко В.І. Психологічний аспект професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників. Theoretical foundations of scientific thought in psychology: collective monograph. International Science Group. Boston: PrimediaeLaunch, 2020. 93p. DOI - 10.46299/ISG.2020.MONO.PSYCHOL.III. https://isg-konf.com/uk/theoretical

24. Балл Г.О., Губенко О.В., Завгородня О.В. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 206 с.

References

1. Arshava I. F. (2006) Emotsiina stiikist liudyny ta yii diahnostyka [Human emotional resilience and its diagnosis]: monohrafiia. Dnipro : Vyd-vo DNU. 336. [in Ukrainian]

2. Zoshii I.V. (2024) Psykholohichna stiikist osobystosti v ekstremalnykh umovakh zhyttiediialnosti. [Psychological stability of the individual in extreme living conditions] Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia. 2 (4). 104–108. [in Ukrainian]

3. Assonov D.O., Khaustova O.O. (2019) Rozvytok kontseptsii rezyliiensu v naukovii literaturi protiahom ostannikh rokiv. [Development of the concept of resilience in scientific literature in recent years]. http://ir.librarynmu.com/bitstream/123456789/6142/1/ [in Ukrainian]

4. Khaustova O. (2007) Psykhichni ta psykhosomatychni rozlady u patsiientiv z metabolichnym syndromom Kh (diahnostyka, klinika, profilaktyka, likuvannia) [Mental and psychosomatic disorders in patients with metabolic syndrome X (diagnosis, clinical features, prevention, treatment)]: avtoref. dys... d-ra med. nauk: 14.01.16. K., 39. [in Ukrainian]

5. Klymchuk V. O. (2016) Posttravmatychne zrostannia ta yak mozhna yomu spryiaty u psykhoterapii. [Post-traumatic growth and how it can be promoted in psychotherapy] Nauka i osvita. 5. 46–52. Rezhym dostupu: https://www.researchgate.net/publication/311820311 [in Ukrainian]

6. Batsylieva O. V., Puz I. V., Yermishev O. V. (2021) Zhyttiestiikist yak vnutrishnii resurs osobystosti ta shliakhy yii pidvyshchennia pid chas profesiinoho stanovlennia. [Resilience as an internal resource of the individual and ways to increase it during professional development] Habitus. 22. 52–56. [in Ukrainian]

7. Burban, N., & Huzenko, I. (2019). Osoblyvosti stresostiikosti y adaptyvnykh zdibnostei do stresu maibutnikh viiskovosluzhbovtsiv. [Features of stress resistance and adaptive abilities to stress of future military personnel] Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity, 1, 105–116. [in Ukrainian]

8. Zhuravlov V.V., Miroshnichenko V.I. (2022) Psykholohichni mekhanizmy rozvytku profesiinoi kompetentnosti molodshykh inspektoriv prykordonnoi sluzhby v umovakh dystantsiinoho navchannia. [Psychological mechanisms for developing professional competence of junior border guard inspectors in distance learning environments] Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh : zb. nauk. prats. Zaporizhzhia: KPU. 84. 167–172. [in Ukrainian]

9. Olefir V. O., Kuznietsov M. A., Pavlova A. V. (2013) Korotka versiia testu zhyttiestiikosti. [A short version of the viability test] Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia. 45(2). 158-165. [in Ukrainian]

10. Yarosh N. (2018) Sanohenne myslennia yak chynnyk stres-dolaiuchoi povedinky osobystosti [Sanogenic thinking as a factor in stress-coping behavior of an individual]: avtoref. dys. … kand.. psykh. n. zahalna psykholohiia, istoriia psykholohii: 19.00.01, K. 25. [in Ukrainian]

11. Kokun O.M., Ahaiev N.A., Pishko I.O., Lozinska N.S., Ostapchuk V.V. (2017) Psykholohichna robota z viiskovosluzhbovtsiamy - uchasnykamy ATO na etapi vidnovlennia [Psychological work with servicemen participating in the ATO during the recovery phase]: Metodychnyi posibnyk. K.: NDTs HP ZSU. 282. [in Ukrainian]

12. Kolesnichenko O. S. (2009) Metody ta zasoby pidvyshchennia rivnia psykholohichnoi hotovnosti do diialnosti v ekstremalnykh umovakh. [Methods and means of increasing the level of psychological readiness for activities in extreme conditions] Psykholohichna bezpeka osobovoho skladu sylovykh struktur ta personalu ekstremalnykh profesii : mater. Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kharkiv, 18 lystopada 2009 r.). Kharkiv. 184. [in Ukrainian]

13. Korneshchuk V. V. (2009) Formuvannia profesiinoi nadiinosti suchasnykh fakhiv sotsionomichnoi sfery diialnosti [Formation of professional reliability of modern specialties of the socio-economic sphere of activity: training manual] : navchalnyi posibnyk. Odesa. 110. [in Ukrainian]

14. Malieiev D. (2023) Struktura, kryterii ta pokaznyky otsinky profesiinoi nadiinosti personalu patrulno-postovoi sluzhby militsii (PPSM). [Structure, criteria and indicators for assessing the professional reliability of police patrol service personnel (PPSM).] URL: http:com.ua/pages/view/23[in Ukrainian]

15. Kokun O. M. (2004) ptymizatsiia adaptatsiinykh mozhlyvostei liudyny u psykhofiziolohichnomu zabezpechenni diialnosti [Optimization of human adaptive capabilities in psychophysiological support of activity] : avtoref. dys. … d-ra psykhol. nauk : 19.00.02. Kyiv. 33. [in Ukrainian]

16. Mul S. A. (2016) Psykholohiia hotovnosti ofitsera-prykordonnyka do profesiinoi diialnosti Spetsialnist [Psychology of a border guard officer's readiness for professional activity]: dys. … d-ra psykh. n. 539. [in Ukrainian]

17. Fedyk A. O. Psykholohichni umovy rozvytku profesiinoho myslennia maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv: [Psychological conditions for the development of professional thinking of future border guard officers] dys. … kand. psykh. nauk : 19.00.07. Khmelnytskyi, 2020. 264 s. [in Ukrainian]

18. Dubinka M. M. (2024) Rol osobystisnoho samovyznachennia uchnivskoi molodi u protsesi yii profesiinoho stanovlennia. [The role of personal self-determination of students in the process of their professional development] Naukovi zapysky. Seriia : Pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi : Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. 214. 155–160. [in Ukrainian]

19. Zosym M. Teoriia iierarkhii potreb Maslou (Piramida Maslou). [Maslow's Hierarchy of Needs Theory (Maslow's Pyramid)] https://www.maxzosim.com/maslows-hierarchy [in Ukrainian]

20. Barysheva O. I. (2001) Samovyznachennia ta samorealizatsiia yak motyv uchasti starshoklasnykiv u hurtkovii roboti [Self-determination and self-realization as a motive for high school students' participation in group work]: avtoref. dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. K. 20. [in Ukrainian]

21. Ball H. O. (2016) Analiz povedinky u skladnykh sotsialnykh sytuatsiiakh yak sfera zastosuvannia teoretychnykh polozhen filosofii.[Analysis of behavior in complex social situations as a field of application of theoretical principles of philosophy] Pedahohika i psykholohiia. 3. 9-15. [in Ukrainian]

22. Demskyi V.V., MiroshnichenkoV.I. (2022) Motyvatsiini aspekty profesiinoi adaptatsii viiskovosluzhbovtsiv do produktyvnoi diialnosti v ekstremalnykh umovakh. [Motivational aspects of professional adaptation of military personnel to productive activities in extreme conditions] «Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii». (Seriia «Pedahohika»): zhurnal. 12 (14) 2022. 267–277. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-12(14)-267-276. [in Ukrainian]

23. Miroshnichenko V.I. (2020) Psykholohichnyi aspekt profesiinoho stanovlennia maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv. [Psychological aspect of professional development of future border guard officers] *Theoretical foundations of scientific thought in psychology: collective monograph. International Science Group. Boston*: PrimediaeLaunch, 93. DOI - 10.46299/ISG.2020.MONO. PSYCHOL.III. https://isg-konf.com/uk/theoretical- [in Ukrainian]

24. Ball H.O., Hubenko O.V., Zavhorodnia O.V. (2012) Intehratyvno-osobystisnyi pidkhid u psykholohichnii nautsi ta praktytsi [Integrative-personal approach in psychological science and practice] : monohrafiia. Kirovohrad : Imeks-LTD, 206. [in Ukrainian]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9:004.8:378

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1801-1811

Трохимчук Сергій Миколайович кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних комп'ютерних технологій і математики, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-9019-9102.

Хурдей Євгенія Леонідівна асистент кафедри інформаційних комп'ютерних технологій і математики, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-8317-8194.

МОДЕЛЮВАННЯ КОГНІТИВНИХ СПОТВОРЕНЬ ПРИ РІЗНИХ ПСИХІЧНИХ РОЗЛАДАХ ЗА ДОПОМОГОЮ НЕЙРОННИХ МЕРЕЖ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДХОДІВ У РЕАЛЬНИХ ОСВІТНІХ УМОВАХ

Анотація. У статті обґрунтовується актуальність та розглядаються методичні аспекти моделювання когнітивних спотворень при різних психічних розладах за допомогою нейронних мереж, а також досліджується ефективність цих підходів у реальних освітніх умовах. Наголошується, що в сучасній психотерапевтичній практиці діагностика та корекція когнітивних спотворень є надзвичайно важливими для розуміння та лікування психічних розладів. Однак, існуючі методи діагностики когнітивних викривлень здебільшого базуються на трудомістких та суб'єктивних клінічних інтерв'ю та спостереженнях.

Розкрито ключові переваги використання нейронних мереж, зокрема архітектур глибокого навчання (RNN та трансформерів, як-от BERT), для аналізу текстових даних (наприклад, наративів внутрішнього мовлення або відповідей на психологічні анкети) з метою розпізнавання складних патернів мислення та прогнозування змін у когнітивних процесах. Представлені у статті методологічні підходи до інтеграції моделей включають створення та навчання моделей штучного інтелекту, а також формування розміченого корпусу текстових даних із відкритих онлайн-форумів та соціальних мереж. Проведено комплексну оцінку якості моделей за загальноприйнятими метриками, де трансформерна модель BERT показала високі результати (точність 87%, F1-міра 0,82-0,88, AUC-ROC >0,90).

Запропоновано практичні підходи до інтеграції розроблених моделей у навчальний процес підготовки психологів, включаючи автоматичну ідентифікацію когнітивних спотворень у письмових роботах студентів, створення інтерактивних тренажерів для симуляції клінічних випадків, розробку персоналізованих навчальних маршрутів та генерацію прикладів спотвореного

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

мислення за допомогою генеративних нейронних мереж. Наведено результати тестування моделей у реальних умовах навчання, які продемонстрували значне покращення розуміння теоретичних аспектів та практичних навичок студентів експериментальної групи.

Проаналізовано потенційні виклики, пов'язані з недостатньою вивченістю потенціалу нейронних мереж у сфері психічних розладів, методологічними та етичними аспектами адаптації моделей, а також відсутністю чітких стандартів впровадження таких систем. У висновках підкреслюється, що нейронні мережі є не лише технологічним інструментом, а й невід'ємною частиною наукового підходу до розуміння людського мислення, що сприяє об'єктивізації діагностики та підвищенню якості підготовки фахівців.

Ключові слова: когнітивні спотворення, нейронні мережі, психічні розлади , глибоке навчання, освітні умови, моделювання, психологія, машинне навчання.

Trokhymchuk Sergii Mykolayovych PhD, Associate Professor Department of Information and Computer Technologies and Mathematics, V. N. Karazin Kharkiv National University, https://orcid.org/0000-0001-9019-9102

Khurdei Yevheniia Leonidivna Senior Lecturer Department of Information and Computer Technologies and Mathematics, V. N. Karazin Kharkiv National University, https://orcid.org/0000-0001-8317-8194

MODELING COGNITIVE DISORDERS IN VARIOUS MENTAL DISORDERS USING NEURAL NETWORKS AND RESEARCHING THE EFFECTIVENESS OF APPROACHES IN REAL EDUCATIONAL CONDITIONS

Abstract. This article substantiates the relevance and explores methodological aspects of modeling cognitive distortions in various mental disorders using neural networks, and investigates the effectiveness of these approaches in real educational settings. It emphasizes that in modern psychotherapy, the diagnosis and correction of cognitive distortions are crucial for understanding and treating mental disorders. However, existing methods of diagnosing cognitive biases are primarily based on labor-intensive and subjective clinical interviews and observations.

The key benefits of using neural networks, including deep learning architectures (RNNs and transformers like BERT), for analyzing text data (e.g., inner speech narratives or psychological questionnaire responses) to identify complex thinking patterns and predict changes in cognitive processes are revealed. The methodological approaches to model integration presented in the article include the creation and training of artificial intelligence models, as well as the formation of a labeled text corpus from open online forums and social networks. A comprehensive evaluation of

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

model quality was conducted using generally accepted metrics, where the transformer model BERT showed high results (accuracy 87%, F1-score 0.82-0.88, AUC-ROC >0.90).

Practical approaches for integrating the developed models into the psychological student training process are proposed, including automatic identification of cognitive distortions in student written works, creation of interactive simulators for clinical case simulation, development of personalized learning paths, and generation of examples of distorted thinking using generative neural networks. The results of testing the models in real educational settings demonstrated a significant improvement in both theoretical understanding and practical skills in recognizing and correcting distortions among students in the experimental group.

Potential challenges related to the insufficient exploration of neural network potential in mental health, methodological and ethical aspects of model adaptation, and the lack of clear standards for implementing such systems are analyzed. In conclusion, it is emphasized that neural networks are not just a technological tool, but an integral part of a scientific approach to understanding human cognition, contributing to diagnostic objectivity and improving the quality of specialist training.

Keywords: cognitive distortions, neural networks, mental disorders, deep learning, educational settings, modeling, psychology, machine learning.

Постановка проблеми. В сучасній психотерапевтичній практиці діагностика і корекція когнітивних спотворень є надзвичайно важливими для розуміння та лікування психічних розладів, таких як депресія, тривожність, шизофренія та інші. Однак існуючі методи діагностики когнітивних викривлень здебільшого базуються на клінічних інтерв'ю, анкетах, аналізі письмових матеріалів та спостереженнях психологів і психотерапевтів. Ці підходи є не лише трудомісткими, але й часто суб'єктивними, що суттєво обмежує їхню масштабованість, об'єктивність і оперативність.

Водночас стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту, зокрема глибинного навчання та нейронних мереж, відкриває нові перспективи для автоматизації процесів виявлення і моделювання когнітивних спотворень. Нейронні мережі можуть аналізувати великі обсяги текстових та поведінкових даних, розпізнавати складні патерни мислення і навіть прогнозувати зміни в когнітивних процесах. Це потенційно дозволяє створювати ефективніші, швидші і більш точні інструменти для підтримки діагностики і корекції психічних розладів.

Проте на сьогоднішній день потенціал нейронних мереж у цій сфері залишається недостатньо вивченим, особливо в аспекті їх впровадження у реальні освітні умови. Недостатня кількість систематичних досліджень, які б оцінювали ефективність і доцільність інтеграції таких інтелектуальних систем у навчальний процес, створює значну прогалину. Це ускладнює підготовку майбутніх психологів та психотерапевтів, які могли б використовувати ці сучасні технології у своїй практиці.

Крім того, існують методологічні та етичні виклики, пов'язані з адаптацією нейронних мереж до специфіки когнітивних спотворень різних психічних розладів, а також забезпеченням конфіденційності і достовірності отриманих результатів. Відсутність чітких стандартів і методик впровадження таких систем у освітній процес і клінічну практику стримує розвиток і поширення інноваційних підходів.

Таким чином, існує нагальна потреба в комплексних дослідженнях, що:

- розробляють і тестують адаптовані моделі нейронних мереж для моделювання когнітивних спотворень у різних психічних розладах;
- оцінюють їх ефективність і практичну користь у реальних освітніх умовах, зокрема для підготовки фахівців;
- формують методичні рекомендації з інтеграції штучного інтелекту в навчальний процес з урахуванням етичних, методологічних та технічних аспектів.

Розв'язання цих проблем дозволить підвищити якість підготовки психологів, розширити можливості діагностики та корекції когнітивних спотворень і впровадити інноваційні освітні методики на основі сучасних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема моделювання процесів мислення, що призводять до викривленого сприйняття реальності, прийняття нераціональних рішень та формування негативних емоційних станів у осіб з психічними розладами, є предметом активних міждисциплінарних досліджень. Сучасні науково-педагогічні та клінічні публікації дедалі більше усвідомлюють необхідність розробки інноваційних інструментів для діагностики, корекції та навчання фахівців у цій галузі.

Значна кількість останніх досліджень присвячена вивченню можливостей застосування сучасних нейронних мереж для імітації складних когнітивних процесів. Багато авторів наголошують, що архітектури глибокого навчання, зокрема рекурентні нейронні мережі (RNN) та трансформери, мають унікальний потенціал для аналізу текстових даних (наприклад, наративів внутрішнього мовлення або відповідей на психологічні анкети). Такий підхід сприяє об'єктивізації виявлення патернів когнітивних спотворень, що є ключовим для розуміння етіології психічних розладів. Сучасні публікації часто підкреслюють відповідність цих інструментів вимогам сучасної психіатрії та психології щодо підвищення точності діагностики та персоналізації терапевтичних втручань. Фундаментальні основи когнітивної терапії, що лежать в основі такого моделювання, широко представлені у працях Джудіта Бека [1, 2, 3] та Девіда Бернса [4].

Окремий напрям досліджень стосується методичних аспектів впровадження розроблених обчислювальних моделей. Роботи описують можливості використання таких систем у реальних навчальних умовах, зокрема при підготовці студентів психологічних спеціальностей. Моделі можуть бути використані для навчання майбутніх фахівців ідентифікації та попередження

когнітивних спотворень, спираючись на базові принципи, викладені у [1] та [3]. Обговорюються переваги використання цих систем для формування та коригування когнітивних викривлень, а також для розробки персоналізованих освітніх маршрутів з урахуванням індивідуальних особливостей обробки інформації. Актуальні клінічні підходи до розладів особистості, що є важливим контекстом для такого моделювання та корекції, розглядаються у [2].

Значна увага приділяється педагогічним стратегіям, спрямованим на підвищення ефективності навчання студентів та фахівців щодо роботи з когнітивними спотвореннями. Хоча текст прямо не описує конкретні навчальні посібники, він передбачає використання розроблених моделей як інструментів для покращення розуміння студентами складних психічних процесів. Це включає навчання виявленню спотворень у свідомості та розробку адаптованих освітніх програм. Важливим аспектом є створення середовища, де студенти можуть практикуватися в аналізі реальних або змодельованих випадків когнітивних спотворень, ґрунтуючись на принципах когнітивної та когнітивно-поведінкової терапії [1, 3].

Тематика впливу на розвиток "м'яких навичок", хоч і не є центральною, але вона опосередковано випливає з його практичної значущості. Розуміння та корекція когнітивних спотворень через призму моделювання сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та емпатії у майбутніх психологів. Практичні результати дослідження, що стосуються сфери психічного здоров'я та оптимізації навчального процесу, мають значну соціальну цінність. Вони спрямовані на розробку технологій для підтримки осіб з психічними розладами [2, 3, 4], що вимагає не лише технічних, а й етичних та комунікативних навичок у фахівців [5]. Це підкреслює багатогранний вплив таких досліджень на якість життя пацієнтів та ефективність освітньої системи.

Постановка задачі. Незважаючи на зростаючий інтерес до психічного здоров'я та доступність інноваційних технологій, ефективність діагностики та корекції когнітивних викривлень у осіб з психічними розладами залишається значним викликом. Традиційні методи, що базуються на суб'єктивній оцінці та часових витратах, не завжди відповідають потребам сучасної клінічної практики та освітніх програм.

Існує прогалина у використанні потенціалу передових технологій штучного інтелекту, зокрема нейронних мереж та глибокого навчання, для автоматизації та об'єктивізації процесу виявлення та моделювання когнітивних спотворень. Попри очевидні переваги, інтеграція таких систем у практичну психологію та педагогіку залишається обмеженою через відсутність достатньої кількості досліджень, присвячених їхній адаптації до специфічних потреб різних психічних розладів та їхній ефективності в реальних умовах навчання.

Дане дослідження спрямоване на розробку та впровадження інноваційних підходів. Ці підходи мають сприяти створенню комп'ютерних моделей на основі сучасних архітектур нейронних мереж, здатних імітувати процеси мислення,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

пов'язані з виникненням когнітивних спотворень. Крім того, вивчаються можливості застосування цих моделей для аналізу текстових даних, таких як відповіді на опитувальники або наративи, з метою виявлення та категоризації викривлень у мисленні. Окрім цього, важливо оцінювати практичну значущість таких систем для підвищення ефективності навчальних програм у галузі психології, надаючи майбутнім фахівцям інструменти для глибокого розуміння та корекції когнітивних деформацій.

Розв'язання цих питань дозволить покращити якість підготовки фахівців у галузі психічного здоров'я та впровадити нові підходи до діагностики і корекції когнітивних спотворень, використовуючи потенціал штучного інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, варто зазначити, що якість та різноманітність вхідних даних є одним із ключових чинників успішності будь-якого дослідження, пов’язаного з аналізом природної мови, а особливо з виявленням когнітивних спотворень. У нашому випадку для навчання і тестування моделей були обрані відкриті онлайн-форуми та соціальні мережі, де користувачі активно обговорюють свої психологічні проблеми, діляться переживаннями, і, що важливо, – демонструють приклади мислення з ознаками когнітивних спотворень. Загальна кількість зібраних повідомлень перевищила 1000, що дозволяє забезпечити моделі великою кількістю прикладів для навчання. Ці тексти пройшли багатоступеневу очистку від шуму, а також структурування, щоб їх можна було коректно аналізувати.

Після підготовки та збору даних, наступним етапом стало створення та навчання моделей штучного інтелекту, здатних розпізнавати когнітивні спотворення в тексті. Для досягнення максимального рівня точності було вирішено застосувати кілька різних архітектур нейронних мереж.

Першою стала LSTM-модель (довга короткочасна пам’ять), що має двошарову структуру із 128 нейронами на кожному шарі. Використання активаційної функції ReLU допомогло забезпечити нелінійність обробки даних, а оптимізатор Adam – ефективне оновлення ваг під час навчання. Важливо було встановити правильні гіперпараметри, зокрема швидкість навчання (learning rate) на рівні 0,001, що забезпечило баланс між швидкістю навчання і стабільністю моделі.

Для порівняння було реалізовано GRU-модель (ускорена рекурентна одиниця), яка має простішу архітектуру і однакову ефективність у багатьох задачах. Вона складалася з одного шару з 128 нейронами, доповненого технікою Dropout (з імовірністю 0.3), щоб уникнути перенавчання та забезпечити загальну стабільність роботи.

Найбільш сучасним та ефективним підходом виявився трансформерний підхід на базі BERT – попередньо навченого мовного модуля, який було додатково донавчено [6]. Для цього застосовували оптимізатор AdamW із невеликою швидкістю навчання 2e-5, що дозволило тонко налаштувати модель під специфіку завдання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Усі моделі були реалізовані за допомогою провідних фреймворків штучного інтелекту [7] – TensorFlow і PyTorch, що гарантує гнучкість, масштабованість і сумісність з широким спектром обчислювальних ресурсів..

Після завершення процесу навчання було проведено комплексну оцінку якості моделей за допомогою загальноприйнятих метрик. Основними показниками ефективності стали:

- Точність (Accuracy) – відношення правильно класифікованих прикладів до загальної кількості. Найкращі результати показала трансформерна модель BERT, досягаючи 87%, що є суттєвим покращенням у порівнянні з базовими методами (близько 70%).
- F1-міра, яка балансує між точністю та повнотою (recall), знаходилась у межах 0,82–0,88, що свідчить про добре збалансовану модель, здатну уникати надмірних хибних спрацьовувань.
- AUC-ROC (площа під кривою приймача-речника) для трансформерної моделі перевищила 0,90, що демонструє її високу здатність розрізняти позитивні та негативні класи навіть при змінних порогах.

Порівняльний аналіз (рис. 1) показав, що рекурентні моделі (LSTM та GRU) мають нижчі показники, особливо при роботі з комплексними контекстами, що підтверджує перевагу сучасних трансформерних архітектур у задачах семантичного аналізу тексту.

Окрім кількісної оцінки, було проведено глибинний якісний аналіз роботи моделей на вибірці текстів. Наприклад, модель BERT коректно ідентифікувала «катастрофізацію» у реченнях, де присутні надмірно негативні прогнози, як-от «Якщо я помилюся - це буде катастрофа». Також добре розпізнавались узагальнення, коли висновки формуються на основі обмеженого набору фактів.

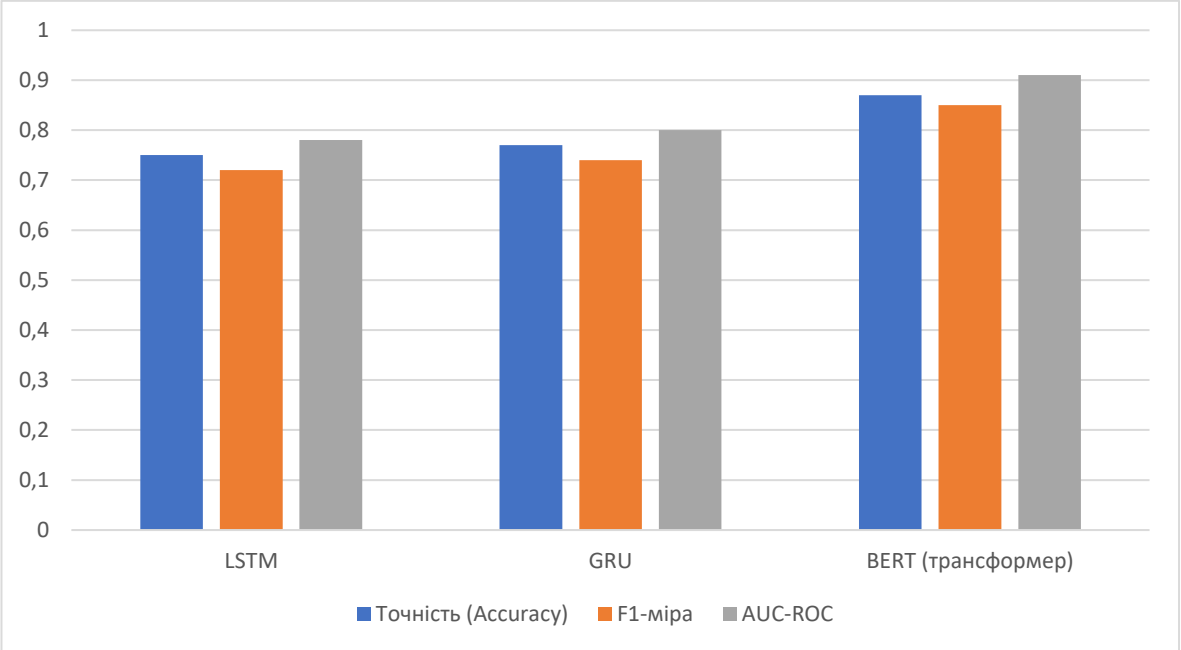


Рис. 1. Діаграма використаних моделей

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Однак були і труднощі: модель іноді помилково інтерпретувала сарказм або іронію, де семантика залежить від інтонації або позамовного знання, чого модель поки не здатна повністю врахувати. Це підкреслює важливість подальшої роботи над контекстуальним розумінням і можливу потребу у мульти-модальних підходах.

Важливою частиною дослідження стало тестування розроблених моделей у реальних умовах навчання студентів. Для цього була сформована експериментальна група, яка отримала підтримку штучного інтелекту у вигляді автоматичного аналізу письмових робіт та інтерактивних тренажерів, і контрольна група, яка навчалась за традиційною методикою.

Результати продемонстрували значне покращення як розуміння теоретичних аспектів когнітивних спотворень, так і практичних навичок їх розпізнавання та корекції у студентів експериментальної групи. Статистичний аналіз показав підвищення середнього балу на 15% порівняно з контрольною групою ($p < 0,05$).

Крім кількісних показників, зворотний зв'язок від студентів свідчить про підвищення мотивації та зацікавленості у вивченні матеріалу. Викладачі також відзначали покращення якості дискусій і здатність студентів аналізувати власні помилки.

Визначено, що на успішність інтеграції нейронних мереж впливають кілька ключових факторів: рівень підготовки викладачів до роботи з ШІ, наявність технічної підтримки, а також адаптація навчального матеріалу до специфіки цільової аудиторії.

Завдяки дослідженню, були сформульовано наступні методи використання нейронних мереж у навчанні студентів психологічного профілю.

1. Автоматична ідентифікація когнітивних спотворень у письмових роботах студентів.

Одна з ключових можливостей розроблених моделей – це автоматизований аналіз письмових робіт студентів, таких як есе, відповіді на кейс-завдання або психологічні тести. Нейронна мережа, навчена на великому корпусі анотованих даних, здатна розпізнавати різноманітні когнітивні викривлення, наприклад, «катастрофізацію», «чорно-біле мислення» або «персоніфікацію». Такий аналіз не лише дозволяє оцінити рівень розуміння студентом цих концепцій, але й забезпечує швидкий зворотний зв'язок – мережа підказує, які саме помилки мислення трапляються найчастіше, і дає рекомендації щодо їх виправлення. Це суттєво підвищує ефективність навчального процесу, адже студент отримує миттєвий та об'єктивний аналіз своїх робіт.

2. Створення інтерактивних тренажерів.

Для практичної підготовки студентів нейронні мережі можуть бути інтегровані в інтерактивні навчальні симуляції, де майбутні психологи працюватимуть з віртуальними пацієнтами, представленими у вигляді гіпотетичних клінічних випадків. Такі тренажери дозволяють відпрацьовувати навички ідентифікації когнітивних спотворень у реалістичних контекстах, отримуючи

миттєвий зворотний зв’язок від системи. Наприклад, коли студент аналізує висловлювання пацієнта, модель автоматично підсвічує фрагменти тексту, які містять спотворення, та пояснює їх психологічне значення. Це створює умови для глибшого розуміння механізмів спотвореного мислення та сприяє формуванню практичних навичок корекції.

3. Персоналізовані навчальні маршрути

Індивідуальний підхід у навчанні стає все більш важливим, і в цьому контексті нейронні мережі відкривають нові горизонти. Використовуючи аналіз когнітивного профілю кожного студента, система може адаптувати навчальний матеріал і завдання таким чином, щоб зосереджуватися на тих типах спотворень, які викликають найбільші труднощі саме у конкретного слухача. Це означає, що студент отримує персоналізовану програму, яка враховує його слабкі місця, що значно підвищує ефективність засвоєння матеріалу та розвиток навичок. Такий підхід також сприяє мотивації до навчання, адже матеріал подається максимально релевантно і не перевантажує учня зайвою інформацією.

4. Генерація прикладів спотвореного мислення

Генеративні нейронні мережі, такі як GPT або інші трансформерні моделі, можуть бути використані для створення різноманітних прикладів когнітивних спотворень у вигляді текстових сценаріїв. Це дозволяє створити великий набір навчальних кейсів для практики студентів, які можуть зустрічатися в різних клінічних або життєвих ситуаціях. Завдяки такій генерації студенти отримують можливість тренуватися на широкому спектрі ситуацій, що значно покращує їхню здатність ідентифікувати і коригувати спотворення у реальному житті. Крім того, це допомагає знизити навантаження на викладачів, адже система може автоматично підготовлювати нові приклади і завдання для навчального процесу.

Висновки. Інтеграція обчислювальних моделей на основі сучасних нейронних мереж у процес вивчення психічних розладів та їх когнітивних спотворень є стратегічно важливим кроком на шляху модернізації як психотерапевтичної практики, так і освітнього процесу підготовки фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах сучасної цифрової епохи. Проведене у даній статті дослідження підтверджує, що нейронні мережі виступають не лише як технологічний інструмент, але і як невід'ємна частина наукового підходу до розуміння людського мислення, що сприяє об'єктивізації діагностики, підвищенню точності прогнозування та персоналізації корекційних програм.

Впровадження моделей когнітивних спотворень у навчальні курси психологічних спеціальностей надає значні педагогічні переваги. Зокрема, воно забезпечує розвиток навичок аналізу та корекції когнітивних викривлень через симуляцію реальних клінічних сценаріїв, дозволяє здійснювати деталізований моніторинг розуміння студентами складних психічних процесів та надавати обґрунтований зворотний зв'язок. Окрім того, воно сприяє формуванню у студентів практичних навичок, безпосередньо затребуваних у сфері психічного здоров'я, таких як робота з текстовими даними пацієнтів та використання

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

інтелектуальних систем для підтримки прийняття рішень. Представлені у статті методологічні підходи до інтеграції, включаючи стратегії формування розміченого корпусу даних та використання персоналізованих освітніх маршрутів, демонструють практичну реалізованість та ефективність такого підходу. Попри існуючі виклики, пов'язані зі складністю інтерпретації моделей штучного інтелекту та етичними аспектами, запропоновані стратегії їх подолання дозволяють мінімізувати потенційні труднощі.

Таким чином, систематичне та методично виважене використання нейронних мереж для моделювання когнітивних спотворень перетворює вивчення психології на більш практико-орієнтовану, активну та проєктну діяльність, що сприяє не лише засвоєнню теоретичних знань, але й розвитку критично важливих аналітичних та практичних «м'яких навичок».

Незважаючи на значний обсяг напрацювань у сфері інтеграції штучного інтелекту в психічне здоров'я та освітній процес, низка аспектів потребує подальшого, більш глибокого вивчення. Перспективними напрямками подальших досліджень можна вважати:

1. Порівняльний аналіз ефективності різних архітектур нейронних мереж для моделювання специфічних типів когнітивних спотворень та психічних розладів.
2. Розробка та валідація інструментів автоматизованої діагностики та моніторингу когнітивних викривлень на основі розроблених моделей.
3. Дослідження довгострокового впливу використання інтелектуальних систем на ефективність терапії та якість життя осіб з психічними розладами.
4. Вивчення психолого-педагогічних аспектів інтеграції моделей ШІ в освітній процес, включаючи вплив на мотивацію, саморегуляцію та академічну успішність студентів.
5. Адаптація методик для різних рівнів освіти та спеціалізацій, включаючи безперервну освіту для практикуючих психологів та психіатрів.
6. Інтеграція моделей когнітивних спотворень з іншими сучасними практиками у психології, такими як телемедицина та віртуальна реальність.
7. Поглиблене дослідження етичних аспектів використання штучного інтелекту в клінічній практиці та освіті, включаючи питання конфіденційності, упередженості та відповідальності.

Подальші дослідження в цих напрямках сприятимуть удосконаленню існуючих методик та розробці нових інноваційних підходів до інтеграції штучного інтелекту, що забезпечить ще ефективнішу підготовку майбутніх фахівців до викликів сучасної медицини та психології.

Література:

1. Бек Дж. Когнітивна терапія. Повне керівництво / Джудіт Бек ; пер. з англ. – Київ : Правнет, 2021. – 448 с.
2. Бек А. Т. Когнітивна психотерапія розладів особистості / А. Т. Бек, А. Фріман, Д. Д. Девіс ; пер. з англ. – Харків : Балка-Бук, 2024. – 528 с.

3. Бек Дж. Когнітивно-поведінкова терапія. Від основ до напрямків / Дж. Бек ; пер. з англ. – Київ : Правнет, 2023. – 504 с.

4. Бернс Д. Д. Розум рулить настроєм / Девід Д. Бернс ; пер. з англ. – Львів : Клуб сімейного дозвілля, 2019. – 448 с.

5. Norcross J. C. Relationships and responsiveness in the psychological treatment of depression / John C. Norcross, Bruce E. Wampold. – Washington , DC : American Psychological Association, 2018. – 296 p.

6. Vaswani A. Attention is all you need / Ashish Vaswani, Noam Shazeer, Niki Parmar [et al.] // Advances in Neural Information Processing Systems. – 2017. – Vol. 30. – P. 5998–6008

7. Goodfellow I. Deep learning / Ian Goodfellow, Yoshua Bengio, Aaron Courville. – Cambridge : MIT Press, 2016. – 775 p.

References:

1. Bek, Dzh. (2021). *Kohnityvna terapiia. Povne kerivnytstvo* [Cognitive Therapy: A Comprehensive Guide]. Kyiv: Pravnet. [in Ukrainian].

2. Bek, A. T., Friman, A., & Devis, D. D. (2024). *Kohnityvna psykhoterapiia rozladiv osobystosti* [Cognitive Psychotherapy of Personality Disorders]. Kharkiv: Balka-Buk. [in Ukrainian].

3. Bek, Dzh. (2023). *Kohnityvno-povedinkova terapiia. Vid osnov do napriamkiv* [Cognitive Behavioral Therapy: From Basics to Directions]. Kyiv: Pravnet. [in Ukrainian].

4. Berns, D. D. (2019). *Rozum rulyt nastroiem* [The Feeling Good Handbook]. Lviv: Klub simeinoho dozvillia. [in Ukrainian].

5. Norcross, J. C., & Wampold, B. E. (2018). *Relationships and Responsiveness in the Psychological Treatment of Depression*. Washington, DC: American Psychological Association.

6. Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 30, 5998–6008.

7. Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep Learning*. Cambridge: MIT Press.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.955:159.922.7:004

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1812-1823

Усар Гаяна Ярославівна аспірантка кафедри психології та особистісного розвитку, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти». м. Київ, тел.: (067) 458-77-28, https://orcid.org/0000-0002-7452-0581

ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ

Анотація. У статті представлено теоретичне дослідження психологічних механізмів, які впливають на духовний розвиток підлітків із застосуванням цифрових технологій, вивчаючи їхні позитивні та негативні наслідки. Огляд сучасної вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчив, що психологічні механізми духовного розвитку підлітків базуються на унікальних, багатоаспектних психологічних процесах, які розкривають певні життєві досвіди та взаємодії, формують конкретні цінності, переконання та світогляд. Досліджено процес духовного розвитку підлітків засобами цифрового середовища, який відбувається через призму складної взаємодії ключових психологічних механізмів з індивідуальними особливостями. Детально проаналізовано роль таких психологічних механізмів, як ідентифікація, імітація, інтерналізація, рефлексія, децентрація, трансценденція у цифровому середовищі. Встановлено, що духовний розвиток підлітків це особистий шлях, який залежить від багатьох факторів, таких як сімейне оточення, культурне середовище, освітній рівень, власний досвід. Проаналізовано виклики з якими стискаються підлітки (кібербулінг, токсична взаємодія, цифрова залежність, поверхневе сприйняття, синдром «ідеального життя», дезінформація та радикалізація) та виявлено суперечливий вплив на їх духовний розвиток. Визначена роль сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у житті молоді, що є потужним каталізатором для їхніх духовних пошуків. Досліджено системний вплив цифрових технологій на підлітків, та зроблено висновки про критичну необхідність пошуку шляхів оптимізації цієї взаємодії. Це передбачає розробку та впровадження ефективних стратегій, які не лише мінімізуватимуть потенційні ризики, пов'язані з надмірним або неконтрольованим використанням ІКТ (такі як формування залежностей, кібербулінг, вплив на самооцінку та соціалізацію), а й максимально розкриватимуть їхній потенціал як інструменту для гармонійного розвитку особистості.

Ключові слова: духовність; духовний розвиток підлітків; психологічні механізми духовного розвитку; цифрові технології; самосвідомість; критичне мислення; ціннісні орієнтації; самовдосконалення; емпатія.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Usar Gaiana Yaroslavivna postgraduate student of the Department of Psychology and Personal Development, State Institution of Higher Education "University of Educational Management", Kyiv, tel.: (067) 458-77-28, https://orcid.org/0000-0002-7452-0581

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF SPIRITUAL DEVELOPMENT IN ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TECHNOLOGY USE

Abstract. The article presents a theoretical study of the psychological mechanisms influencing the spiritual development of adolescents through the use of digital technologies, examining both their positive and negative consequences. A review of contemporary national and international scientific literature demonstrates that the psychological mechanisms of adolescents' spiritual development are based on unique, multifaceted psychological processes. These processes reveal specific life experiences and interactions, shaping personal values, beliefs, and worldviews. The article explores the process of adolescents' spiritual development within the digital environment, which unfolds through the complex interaction of key psychological mechanisms with individual characteristics. Particular attention is given to mechanisms such as identification, imitation, internalization, reflection, decentration, and transcendence in the context of digital media.

It is established that spiritual development in adolescence is a personal journey shaped by numerous factors, including family environment, cultural context, educational level, and personal experience. The article analyzes the challenges adolescents face—such as cyberbullying, toxic interactions, digital addiction, superficial perception, the "perfect life" syndrome, misinformation, and radicalization—and reveals their contradictory impact on spiritual development. The role of modern information and information and communication technologies (ICTs) in adolescents' lives is defined as a powerful catalyst for their spiritual search. The article investigates the systemic influence of digital technologies on adolescents and concludes that there is a critical need to optimize this interaction. This includes developing and implementing effective strategies that not only minimize potential risks associated with excessive or uncontrolled ICT use (such as dependency, cyberbullying, and negative effects on self-esteem and socialization) but also maximize their potential as tools for the harmonious development of personality.

Keywords: spirituality; adolescent spiritual development; psychological mechanisms of spiritual growth; digital technologies; self-awareness; critical thinking; value orientations; self-improvement; empathy.

Постановка проблеми. Інтенсивна інтеграція підлітків з технологіями цифрової взаємодії (соціальні мережі, комунікаційні платформи, віртуальні ігрові світи, освітні та розвивальні онлайн-платформи, цифрові спільноти,

штучний інтелект) змінює традиційні моделі духовного розвитку, проте наукове розуміння психологічних механізмів цього впливу залишається фрагментарним та недостатньо систематизованим. Сучасний стрибок технологій відзначається швидким стиранням меж між реальним і віртуальним світом, що змінює соціокультурну ситуацію. У цьому контексті спостерігається зменшення впливу традиційних духовних орієнтирів, а також виникнення уявлення про ілюзорну простоту подолання життєвих труднощів, які раніше вимагали глибокого та свідомого підходу від особистості.

Виходячи з глобальних викликів у сфері цифрових технологій був затверджений Глобальний цифровий договір державами-членами ООН у 2024 році де зазначалось необхідним створення відкритого, справедливого та безпечного цифрового світу для всіх, особливо для дітей [16]. У своїх сучасних докладах та рекомендаціях міжнародні організації, такі як Рада Європи, Організація Економічного Співробітництва та Розвитку (ОЕСР) головним приоритетом нагалошують забезпечення оптимального використання цифрових технологій для розвитку дітей, при одночасному зменшенні ризиків від надмірного користування цифровими медіа та шкідливим контентом.

У науковій літературі підлітковий вік (*Adolescence* – англ.) визначається як період розвитку, що охоплює біологічні, когнітивні, емоційні та соціальні трансформації. Слово “adolescence” є похідним від латинського “adulescentia” і в перекладі позначає “рости або досягти зрілості” [13]. Згідно з Всесвітньою організацією охорони здоров’я (ВООЗ), підлітковий вік охоплює віковий діапазон від 10 до 19 років: ранній підлітковий (10–13 років), середній підлітковий (14-16 років), старший підлітковий (17–19 років). Оскільки саме в ці роки відбувається інтенсивний пошук ідентичності та формування світогляду, де кожен етап послідовно уможливлює поступове, але інтенсивне духовне зростання, яке формує відповідальну й зрілу особистість.

Поняття духовного розвитку має багато тлумачень в залежності від наукових підходів до визначення. Так за сучасними психологічними дослідженнями, духовний розвиток є багатогранним процесом формування ідентичності, ціннісно-смислової сфери та моральних принципів особистості. Він включає саморефлексію, розвиток емоційного інтелекту, пошук сенсу життя та відчуття зв’язку з трансцендентними або екзистенційними аспектами існування [9].

Духовний розвиток є ключовим компонентом цілісного становлення особистості підлітків, оскільки саме він сприяє вибудовуванню їхньої внутрішньої картини світу, глибоких життєвих смислів, системи цінностей. У цьому контексті цілеспрямована підтримка духовного розвитку підлітків із застосуванням цифрових технологій набуває особливої значущості, адже вона забезпечує молодь необхідними внутрішніми ресурсами для критичного сприйняття цифрового контенту, розпізнавання справжніх міжособистісних зв’язків, а також формування стійкості до впливу деструктивних чинників онлайн-середовища. Це, у свою чергу, сприяє більш усвідомленій, збалансованій і відповідальній взаємодії як у цифровому просторі, так і в реальному житті.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Основна увага психологічних досліджень, присвячених духовному розвитку підлітків засобами цифрового середовища, полягає у вивченні психологічних механізмів, що зумовлюють формування духовних цінностей, моральних орієнтирів, етичних переконань та становлення самосвідомості у підлітковому віці. Зазначається, зокрема, що цілеспрямоване використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), наприклад, освітнього контенту чи медитативних практик, може сприяти духовному зростанню через розвиток саморефлексії та моральних уявлень. Разом з тим цифрова залежність, поверхневе сприйняття, дезінформація, синдром "ідеального життя" гальмують чи спотворюють духовний розвиток. Тому наголошується одна з ключових проблем, це недостатнє вивчення процесів "віртуалізації свідомості" та трансформації ціннісної сфери особистості в умовах надмірного занурення у цифровий простір [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для нашого дослідження ми опрацювали роботи зарубіжних і вітчизняних науковців. Так, присвятили свою діяльність дослідженню духовного розвитку особистості М. Боришевський, І. Булах, О. Киричук, Є. Помиткін, С. Щербина, M. Good & T. Willoughby, P. Benson, F. Rice, та інші. Системно аналізували вплив інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на особистість вчені Г. Мироненко, Л. Найдьонова, О. Немеш, J. Suler. Дослідженням впливу інформаційно-комунікативних технологій на духовний світ підлітків активно займалися вітчизняні та зарубіжні вчені, такі як О. Немеш, M. Bell, S. Turkle, J. Twenge, L. Rosen, V. Kollabathula.

Попри наявність значної кількості досліджень, що стосуються загального особистісного розвитку підлітків у цифровому середовищі та виявлення окремих психологічних механізмів (переважно негативного впливу), специфіка формування та проблема впливу їх на духовний розвиток підлітків із застосуванням цифрових технологій залишається недостатньо вивченою. Наразі не систематизовано, які саме аспекти онлайн-середовища (соціальні мережі, алгоритмічні системи, віртуальні спільноти та ін.) сприяють, а які перешкоджають формуванню духовних цінностей, морального вибору та ідентичності в умовах інформаційної епохи. Особливої уваги потребують трансформативна роль штучного інтелекту та новітніх комунікативних платформ у процесах етичного самовизначення цифрового покоління.

Мета статті - теоретично проаналізувати психологічні механізми через які цифрові технології можуть сприяти або перешкоджати процесу духовного розвитку підлітків.

Виклад основного матеріалу. Все більше інтересу викликають дослідження, що зосередженні на виявленні та аналізі психологічних механізмів духовного розвитку підлітків під впливом цифрових технологій. Це неминуче змушує дослідників зіткнутися з тим фактом, що саме поняття «духовність» досі залишається дефініційно розпливчастим.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У науковій літературі інтерпретація поняття “духовність” має велику кількість і продовжує збільшуватись. Дослідження P. McCarroll, T. O`Connor, E. Meakes виявило 27 явних визначень духовності, серед яких "було мало згоди"[14].

Е. Помиткін зазначає, що в українському академічному просторі також відсутнє єдине універсальне визначення, а поняття "духовність" трактується відповідно до контексту — педагогічного, релігійного, психологічного чи філософського.

Сучасні міждисциплінарні дослідження в рамках позитивної психології, створили нові трактування, які враховують культурний, ціннісний, трансцендентний і саморефлексивний виміри. У фундаментальній роботі Peterson, C., & Seligman, M. E. P. Духовність (*Spirituality*- англ.) розглядається як одна з 24 сильних сторін характеру, що належить до доброчесної категорії "Трансценденція" (*Transcendence* — англ.). Ця категорія об'єднує сили, які сприяють зв'язку з чимось більшим, ніж власне "Я" [15].

Згідно з науковими дослідженнями, духовність визначається як індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох основних потреб: ідеальної потреби пізнання та соціальної потреби жити, діяти та бути корисним іншим [4].

Вивчення процесу духовності може трактуватись в релігійному, нерелігійному (секулярному) та екзистенційному контексті.

Американський психолог з Каліфорнійського університету в Девісі – R. Emmons висвітлює тісний взаємозв’язок між духовністю, суб'єктивним благополуччям та інтеграцією особистості, стверджуючи, що розміщення релігії та духовності в прийнятих наукових параметрах поглиблює розуміння цих всепроникних аспектів людського досвіду [10].

Нерелігійна, або секулярна, духовність – це багатопланове поняття, що охоплює пошук сенсу, мети, цінностей та внутрішньої гармонії, поза межами релігійної віри та конфесійної належності. Часто це описується як "духовний, але не релігійний" (*SBNR - spiritual but not religious* — англ.).

В сучасній психології спостерігається тенденція розмежовувати поняття «духовний» і «релігійний», що дозволяє розглядати духовність як універсальний людський вимір [5].

На відміну від духовності як потенціалу або якості особистості, духовний розвиток передбачає рух, зміну, зростання в межах духовного виміру. Це процес поступового ускладнення, поглиблення й усвідомлення духовних потреб, переконань, смислів, що визначають поведінку людини.

У дослідженнях В. Франкла духовний розвиток розглядається як шлях до самореалізації через пошук сенсу життя [6].

У межах теорії психосоціального розвитку, запропонованої Е. Еріксоном, духовний розвиток розглядається як важлива складова формування особистості, що супроводжує людину впродовж усього життя. Учений виділив вісім

послідовних стадій розвитку, кожна з яких передбачає подолання певної внутрішньої (психосоціальної) кризи. Те, як людина проходить ці стадії, безпосередньо впливає не лише на її ідентичність, але й на глибину духовного досвіду [11].

Процес формування духовності в підлітковому віці заслуговує на особливу увагу. В своїх роботах Е. Поміткин виокремлює низку комплексних досліджень, що присвячені психологічним закономірностям формування духовності у молодого покоління. Вчений зосередився на аналізі факторів, які впливають на цей процес, а також основних психологічних механізмів. Зокрема, духовний розвиток визначається, як процес внутрішнього самовдосконалення людини, мета якого полягає в досягненні гармонії з такими цінностями, як правда, доброта та краса [3].

На думку Ю. Ільїной «духовний розвиток, обумовлений біологічними (генетичними) та соціальними чинниками, передбачає прояв власної активності людини, спрямованої на самопізнання, самовизначення та самовдосконалення» [1, с. 125].

Таким чином, формування цілісної та гармонійної особистості підлітка, здатної до критичного мислення та активної соціальної діяльності, нерозривно пов'язане з процесом її духовного становлення. Традиційно, духовний розвиток розглядався у контексті реального соціального середовища та міжособистісних взаємодій. Проте, бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та всеосяжна інтеграція цифрової реальності в повсякденне життя суттєво трансформують контекст, в якому відбувається дорослішання сучасних підлітків.

Підлітковий вік є ключовим періодом духовного розвитку людини, коли відбувається пошук сенсу, мети, цінностей та зв’язків. Підлітки не тільки досліджують релігійні звичаї, але й розвивають своє особливе розуміння навколишнього світу, яке включає їхні власні погляди на моральні, емоційні та життєві проблеми, які формують їхню ідентичності. Згідно з теорією психосоціального розвитку Е. Еріксона, підлітковий вік є часом духовного розвитку та значних змін, оскільки люди досліджують свою ідентичність через осмислення фундаментальних екзистенційних питань, розвивають когнітивні здібності [11].

Виходячи з багатовимірного розуміння духовного розвитку, його слід трактувати як вищий рівень інтеграції особистісних якостей, що включає моральні, ціннісні та світоглядні аспекти. Це означає, що вплив на духовний розвиток не є окремим, ізольованим ефектом, а, ймовірно, є наслідком або інтегральним показником сукупного впливу всіх цих психологічних механізмів (когнітивних, емоційних, соціальних, поведінкових). Таким чином, дослідження духовного розвитку може виявити глибинні, системні зміни, які не завжди помітні при вивченні окремих психологічних функцій, а також може слугувати прогностичним індикатором загального благополуччя підлітків у цифровому світі.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У сучасних психологічних дослідженнях духовного розвитку підлітків дедалі більше уваги приділяється використанню ІКТ та психологічним механізмам, які сприяють цьому розвитку.

Цифрова екосистема стає невід'ємною складовою повсякденного життя підлітків. Значна частина їхнього часу присвячена онлайн-взаємодії, споживанню інформації та створенню власного цифрового контенту. Така обставина, з одного боку, відкриває нові можливості для духовного розвитку, що несе як величезний потенціал (доступність знань, спільноти, платформи для самовираження), так і створює певні ризики та виклики (дезінформація, поверхневість, маніпуляції, психологічні травми). З огляду на вікові особливості підлітків, які знаходяться в процесі пошуку власного «Я», формуванні ідентичності, нерідко спостерігається спотворене бачення дійсності, яке асоціюється з ігровим сценарієм, де можливе повторне "отримання додаткового життя" або придбання необхідних "атрибутів" для переходу на наступний рівень. Це підкреслює важливість самостійного формування підлітками особистої системи цінностей і переконань, хоча варто враховувати, що такий процес може призводити до спрощеного сприйняття складних реалій.

Трансформуючийся цифровий ландшафт ставить перед підлітками низку складних викликів, впоратися з якими самостійно вони не завжди мають достатні психологічні ресурси. Серед основних викликів, з якими стикаються хлопці та дівчата у цифровому середовищі, особливо актуальними є такі загрози, як кібербулінг, що може мати серйозні негативні наслідки для психічного здоров’я; надмірне користування інтернетом, яке нерідко призводить до формування залежної поведінки; а також надмірна орієнтація на зовнішнє схвалення у вигляді «лайків» і коментарів, що здатна спотворювати уявлення підлітка про себе та знижувати рівень самооцінки. Окрім цього, постійна доступність онлайн-контенту створює ризики неконтрольованого впливу шкідливої або неприйнятної інформації.

У відповідь на ці множинні та зростаючі виклики, які постають перед підлітками у онлайн-середовищі, особливого значення набуває глибоке розуміння внутрішніх процесів, що формують їхній духовний розвиток. Психологічні механізми духовного розвитку підлітків, що активно взаємодіють з цифровими технологіями, відіграють ключову роль у їхній адаптації до віртуального середовища. Ці механізми визначають здатність молоді ефективно протистояти деструктивним впливам цифрового простору та конструктивно використовувати його ресурси.

Психологічні механізми духовного розвитку підлітків в цифровому середовищі – це сукупність внутрішніх психічних процесів (рефлексія, децентрація, ціннісна ідентифікація, самовизначення) та зовнішніх інформаційно-комунікаційних засобів, що спільно забезпечують формування цілісної духовної ідентичності підлітка шляхом інтерактивної самоорганізації його ціннісно-смислової сфери в інформаційному просторі. До таких ключових механізмів належать**:**

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

1. *ідентифікація*, як психологічний механізм, відіграє ключову роль у процесі становлення самосвідомості та формування морально-етичних орієнтирів у підлітків, особливо в умовах активного використання цифрових технологій;

2. *імітація,* має тісний зв'язок з ідентифікаціє. через який підлітки засвоюють моделі поведінки, соціальні норми та цінності, що сприяє розвитку їхньої соціальної відповідальності та формуванню ціннісних орієнтацій. Згідно з теорією соціального пізнання Альберта Бандури, навчання через спостереження та наслідування є основним способом, за допомогою якого індивіди, особливо молодь, приймають нові форми поведінки та установки [8];

3. *інтерналізація* відіграє ключову роль у формуванні морально-етичного обличчя, ціннісних орієнтацій та почуття соціальної відповідальності у контексті духовного розвитку підлітків у цифровому середовищі;

4. *рефлексія*, є ключовим психологічним механізмом у розвитку самосвідомості та критичного мислення підлітків, особливо в умовах інформаційно насиченого цифрового середовища, що є вкрай важливим для розрізнення достовірності та цінності цифрового контенту;

5. *децентрація* - подолання егоцентризму через зміну власної точки зору та співвіднесення її з позиціями інших, що сприяє розвитку емпатії та гуманістичної спрямованості;

6. *трансценденція* – прагнення виходити за межі актуального «Я» до вищих духовних ідеалів, смислів, осяянь і творчих пошуків.

Розуміння цих механізмів є основою для створення ефективних стратегій підтримки духовного благополуччя підлітків у сучасному цифровому світі.

Сьогодні соціальні мережі, онлайн-спільноти (наукові, мистецькі, волонтерські, релігійні/філософські), платформи для навчання (Coursera, edX, Khan Academy), YouTube-канали лідерів думок, блоги, відеоігри з глибокими персонажами – служать цифровим відображенням соціальних взаємодій, яке допомагає сучасним підліткам формувати власну самосвідомість і ідентичність.

Віртуальне середовище, що є штучно створеним простором (форуми, чати, Discord-сервери, групи в соцмережах) для сприйняття та взаємодії, нині постає не лише як інструмент комунікації чи джерело інформації, але й як повноцінний простір для соціалізації, самопізнання та формування цінностей, досвіду. Його імерсивність, інтерактивність та можливості для створення унікальних соціальних досвідів (зокрема через аватари та віртуальні спільноти) кардинально змінюють ландшафт духовного розвитку. Вони можуть використовуватися для розвитку емпатії та толерантності. Таке приєднання до спільнот дозволяє підлітку ідентифікувати себе з групою, яка має з ним спільні важливі риси.

Різноманітні моделі поведінки (блогери, лідери думок, однолітки, віртуальні персонажи) за якими постійно спостерігають підлітки формує "цифрове соціальне оточення" (*Digital Social Environment* — англ.), де наслідування стає інтуїтивним процесом. Це відбувається в спілкуванні молоді,

коли прослідковується використання мовних шаблонів, копіювання стилю одягу, способів реакції на проблеми у популярних ютуб-блогерів.

Технології VR, інтерактивні симуляції моральних дилем (напр., *як брехня руйнує довіру*) дозволяють підліткам занурюватися у віртуальні світи та взаємодіяти з віртуальними об'єктами. Підліток не просто спостерігає етичну ситуацію, а активно приймає рішення у безпечному середовищі. Але потрібно враховувати ризики, які має цифрова інтерналізація — прийняття агресивної моделі поведінки з певних челенджів, імітація цінностей для лайків.

Інформаційно-комунікаційні технології не «вчать» підлітків орієнтуватися. Замість цього вони створюють цифрове середовище, де кожна дія підлітка залишає слід, який майже миттєво повертається йому у вигляді соціальних або візуальних зворотних зв'язків. Це підсилює здатність підлітка критично оцінювати й переосмислювати власне споживання цифрового контенту.

Цифрові технології допоможуть підліткам подолати децентрацію, перетворюючи її на інтерактивну, багатоепізодну та зафіксовану практику. Молодь може переживати досвід і сприймати світ з іншої точки зору завдяки використанню ІКТ, які дають їм можливість віртуального втілення в цифрові образи. Кожна технологія (VR-занурення, AI-медіатор, спільна платформа) генерує зворотний зв'язок у реальному часі, що змушує підлітка знову й знову «переміщати» свою перспективу. Цикл «зануритися, відчути, переосмислити, зафіксувати» є механізмом децентрації, який поступово виховує гуманістичну спрямованість, одночасно руйнуючи егоцентризм.

Цифрові інструменти (VR/AR-екскурси за межі власного тіла й культури, AI-куратор «духовних практик») реалізують трансценденцію як вихід за межі власного "Я", перевершення чогось, подолання обмежень, які розширюють горизонт досвіду, надають доступ до над-індивідуальних смислів і дозволяють «вчитися осяянню» в режимі реального часу.

Цифрове середовище значно змінює поведінку та соціальну взаємодію підлітків. У світлі поточних досліджень [18; 19; 20] можна визначити наступні важливі тенденції:

23. зміни в комунікації та соціальних навичках: гібридна комунікація (поєднання онлайн/офлайн-взаємодії. Листування в Discord під час гри разом); нові мовні коди (скорочення, емодзі, меми як засіб самовираження); асинхронність спілкування (відкладена відповідь на повідомлення);

24. трансформація соціальних практик (соціалізація в школі/дворі-спільноти за інтересами онлайн- Discord-сервер косплею (*cosplay* – англ.));

25. психологічні та поведінкові зрушення: "Ефект присутності": (зростання почуття самотності при надмірному використанні ІКТ); кліпове мислення (спостерігається скорочення концентрації уваги, сприйняття інформації через перегляд коротких відео); кураторська поведінка (цілеспрямований відбір контенту для публічного образу);

26. нові форми соціальної участі: цифровой активизм; віртуальна емпатія (підтримка через реакції/емодзі); Ідентичність в Інтернеті як ресурс (створення «цифрового портфоліо» для кар'єри);

27. негативні зрушення: FOMO (*Fear of Missing Out* – англ.)(тривога через пропущену онлайн-подію); соціальна порівняльна тривога (депресивні стани через ідеалізовані образи в соцмережах); кібербулінг (зростання агресії в анонімному середовищі).

З урахуванням визначального впливу інформаційних технологій на особистісний і духовний розвиток підлітків, особливої актуальності набуває формування у них відповідних цифрових та психологічних компетентностей. Ці навички є основою для свідомого використання цифрових ресурсів з метою особистісного зростання: здійснювати критичний відбір контенту, підтримувати конструктивну онлайн-взаємодію, розвивати рефлексивне мислення та відповідально ставитися до власної присутності у мережі. Сьогодні ключовими трендами є гнучкість ідентичності, відсутність чітких кордонів, новий тип соціального капіталу, еволюція моралі. Водночас, важливим стає не заборона використання цифрового простору, а навчання критичній гігієні, створення змішаних соціальних просторів, застосовувати цифрові інструменти для розвитку емпатії. Такий складний підхід не лише забезпечує безпеку в сучасному цифровому світі, але й створює основу для гармонійного психологічного та духовного розвитку молодих людей.

Висновки. Цифрові технології сьогодні є більше, ніж просто інструментом для зовнішнього світу; вони створюють нову екзистенційну площину, в якій молодь шукає опору, сенс, цінності та духовну ідентичність. Згідно з дослідженням, духовність не зникає в цифровому світі, а змінюється, отримуючи нові форми вираження, наприклад, участь у волонтерських Discord-спільнотах або трансцендентні переживання в віртуальних медитаціях.

Виникає гостра необхідність у глибокому та систематичному вивченні того, яким чином психологічні механізми духовного розвитку підлітків адаптуються та модифікуються із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), а також нові виклики та можливості, які вони створюють. Таким чином, завданням майбутніх досліджень є розробка ефективних підходів до підтримки духовного розвитку молоді, що базуватимуться на інтеграції традиційних педагогічно-психологічних технологій із сучасними цифровими інструментами. Це дозволить не лише мінімізувати негативні впливи, а й максимально розкрити творчий і особистісний потенціал підлітків у цифрову епоху.

Література:

1. Ільїна, Ю. Ю. До питання розкриття проблеми духовності особистості. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія, 2013. Вип. 46, ч. 2. С. 116–125. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (дата звернення: 29.07.2025).

2. Мироненко, Г. В. Час віртуального життя : монографія. Київ : Імекс-ЛТД, 2015. 134 с.

3. Помиткін, Є. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2007. 280 с.

4. Психологічний словник /Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 27 с https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf

5. Франкл, В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / пер. з нім. О. Курилас. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2020. 160 с.

6. Франкл, В. Лікар та душа. Основи логотерапії. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2023.

7. Щербина, С. М. Духовний розвиток та формування духовної культури особистості – найважливіші завдання сучасної освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2016. Вип. 50. С. 283–291.

8. Bandura, A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1986. 617 p.

9. Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Rude, S. P. Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. Applied Developmental Science, 2003. Vol. 7. P. 205–213. DOI: 10.1207/S1532480XADS0703_12.

10. Emmons, R. A. Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. The International Journal for the Psychology of Religion, 2000. Vol. 10(1). P. 3–26. DOI: 10.1207/S15327582IJPR1001_2. https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr1001_2

11. Erikson, E. H. Identity, Youth, and Crisis. New York : Norton, 1968.

12. Good, M., Willoughby, T. Adolescence as a sensitive period for spiritual development. Child Development Perspectives, 2008. Vol. 2. P. 32–37. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2008.00038.x. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00038.x

13. Lerner, R., Steinberg, L. (Eds.). Handbook of Adolescent Psychology. 2009. DOI: 10.1002/9780470479193.

14. McCarroll, P., O'Connor, T. S. J., Meakes, E. Assessing plurality in spirituality definitions. Spirituality and Health: Multi-Disciplinary Explorations / A. Meier, T. S. J. O'Connor, P. L. VanKatwyk (Eds.). Waterloo : Wilfrid Laurier University Press, 2005. P. 43–59. https://doi.org/10.51644/9780889209091-008

15. Seligman, M. E. P., Peterson, C. Character strengths and virtues: a handbook and classification. New York : Oxford University Press, 2004. 816 p.

16. Summit of the Future: Outcome Documents Pack for the Future, Global Digital Compact and Declaration on Future Generations. UN, 2024. https://www.un.org/en/summit-of-the-future/global-digital-compact

17. Turkle, S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. New York : Basic Books, 2017.

18. Twenge, J. M. iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood. New York : Atria, 2017. 342 p. DOI: 10.1111/fcsr.12345.

19. Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E., Greenfield, P. M. Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. Computers in Human Behavior, 2014. Vol. 39. P. 387–392. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.036

20. Valkenburg, P. M., Peter, J. Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. Journal of Adolescent Health, 2011. Vol. 48(2). P. 121–127. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020

References:

1. Ilyina, Y. Y. (2013). On the issue of revealing the problem of personality's spirituality. *Bulletin of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology*, 46(2), 116–125. Retrieved July 29, 2025, from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe

2. Myronenko, H. V. (2015). *The time of virtual life: Monograph*. Kyiv: Imeks-LTD.

3. Pomytkin, E. O. (2007). *Psychology of spiritual development of personality: Monograph*. Kyiv: Nash Chas.

4. Psychological dictionary. (2007)./ Synyavskyi, V. V., & Serhieienkova, O. P. (Comp.)./ (N. A. Pobirchenko, Ed.). Kyiv: Naukovoho Svit. (in Ukrainian)
https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf

5. Frankl, V. (2020). *Man's search for meaning. Psychologist in a concentration camp* (O. Kuryllas, Trans.). Kharkiv: Family Leisure Club.

6. Frankl, V. (2023). *The doctor and the soul. Fundamentals of logotherapy*. Kharkiv: Family Leisure Club.

7. Shcherbyna, S. M. (2016). Spiritual development and formation of spiritual culture of the individual – the most important tasks of modern education. *Pedagogy of the Formation of a Creative Personality in Higher and Secondary Schools*, 50, 283–291.

8. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

9. Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., & Rude, S. P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7, 205–213. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_12

10. Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3–26. https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr1001_2

11. Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.

12. Good, M., & Willoughby, T. (2008). Adolescence as a sensitive period for spiritual development. *Child Development Perspectives*, 2, 32–37. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00038.x

13. Lerner, R., & Steinberg, L. (Eds.). (2009). *Handbook of adolescent psychology*. https://doi.org/10.1002/9780470479193

14. McCarroll, P., O'Connor, T. S. J., & Meakes, E. (2005). Assessing plurality in spirituality definitions. In A. Meier, T. S. J. O'Connor, & P. L. VanKatwyk (Eds.), *Spirituality and health: Multi-disciplinary explorations* (pp. 43–59). Waterloo: Wilfrid Laurier University Press. https://doi.org/10.51644/9780889209091-008

15. Seligman, M. E. P., & Peterson, C. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

16. United Nations. (2024). *Summit of the future: Outcome documents pack for the future, global digital compact and declaration on future generations*. https://www.un.org/en/summit-of-the-future/global-digital-compact

17. Turkle, S. (2017). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.

18. Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy and completely unprepared for adulthood*. New York: Atria. https://doi.org/10.1111/fcsr.12345

19. Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E., & Greenfield, P. M. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39, 387–392. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.036

20. Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121–127. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.942.5

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1824-1835

Харaджи Марина Вікторівна кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, тел.: (093) 981-43-46, https://orcid.org/0000-0003-04547620

Левченко Тетяна Григорівна здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Практична психологія», кафедри практичної психології, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м.Переяслав

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ЖІНОК

Анотація. У сучасному світі стрімких соціально-економічних змін, високої конкуренції, інформаційного перенавантаження та нестабільності зростає психологічне навантаження на індивіда. Особливої актуальності набувають питання психічного здоров'я, адаптаційних можливостей особистості, її здатності зберігати внутрішню цілісність і функціональність у складних умовах зовнішнього середовища. Одним із феноменів, що стає дедалі помітнішим у професійному та особистісному вимірах, є емоційне вигорання – складний психологічний процес, що знижує життєдіяльність людини, впливає на її емоційний стан, мотивацію, працездатність і загальний рівень задоволеності життям. Узагальнення концептуальних підходів до вивчення емоційного вигорання дозволяє стверджувати, що цей феномен є складним, багаторівневим і динамічним психоемоційним процесом, який розвивається під впливом як внутрішньоособистісних, так і зовнішньосоціальних чинників. Проведений аналіз специфіки емоційного вигорання у жінок засвідчує, що цей синдром має не лише універсальні ознаки, а й чітко виражену гендерну специфіку, зумовлену соціальними, культурними, психологічними та біологічними особливостями жіночої особистості. Вигорання у жінок виявляється комплексно – на емоційному, когнітивному, поведінковому та соматичному рівнях – і часто розвивається поступово, проходячи стадії від ентузіазму до повного виснаження. Особливу загрозу становить взаємодія множинних ролей, які жінка змушена виконувати одночасно, що призводить до внутрішнього конфлікту, відчуття провини, втрати самовизначення та розчарування у власній діяльності. Серед основних проявів – емоційна байдужість, когнітивне уповільнення, соціальна ізоляція та психосоматичні розлади. Саме комплексний, глибоко емпатійний підхід до вивчення та підтримки жінок, які перебувають у стані емоційного вигорання, є необхідною умовою збереження їх психічного здоров'я, соціальної адаптивності та професійної самореалізації.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: емоційне вигорання, жінки, емоційне виснаження, дослідження, психоемоційна напруга.

Kharadzhy Marina Viktorivna Candidate of Psychological Sciences Associate starshyy vykladach of Department of Practical Psychology, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlinskoho St., 30, Pereyaslav, 08400, tel.: (093) 9814-34-6, https://orcid.org/0000-0003-0454-7620.

Levchenko Tetiana Hryhorivna Second-year of the second (master's) level of higher education in the specsalty «Practical Psychology», Department of Practical Psychology, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereyaslav

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH INTO THE PROBLEM OF EMOTIONAL BURNOUT IN WOMEN

Abstract. In the modern world of rapid socio-economic changes, high competition, information overload and instability, the psychological burden on the individual is increasing. The issues of mental health, adaptive capabilities of the individual, its ability to maintain internal integrity and functionality in difficult conditions of the external environment are becoming particularly relevant. One of the phenomena that is becoming increasingly noticeable in professional and personal dimensions is emotional burnout - a complex psychological process that reduces a person's vital activity, affects their emotional state, motivation, work capacity and overall level of life satisfaction. Generalization of conceptual approaches to the study of emotional burnout allows us to assert that this phenomenon is a complex, multi-level and dynamic psycho-emotional process that develops under the influence of both intrapersonal and external social factors. The analysis of the specifics of emotional burnout in women shows that this syndrome has not only universal features, but also a clearly expressed gender specificity, due to the social, cultural, psychological and biological characteristics of the female personality. Burnout in women manifests itself in a complex way - at the emotional, cognitive, behavioral and somatic levels - and often develops gradually, passing through stages from enthusiasm to complete exhaustion. A particular threat is the interaction of multiple roles that a woman is forced to perform simultaneously, which leads to internal conflict, a sense of guilt, loss of self-determination and disappointment in her own activities. Among the main manifestations are emotional indifference, cognitive slowdown, social isolation and psychosomatic disorders. It is a comprehensive, deeply empathetic approach to studying and supporting women who are in a state of emotional burnout that is a necessary condition for preserving their mental health, social adaptability and professional self-realization.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Keywords: emotional burnout, women, emotional exhaustion, research, psycho-emotional stress.

Постановка проблеми. В умовах стрімких соціальних, економічних та культурних змін сьогодення особлива увага приділяється психічному здоров'ю особистості, зокрема, явищу емоційного вигорання. Однією з найбільш уразливих груп до емоційного виснаження є жінки, які одночасно виконують численні соціальні ролі: професіонали, матері, дружини, доньки, доглядальниці за батьками тощо. Такий багатовекторний розподіл ресурсів, як емоційних, так і фізичних, призводить до ризику виникнення синдрому емоційного вигорання. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, жінки частіше, ніж чоловіки, піддаються високому рівню стресу, тривожності, депресивних станів і загального емоційного вигорання. Водночас дослідження доводять, що нервове стимулювання у жінок має свої психологічні особливості, які зумовлені як біологічними, так і соціально-культурними чинниками. Крім того, жінки мають вищу емоційну чутливість, схильність до емпатії, самообвинувачення при реакції на невдачі, що впливає на динаміку розвитку та прояви вигорання. Зростання темпів урбанізації, вимоги до професійної компетентності, нестабільність економічної ситуації та загострення соціальної відповідальності лише поглиблюють проблему. Особливо це стосується жінок, які працюють у соціальних, освітніх, медичних та обслуговуючих сферах, де контакт з людьми є постійним і емоційно насиченим. Невчасне розпізнавання симптомів вигорання, відсутність належної психопрофілактики та ігнорування психічного здоров’я може призвести до глибоких психоемоційних розладів, зниження якості життя та професійної деформації. Виявлення окремих чинників, які сприяють розвитку синдрому емоційного вигорання у представників різних вікових, професійних та сімейних груп, має важливе значення для розробки ефективних програм психологічної підтримки, психотерапевтичної інтервенції та профілактики вигорання. Саме тому, дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання у жінок є не лише теоретично значущим, але й практично необхідним, оскільки сприяє глибокому розумінню механізмів адаптації жінок в умовах сучасних викликів, а також формуванню обґрунтованих засад для збереження психічного здоров’я жінок у контексті їх соціальної самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема емоційного вигорання привертає значну увагу сучасних дослідників, зокрема, Д.Ассонова, Т.Барковської, О.Бацильєвої, Л.Бегезі, Н.Горелової, К.Борщ, О.Кондратьєвої, І.Грицюк, О.Клименко та інших. У своїх роботах вони розглядали вигорання в контексті професійної діяльності медичних працівників, педагогів, працівників банківської сфери, а також у ситуації міжрольового конфлікту. Зазначені автори висвітлювали основні особливості синдрому, стадії його розвитку, фактори ризику та напрями психопрофілактики. Попри наявні напрацювання, питання психологічних особливостей емоційного вигорання саме у жінок залишається

недостатньо вивченим. Також, потребують уваги питання впливу міжрольових конфліктів, гендерних стереотипів, соціальних очікувань та посттравматичних чинників, які значною мірою зумовлюють розвиток вигорання у жінок.

Мета статті – провести аналіз теоретико-методологічних засад дослідження проблеми емоційного вигорання у жінок.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі стрімких соціально-економічних змін, високої конкуренції, інформаційного перенавантаження та нестабільності зростає психологічне навантаження на індивіда. Особливої актуальності набувають питання психічного здоров'я, адаптаційних можливостей особистості, її здатності зберігати внутрішню цілісність і функціональність у складних умовах зовнішнього середовища. Одним із феноменів, що стає дедалі помітнішим у професійному та особистісному вимірах, є емоційне вигорання – складний психологічний процес, що знижує життєдіяльність людини, впливає на її емоційний стан, мотивацію, працездатність і загальний рівень задоволеності життям.

Вперше термін «вигорання» був введений американським психіатром Х.Дж. Фреденбергером у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, що знаходяться в постійному інтенсивному спілкуванні з людьми (клієнтами, колегами) для надання їм професійної допомоги. У своїй книзі «Burnout: The High Cost of High Achievment: Вигорання: висока ціна високих досягнень» Г. Фрейденбергер написав: «Кожен працівник усвідомлює, що стрес може стати вогнем радості від роботи, яка виконується, але, якщо у працівника не вистачає ресурсів для управління і контролю над цим вогнем, він може "згоріти"…». Саме він став першим дослідником, який опублікував у науковому журналі дослідження цього синдрому.

Емоційне вигорання – це складне психоемоційне явище, яке виникає внаслідок хронічного стресу, перевантаження, постійної взаємодії з людьми та тривалого перебування у ситуаціях високої відповідальності. Жінки, на відміну від чоловіків, частіше зазнають емоційного вигорання через поєднання професійних, сімейних і соціальних обов'язків, підвищену емоційну чутливість, схильність до емпатії та глибшого проживання міжособистісних проблем. У різні періоди життя психоемоційний стан жінки має свої особливості, що зумовлює специфіку реагування на стресові фактори та, відповідно, прояви вигорання.

Виділяють кілька основних концептуальних підходів до вивчення емоційного вигорання [1]:

1. Психодинамічний підхід – розглядає вигорання як наслідок внутрішньоособистісного конфлікту між бажанням допомагати та неможливістю задовольнити очікування оточення. Приховані емоції, невисловлені потреби формують напругу, що зрештою проявляється у вигляді виснаження.
2. Біхевіоральний підхід – акцентує увагу на процесах навчання і формування моделей реагування. Вигорання формується як результат негативного підкріплення, коли зусилля не приносять очікуваної винагороди.

3. Когнітивно-біхевіоральний підхід – вивчає роль переконань, атрибуцій і когнітивних схем у виникненні вигорання. Нереалістичні очікування, занижена самооцінка, катастрофізація ситуацій сприяють розвитку синдрому.

4. Гуманістичний підхід – розглядає вигорання як кризу ідентичності, втрату сенсу діяльності та самореалізації. Особистість втрачає зв'язок із власним «Я», переживає фрустрацію цінностей і внутрішню спустошеність.

5. Системний підхід – аналізує емоційне вигорання у контексті взаємодії міжособистісних, організаційних та соціальних чинників. Підкреслюється роль робочого клімату, управлінської культури та соціальної підтримки.

Кожен з підходів доповнює загальну картину розуміння феномену емоційного вигорання, відкриваючи можливості для цілісного аналізу, діагностики та психологічної допомоги особистості.

Молоді жінки (до 30 років) зазвичай переживають емоційне напруження, пов'язане з професійним становленням, соціальною адаптацією, спробами самореалізації та очікуваннями суспільства. У цьому віці спостерігається підвищена потреба у визнанні, самоствердженні, а також спроби поєднати кар'єрні прагнення з особистим життям, що часто стає джерелом внутрішніх конфліктів та втоми.

Жінки середнього віку (30–45 років) найчастіше є одночасно професіоналками, матерями, дружинами, доглядальницями за батьками, що призводить до постійного дефіциту часу на себе. У цьому віковому періоді переважають хронічна втома, відчуття обмеженості у самореалізації, почуття провини за недостатню увагу до сім'ї або роботи, що сприяє розвитку синдрому емоційного вигорання.

Жінки старшого віку (після 45 років) стикаються з додатковими психологічними та фізіологічними навантаженнями, зокрема гормональними змінами в організмі, наближенням чи настанням менопаузи, синдромом «порожнього гнізда», переоцінкою життєвих пріоритетів. Це може викликати апатію, зниження мотивації, тривожність та депресивні стани – типові компоненти емоційного вигорання [2].

Одним із найпотужніших зовнішніх чинників емоційного вигорання є надмірне професійне навантаження, що включає високий рівень відповідальності, швидкий темп праці, тривалий робочий день, відсутність чітких меж між роботою та особистим життям. Особливо це актуально для жінок, які працюють у так званих «емоційно затратних» професіях: лікарки, медсестри, вчительки, психологині, соціальні працівниці. У таких сферах професійна діяльність пов'язана з постійним співпереживанням, турботою про інших, наданням підтримки, що з часом виснажує особисті ресурси жінки [3].

Наступним важливим фактором є невизначеність кар'єрних перспектив, яка викликає хронічну тривогу. Жінки часто відчувають бар'єри у просуванні по службі, що зумовлені як гендерними стереотипами, так і обмеженим доступом до керівних позицій. Водночас гендерна дискримінація, подвійні стандарти щодо

жінок у професійному середовищі, упереджене ставлення з боку керівництва або колег формують відчуття несправедливості, знижують мотивацію та посилюють емоційне виснаження.

Низька оцінка праці також є значним стресогенним чинником: коли жінка викладається максимально, але не отримує визнання, належної матеріальної винагороди чи емоційної підтримки, це призводить до почуття марності зусиль та втрати сенсу в професійній діяльності [4].

Не менш важливою є відсутність підтримки в робочому колективі. Колеги можуть виявляти байдужість, конкуренцію або навіть ворожість, що робить жінку ізольованою в трудовому середовищі. В умовах, коли жінка не має можливості виговоритися, поділитися переживаннями або отримати співчуття, психоемоційне навантаження накопичується ще швидше.

Окрему групу зовнішніх чинників становлять сімейно-побутові обставини. Жінки зазвичай несуть на собі основну відповідальність за ведення домашнього господарства, виховання дітей, догляд за літніми родичами. Це так зване «друге навантаження», яке починається після завершення офіційного робочого дня. Нерівномірний розподіл домашніх обов'язків, очікування від жінки «ідеальної матері», «турботливої дружини» та «успішної професіоналки» створюють хронічну втому, фрустрацію та знижують відчуття життєвої задоволеності.

До внутрішніх передумов емоційного вигорання належать особистісні риси та психологічні установки, які формуються ще в дитинстві та підкріплюються соціокультурним контекстом. Однією з найхарактерніших є високий рівень самокритичності. Багато жінок схильні знецінювати свої досягнення, порівнювати себе з іншими, завжди бути «кращими», що викликає постійне незадоволення собою та відчуття неуспіху.

Іншим важливим чинником є перфекціонізм – прагнення до ідеалу в усіх сферах життя. Така установка формує завищені очікування до себе, при цьому будь-яке відхилення від «плану» сприймається як поразка. Це створює додатковий тиск і внутрішній конфлікт, коли ресурси вже вичерпано, але жінка не дозволяє собі відпочити чи звернутися по допомогу [5].

Підвищена емпатійність – ще одна риса, характерна для багатьох жінок, яка, з одного боку, сприяє формуванню тісних міжособистісних зв'язків, але з іншого – викликає емоційне перенавантаження. Постійне співпереживання чужому болю, труднощам, проблемам виснажує внутрішній енергетичний потенціал і залишає все менше ресурсу для самопідтримки.

Низька самооцінка та залежність від зовнішнього схвалення також підвищують уразливість до вигорання. Жінки часто ставлять на перше місце потреби інших, нехтуючи власними бажаннями, що поступово призводить до втрати ідентичності, емоційної спустошеності та відчуття того, що їх не цінують ні на роботі, ні в родині [6].

Чинники емоційного вигорання у жінок мають глибоке психологічне, соціальне та культурне підґрунтя. Їх комплексний вплив потребує системного

підходу до профілактики, психологічної просвіти, розвитку емоційного інтелекту та створення умов для самозбереження жінки як особистості, фахівчині та члена суспільства.

Емоційне вигорання у жінок проявляється багатовимірно, охоплюючи чотири основні сфери: емоційну, когнітивну, поведінкову та соматичну. Така комплексність зумовлює складність у діагностиці цього стану, адже симптоми можуть бути розмитими, мати схожість з іншими психоемоційними або навіть фізіологічними розладами.

Емоційні прояви є одними з перших і найбільш помітних. Вони включають дратівливість, різкі перепади настрою, пригніченість, хронічну втому, апатію та втрату інтересу до звичних справ. Часто жінки починають відчувати відсторонення від емоцій, що раніше були важливими, наприклад, любові до близьких, турботи про дітей, співпереживання до колег. Емоційна байдужість до значущих людей викликає внутрішнє напруження, почуття провини та дискомфорт, що лише посилює загальний стан. Виникає внутрішній конфлікт: жінка розуміє, що повинна щось відчувати, але не може, і це призводить до зростання тривожності, відчаю та психоемоційного виснаження [7].

Когнітивні порушення при емоційному вигоранні проявляються в ускладненні мисленнєвих процесів. Жінка відзначає зниження здатності концентрувати увагу, швидко забуває інформацію, відчуває складність у прийнятті рішень, навіть у простих повсякденних ситуаціях. Зменшується швидкість обробки інформації, страждає продуктивність, знижується креативність – те, що раніше вирішувалося легко, тепер вимагає надмірних зусиль. Частими є скарги на так званий «туман у голові» – відчуття розгубленості, сповільненості мислення, відсутності чіткого фокусу [3].

Поведінкові прояви емоційного вигорання охоплюють як активне, так і пасивне реагування. З одного боку, жінка може уникати професійних обов'язків, втрачати інтерес до роботи, частіше брати лікарняні або відпустки, знижувати рівень участі в проєктах. З іншого боку, навпаки – можуть з'явитися риси гіперактивності, трудоголізму як способу втекти від внутрішньої порожнечі. У поведінці помітна соціальна ізоляція: обмеження кола спілкування, уникання зустрічей, небажання брати участь у родинних чи колективних заходах. Жінка дедалі частіше обирає самотність, пояснюючи це втомою, але фактично вона втрачає зв'язок із зовнішнім світом і джерелами підтримки. Також спостерігається знецінення власних досягнень, уникнення нових ініціатив, втеча у рутинну одноманітну діяльність [4].

Соматичні симптоми – одна з найнебезпечніших форм прояву емоційного вигорання, оскільки саме вони часто маскують справжній психоемоційний стан і стають приводом для звернення до терапевтів, кардіологів або гастроентерологів. Найпоширеніші прояви – розлади сну (безсоння або гіперсомнія), головні болі, постійна м'язова напруга, розлади серцево-судинної системи (тахікардія, гіпертонія), зниження апетиту або, навпаки, переїдання, порушення

менструального циклу, зниження імунітету (часті застуди, загострення хронічних хвороб). Жінки часто не усвідомлюють, що джерело фізичного дискомфорту – психологічне виснаження, і починають лікувати симптоми, а не причину [1].

Емоційне вигорання у жінок є складним і системним явищем, що виявляється на всіх рівнях функціонування особистості. Його особливість полягає в поступовості розвитку, хронічному характері та схильності маскуватися під інші стани, що робить вчасне розпізнавання ще більш актуальним. Розуміння проявів вигорання є першим кроком до його подолання і профілактики глибших психічних розладів, зокрема депресії та тривожних станів.

В умовах війни і надзвичайної соціальної турбулентності особливо актуальним чинником емоційного вигорання стала багатовекторність задач і постійне перенавантаження, зумовлені необхідністю паралельно виконувати функції доглядачки, захисниці, фінансового гаранта й емоційного стабілізатора родини. Це створює хронічний дефіцит відновлювальних ресурсів, що є одним із ключових предикторів емоційного виснаження [2].

Щодо клінічних проявів емоційного виснаження, дослідження В.Кутішенко та М.Ільховської фіксує типовий симптомокомплекс, що включає:

- Соматичні прояви: підвищена втомлюваність, порушення сну, фізичне виснаження.
- Когнітивні симптоми: зниження концентрації уваги, уповільнення мислення, відсутність нових ідей, труднощі в прийнятті рішень.
- Емоційні та поведінкові реакції: високий рівень тривожності, роздратування, уникнення діяльності, апатія, уникнення соціальних контактів, втрата інтересу до дозвілля та соціальної взаємодії.

Особливо тривожними є ознаки втрати мотивації, професійної апатії та соціального відчуження, що вказує на глибоке психоемоційне виснаження, яке потребує не лише психокорекційної, а й комплексної психосоціальної підтримки.

Таким чином, емоційне вигорання у жінок є складним, багатоаспектним процесом, що потребує цілісного підходу до діагностики, профілактики та підтримки. Його вчасне виявлення й усвідомлення допомагає не лише зберегти психічне здоров'я, а й уникнути глибших наслідків, таких як тривожні розлади, депресія або психосоматичні захворювання.

Жінки, з огляду на особливості соціальних очікувань, мультифункціональності їхніх соціальних ролей, біологічної та психоемоційної вразливості, демонструють підвищену схильність до розвитку синдрому емоційного вигорання. Дослідження свідчать, що представниці жіночої статі значно частіше, ніж чоловіки, демонструють симптоми хронічного виснаження, психоемоційного перенапруження та професійної дезорієнтації. Ідентифікація ключових факторів ризику є критично важливою умовою для впровадження превентивних стратегій та психосоціальної підтримки [8]:

1. Соціальна полірольовість та надмірне навантаження. Одним із головних факторів, що підвищують ризик емоційного вигорання у жінок, є полірольовість –

необхідність одночасно виконувати кілька соціальних, професійних і особистісних ролей. Сучасна жінка, особливо у країнах із патріархальними або традиціоналістськими структурами, змушена поєднувати ролі працівниці, матері, дружини, доньки, домогосподарки, доглядальниці тощо. Відсутність балансу між цими ролями, недостатній відпочинок, дефіцит особистого часу і ресурсів призводять до хронічного виснаження. Поліпрольовість часто супроводжується конфліктом ролей (role conflict), коли виконання однієї ролі унеможливлює якісне виконання іншої. Це призводить до фрустрації, внутрішнього напруження, почуття провини та зниження самооцінки. Такі психологічні фактори у довготривалій перспективі сприяють розвитку емоційного вигорання.

2. Професійні чинники та характер роботи. Ризик вигорання є значно вищим у жінок, які працюють у сферах із високим рівнем емоційного включення: охорона здоров'я, освіта, соціальні служби, психологія, сфера обслуговування. У таких професіях емоційна взаємодія з людьми, висока відповідальність за добробут інших, етичні дилеми та обмежені можливості контролю над процесами створюють значне психоемоційне навантаження. Крім того, жінки частіше зазнають дискримінації на робочому місці, стикаються з феноменом «скляної стелі», недостатнім визнанням заслуг, гендерною нерівністю в оплаті праці. Такі чинники формують хронічну незадоволеність, втрату мотивації та ідентифікаційний конфлікт між особистістю та професійною роллю.

3. Перфекціонізм та когнітивні спотворення. Психологічна схильність до перфекціонізму – ще один потужний чинник ризику. Жінки, виховані в умовах високих соціальних очікувань, нерідко демонструють гіпервідповідальність, надмірний самоконтроль, схильність до самоосуду, катастрофізації незначних невдач, завищені внутрішні стандарти. Це формує когнітивні спотворення – наприклад, дихотомічне мислення («усе або нічого»), що сприяє постійній психологічній напрузі. У поєднанні з емоційною емпатійністю, характерною для багатьох жінок, перфекціонізм спричиняє хронічне психоемоційне виснаження і зниження задоволення від діяльності, навіть при об'єктивних успіхах.

4. Психоемоційна чутливість та нейропсихологічні фактори. Жінки мають біологічно зумовлену підвищену активність у зонах мозку, що відповідають за емоційну обробку (амігдала, префронтальна кора). Це забезпечує високий рівень емпатії, однак також підвищує вразливість до тривалого стресу. Доведено, що жіноча нервова система менш стійка до кумулятивного впливу хронічного емоційного перевантаження. Психоемоційна вразливість у поєднанні зі схильністю до депресивних і тривожних розладів створює замкнене коло, в якому стрес призводить до втоми, а втома – до зниження когнітивного контролю над емоціями.

5. Біологічні та гормональні коливання. Гормональні зміни, пов'язані з менструальним циклом, вагітністю, пологами, лактацією та клімактеричним періодом, значною мірою впливають на психоемоційний стан жінки. Зниження рівня естрогенів та прогестерону може провокувати симптоми, подібні до

тривожного або депресивного розладу – дратівливість, плаксивість, втомлюваність, зниження мотивації. Післяпологовий період, особливо за відсутності підтримки, є критично вразливим щодо розвитку емоційного вигорання через фізичну виснаженість, порушення сну та зростання відповідальності.

6. Недостатній рівень соціальної підтримки та ресурсів. Дефіцит якісної соціальної підтримки – ще один ключовий фактор. Соціальна ізоляція, відсутність емоційного зворотного зв'язку, відчуття «незрозумілості» з боку близьких або керівництва призводить до наростання внутрішнього емоційного конфлікту. Також важливо враховувати ресурсну неспроможність жінок, які не мають можливості задовольнити базові потреби – відпочинку, самореалізації, емоційного розвантаження. Соціальна підтримка – потужний буфер проти вигорання. Вона забезпечує відновлення емоційного балансу, підвищує рівень суб'єктивного благополуччя та сприяє формуванню психологічної стійкості [8].

Емоційне вигорання у жінок формується під впливом комплексної взаємодії індивідуально-психологічних, соціокультурних, професійних та біологічних чинників. Основні фактори ризику включають надмірне рольове навантаження, професійний стрес, перфекціонізм, психоемоційну вразливість, гормональні коливання та відсутність соціальної підтримки. Профілактика вигорання повинна базуватись на міждисциплінарному підході: включати освітні інтервенції, психотерапевтичну допомогу, формування здорових моделей поведінки, розвиток емоційного інтелекту та психогігієни, а також на інституційному рівні – забезпечення рівності, гнучких умов праці та підтримки жінок у кризових періодах.

Фактори ризику емоційного вигорання у жінок охоплюють складну мережу взаємопов'язаних детермінант, кожна з яких по-своєму посилює загрозу психоемоційного виснаження. На відміну від ізольованого впливу стресових ситуацій, ризики вигорання у жінок є системними й багатоаспектними: вони вкорінені не лише в особистісних або професійних обставинах, а й у глибоких соціальних очікуваннях, культурних стереотипах та біопсихофізіологічних особливостях жіночого організму [9].

Аналіз виявлених факторів дозволяє зробити висновок, що ключову роль у формуванні вигорання відіграє накопичення невирішених психоемоційних конфліктів – як зовнішніх (робочі навантаження, сімейна напруга, брак соціальної підтримки), так і внутрішніх (вимоги до себе, незадоволеність, емоційна перевтома). Саме тривала дисгармонія між ресурсами особистості та очікуваннями зовнішнього середовища є пусковим механізмом розвитку синдрому.

Особливої уваги потребує той факт, що значна частина чинників має латентний, відстрочений або накопичувальний характер: жінки часто тривалий час ігнорують сигнали виснаження через соціалізовану схильність до самообмеження, самопожертви та пригнічення власних потреб. Такий механізм призводить до поступового стирання емоційної стабільності й формування внутрішнього опору до адаптації.

Таким чином, вивчення факторів ризику емоційного вигорання у жінок не лише окреслює спектр психосоціальних загроз, а й підкреслює необхідність

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ранньої ідентифікації «зон напруження» та створення індивідуалізованих стратегій психоемоційної профілактики. Професійна діяльність, особисте життя, стан здоров'я, підтримка оточення та рівень самореалізації мають розглядатися як взаємопов'язані сфери, в яких своєчасне втручання може стати запорукою емоційної стійкості жінки у сучасному багатовимірному соціальному контексті.

Висновки. Узагальнення концептуальних підходів до вивчення емоційного вигорання дозволяє стверджувати, що цей феномен є складним, багаторівневим і динамічним психоемоційним процесом, який розвивається під впливом як внутрішньоособистісних, так і зовнішньосоціальних чинників. У наукових дослідженнях емоційне вигорання розглядається крізь призму психодинамічного, біхевіорального, когнітивного, гуманістичного та системного підходів, кожен з яких висвітлює окремі, але взаємопов'язані аспекти проблеми: від глибинних внутрішніх конфліктів і дезадаптивних переконань до порушення соціальної взаємодії та втрати смислів. Водночас сучасна психологічна наука схиляється до інтегративного підходу, що дозволяє врахувати мультифакторність вигорання та індивідуальні особливості його перебігу. Такий підхід відкриває можливості для комплексної діагностики, профілактики та інтервенції, орієнтованої не лише на подолання симптомів, а й на зміцнення особистісних ресурсів, саморефлексії та психогігієни в умовах сучасного соціального тиску.

Проведений аналіз специфіки емоційного вигорання у жінок засвідчує, що цей синдром має не лише універсальні ознаки, а й чітко виражену гендерну специфіку, зумовлену соціальними, культурними, психологічними та біологічними особливостями жіночої особистості. Вигорання у жінок виявляється комплексно – на емоційному, когнітивному, поведінковому та соматичному рівнях – і часто розвивається поступово, проходячи стадії від ентузіазму до повного виснаження. Особливу загрозу становить взаємодія множинних ролей, які жінка змушена виконувати одночасно, що призводить до внутрішнього конфлікту, відчуття провини, втрати самовизначення та розчарування у власній діяльності. Серед основних проявів – емоційна байдужість, когнітивне уповільнення, соціальна ізоляція та психосоматичні розлади. Аналіз факторів ризику емоційного вигорання у жінок підтверджує, що цей синдром має складну, полікомпонентну природу, де поєднуються внутрішньоособистісні характеристики, соціокультурні установки, професійні умови праці та біофізіологічні особливості жіночого організму. Саме комплексний, глибоко емпатійний підхід до вивчення та підтримки жінок, які перебувають у стані емоційного вигорання, є необхідною умовою збереження їх психічного здоров'я, соціальної адаптивності та професійної самореалізації.

Література:

1. Бегеза Л. Психологічні особливості емоційного вигорання. *Психологічні перспективи*. 2020. № 36. С. 37–48с.

2. Борщ К.К., Ляшко М.М. Гендерні стереотипи як соціальна проблема сучасних жінок. *Науковий вісник ужгородського Університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2017. № 1 (40). С. 31-34.

3. Bocheliuk V.Y., Zavatska N.Y., Bokhonkova Y.O., Toba M.V., Panov N.S. Emotional burnout: Prevalence rate and symptoms in different socio-professional groups. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. 2020. Vol. 8(1). P. 33–40.

4. Жінка в час війни: Волонтерка, лідерка: навч.посіб. / Г.Давиденко, В.Найчук, Л.Немаш – Вінниця: Вінницький інститут Університету «Україна», 2022. – С. 52-53.

5. Maslach C., Leiter M.P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15 (2). P. 103–111.

6. Демидюк В. М., Пілат М. С. Психологічні чинники запобігання емоційному вигоранню військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. 2021. № 12. С. 102–106.

7. Моляко В. О., Мисечко К. Особливості емоційного вигорання педагогів із різним стажем роботи. *Психологічні дослідження : наукові праці викладачів та студентів соціально-психологічного факультету*. 2017. С. 69-71.

8. Грицук О. В. Основні принципи та підходи в дослідженні синдрому емоційного вигорання у зарубіжній психології. *Актуальні проблеми психології*. 2012. № 35 (1). С.30-33.

9. Поджіо Т.Ю. Аналіз психодіагностичного інструментарію для дослідження професійного вигорання науково-педадогічних працівників закладів вищої освіти. *Вчені записки ТНУ ім. В.І.Вернадського. Серія: Психологія.* 2021. Том 32 (71) № 3. С. 88-92.

References:

1. Beheza, L. (2020) Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia [Psychological features of emotional burnout]. *Psykholohichni perspektyvy - Psychological Perspectives*, 36, 37–48. [in Ukrainian].

2. Borshch, K.K., Liashko, M.M. (2017) Henderni stereotypy yak sotsialna problema suchasnykh zhinok [Gender stereotypes as a social problem of modern women]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho Universytetu. Pedahohika, sotsialna robota - Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Pedagogy, Social Work*, 1(40), 31–34. [in Ukrainian].

3. Bocheliuk, V.Y., Zavatska, N.Y., Bokhonkova, Y.O., Toba, M.V., Panov, N.S. (2020) Emotional burnout: Prevalence rate and symptoms in different socio-professional groups. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 8(1), 33–40.

4. Davydenko, H., Naichuk, V., Nemash, L. (2022) *Zhinka v chas viiny: Volonterka, liderka [Woman in times of war: Volunteer, leader]*. Vinnytsia: Vinnytskyi instytut Universytetu "Ukraina", pp. 52–53. [in Ukrainian].

5. Maslach, C., Leiter, M.P. (2016) Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.

6. Demydiuk, V.M., Pilat, M.S. (2021) Psykholohichni chynnyky zapobihannia emotsiinoho vyhorannia viiskovosluzhbovtsiv v umovakh dohvotryvalykh zbroinykh konfliktiv [Psychological factors in preventing emotional burnout in military personnel during prolonged armed conflicts]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Psykholohiia" - Scientific *Notes of the National University "Ostroh Academy". Series: Psychology*, 12, 102–106. [in Ukrainian].

7. Moliako, V.O., Mysechko, K. (2017) Osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia pedahohiv iz riznym stazhem roboty [Features of emotional burnout in teachers with different work experience]. *Psykholohichni doslidzhennia - Psychological Research*, 69–71. [in Ukrainian].

8. Hrytsuk, O.V. (2012) Osnovni pryntsypy ta pidkhody v doslidzhenni syndromu emotsiinoho vyhorannia u zarubizhnii psykholohii [Main principles and approaches to the study of burnout syndrome in foreign psychology]. *Aktualni problemy psykholohii - Actual Problems of Psychology*, 1(35), 30–33. [in Ukrainian].

9. Podzhio, T.Yu. (2021) Analiz psikhodiahnostychnoho instrumentariiu dlia doslidzhennia profesiinoho vyhorannia naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity [Analysis of psychodiagnostic tools for studying professional burnout in academic staff]. *Vcheni zapysky TNU im. V.I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia - Scientific Notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology*, 32(71)3, 88–92. [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.944.2:004.738.5

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1836-1848

Чернова Валерія Костянтинівна магістр психології, викладач кафедри української мови, психології та педагогіки, Харківський національний медичний університет, м. Харків, тел. (066) 057-24-20, https://orcid.org/ 0009-0007-3169-4040

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАДАННІ НЕВІДКЛАДНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Анотація. У статті розглянуто застосування цифрових технологій для надання невідкладної психологічної допомоги в умовах війни та інших кризових ситуацій. Проаналізовано можливості мобільних додатків, онлайн-платформ, чат-ботів і сервісів відеозв'язку, які дозволяють швидко реагувати на запити, підтримувати безперервність допомоги та забезпечувати доступ до фахівців навіть за фізичної недосяжності традиційних форматів взаємодії. Окреслено особливе значення таких інструментів для населення у прифронтових регіонах, на тимчасово окупованих територіях, серед внутрішньо переміщених осіб і тих, хто не має змоги відвідувати очні консультації.

На основі українського та міжнародного досвіду (BetterMe: Mental Health, «Розкажи мені», Talkspace, Kooth, Wellness Together Canada) показано ефективність гібридних моделей, де цифрові інструменти поєднуються з офлайн-практиками. Визначено, що такі моделі дозволяють зберегти баланс між швидкістю реагування та глибиною психологічної роботи, водночас знижуючи ризики знеособлення допомоги. Окремо розглянуто типові виклики впровадження: нерівномірність інтернет-покриття, ризики витоку конфіденційної інформації, поява непідготовлених або псевдофахівців, небезпека надмірної автоматизації та недостатня адаптація контенту до українського культурного і воєнного контексту.

Зроблено висновок про необхідність створення методично обґрунтованих моделей інтеграції цифрових інструментів у систему психологічної допомоги з чіткими протоколами роботи, етичними стандартами та надійними механізмами захисту даних. Підкреслено важливість підготовки фахівців до роботи у цифровому середовищі та верифікації їхньої кваліфікації. Запропоновано орієнтуватися на міжсекторальну співпрацю державних структур, професійних асоціацій, громадських організацій та IT-сектору для формування доступної, безпечної та стійкої системи цифрової психологічної підтримки, здатної функціонувати у ситуаціях тривалої нестабільності та повторних криз.

Ключові слова: цифрові технології, невідкладна психологічна допомога, мобільні додатки, онлайн-платформи, чат-боти, відеозв'язок, гібридні моделі, кризові інтервенції, конфіденційність, війна.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Chernova Valeriia Kostyantynivna Master of Psychology, Lecturer of the Department of Ukrainian Language, Psychology and Pedagogy, Kharkiv National Medical University, Kharkiv, tel.: (066) 057-24-20, https://orcid.org/0009-0007-3169-4040

USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PROVIDING EMERGENCY PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

Abstract. The article examines the use of digital technologies in delivering emergency psychological assistance during wartime and other crisis situations. It analyzes the potential of mobile applications, online platforms, chatbots, and video conferencing services that enable rapid response to requests, maintain continuity of care, and ensure access to professionals even when traditional formats of interaction are physically inaccessible. The specific importance of such tools is highlighted for populations in frontline areas, temporarily occupied territories, among internally displaced persons, and those unable to attend in-person consultations.

Drawing on Ukrainian and international experience (BetterMe: Mental Health, “Rozkazhy meni” [Tell Me], Talkspace, Kooth, Wellness Together Canada), the study demonstrates the effectiveness of hybrid models in which digital tools are combined with offline practices. It is shown that such models allow for maintaining a balance between responsiveness and the depth of psychological work, while reducing the risk of depersonalized care. Common implementation challenges are identified, including uneven internet coverage, risks of confidential data breaches, the presence of unqualified or pseudo-specialists, the dangers of excessive automation, and insufficient adaptation of content to the Ukrainian cultural and wartime context.

The article concludes on the need to develop methodologically sound models for integrating digital tools into psychological assistance systems, with clear work protocols, ethical standards, and reliable data protection mechanisms. It emphasizes the importance of preparing specialists for work in the digital environment and verifying their qualifications. The paper proposes focusing on cross-sector cooperation among government bodies, professional associations, non-governmental organizations, and the IT sector to establish an accessible, safe, and resilient system of digital psychological support capable of operating under prolonged instability and recurring crises.

Keywords: digital technologies, emergency psychological assistance, mobile applications, online platforms, chatbots, video conferencing, hybrid models, crisis interventions, confidentiality, war.

Постановка проблеми. Актуальні виклики, пов’язані з воєнними діями, масштабними переміщеннями населення, роз’єднанням родин та підвищеною частотою кризових станів, зумовлюють нагальну потребу в організації швидкої та ефективної психологічної допомоги. У реаліях, коли час реагування є вирішальним чинником збереження психічного здоров’я, а фізичний доступ до

постраждалих у багатьох випадках ускладнений або небезпечний, цифрові технології стають важливим інструментом підтримки. Мобільні додатки, онлайн-платформи, сервіси відеозв'язку та чат-боти відкривають можливості для забезпечення психологічної підтримки у режимі реального часу, незалежно від географічного розташування клієнта, дозволяючи скоротити критичний проміжок між запитом на допомогу та її отриманням [3].

Розвиток цифрових сервісів у сфері психологічної допомоги має не лише технологічний, але й соціально-гуманітарний вимір. Використання онлайн-інструментів дає змогу зберігати комунікацію у віддалених та небезпечних регіонах, підтримувати безперервність терапевтичного процесу навіть за умов евакуації чи тимчасової ізоляції, а також забезпечувати доступ до фахівців тим, хто раніше залишався поза межами психологічної допомоги через відсутність місцевих ресурсів. Водночас така практика створює нові вимоги до кваліфікації психологів: окрім базових професійних умінь, вони повинні володіти цифровою грамотністю, розуміти специфіку онлайн-взаємодії, враховувати психологічні особливості клієнта в умовах дистанційного контакту та дотримуватися високих етичних стандартів у цифровому середовищі.

Разом із потенційними перевагами цифрових технологій виникають і значні виклики. Серед них – нерівномірність інтернет-покриття, недостатня захищеність каналів комунікації, ризик витоку конфіденційної інформації, відсутність уніфікованих стандартів надання невідкладної психологічної допомоги онлайн. Існує й небезпека зниження якості взаємодії у разі, якщо технічний аспект цифрового інструменту превалює над психологічним змістом допомоги. Це особливо актуально у кризових випадках, де надважливим є не лише передача інформації чи інструкцій, а й встановлення емоційного контакту, створення атмосфери безпеки та довіри, що у цифровому форматі потребує особливих підходів.

Проблема впровадження цифрових технологій у надання невідкладної психологічної допомоги полягає не лише у виборі відповідних інструментів, а й у розробленні методично вивірених моделей їх інтеграції у практику, з урахуванням етичних, технічних та психосоціальних факторів. Необхідно виробити систему підготовки фахівців, яка б поєднувала освоєння технологій із формуванням готовності діяти за чіткими алгоритмами, базованими на доказових протоколах (зокрема mhGAP та Psychological First Aid), зберігаючи при цьому високу якість психологічного контакту та забезпечуючи безперервність підтримки у найскладніших умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психологічній літературі останніх років простежується тенденція до акцентування ролі цифрових технологій як засобу оперативного реагування на психічні кризи, особливо в умовах воєнних конфліктів та пандемій. Так, дослідниця О. Немеш розглядає мобільні додатки на кшталт PTSD Coach та його українських аналогів, таких як "PFA Mobile Ukraine", як інструменти для психоедукації, самооцінки та

релаксації, що дозволяють швидко стабілізувати емоційний стан після травми; автор підкреслює їхню здатність поєднувати когнітивно-біхевіоральні методи з цифровим інтерфейсом для самодопомоги в екстрених ситуаціях [4].

Л. Фамілярська та Л. Кльоц аналізують платформи відеозв'язку, зокрема Zoom та Google Meet, для онлайн-консультування під час карантинних обмежень, виокремлюючи аспекти віртуальності, оперативності та безпеки як фактори, що полегшують доступ до допомоги в кризах, водночас наголошуючи на необхідності адаптації традиційних методик до цифрового середовища з урахуванням психологічних особливостей учасників [6]. Я. Юрків описує застосування месенджерів Telegram і Viber у дистанційному консультуванні та груповій терапії жертв насильства, зокрема для соціального супроводу та подолання наслідків травматичних подій [7]. М. Дворник досліджує мобільні сервіси для подолання посттравматичного стресу в умовах війни, включаючи додатки для моніторингу настрою та надання першої допомоги з інтерактивними функціями, що активують механізми резилієнтності [3].

Праці, присвячені ширшому спектру цифрових інтервенцій, свідчать про їхню інтегративну природу та потенціал у посиленні доступності допомоги. Наприклад, В. Березан та Г. Боштенко описують онлайн-платформи на зразок "Дія. Здоров'я" та "Допомога поруч" як засоби для моніторингу психічного стану в кризових ситуаціях, підкреслюючи їхню роль у скороченні часу реагування та забезпеченні прозорості розподілу ресурсів [1]. П. Севост'янов та В. Клімушев розглядають віртуальну та доповнену реальність як інструменти для тренування психологічної готовності, вказуючи на їхню здатність моделювати кризові сценарії для формування навичок саморегуляції [5].

Вітчизняні напрацювання співзвучні з результатами зарубіжних досліджень, які свідчать, що інтернет- і мобільні інтервенції довели свою ефективність у кризовій психології завдяки високій доступності та можливості персоналізації контенту під потреби користувача [8]. Дослідники, вивчаючи використання цифрових платформ у кризових інтервенціях, підкреслює значення швидкого встановлення контакту з клієнтом і застосування адаптивних протоколів допомоги, що враховують як емоційний стан, так і соціальний контекст [11]. S. Cross та колеги доводять, що телепсихологія з використанням відеоконференцій під час надзвичайних ситуацій сприяє зниженню симптомів тривоги та посттравматичного стресу, а також підвищує відчуття соціальної підтримки у постраждалих [10].

Важливим напрямом сучасних досліджень є вивчення етичних і правових аспектів цифрового надання невідкладної допомоги. P. Luxton зазначає, що розгортання мобільних сервісів у кризовій психології потребує суворого дотримання конфіденційності, захисту персональних даних і чіткого інформованого погодження клієнта на взаємодію [13]. Подібної позиції дотримуються й українські автори, зокрема Т. Вілюжаніна, наголошуючи на важливості розробки національних протоколів цифрової психологічної допомоги з урахуванням міжнародних стандартів безпеки.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Поступове накопичення наукових і практичних даних свідчить про формування цілісної методології використання цифрових технологій у невідкладній психологічній допомозі. Вона включає не лише технічні інструменти, а й методичні підходи, що ґрунтуються на інтеграції психологічної теорії кризових інтервенцій з сучасними комунікаційними можливостями цифрового середовища. Взаємодія цих компонентів відкриває перспективи для підвищення ефективності психологічної допомоги у швидкоплинних і складних соціальних умовах.

Мета статті – наукове обґрунтування та систематизація теоретичних і емпіричних підходів до застосування цифрових технологій, зокрема мобільних додатків і онлайн-платформ, у наданні невідкладної психологічної допомоги в умовах кризових та воєнних ситуацій, а також визначення методологічних засад їх ефективного й безпечного впровадження в практику роботи психологів.

Виклад основного матеріалу. Використання цифрових технологій у сфері психологічної допомоги в Україні за останні роки набуло особливого значення, що зумовлено не лише глобальними тенденціями цифровізації, а й специфічними соціально-політичними викликами, зокрема збройною агресією, масовим переміщенням населення, поглибленням кризових станів у суспільстві. Війна створила безпрецедентний запит на швидкодоступні та автономні інструменти психологічної підтримки, здатні функціонувати у режимі постійної готовності та мінімальної залежності від фізичної інфраструктури. У цьому контексті цифрові рішення стали не додатковим, а іноді основним каналом комунікації між психологами та тими, хто потребує допомоги, відкривши нові можливості для індивідуальної та групової роботи, кризових інтервенцій, профілактичної діяльності та психоедукації [6].

Серед практичних втілень цих можливостей особливо помітними є мобільні додатки, спеціалізовані вебплатформи, відеоконференції, чат-боти та інтеграція соціальних мереж як інструменту поширення інформації і формування спільнот підтримки. Мобільні додатки орієнтовані на різні цільові групи – від військовослужбовців і ветеранів до дітей, батьків, освітян та ВПО. Їхній функціонал охоплює як самодопомогу (щоденники емоцій, вправи на релаксацію, дихальні техніки, короткі психологічні тести), так і дистанційний зв’язок із фахівцем. Значна увага приділяється кризовій психології, зокрема алгоритмам поведінки при панічних атаках, гострій стресовій реакції, переживанні втрати. Окремі рішення інтегрують елементи когнітивно-поведінкової терапії, методів майндфулнес, тілесно-орієнтованих практик та арттерапії, адаптованих до коротких мобільних сесій [4].

Ще один напрям, який активно розвивається, пов’язаний із використанням захищених платформ відеозв’язку. Вони забезпечують можливість проведення індивідуальних та групових консультацій, психотерапевтичних сесій, тренінгів і супервізій для фахівців. Такий формат особливо важливий для людей, які перебувають у тимчасово окупованих або прифронтових територіях, а також для

тих, хто з різних причин не може відвідувати офлайн-зустрічі. Онлайн-інструменти дають змогу гнучко планувати, усувають логістичні бар'єри та дозволяють швидко масштабувати надання допомоги під час різких сплесків запиту, що часто трапляється після масованих обстрілів чи інших кризових подій.

Паралельно із цим дедалі активніше впроваджуються чат-боти у месенджерах, які виконують роль першої лінії контакту. Вони надають базові інструкції з емоційної самодопомоги, інформацію про доступні сервіси, а в окремих випадках – можливість заповнити стандартизовані опитувальники, за результатами яких користувача спрямовують до відповідного фахівця або ресурсу [12]. Така автоматизація не замінює живої взаємодії, проте значно скорочує час від моменту виникнення запиту до початку надання допомоги, що особливо важливо в умовах гострої кризи.

Разом із оперативним реагуванням цифрові технології дедалі частіше використовуються як інструмент психоедукації, орієнтований не лише на осіб, які переживають кризу, а й на широке коло фахівців – педагогів, медиків, соціальних працівників, волонтерів [1]. Онлайн-курси, вебінари, інтерактивні навчальні модулі поширюють знання про сучасні підходи до психологічної підтримки, стратегії подолання стресу, роботу з травмою, методи ненасильницької комунікації. Такий підхід створює ефект мультиплікації: кожен підготовлений учасник програми здатен передавати отримані знання та навички далі, формуючи локальні мережі підтримки.

Досвід останніх років підтвердив, що в умовах війни цифрові сервіси та мобільні застосунки здатні ефективно виконувати функції кризового реагування, якщо вони професійно впроваджені та адаптовані до конкретного контексту. Серед найбільш активно використовуваних платформ – BetterMe: Mental Health, український застосунок «Розкажи мені», а також мобільні рішення міжнародних гуманітарних організацій, як-от MindDoc та Wysa. Вони забезпечують не лише базову психоедукацію, а й можливість негайної підтримки через інтерактивні модулі чи чат-боти. Українські волонтерські ініціативи, зокрема «Розкажи мені» та проєкт «Ти як?», поєднують індивідуальні онлайн-консультації з груповими форматами взаємопідтримки у відеоконференціях, що дозволяє розширювати охоплення та долати бар'єри географічної віддаленості. При цьому зберігається баланс між автоматизованими інструментами самодопомоги та живою комунікацією з фахівцем, що знижує ризик поверхневого підходу до опрацювання складних емоційних станів [3].

Емпіричні дані та спостереження психологів, які працюють через цифрові платформи, показують, що їхня ефективність досягає піку в моменти масштабних криз – під час масованих обстрілів, масових евакуацій або раптових втрат. У такі періоди користувачі звертаються до мобільних застосунків у пошуках швидкої та зрозумілої допомоги, а інтерфейс із покроковою взаємодією дає змогу поступово знизити рівень тривоги та відновити базове відчуття контролю. Водночас рівень підтримки суттєво залежить від адаптації контенту

та алгоритмів до українських реалій. Наприклад, BetterMe, розроблений у комерційному секторі, вирізняється високою технологічною якістю та широким набором вправ, але його сценарії емоційної підтримки не завжди враховують воєнну тематику. Натомість «Розкажи мені», створений українськими психологами-волонтерами, спирається на безпосередній досвід роботи з травмами війни, що забезпечує глибшу культурну та контекстуальну релевантність.

Міжнародний досвід застосування цифрових платформ у кризових ситуаціях підтверджує цінність підходів, що поєднують технологічні рішення з комплексною психосоціальною підтримкою. У країнах, які пережили масштабні катастрофи, збройні конфлікти чи епідемії, такі інструменти ставали одним із провідних каналів надання допомоги населенню, забезпечуючи безперервний доступ до психологічних ресурсів навіть за повної відсутності фізичної можливості зустрічі зі спеціалістом. Однією з найвідоміших платформ є Talkspace (США), яка пропонує асинхронну та синхронну комунікацію з ліцензованими терапевтами через захищені канали. Її популярність зумовлена гнучкістю формату – від текстового листування до відеосесій – та широкою мережею фахівців, здатних працювати з різними видами травм, зокрема з посттравматичним стресовим розладом. У Великій Британії платформа Kooth інтегрована в державну систему охорони психічного здоров'я та орієнтована на молодь, пропонуючи індивідуальні консультації й тематичні групи підтримки, що модеруються професіоналами [14].

Цікавим прикладом масштабної інтеграції є канадський застосунок Wellness Together Canada, запроваджений під час пандемії COVID-19 і збережений як національний сервіс підтримки. Він поєднує короткі інтервенції, онлайн-курси, індивідуальні консультації та кризову телефонну лінію, що дає змогу охопити користувачів із різним рівнем цифрової грамотності та потребами – від швидкої стабілізації до тривалої терапії. У Нідерландах платформа Minddistrict зарекомендувала себе як інструмент дистанційної психотерапії, що дозволяє створювати індивідуальні програми для кожного клієнта, поєднуючи стандартизовані протоколи з персоналізованим підходом. Досвід цих країн показує, що успішність цифрових рішень визначається не лише технологічною якістю, а й тим, наскільки вони інтегровані в національні системи охорони здоров'я, стаючи невід'ємним елементом інституційної підтримки, а не ізольованим ресурсом [11].

Для України, яка перебуває в умовах війни, особливо цінними є моделі, що передбачають роботу з травмою втрати, тривалою невизначеністю та повторними кризами. Прагнучи врахувати міжнародний досвід, можна звернути увагу на ізраїльську практику використання мобільного застосунку ERAN для надання екстреної психологічної підтримки під час загострень конфлікту, яку можна адаптувати до українських реалій, враховуючи як необхідність швидкої реакції на запити, так і культурно-мовну специфіку. Аналогічно, досвід використання у Новій Зеландії платформи Melon Health, орієнтованої на

спільнотний підхід та групову взаємопідтримку, демонструє, що створення безпечних онлайн-спільнот із модерацією фахівців здатне підвищити стійкість користувачів та знизити відчуття ізоляції. Для українського суспільства це може мати особливе значення, адже значна частина населення вимушено переміщена, розділена з родинами або втратила звичні локальні спільноти.

Плавна інтеграція міжнародних моделей в українську систему психологічної допомоги потребує комплексного підходу, у якому основною умовою є глибока локалізація контенту та алгоритмів відповідно до українських культурних кодів, мови, ціннісних орієнтацій і воєнної специфіки. За відсутності цього цифрові платформи ризикують залишитися формальним інструментом, що не викликає емоційної довіри. Не менш важливим чинником є врахування технічної інфраструктури: якщо в країнах із високою стабільністю інтернету можна впроваджувати складні інтерактивні рішення, то в Україні необхідно передбачати «полегшені» версії сервісів, здатні працювати за мінімальної швидкості з'єднання або в офлайн-режимі з подальшою синхронізацією даних.

Однак цифрові рішення у сфері психологічної допомоги стикаються з низкою системних викликів, які необхідно враховувати при плануванні та розвитку таких сервісів. По-перше, нестабільність інтернет-з'єднання та обмежений доступ до мобільного зв'язку в прифронтових або нещодавно деокупованих територіях унеможливлюють своєчасне звернення по допомогу. По-друге, питання конфіденційності набуває особливої чутливості у воєнних умовах: багато користувачів побоюються, що інформація про їхній емоційний стан або місцезнаходження може бути використана проти них, що вимагає впровадження посилених механізмів шифрування та чіткої політики захисту персональних даних. Це особливо актуально для людей, які перебувають на окупованих територіях або у прифронтових регіонах, де витік чи перехоплення інформації може призвести до репресій або психологічного тиску. По-третє, надмірна автоматизація сервісів створює ризик зведення складних психологічних проблем до стандартних сценаріїв відповіді, що інколи призводить до відчуття непочутості та поглиблення ізоляції [5].

Додатковим чинником, що впливає на ефективність цифрових інструментів, є обмежена готовність частини фахівців працювати у дистанційному форматі. Психологи, які мають багаторічний досвід офлайн-консультацій, нерідко відчувають труднощі з адаптацією до онлайн-платформ, особливо коли йдеться про синхронні відеосесії чи використання інтерактивних модулів. У таких випадках для підвищення ефективності необхідні системні програми підготовки, які охоплюють не лише технічне освоєння інструментів, а й розвиток навичок збереження емоційного контакту через екран. При цьому важливим викликом залишається здатність розпізнавати кризові стани без доступу до невербальних сигналів, що у традиційному офлайн-форматі сприймаються значно легше [5].

Ще одним значним викликом є проблема якості та компетентності наданої допомоги. Відкрите цифрове середовище створює умови для діяльності непідго-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

товлених або псевдофахівців, які можуть видавати себе за психологів і пропонувати поради чи втручання, що не відповідають професійним та етичним стандартам. У воєнний час, коли психологічний стан населення особливо вразливий, некваліфіковане втручання здатне завдати серйозної шкоди – від повторної травматизації до поширення шкідливих наративів чи створення залежності від сумнівних «методик». Для зниження цього ризику важливим є впровадження механізмів верифікації фахівців на платформах, формування відкритого реєстру кваліфікованих консультантів і надання користувачам інструментів перевірки професійної ліцензії спеціалістів.

У цьому контексті важливо враховувати ще один аспект – ризики цифрової залежності, які можуть виникати навіть у межах платформ психологічної допомоги. Часте використання застосунків для спілкування з консультантом, участі в групах підтримки чи проходження інтерактивних програм здатне створювати ефект надмірного занурення у віртуальне середовище, що, своєю чергою, може посилювати відчуття ізоляції від реального життя. Це особливо небезпечно для підлітків та молоді, для яких цифровий простір і так є домінантним каналом комунікації. Тому дизайн таких сервісів має передбачати елементи, які сприяють балансуванню між онлайн-активністю та офлайн-контактами, а також пропонувати інструменти для самоконтролю тривалості користування [9].

Не менш суттєвою є етична проблема культурної релевантності контенту та підходів до консультування. У воєнних умовах психологічний досвід людей значно відрізняється залежно від регіону, соціального статусу, досвіду втрати чи вимушеного переміщення. Використання шаблонних інтервенцій, розроблених у мирних країнах або з урахуванням іншої соціокультурної специфіки, може призвести до відчуження користувача, зниження ефективності допомоги чи навіть поглиблення травматичного досвіду. Це зобов’язує розробників і адміністраторів платформ впроваджувати гнучкі механізми адаптації матеріалів – від мови та стилю комунікації до конкретних сценаріїв психоосвітніх програм, орієнтованих на український контекст [14].

Додатковим завданням, яке стоїть перед цифровими сервісами у сфері психологічної допомоги, є ефективне управління кризовими ситуаціями в реальному часі. Платформа може стати першою точкою контакту для людини, яка перебуває у стані гострої психологічної кризи або має суїцидальні наміри. У такому випадку відповідальність розробників і модераторів полягає у забезпеченні негайної реакції та можливості перенаправлення до екстрених служб або відповідних фахівців. У міжнародній практиці такі механізми реалізуються через інтеграцію з національними гарячими лініями чи системами екстреної допомоги, однак в українських реаліях, з огляду на війну та нестабільність інфраструктури, необхідно передбачати додаткові резервні канали зв’язку [8].

Перспективи розвитку цифрових платформ у психологічній сфері в Україні пов’язані з їхньою інтеграцією в національні стратегії охорони психічного здоров’я, що передбачає координацію між державними установами, громадськими

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

організаціями, ІТ-компаніями та освітніми структурами. Створення єдиної екосистеми, у якій користувач зможе безперешкодно переходити від мобільного застосунку до офлайн-консультації, здатне суттєво підвищити ефективність допомоги. Одним із перспективних напрямів є впровадження гібридних моделей, коли первинний контакт і скринінг відбуваються онлайн, а подальший супровід здійснюється у змішаному форматі. Такий підхід дозволяє поєднати оперативність реагування цифрових інструментів із глибиною терапевтичної роботи у фізичному просторі.

Реалізація подібних моделей неможлива без підвищення цифрової грамотності як користувачів, так і самих психологів. Для цього варто розробити комплексні навчальні програми та методичні матеріали, які охоплюватимуть не лише технічні аспекти роботи з платформами, а й етичні питання – протидію онлайн-маніпуляціям та безпечну комунікацію у віртуальному середовищі. Паралельно потрібна системна психоедукація населення щодо коректного використання онлайн-сервісів, аби уникати псевдопсихологічного контенту, що містить шкідливі поради або пропагує деструктивні практики.

При цьому цифрові сервіси не повинні розглядатися як повноцінна заміна традиційним формам психологічної допомоги. Найвищої ефективності досягають змішані моделі, де технологічні рішення органічно інтегровані з офлайн-практикою, а віртуальна взаємодія виступає продовженням чи підтримкою живого контакту. Це дозволяє зберегти баланс між доступністю, гнучкістю та глибиною роботи, зменшуючи ризики знеособлення процесу допомоги.

В українських умовах перспективною є модель, яка поєднує міжнародні технологічні рішення з вітчизняною експертизою у сфері кризової психології. Йдеться не лише про переклад та адаптацію готових застосунків, а й про створення власних платформ, розроблених із урахуванням специфіки воєнної травми, роботи з внутрішньо переміщеними особами, сім’ями військовослужбовців, дітьми та підлітками, що пережили бойові дії. Такі рішення повинні мати гнучку архітектуру, здатну швидко масштабувати сервіс, інтегрувати нові модулі та залучати фахівців з різних регіонів країни. Міжнародна практика підтверджує: успішна цифрова психологічна допомога не замінює офлайн-підтримку, а створює «міст» між першим сигналом про потребу та отриманням повноцінної допомоги. У воєнних умовах цей міст має бути максимально надійним, безпечним і доступним.

Вже наявний український досвід показує, що у кризових умовах цифрові інструменти здатні стати не лише додатковим ресурсом, а й структурним елементом системи психологічної допомоги, який забезпечує її стійкість і безперервність. Подальший розвиток цього напрямку вимагає злагодженої взаємодії державних структур, громадського сектору, професійних асоціацій та ІТ-спільноти, щоб технологічні рішення були не лише інноваційними, а й відповідали реальним потребам людей, які переживають війну та її наслідки.

Висновки. Інтеграція цифрових технологій у систему невідкладної психологічної допомоги в умовах війни в Україні потребує розгляду не лише технічної, а насамперед соціально-гуманітарної та організаційної складових. Досвід використання мобільних додатків, онлайн-платформ, чат-ботів і сервісів відеозв'язку демонструє їхню високу ефективність у скороченні часу реагування та збереженні доступу до фахівців навіть за відсутності фізичної можливості зустрічі. Однак технологічна спроможність сервісів має бути доповнена чіткими методичними протоколами, механізмами верифікації фахівців і стратегіями культурної адаптації контенту, щоб уникнути поверхневості чи неадекватності допомоги.

Стійкість такої системи забезпечується гібридними моделями, де онлайн-інструменти виконують роль швидкого реагування та первинного скринінгу, а подальший супровід реалізується у змішаному форматі. Це дозволяє поєднати оперативність цифрових рішень із глибиною терапевтичної роботи, зберігаючи безперервність підтримки. Успішність впровадження залежить від здатності інтегрувати міжнародний досвід у національну систему охорони психічного здоров'я з урахуванням українських культурних кодів, мовних особливостей, воєнних реалій та інфраструктурних обмежень.

Подальший розвиток цифрової психологічної допомоги неможливий без створення єдиної координаційної екосистеми, що об'єднує державні структури, професійні асоціації, ІТ-сектор і громадські організації. У межах цієї екосистеми пріоритетом має стати не лише підвищення цифрової грамотності фахівців і користувачів, а й розроблення надійних етичних та безпекових стандартів, здатних гарантувати довіру та готовність користувачів звертатися по допомогу в найкритичніші моменти.

Література:

1. Березан В. І., Боштенко Г. В. Роль цифрових технологій у покращенні якості соціальних послуг в умовах кризових ситуацій. *Психологія і соціальна робота у XXI столітті: зб. наук. матеріалів II Міжнарод. наук.-практ. форуму.* Полтава, 2024. С. 7–14.

2. Вілюжаніна Т.А. Особливості психологічного консультування в Інтернеті (з досвіду роботи). *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, Том 7. Випуск 33, 2013. С. 61-71.

3. Дворник М. С. Мобільний застосунок у системі соціально-психологічної реабілітації травмованої особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* Вип. 41 (44) 2022. С.192-201.

4. Немеш О. М. Віртуальна діяльність особистості: структура та динаміка психологічного змісту: Монографія. Київ: Слово, 2017. 391 с..

5. Севост'янов П. О., Клімушев В. В. Розвиток і впровадження інноваційних цифрових інструментів у сферу психологічного навчання та тренування: перспективи та виклики. *Журнал «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»)*, №7(35) 2024. С. 1091-1102.

6. Фамілярська Л. Л., Кльоц Л. А. Використання цифрових платформ відеозв'язку для організації психологічного консультування онлайн. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 92, вип. 6. С. 61-74.

7. Юрків Я. Використання цифрових технологій в організації соціального супроводу осіб, які постраждали від насильства в сім'ї. *Science and Education*, № 2. 2023. С. 83–88.

8. Andersson G., Titov N., Dear B. F., Rozental A., Carlbring P. Internet-delivered psychological treatments: from innovation to implementation. *World Psychiatry.* 2019. Vol. 18, No 1, pp. 20–28.

9. Bell IH, Thompson A, Valentine L, Adams S, Alvarez-Jimenez M, Nicholas J. Ownership, use of, and interest in digital mental health technologies among clinicians and young people across a spectrum of clinical care needs: cross-sectional survey. *JMIR Ment Health*. 2022. https://doi.org/10.2196/30716

10. Cross S, Bell I, Nicholas J, Valentine L, Mangelsdorf S, Baker S, et al. Use of AI in mental health care: community and mental health professionals survey. *JMIR Ment Health*. 2024. https://doi.org/10.2196/60589

11. Dohnány S., Kurth-Nelson Z., Spens E. et al. Technological folie à deux: Feedback Loops Between AI Chatbots and Mental Illness. *arXiv.* 2025. https://doi.org/10.48550/arXiv.2507.19218

12. Grabb D., Lamparth M., Vasan N. Risks from Language Models for Automated Mental Healthcare: Ethics and Structure for Implementation. *arXiv.* 2024. https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.11852

13. Luxton D. D., Anderson S. L., Anderson M. Ethical issues and artificial intelligence technologies in behavioral and mental health care. Artificial Intelligence in Behavioral and Mental Health Care. Elsevier; 2016, pp.255-276.

14. Rahsepar Meadi M., et al. Exploring the Ethical Challenges of Conversational AI in Mental Health Care: Scoping Review. *JMIR Mental Health.* 2025. https://doi.org/10.2196/60432

References:

1. Berezan, V. I., & Boshtenko, H. V. (2024). Rol tsyfrovykh tekhnolohii u pokrashchenni yakosti sotsialnykh posluh v umovakh kryzovykh sytuatsii [The role of digital technologies in improving the quality of social services in crisis situations]. In *Psykholohiia i sotsialna robota u XXI stolitti – Psychology and Social Work in the 21st Century: Proceedings of the II International Scientific and Practical Forum* (pp. 7–14). Poltava. [in Ukrainian]

2. Viliuzhanina, T. A. (2013). Osoblyvosti psykholohichnoho konsultuvannia v Interneti (z dosvidu roboty) [Peculiarities of psychological counseling on the Internet (from work experience)]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Actual Problems of Psychology: Collected Works of the H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine*, 7(33), 61–71. [in Ukrainian]

3. Dvornyk, M. S. (2022). Mobilnyi zastosunok u systemi sotsialno-psykholohichnoi reabilitatsii travmovanoi osobystosti [Mobile application in the system of socio-psychological rehabilitation of a traumatized personality]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii – Scientific Studies in Social and Political Psychology*, 41(44), 192–201. [in Ukrainian]

4. Nemesh, O. M. (2017). *Virtualna diialnist osobystosti: struktura ta dynamika psykholohichnoho zmistu* [Virtual activity of the individual: Structure and dynamics of psychological content]. Kyiv: Slovo. [in Ukrainian]

5. Sevostianov, P. O., & Klimushev, V. V. (2024). Rozvytok i vprovadzhennia innovatsiinykh tsyfrovykh instrumentiv u sferu psykholohichnoho navchannia ta trenuvannia: perspektyvy ta vyklyky [Development and implementation of innovative digital tools in the field of psychological training and education: Prospects and challenges]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 7(35), 1091–1102. [in Ukrainian]

6. Familiarska, L. L., & Kliots, L. A. (2022). Vykorystannia tsyfrovykh platform videozviazku dlia orhanizatsii psykholohichnoho konsultuvannia onlain [Using digital video communication platforms for online psychological counseling]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 92(6), 61–74. [in Ukrainian]

7. Yurkiv, Ya. (2023). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii v orhanizatsii sotsialnoho suprovodu osib, yaki postrazhdaly vid nasylstva v simi [Use of digital technologies in organizing social support for victims of domestic violence]. *Nauka i osvita – Science and Education*, (2), 83–88. [in Ukrainian]

8. Andersson, G., Titov, N., Dear, B. F., Rozental, A., & Carlbring, P. (2019). Internet-delivered psychological treatments: From innovation to implementation. *World Psychiatry*, 18(1), 20–28. https://doi.org/10.1002/wps.20610

9. Bell, I. H., Thompson, A., Valentine, L., Adams, S., Alvarez-Jimenez, M., & Nicholas, J. (2022). Ownership, use of, and interest in digital mental health technologies among clinicians and young people across a spectrum of clinical care needs: Cross-sectional survey. *JMIR Mental Health*. https://doi.org/10.2196/30716

10. Cross, S., Bell, I., Nicholas, J., Valentine, L., Mangelsdorf, S., Baker, S., et al. (2024). Use of AI in mental health care: Community and mental health professionals survey. *JMIR Mental Health*. https://doi.org/10.2196/60589

11. Dohnány, S., Kurth-Nelson, Z., Spens, E., et al. (2025). Technological *folie à deux*: Feedback loops between AI chatbots and mental illness. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2507.19218

12. Grabb, D., Lamparth, M., & Vasan, N. (2024). Risks from language models for automated mental healthcare: Ethics and structure for implementation. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.11852

13. Luxton, D. D., Anderson, S. L., & Anderson, M. (2016). Ethical issues and artificial intelligence technologies in behavioral and mental health care. In *Artificial Intelligence in Behavioral and Mental Health Care* (pp. 255–276). Elsevier.

14. Rahsepar Meadi, M., et al. (2025). Exploring the ethical challenges of conversational AI in mental health care: Scoping review. *JMIR Mental Health*. https://doi.org/10.2196/60432

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9:364-786-025.12(045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1849-1857

Шеленкова Наталія Леонідівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, тел. (093) 925-90-20, https://orcid.org/0000–0002–6488–9078

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У РЕАБІЛІТАЦІЙНІЙ ПСИХОЛОГІЇ: СИНЕРГІЯ ПРАКТИКИ ТА ІННОВАЦІЙ

Анотація. У статті детально висвітлюється значення проєктної діяльності як ефективного інструменту інтеграції інноваційних підходів у практику реабілітаційної психології. Автори на основі системного аналізу сучасних наукових джерел, а також прикладів практичної реалізації проєктів обґрунтовують доцільність застосування гнучких і адаптивних моделей психологічної допомоги особам, які пережили травматичні події, включаючи ветеранів бойових дій, внутрішньо переміщених осіб (ВПО) та жінок, що зазнали насильства. У статті описано основні концептуальні засади проєктної роботи в реабілітаційній психології, серед яких виділяються міждисциплінарність, індивідуалізація втручання, орієнтація на результат та соціальна взаємодія. Проведено кейс–аналіз українського реабілітаційного проєкту, що демонструє практичну реалізацію цих підходів і підтверджує їхню ефективність у складних соціально–політичних умовах. Також здійснено узагальнення ключових чинників, які впливають на успішність реалізації таких ініціатив, а також перешкод, що ускладнюють процес впровадження проектного підходу у систему психосоціальної допомоги. Окрема увага приділена формулюванню практичних рекомендацій, спрямованих на підвищення якості, доступності та сталості реабілітаційних послуг у локальних громадах та на національному рівні. Запропоновані матеріали можуть бути корисними для фахівців-практиків, дослідників, керівників неурядових організацій, а також органів місцевого самоврядування, які працюють у сфері соціальної підтримки та реабілітації постраждалих категорій населення. Загалом стаття сприяє розвитку науково-методичної бази проектної діяльності в реабілітаційній психології та акцентує увагу на необхідності впровадження інноваційних, міждисциплінарних і клієнт-центричних моделей психологічної допомоги у складних кризових ситуаціях.

Ключові слова: реабілітаційна психологія, проєктна діяльність, психосоціальна підтримка, інновації, травма, міждисциплінарність, внутрішньо переміщені особи, психотравма, кейс-аналіз.

Shelenkova Nataliia PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, tel. (093) 925-90-20, https://orcid.org/0000–0002–6488–9078

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

PROJECT ACTIVITIES IN REHABILITATION PSYCHOLOGY: SYNERGY OF PRACTICE AND INNOVATION

Abstract. The article details the importance of project activity as an effective tool for integrating innovative approaches into the practice of rehabilitation psychology. Based on a systematic analysis of contemporary scientific sources and examples of practical project implementation, the authors justify the feasibility of applying flexible and adaptive models of psychological assistance to individuals who have experienced traumatic events, including combat veterans, internally displaced persons (IDPs) and women who have experienced violence. The article describes the main conceptual foundations of project work in rehabilitation psychology, among which interdisciplinarity, individualisation of intervention, result orientation and social interaction are highlighted. A case study of a Ukrainian rehabilitation project is presented, demonstrating the practical implementation of these approaches and confirming their effectiveness in complex socio-political conditions. The key factors influencing the success of such initiatives are summarised, as well as the obstacles that complicate the process of implementing the project approach in the psychosocial assistance system. Particular attention is paid to the formulation of practical recommendations aimed at improving the quality, accessibility and sustainability of rehabilitation services in local communities and at the national level. The proposed materials may be useful for practitioners, researchers, leaders of non–governmental organisations, as well as local authorities working in the field of social support and rehabilitation of affected population groups. Overall, the article contributes to the development of the scientific and methodological basis for project activities in rehabilitation psychology and emphasises the need to implement innovative, interdisciplinary and client-centred models of psychological assistance in complex crisis situations.

Keywords: rehabilitation psychology, project activities, psychosocial support, innovation, trauma, interdisciplinarity, internally displaced persons, psychological trauma, case analysis.

Постановка проблеми. Сучасна реабілітаційна психологія постала перед викликом ефективної підтримки осіб, які постраждали внаслідок воєнних дій, переселення, втрати близьких чи пережили важкі психотравматичні події. У зв’язку з цим зростає потреба в удосконаленні системи реабілітаційної допомоги, що базується на сучасних підходах, зокрема проектній діяльності. Цей підхід дозволяє враховувати індивідуальні потреби клієнтів, мобілізувати ресурси громади та поєднувати зусилля фахівців із різних галузей. В умовах нестабільної соціально-політичної ситуації в Україні питання реабілітації набуває особливої актуальності. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю створення ефективних моделей психосоціальної допомоги для ветеранів, внутрішньо переміщених осіб (ВПО), постраждалих від насильства, людей з інвалідністю [1; 4].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні роки позначені зростанням уваги до теми інтеграції проектного менеджменту в соціальну та психологічну практику. Дослідження Ванґ і Лю (2021) демонструють ефективність міждисциплінарного підходу до травматерапії, що передбачає співпрацю психологів, медиків і соціальних працівників, що підвищує якість підтримки [1, с. 1135-1140]. Раміреz і Коллінз (2022) оцінюють результати впровадження проєктів для ветеранів з ПТСР у США, де застосування комплексних психотерапевтичних і соціальних інтервенцій дало значне зниження симптомів та покращення якості життя [2, с. 94-100]. Корхонен і Віртанен (2023) подають дані про ефективність peer-to-peer платформ у громадських ініціативах Фінляндії, які сприяють соціальній інтеграції та підтримці психічного здоров'я [3, с. 78-85]. В Україні Новак і Петрович (2020) наголошують на важливості проектного супроводу кризових станів із акцентом на адаптацію до локального контексту та соціокультурних особливостей [4, с. 43-50]. Томсен і Гайдер (2024) звертають увагу на роль соціальної інтеграції через мікропроєкти у громадах, що зміцнюють ресурси і стійкість населення [5, с. 25-35]. Проте в українському контексті відсутні системні дослідження щодо довгострокової ефективності проектної форми допомоги, що створює виклик для подальшого розвитку сфери [4, с. 48].

Мета статті – обґрунтувати ефективність застосування проектної діяльності в практиці реабілітаційної психології, проаналізувати її переваги, проблеми впровадження та розробити методичні рекомендації для локальних програм психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу. У сучасних соціально-політичних умовах, що супроводжуються війною, економічною нестабільністю, внутрішнім переміщенням населення, втратою соціальних зв'язків та зростанням рівня психологічної травматизації, проєктна діяльність у сфері реабілітаційної психології набуває особливої ваги. Це напрям, що передбачає розробку, впровадження та оцінювання коротко – і середньострокових психосоціальних ініціатив, спрямованих на підтримку вразливих категорій населення. Такий підхід дозволяє забезпечити системну, структуровану і водночас адаптивну допомогу постраждалим, враховуючи індивідуальні потреби кожної цільової групи та наявні ресурси конкретної громади або інституції [1; 4].

Основу ефективної проєктної діяльності складають кілька ключових засад. По-перше, це SMART-планування, що передбачає постановку конкретних, вимірюваних, досяжних, релевантних і обмежених у часі цілей. Такий підхід дозволяє точно окреслити очікувані результати, краще структурувати процес реалізації, забезпечити контроль якості та прозору звітність [4, с. 46-47]. По-друге, міждисциплінарність, тобто взаємодія представників різних професій – психологів, психотерапевтів, соціальних працівників, лікарів, педагогів, правників, культурних менеджерів – є необхідною умовою для повноцінного охоплення потреб особи [1, с. 1137-1139]. По-третє, партнерська модель, заснована на

співпраці між державними структурами, неурядовими організаціями, донорськими установами, громадськими об'єднаннями та самими бенефіціарами, дозволяє формувати сталі, самоорганізовані середовища відновлення [5, с. 30-33].

Проєкти у реабілітаційній психології завжди передбачають багатовимірне втручання. Наприклад, психологічна складова зазвичай інтегрується із соціальними інтервенціями: підтримкою у працевлаштуванні, допомогою в адаптації до нового середовища, поновленням життєвих компетенцій, формуванням безпечних стосунків. Успішні проєкти поєднують індивідуальне консультування, групову терапію, психоедукацію, тілесно-орієнтовані практики, арт–терапевтичні заходи, а також супровід родини – адже ізольоване втручання без урахування системи відносин часто має обмежений ефект [2, с. 96-98].

У цьому контексті показовим є проєкт «Повернення до себе», реалізований у 2023 році в Івано-Франківській області. Його метою стало психосоціальне відновлення осіб, які зазнали серйозних життєвих потрясінь – ветеранів бойових дій, внутрішньо переміщених осіб, жінок, які постраждали від домашнього насильства. Програма була побудована на основі інтегративного підходу та включала:

- 8 індивідуальних психологічних консультацій із кваліфікованими фахівцями;
- 4 групові сесії з арт-терапії (малювання, ліплення, створення колажів тощо);
- навчальний модуль із саморегуляції емоцій (практики усвідомлення, техніки дихання, робота з тригерами);
- вечори відновлення із залученням тілесно-орієнтованих практик (елементи соматичної терапії, вправи з відновлення тілесних меж, заземлення).

У процесі реалізації проєкту використовувалися валідні психометричні інструменти (GHQ-12, PCL-5), що дозволили оцінити зміни у стані учасників. Згідно з отриманими результатами, у 67 % осіб спостерігалося значне зниження рівня тривожності, симптомів ПТСР, покращення сну, підвищення самооцінки та мотивації до дії [4, с. 49-50].

Ще одним прикладом є проєкт «Міст довіри», реалізований у 2022 році у співпраці з Національною асоціацією психологів і громадською ініціативою «Осередки сили». Його метою було створення психологічно безпечних просторів для дітей та підлітків, які втратили домівки через бойові дії. У межах проєкту у кількох громадах Дніпропетровської та Київської областей були організовані «Психологічні кімнати», де діти мали доступ до регулярних занять із психологом, групових ігор, сесій з терапією піском, а також тренінгів для батьків з тематики емоційної підтримки. Це забезпечувало сімейно-орієнтований підхід, за якого допомога надається не лише дитині, а й її оточенню [5, с. 32-36].

Окрім змістовного наповнення, важливе значення має організаційна модель проєкту. Команди зазвичай включають координатора, психолога, кейс-менеджера, волонтера(-ів), іноді лікаря або соціального педагога. Така структура

забезпечує мультидисциплінарний підхід, коли завдання розподілені відповідно до компетенцій, а процес – централізовано координується. Це особливо важливо в умовах динамічних викликів, коли потрібно оперативно реагувати на зміни запитів чи стану клієнтів [4, с. 47].

Типовий алгоритм реалізації проєктної діяльності у сфері реабілітаційної психології охоплює декілька ключових етапів, кожен з яких має визначене змістовне наповнення, логіку та практичне значення для забезпечення ефективності психосоціальної підтримки вразливих груп населення.

1. **Ініціювання проєкту** починається з ґрунтовного аналізу соціально–психологічної проблеми, яка потребує втручання. На цьому етапі здійснюється діагностика актуальних потреб громади або конкретної цільової групи (наприклад, ветеранів, ВПО, осіб, які зазнали гендерного насильства). Застосовуються різні методи збору емпіричних даних: глибинні інтерв'ю, фокус–групи, анкетування, соціологічне опитування. Отримана інформація дозволяє виявити специфіку запиту, очікування учасників та потенційні бар'єри реалізації проєкту.

2. **Дизайн проєкту** передбачає розроблення логіко-структурної моделі втручання з чітким формулюванням мети, завдань, етапів реалізації та очікуваних результатів. Визначаються ключові індикатори ефективності (Key Performance Indicators – KPI), які будуть відслідковуватись протягом усього життєвого циклу проєкту. До таких індикаторів можуть належати рівень зниження симптоматики ПТСР, покращення соціального функціонування, підвищення залученості до громадського життя тощо. Паралельно розробляється бюджет, ураховуючи витрати на фахівців, матеріали, логістику, комунікації.

3. **Планування і розвиток партнерств** охоплює процес формування команди проєкту, в якій чітко визначаються ролі та функції (психолог, координатор, фасилітатор, менеджер з моніторингу, соціальний працівник тощо). Встановлюються партнерські зв'язки з місцевими органами влади, донорськими структурами, громадськими організаціями та ініціативами. Це дозволяє створити систему підтримки, налагодити ресурси для реалізації та забезпечити легітимність проєкту в очах громади.

4. **Реалізація проєктних активностей** відбувається відповідно до заздалегідь розробленого календарного плану. Залежно від специфіки цільової групи, програма може включати індивідуальні психологічні консультації, групові тренінги, арт-майстерки, заходи психоедукації, групи підтримки, інтеграційні зустрічі, а також мобільні виїзди до віддалених громад. Важливим є дотримання принципів клієнт-центричності, добровільної участі та етичних стандартів.

5. **Моніторинг і оцінка ефективності** здійснюються як на процесному, так і на підсумковому рівні. Для цього застосовуються як кількісні (наприклад, кількість учасників, охоплення послугами, рівень задоволеності), так і якісні індикатори (глибинне інтерв'ювання, фокус-групи, психодіагностичне тестування до і після участі в програмі). Регулярно збирається зворотний зв'язок від учасників, команди та партнерів для оперативного корегування дій.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

6. **Аналіз результатів** включає систематизацію та узагальнення зібраних даних, формування фінального звіту з описом досягнутих результатів, труднощів, методичних висновків. Матеріали можуть подаватися у вигляді презентацій, інфографік, аналітичних записок для зацікавлених сторін – зокрема, донорів, представників державних структур, місцевої влади, громадськості. Важливо також здійснювати публічну комунікацію про результати: через публікації, виступи, інформаційні кампанії.

7. **Підтримка сталості результатів** проєкту є заключним, проте критично важливим етапом. Успішна проєктна ініціатива має трансформуватися в довготривалий вплив через створення умов для її масштабування або інституціоналізації. Це може реалізовуватися через впровадження програм наставництва, навчання місцевих спеціалістів, розробку і поширення методичних матеріалів, посібників, а також організацію супервізійної підтримки для тих, хто продовжуватиме реалізовувати підходи на локальному рівні [4, с. 45-48].

Попри позитивні результати, існує низка викликів, що ускладнюють впровадження ефективної проєктної діяльності в реабілітаційній психології. Один із найвагоміших – дефіцит фахівців-психологів, які володіють не лише клінічними чи консультативними компетенціями, але й навичками проєктного менеджменту. Йдеться, зокрема, про вміння формулювати логіку проєкту, складати бюджети відповідно до вимог донорів, працювати з міжнародними партнерами, організовувати міжсекторальну співпрацю (зокрема, з представниками освіти, медицини, соціальних служб), координувати команди мультидисциплінарних спеціалістів, здійснювати моніторинг та оцінювання результатів [4, с. 48]. Без базових навичок у цих сферах психологи нерідко або уникають участі в проєктній діяльності, або змушені виконувати її інтуїтивно, без достатньої підтримки.

Іншим критичним бар'єром є короткостроковість фінансування, притаманна більшості донорських програм. Часто ініціативи фінансуються лише на 6-12 місяців, що не дозволяє забезпечити сталий вплив на бенефіціарів. Наприклад, у програмах соціально-психологічної підтримки ветеранів або внутрішньо переміщених осіб важливою умовою є стабільність терапевтичного контакту та безперервність психокорекційного процесу, що потребує більш тривалого супроводу. Коли проєкт завершується до того, як учасники проходять повний цикл підтримки, позитивні зміни залишаються нестабільними, а довіра до подібних ініціатив у майбутньому знижується.

Ще однією важливою проблемою є професійне вигорання фахівців, особливо тих, хто працює з високотравматичними кейсами – постраждалими від війни, насильства, катастроф або втрати. У контексті проєктної діяльності часто відсутній регулярний супервізійний супровід або спеціальні програми профілактики емоційного вигорання, що призводить до швидкої ротації кадрів, зниження якості послуг і ризику вторинної травматизації самих фахівців [2, с. 102]. Наявність регулярної супервізії, інтервізійних зустрічей та доступу до ресурсів

психогігієни є критично необхідною умовою для забезпечення ефективності таких проєктів.

Додатковим викликом виступає слабкість інституційної пам'яті у багатьох громадах, особливо в умовах децентралізації та високої кадрової плинності. Нерідко після завершення проєктів досвід не документується, не узагальнюється і не передається іншим фахівцям або інституціям, що призводить до втрати знань і помилок при повторному запуску схожих ініціатив [4, с. 49]. Відсутність системного аналізу отриманих результатів, а також механізмів збереження знань – у вигляді методичних рекомендацій, звітів, відкритих баз даних або кейсів – призводить до дублювання зусиль, неефективного використання ресурсів і втрачених можливостей для масштабування успішних практик.

З огляду на це, однією з ключових рекомендацій для посилення проєктної діяльності в реабілітаційній психології є створення Національного центру підтримки психосоціальних проєктів. Такий центр мав би стати інституційним хабом для акумулювання та систематизації найкращих практик, дослідницьких даних, нормативних актів та освітніх ресурсів у сфері психосоціальної реабілітації. Його основними функціями могли б бути: формування та ведення національного реєстру психореабілітаційних проєктів; проведення регулярних тренінгів, вебінарів та супервізій для фахівців-практиків; розробка та поширення уніфікованих шаблонів і методичних рекомендацій для ініціаторів проєктів (зокрема в контексті кризових втручань, роботи з ветеранами, ВПО, постраждалими від насильства тощо); а також інституційний супровід молодих спеціалістів на етапі їхнього входження у професійну діяльність, зокрема через менторські програми та стажування.

Окрім того, доцільним виглядає запровадження національної цифрової платформи ефективних практик у сфері реабілітаційної психології. Така платформа могла б функціонувати як інтерактивна база даних кейсів, інноваційних методик, авторських програм та результатів проєктної оцінки, наданих практиками з різних регіонів України. Обмін досвідом, peer-review проєктних результатів та публічне обговорення ефективності інтервенцій сприятимуть формуванню єдиної професійної культури, підвищенню прозорості та наукової доброчесності в реалізації психосоціальних ініціатив.

Нарешті, вкрай важливо розробити адаптивні інструменти моніторингу та оцінювання проєктів, які враховуватимуть культурні контексти, вікові особливості цільових груп, гендерну чутливість, а також специфіку травматичного досвіду, характерного для населення, що пережило війну. Застосування таких інструментів дозволить забезпечити валідність та надійність даних про результати психологічних втручань, зробить висновки більш аргументованими для звітності перед донорами, органами державної влади, міжнародними організаціями та широкою громадськістю. Водночас це сприятиме формуванню доказової бази для подальшого масштабування успішних підходів і проєктів на національному рівні [5, с. 37].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Висновки і перспективи. Проєктна діяльність у сфері реабілітаційної психології в сучасних умовах набула особливого значення як ефективний інструмент для реалізації інноваційних підходів до надання психологічної допомоги. У період соціальних, економічних і воєнних криз, проєктна форма роботи дозволяє оперативно реагувати на актуальні запити суспільства, адаптувати зміст і методи психологічної інтервенції до конкретного контексту, а також залучати міждисциплінарні ресурси.

Ефективність проєктної діяльності підтверджується успішними кейсами реалізації програм психосоціальної підтримки для ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, осіб з інвалідністю, дітей, які зазнали травматичних подій, а також фахівців, які працюють у кризових умовах. Вона дозволяє поєднувати фаховість і професійні стандарти з високим рівнем гнучкості, інноваційності та клієнтоцентричності. Завдяки цьому проєкти стають не лише засобом допомоги, а й механізмом соціальної інтеграції та відновлення особистісних і суспільних ресурсів.

Проєкти, що впроваджувалися в партнерстві з освітніми, медичними, громадськими й державними структурами, продемонстрували значний потенціал для масштабування, трансферу успішних практик та інституціоналізації. Вони створюють підґрунтя для формування сталої системи реабілітаційної допомоги, що поєднує локальний контекст і загальнонаціональні стратегічні цілі.

Перспективи розвитку проєктної діяльності в реабілітаційній психології полягають у:

- **Стандартизації підходів** – розробці нормативно-методичного забезпечення, яке б регламентувало етапи проєктного циклу, критерії оцінювання ефективності, вимоги до фахівців та очікувані результати;
- **Систематичному моніторингу ефективності** – запровадженні інструментів для кількісної та якісної оцінки впливу проєктів на цільові групи, що дозволить обґрунтовувати доцільність масштабування та інституційної підтримки;
- **Розвитку партнерських платформ** – налагодженні ефективної взаємодії між фахівцями–психологами, представниками неурядових організацій, державних структур, міжнародних донорів, волонтерами і клієнтськими спільнотами;
- **Упровадженні механізмів супервізійної та емоційної підтримки фахівців**, які працюють із високотравматичними кейсами, з метою профілактики професійного вигорання, підвищення рівня психологічної безпеки та стабільності персоналу;
- **Використанні цифрових технологій і дистанційних форматів** – для забезпечення доступу до реабілітаційних послуг у віддалених регіонах, серед мобільних груп населення, а також під час надзвичайних ситуацій;
- **Інтеграції проєктного підходу в систему підготовки та підвищення кваліфікації психологів**, що забезпечить сталу трансляцію сучасних практик у професійне середовище.

Таким чином, впровадження проєктної діяльності в практику реабілітаційної психології відкриває нові можливості для розвитку системи психічного здоров'я в Україні. Вона сприятиме не лише підвищенню якості та доступності допомоги, а й відновленню людського потенціалу, соціальної згуртованості та психологічної стійкості населення в умовах довготривалих кризових викликів. Подальші наукові й практичні зусилля мають бути спрямовані на посилення ролі проєктного менеджменту в психологічній сфері як ключового чинника трансформаційних процесів і соціального відновлення.

Література:

1. Wang X., Liu Y. Interdisciplinary frameworks for trauma recovery. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2021. Vol. 25, № 6. P. 1134-1147.

2. Ramirez J., Collins R. Evaluating therapeutic projects for PTSD recovery. *Global Mental Health Journal*. 2022. Vol. 7, № 1. P. 92-106.

3. Korhonen P., Virtanen M. Peer–based models in psychosocial recovery: A case from Finland. *Journal of Community Rehabilitation*. 2023. Vol. 19, № 2. P. 77-89.

4. Novak E., Petrovic A. Psychological reintegration after crisis: a project-based model. *European Journal of Rehabilitation*. 2020. Vol. 9, № 3. P. 41-53.

5. Thomsen L., Haider S. Community-centered practices in psychological rehabilitation. *Psychological Services Review*. 2024. Vol. 12, № 1. P. 22-38.

References:

1. Wang, X., & Liu, Y. (2021). Interdisciplinary frameworks for trauma recovery. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 25*(6), 1134-1147.

2. Ramirez, J., & Collins, R. (2022). Evaluating therapeutic projects for PTSD recovery. *Global Mental Health Journal, 7*(1), 92-106.

3. Korhonen, P., & Virtanen, M. (2023). Peer–based models in psychosocial recovery: A case from Finland. *Journal of Community Rehabilitation, 19*(2), 77-89.

4. Novak, E., & Petrovic, A. (2020). Psychological reintegration after crisis: A project–based model. *European Journal of Rehabilitation, 9*(3), 41-53.

5. Thomsen, L., & Haider, S. (2024). Community–centered practices in psychological rehabilitation. *Psychological Services Review, 12*(1), 22-38.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.923.2:004.738.5-053.6

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1858-1869

Шиделко Анна Володимирівна кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології, Навчально-науковий інститут управління, психології та безпеки, Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, тел.: (032) 258-63-25, https://orcid.org/0000-0003-4789-0445

Сербін Юрій Вікторович кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціології, Факультет здоров'я людини, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, м. Київ, тел.: (050) 989-47-27, https://orcid.org/0000-0002-1940-3817

ПСИХОСЕКСУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДІ В ЦИФРОВУ ЕПОХУ: РИЗИКИ КІБЕРНАСИЛЬСТВА ТА РЕСУРСИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз впливу цифрового середовища на психосексуальний розвиток молоді в Україні, зокрема виділено основні ризики кібернасильства: секстинг, кібербулінг і цифрову сексуалізацію. Розглянуто трансформації у процесах формування сексуальної ідентичності, соціалізації та побудови інтимних стосунків у цифрову епоху. Особлива увага приділена психологічним, соціальним і культурним викликам, які постають на фоні поширення небажаного контенту, онлайн-експлуатації та гібридних форм насильства в інтернет-просторі. Проаналізовано актуальні наукові дослідження вітчизняних авторів, що висвітлюють аспекти кібернасильства та його впливу на емоційне благополуччя молоді. Представлено результати емпіричного дослідження з вибіркою 80 респондентів віком 16-21 року з міст Львова та Києва, що висвітлюють рівень поінформованості молоді про цифрові ризики та використання психологічних ресурсів підтримки. Отримані дані свідчать про недостатню підготовленість молоді до протидії кібернасильству і низький рівень доступності ефективних форм психологічної підтримки. Вказано на потребу розробки міждисциплінарних превентивних програм, які поєднують психоедукацію, розвиток цифрової грамотності та емоційного інтелекту. У статті підкреслюється важливість формування здорової сексуальної ідентичності, заснованої на критичному мисленні та безпечній поведінці в цифровому середовищі. Розглянуто шляхи взаємодії освітніх, медичних і соціальних інституцій для створення системної підтримки молоді у психосексуальному становленні в умовах цифрової трансформації. Отже, дослідження має не лише наукову, а й практичну значущість для розвитку безпечного та ресурсного цифрового середовища в Україні.

Ключові слова: психосексуальний розвиток; цифрова епоха; кіберна-сильство; секстинг; кібербулінг; цифрова сексуалізація; психологічна підтримка; цифрова грамотність; молодь України; психосоціальні ризики; сексуальна ідентичність; превентивні програми; цифрова безпека.

Shydelko Anna Volodymyrivna PhD in sociology, associate professor, department of general and social psychology, educational and scientific institute of management, psychology, and security, Lviv state university of internal affairs, Lviv, tel.: (032) 258-63-25, https://orcid.org/0000-0003-4789-0445

Serbin Iyuriy Viktorovych PhD in Psychology, associate professor, associate professor of the department of psychology and sociology, faculty of human health, Volodymyr Dahl east Ukrainian National University, Kyiv, tel.: (050) 989-47-27, https://orcid.org/0000-0002-1940-3817

PSYCHOSEXUAL DEVELOPMENT OF YOUTH IN THE DIGITAL ERA: CYBERVIOLENCE RISKS AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT RESOURCES

Abstract. This article provides a comprehensive analysis of how the digital environment affects the psychosexual development of young people in Ukraine. The study identifies and examines the primary cyberviolence threats-sexting, cyberbullying, and online sexualization-and their psychological consequences. The article highlights transformations in sexual identity formation, socialization, and the development of intimate relationships in the context of digital media. It emphasizes psychological, social, and cultural risks associated with exposure to harmful content, online exploitation, and hybrid forms of digital violence.

Special attention is paid to current Ukrainian research on cyberviolence and its impact on youth mental health. The empirical section presents findings from a quantitative survey conducted among 80 respondents aged 16-21 in Kyiv and Lviv. The results reveal limited awareness of cyber risks, insufficient preparedness for prevention, and a lack of access to effective psychological support. A significant number of respondents report emotional distress linked to digital sexualization and lack of digital safety skills.

The article underscores the importance of developing interdisciplinary preventive programs that combine psychoeducation, digital literacy, and emotional intelligence training. It also discusses strategies for cooperation among educational, healthcare, and social institutions to support safe psychosexual development in the digital age. The findings offer both theoretical insights and practical implications for fostering a secure and empowering digital environment for Ukrainian youth.

Keywords: psychosexual development; digital age; cyberviolence; sexting; cyberbullying; online sexualization; psychological support; digital literacy; Ukrainian youth; emotional well-being; sexual identity; preventive strategies; digital safety.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Постановка проблеми. У сучасному світі цифрова епоха радикально змінює умови психосексуального розвитку молоді. Раннє занурення підлітків у цифрові медіа формує нові патерни соціалізації, сексуальної ідентифікації та побудови інтимних стосунків. Цифрові платформи стали не лише каналом отримання інформації про сексуальність, а й простором для самопрезентації, експериментів та вразливості. На фоні стрімкого розвитку технологій, збільшується ймовірність стику молоді з небажаним контентом, порнографічними матеріалами, онлайн-експлуатацією та кібернасильством.

Проблематика кібернасильства у сексуальному контексті набуває особливої гостроти через недостатність критичного мислення, нестійкість меж «особистого» і «публічного», а також брак психологічної обізнаності у молоді. Поширення секстингу, онлайн-грумінгу, шантажу інтимними фото (sextortion) зумовлює психологічну травматизацію, зниження самооцінки, почуття сорому, соціальну ізоляцію та, у крайніх випадках, суїцидальні думки. Водночас традиційна психосексуальна просвіта, як правило, не враховує складних викликів, пов’язаних із цифровим середовищем.

Молодь опиняється у подвійній пастці: з одного боку – інформаційна перенасиченість, з іншого – дефіцит довірливих комунікативних зв’язків із дорослими. Це ускладнює можливість звернення по допомогу у разі пережитого кібернасильства. Ризики онлайн-комунікації формують нові вразливості, особливо в період формування статевої, сексуальної, гендерної ідентичності. У медіапросторі спостерігається нормалізація гіперсексуальності, що може спотворювати уявлення молоді про себе, сексуальні ролі, а також про емоційну близькість та згоду.

Психосексуальний розвиток в умовах цифровізації потребує міждисциплінарного аналізу – з урахуванням психології розвитку, кіберпсихології, соціальної роботи, медіа та сексологічної просвіти. Існує нагальна потреба у створенні превентивних програм, що поєднували б психоедукацію, навички цифрової безпеки та розвиток емоційного інтелекту. Особливої уваги заслуговує впровадження етично вивіреної, інклюзивної та науково обґрунтованої сексуальної просвіти, чутливої до гендеру, культури та нових медіа.

Попри більший інтерес до цієї теми, у науковому полі України досі бракує комплексних досліджень, які б інтегрували фактори цифрових ризиків у контексті психосексуального становлення молоді. Необхідно також розвивати систему психологічної підтримки: шкільної, сімейної, громадської – як ресурсу безпечного розвитку та відновлення. У центрі уваги мають бути не лише ризики, а й захисні чинники: стійкість, здатність до рефлексії, критичного аналізу, формування здорових меж.

Проблема психосексуального розвитку в цифрову епоху має глибоко соціальну природу, бо стосується майбутнього цілого покоління. Її розв’язання неможливе без участі освітян, психологів, батьків, технологічних компаній та політиків. Створення екологічного цифрового середовища – завдання не лише

індивідуальної профілактики, а й загальної культурної трансформації. Тому дослідження, які фокусуються на виявленні взаємозв'язку між цифровими ризиками, кібернасильством та психосексуальним розвитком, мають не лише наукову, а й практичну значущість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх вітчизняних досліджень засвідчує науковий інтерес до вивчення ризиків цифрової взаємодії, зокрема у сфері психосексуального розвитку молоді. В українському академічному просторі все більшої уваги набувають такі аспекти, як секстинг, кібербулінг, сексуалізоване онлайн-насильство, вплив цифрової порнографії на становлення сексуальної ідентичності.

Так, Я. Ільніцька [1] досліджує кібернасильство як загрозу психологічній безпеці неповнолітніх. Авторка розкриває механізми впливу цифрової агресії на формування емоційної нестабільності, зниження самооцінки та соціальну дезадаптацію, підкреслюючи необхідність створення системи підтримки постраждалих від кіберзлочинів.

У публікації О. Полякової та Л. Пономаренко [2] представлено огляд цифрових інструментів профілактики кіберзлочинів проти дітей, зокрема чатботу «Кібер-пес» та національного проєкту *stop_sextинг*. Дослідниці підкреслюють ефективність поєднання соціально-педагогічних стратегій та цифрових технологій у формуванні цифрової грамотності та підвищенні критичної обізнаності серед молоді.

Особливу увагу привертає дослідження С. Федорець [3], в якому розглядається вплив порнографічного контенту на психосексуальний розвиток підлітків. Авторка акцентує на ризиках спотворення уявлень про сексуальність, нормалізації насильницьких сексуальних сценаріїв і виникнення емоційної дисоціації, що потребує глибшої міждисциплінарної експертизи у сфері освіти, психології та цифрової етики.

У роботі А. Демченко [4] секстинг розглядається як нова форма цифрової соціальної практики. Авторка аналізує мотиваційні чинники участі в секстингу, його психологічні наслідки, а також складнощі, пов'язані з виявленням та профілактикою цього явища в освітньому середовищі. Значущим є висновок про потребу впровадження сексуально-грамотної просвіти, яка враховувала б ризики цифрового контексту.

О. Фуштей [5] зосереджує увагу на соціальній профілактиці кібербулінгу серед студентської молоді. У статті обґрунтовано роль соціального працівника в організації превентивних заходів та подано модель міжвідомчої взаємодії освітніх, психологічних і правових структур у захисті цифрової безпеки студентів.

Окремо варто згадати дослідження О. Бандурки [6], присвячене сексуальним домаганням у мережі Інтернет. Автор, зокрема, систематизував причини, що спонукають підлітків до секстингу, та окреслив ключові ознаки, що дозволяють дітям розпізнати потенційного агресора в мережі. У своїй роботі він також

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

деталізував кроки, які мають здійснити дорослі, батьки, педагоги, психологи, працівники правоохоронних структур, у випадку виявлення онлайн-порушення стосовно неповнолітнього. Таке міждисциплінарне дослідження слугує важливим емпіричним підґрунтям для розробки профілактичних стратегій і виявляє, що боротьба з сексуальним насильством у цифровій сфері не може обмежуватись лише технічними рішеннями, вона має бути побудована на усвідомленні ризиків, навичках розпізнавання їх і вмінні реагувати на загрози.

Зауважимо, що в межах наукової розвідки з проблематики кібернасильства нами проведено дослідження, у якому здійснено аналіз протидії кібернасильству як одного з ключових напрямів діяльності психологічної служби у пенітенціарних установах [7].

Узагальнюючи результати українських досліджень, можна стверджувати, що сучасні наукові підходи до аналізу психосексуального розвитку в умовах цифрової реальності дедалі частіше враховують складну взаємодію психологічних, технологічних і соціальних чинників. Актуалізується запит на створення мультидисциплінарних програм профілактики кібернасильства, що поєднували б психоедукацію, розвиток емоційного інтелекту, сексуальну просвіту та цифрову безпеку. Водночас існуючі дослідження вказують на обмеженість емпіричної бази у сфері впливу цифрового середовища саме на психосексуальний розвиток, що створює потребу в подальших цільових дослідженнях.

Таким чином, сучасний науковий дискурс в Україні засвідчує підвищене усвідомлення загроз, пов’язаних із цифровим середовищем, а також окреслює вектори для подальшого розвитку інтервенцій, що сприятимуть безпечному психосексуальному становленню молоді.

Мета статті здійснити комплексний аналіз впливу цифрового середовища на психосексуальний розвиток молоді в Україні, зокрема виявити ключові ризики кібернасильства (секстинг, кібербулінг, цифрова сексуалізація), представити результати дослідження про ризики кібернасильства у контексті психосексуального розвитку, а також окреслити наявні ресурси та шляхи психологічної підтримки, що сприяють безпечному становленню сексуальності в цифрову епоху.

Виклад основного матеріалу. Передусім, відповідно до мети, проаналізуємо вплив цифрового середовища на психосексуальний розвиток молоді в Україні. У сучасному світі цифрове середовище стало невіддільною частиною життя молоді, формуючи нові умови для розвитку особистості, зокрема психосексуальної сфери. Для молодих людей, які перебувають у процесі становлення своєї сексуальності, інтернет і соціальні мережі відкривають широкий спектр можливостей для самовираження, пошуку інформації та комунікації. Водночас цифровий простір характеризується високою швидкістю поширення інформації, відсутністю чітких меж між приватним і публічним, а також значним ризиком експозиції до небажаного контенту.

В Україні молодь активно користується цифровими технологіями, що ставить під питання готовність системи освіти та підтримки адаптуватися до

викликів цифрової епохи. Психосексуальний розвиток у цьому контексті набуває нових рис, оскільки традиційні механізми соціалізації доповнюються та трансформуються під впливом віртуального середовища. Молоді люди часто отримують інформацію про сексуальність саме через інтернет, де доступність контенту не завжди контролюється, а його якість і правдивість можуть бути сумнівними.

Цифрове середовище впливає не лише на формування знань про сексуальність, але й на розвиток самоідентичності, сприйняття тіла, гендерних ролей та взаємостосунків. Інтернет створює простір для експериментів із самопрезентацією та комунікацією, що може сприяти розвитку впевненості, але водночас і призводити до ризиків, пов'язаних із публічністю інтимної інформації. Особливо вразливою є молодь, яка ще не сформувала повну емоційну і когнітивну зрілість для критичної оцінки цифрового контенту.

У багатьох випадках психосексуальний розвиток під впливом цифрових технологій супроводжується викликами, серед яких виділяють вплив стереотипів, об'єктивації та сексуалізації, поширених у соцмережах і медіа. Молоді люди можуть почуватися змушеними відповідати певним ідеалам або відчувати тиск через порівняння себе з нав'язаними образами, що негативно впливає на їхнє самосприйняття та емоційний стан.

В Україні, як і в інших країнах, відсутність системної та якісної сексуальної просвіти посилює вразливість молоді до дезінформації й маніпуляцій у цифровому просторі. Суспільні табу і стигматизація теми сексуальності часто не дозволяють молодим людям отримати необхідну підтримку та інформацію у безпечному форматі. Це створює передумови для розвитку ризикової поведінки, включно із секстингом, кібербулінгом і впливом цифрової сексуалізації.

З іншого боку, цифрові технології також відкривають нові можливості для психосексуального розвитку – через доступ до онлайн-ресурсів, платформ підтримки, освітніх проєктів та спільнот, де молодь може отримати підтримку й інформацію. Важливою є роль медіаграмотності та цифрової компетентності, які допомагають молодим людям критично оцінювати інформацію, захищатися від кіберризиків і формувати здорове ставлення до власної сексуальності.

Психосексуальний розвиток у цифрову епоху вимагає врахування інтегративного підходу, що поєднує психологічні, соціальні та технологічні аспекти. Необхідно досліджувати, як індивідуальні характеристики молоді, соціокультурне середовище та специфіка цифрових платформ взаємодіють і впливають на цей процес. Для України це питання є особливо актуальним через динамічні соціальні зміни та вплив глобалізації.

Важливо підкреслити, що цифрове середовище є не лише джерелом ризиків, а й простором для розвитку ресурсів психосексуального здоров'я. Підвищення доступності фахової інформації, створення безпечних онлайн-середовищ і розвиток програм підтримки можуть сприяти формуванню у молоді здорової сексуальної ідентичності та навичок безпечної поведінки.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Отже, комплексний аналіз впливу цифрового середовища на психосексуальний розвиток молоді в Україні має враховувати як позитивні, так і негативні аспекти цього впливу. Це дозволить розробити ефективні психолого-педагогічні стратегії, адаптовані до сучасних викликів і потреб молодого покоління. З огляду на вказані особливості, подальше дослідження цієї тематики має важливе значення для науки, освіти та практичної роботи з молоддю.

Враховуючи складність і багатогранність впливу цифрового середовища на психосексуальний розвиток молоді, особливу увагу варто приділити виявленню ключових ризиків, пов'язаних із кібернасильством. Ці ризики мають різноманітні форми, серед яких найбільш поширеними та водночас небезпечними є секстинг, кібербулінг і цифрова сексуалізація. Вони становлять загрозу не лише для психологічного благополуччя молодих людей, а й для безпеки їхнього психосексуального становлення.

Секстинг – це обмін інтимними повідомленнями, фотографіями або відео через цифрові пристрої, що потенційно може призвести до небажаного розголошення особистої інформації. В Україні, як і в інших країнах, спостерігається зростання випадків секстингу серед молоді, що пов'язано з легкою доступністю смартфонів і соціальних мереж. Часто секстинг стає фактором тиску, шантажу або маніпуляції, що порушує межі особистої безпеки та створює серйозний емоційний стрес.

Кібербулінг, або кіберзалякування, це систематичне використання цифрових засобів для агресії, приниження чи залякування іншої особи. Для молоді кібербулінг часто пов'язаний із сексуальними образами, погрозами чи викриттям особистих даних, що безпосередньо впливає на їхнє психосексуальне здоров'я. Результатом кібербулінгу можуть стати депресія, тривожність, порушення самооцінки та навіть ризик суїцидальних намірів.

Цифрова сексуалізація – це процес, коли молоді люди піддаються впливу сексуалізованого контенту в інтернеті, що може формувати викривлене уявлення про сексуальність і взаємостосунки. Соціальні мережі, рекламні платформи та медіа часто транслюють стандарти, що об'єктивують і редукують сексуальність до зовнішньої привабливості, стимулюючи тим самим ризикову поведінку. Цей вплив може спровокувати внутрішні конфлікти, занижену самооцінку та проблеми у формуванні здорової сексуальної ідентичності.

Психосексуальний розвиток молоді у таких умовах стикається з додатковими викликами, адже ризики кібернасильства підсилюють емоційний стрес і погіршують соціальну адаптацію. Неврегульованість цифрового простору в Україні ускладнює запобігання й реагування на ці явища, оскільки відсутні комплексні правові, освітні та психологічні механізми. Молоді люди часто не мають достатньої поінформованості про характер і наслідки секстингу, кібербулінгу та цифрової сексуалізації. Виявлення цих ризиків є необхідною умовою для формування ефективних превентивних стратегій.

Важливо підкреслити, що секстинг і кібербулінг часто переплітаються, створюючи складні ситуації, які вимагають багатопрофільного підходу з боку

психологів, педагогів та правоохоронних органів. Цифрова сексуалізація, своєю чергою, має більш системний і довгостроковий вплив, формуючи культурні норми та стандарти поведінки, які також потребують корекції через освітні програми.

У контексті психосексуального розвитку негативний вплив кіберна-сильства проявляється у втраті довіри до себе та інших, порушенні меж особистості, формуванні тривожних розладів і порушень сексуальної саморегуляції. Водночас розпізнавання та усвідомлення цих ризиків серед молоді є першими кроками до їх подолання. Саме тому виявлення ключових аспектів кібернасильства і детальний аналіз їхнього впливу на молодь мають стати пріоритетом наукових і практичних зусиль.

Таким чином, з огляду на наявні дослідження і практичні виклики, визначення і систематизація ключових ризиків кібернасильства є важливим завданням для психологів, педагогів і фахівців із цифрової безпеки. Ця робота покликана сприяти розробці профілактичних заходів, які можуть мінімізувати негативний вплив цифрових загроз на психосексуальний розвиток молоді. Водночас така діяльність має бути інтегрована у найширший контекст формування здорової та відповідальної цифрової культури.

З метою глибшого розуміння актуального стану проблеми, у статті пред-ставлено авторське дослідження, яке спрямоване на визначення рівня поінфор-мованості молоді про ризики кібернасильства у контексті психосексуального розвитку та оцінити наявність психологічних ресурсів підтримки, які використовуються молодими людьми в Україні. Результати цього дослідження дають змогу оцінити ступінь обізнаності, виявити основні прогалини в знаннях, а також з’ясувати, які практики та підтримка доступні молодим людям у реальних умовах їхнього цифрового життя.

Емпіричне дослідження мало на меті виявити рівень поінформованості молоді щодо різних форм кібернасильства (секстинг, кібербулінг, цифрова сексуалізація), ступінь залученості до психологічних ресурсів підтримки та суб'єктивне сприйняття бар’єрів для безпечного психосексуального розвитку.

Опитування було проведено у травні-червні 2025 року серед 80 респон-дентів віком від 16 до 21 року (38 юнаків і 42 дівчини), мешканців м. Києва та м. Львова. Анкета складалася з 15 закритих запитань: 8 – щодо обізнаності з цифровими ризиками та 7 – щодо користування ресурсами підтримки. Збір даних відбувався онлайн, обробка здійснена у SPSS v.27. Застосовано описову та інференційну статистику, зокрема t-критерій Стьюдента для оцінки міжгрупових відмінностей.

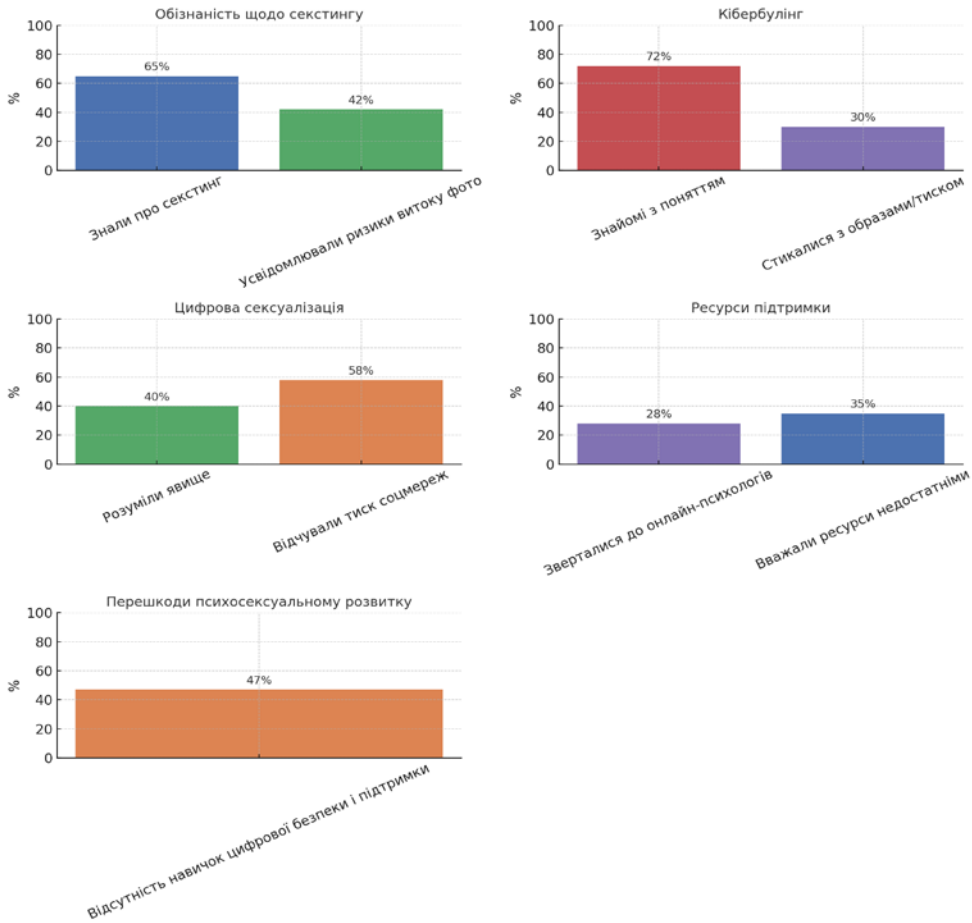
Аналіз отриманих результатів (див. комплексну діаграму) дозволив виявити такі закономірності:

- 65% опитаних знали про явище секстингу, але лише 42% усвідомлювали ризики витоку інтимного контенту. При цьому дівчата продемонстрували вищий рівень обізнаності щодо наслідків секстингу (48%) порівняно з юнаками (37%), що є статистично наближеним до значущого рівня;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

- кібербулінг був знайомим для 72% молоді, і 30% з них повідомили про особистий досвід онлайн-агресії. Дівчата частіше зазначали досвід принижень в онлайн-просторі (35% проти 24% серед хлопців);
- цифрову сексуалізацію як явище розуміли 40% респондентів, водночас 58% зізналися, що відчувають тиск відповідати візуальним ідеалам соціальних мереж. Тут показники були подібними в обох гендерних групах, однак у віковій категорії 16-18 років виявлено вищий рівень емоційного реагування на цифрову сексуалізацію;
- лише 28% респондентів зверталися до онлайн-психологів або використовували гарячі лінії, при цьому дівчата демонстрували вищу готовність звертатися по допомогу (31% проти 24%). Водночас 35% вважали ці ресурси недостатньо відомими або недоступними;
- 47% опитаних назвали основною перешкодою у власному психосексуальному розвитку відсутність навичок цифрової безпеки та психологічної підтримки. Тут простежується чітка тенденція серед молодших респондентів (16-18 років), що потребує окремого вивчення.

Рівень поінформованості молоді про ризики кібернасильства (результати опитування, % респондентів)



Комплексна діаграма результатів дослідження

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Порівняльний аналіз за статтю та віком, проведений із використанням t-критерію Стьюдента, засвідчив наявність статистично помірних, але суттєвих відмінностей у сприйнятті кіберризиків та рівні звернення до ресурсів підтримки. Зокрема, дівчата частіше визнавали емоційні наслідки цифрової сексуалізації, тоді як юнаки виявляли нижчу готовність звертатися по психологічну допомогу. Статистичну значущість відмінностей за деякими показниками ($p < 0.05$) можна підтвердити при більшій вибірці або в лонгітюдному дослідженні.

Таким чином, емпіричні результати дозволяють зробити висновок про критичну потребу впровадження програм психоедукації, розвитку цифрової грамотності та підвищення доступності психологічних сервісів для молоді, особливо у віковій групі до 18 років. З огляду на отримані дані, рекомендується посилити інформаційно-просвітницьку діяльність серед молоді щодо ризиків кібернасильства, а також інтегрувати психологічні ресурси підтримки у навчальні заклади. Подальші дослідження можуть зосередитись на ефективності конкретних інтервенцій та їх впливі на психосексуальне благополуччя молоді.

Далі окреслимо ресурси та шляхи психологічної підтримки, що сприяють безпечному становленню сексуальності в цифрову епоху.

Для мінімізації негативного впливу цифрових ризиків і підтримки психосексуального здоров’я молоді важливо активно впроваджувати ефективні психологічні стратегії та інструменти. В Україні існують численні платформи, освітні програми та громадські ініціативи, які спрямовані на підвищення цифрової грамотності, розвиток критичного мислення та формування безпечної поведінки в мережі. Прикладами таких ресурсів є освітні проєкти з сексуальної просвіти онлайн, гарячі лінії допомоги постраждалим від кібернасильства, психологічні консультації в онлайн-форматі, а також інтеграція тем цифрової безпеки у шкільні та університетські курси. Важливу роль відіграє також сімейне виховання, яке має базуватися на відкритому діалозі та підтримці молоді у питаннях сексуальності та безпеки в цифровому середовищі.

Системна взаємодія між освітніми, медичними та соціальними інституціями створює передумови для ефективної підтримки молоді в процесі її психосексуального розвитку, що відповідає викликам цифрової епохи. Розширення доступу до ресурсів, посилення їхньої якості та індивідуалізація підтримки є ключовими напрямами подальшої роботи з цим контингентом.

Висновки. Підсумовуючи тему, констатуємо, що цифрова епоха кардинально трансформує умови психосексуального розвитку молоді, створюючи як нові можливості, так і значні виклики. Цифрові платформи впливають на формування ідентичності, соціалізацію та взаємостосунки, але одночасно породжують серйозні ризики, пов’язані з кібернасильством та цифровою сексуалізацією. Емоційні, когнітивні та соціальні ресурси молоді часто недостатні для ефективного протистояння цим загрозам, що вимагає системної підтримки з боку освітніх, психологічних та соціальних інституцій. Формування здорової сексуальної ідентичності в цифровому середовищі неможливе без інтеграції психолого-педагогічних стратегій, цифрової грамотності та емоційної компетентності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Водночас цифрові технології відкривають нові перспективи для доступу до фахової інформації та підтримки, які можуть стати ресурсом для розвитку психосексуального здоров'я молоді. Таким чином, цифрова трансформація вимагає комплексного міждисциплінарного підходу, що враховує специфіку сучасних медіа, соціокультурні особливості та психологічні механізми адаптації.

Перспективи подальших досліджень. Подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на глибше емпіричне вивчення впливу цифрового середовища на різні аспекти психосексуального розвитку молоді з використанням методів, що поєднують якісний і кількісний аналіз. Особливо актуальним є дослідження механізмів взаємодії між ризиками кібернасильства та психологічною стійкістю, а також оцінка ефективності превентивних і корекційних інтервенцій у цифровому контексті. Необхідно розробляти та тестувати адаптовані освітні програми, що сприяють розвитку критичного мислення, емоційної регуляції та цифрової безпеки з урахуванням гендерних, культурних і соціальних відмінностей. Важливо також дослідити роль сімейного, освітнього і громадського середовища у формуванні ресурсів психосексуального здоров'я. Крім того, перспективними є міждисциплінарні дослідження, які інтегрують психологію, соціологію, медіаосвіту і правові аспекти для створення цілісних моделей підтримки молоді в умовах цифрової трансформації.

Література:

1. Ільніцька Я. О. Кібернасильство як ризик психологічної і соціальної небезпеки для особистості неповнолітніх // Психологічні читання : зб. матеріалів IX наук.-практ. конф. молод. вчених (м. Харків, 1 груд. 2023 р.) : у 2-х т. / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Каф. соц. та психол., Наук. парк «Наука та безпека». Харків: ХНУВС, 2023. Т. 1. С. 96-98. URL: https://dspace.univd.edu.ua/items/78d4d2f2-7b4f-41da-a327-17b6ea771305.

2. Полякова О., Пономаренко Л. *Цифрові соціально-педагогічні технології профілактики кіберзлочинів щодо дітей: досвід України. Ввічливість. Humanitas*, 2021. (3), 76–83. https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.3.11.

3. Федорець С. *Вплив порнографії на психосексуальний розвиток підлітків. Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. (1(69), 245–252. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-69-245-252.

4. Демченко А. В. *Секстинг як віртуальна соціальна практика сучасної української молоді*: кваліфікаційна робота : 054 Соціологія. Київ, 2023. 92 с. URL: https://ir.library.knu.ua/entities/publication/556af42b-d187-4afb-925d-74cba5064888.

5. Фуштей О. В. Соціальна профілактика кібербулінгу серед студентської молоді. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. О. Бартош. Ужгород : Говерла, 2022. Вип. 1 (50). С. 294–297. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/44013.

6. Бандурка О. М. Сексуальні домагання до дітей у мережі інтернет // Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України : тези доп. наук.-практ. конф. (м. Харків, 27 берез. 2020 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2020. С. 278-281. URL: https://dspace.univd.edu.ua/items/d6e12ba6-ec42-4d73-b247-64cd8f440be8.

7. Шиделко А. В., Сербін Ю. В. Протидія кібернасильству як напрям психологічної служби у пенітенціарних установах. *Наукові перспективи: журнал*. Серія «Психологія». 2025. № 7(61) 2025. С. 1489-1500. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/27112/27083.

References

1. Ilnitska, Ya. O. (2023). Kibernasylstvo yak ryzyk psykholohichnoi i sotsialnoi nebezpeky dlia osobystosti nepovnolitnikh [Cyberviolence as a risk of psychological and social danger for minors]. Psykholohichni chytannia: zbirnyk materialiv IX nauk.-prakt. konf. molod. vchenykh (Kharkiv, December 1, 2023), vol. 1, 96–98. Kharkiv: KhNUVS. URL: https://dspace.univd.edu.ua/items/78d4d2f2-7b4f-41da-a327-17b6ea771305 [in Ukrainian].

2. Poliakova, O., & Ponomarenko, L. (2021). Tsyfrovi sotsialno-pedahohichni tekhnolohii profiklatyky kiberzlochyniv shchodo ditei: dosvid Ukrainy [Digital socio-pedagogical technologies for preventing cybercrimes against children: Ukrainian experience]. Vvichlyvist. Humanitas, (3), 76–83. https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.3.11 [in Ukrainian].

3. Fedorets, S. (2022). Vplyv pornohrafii na psykhosesksualnyi rozvytok pidlitkiv [The impact of pornography on adolescents' psychosexual development]. Vcheni zapysky Universytetu «KROK», (1)69, 245–252. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-69-245-252 [in Ukrainian].

4. Demchenko, A. V. (2023). Sekshtynh yak virtualna sotsialna praktyka suchasnoi ukrainskoi molodi: kvalifikatsiina robota: 054 Sotsiolohiia [Sexting as a virtual social practice of contemporary Ukrainian youth: qualification paper]. Kyiv, 2023. 92 p. URL: https://ir.library.knu.ua/entities/publication/556af42b-d187-4afb-925d-74cba5064888 [in Ukrainian].

5. Fushtei, O. V. (2022). Sotsialna profiklatyka kiberbulinhu sered studentskoi molodi [Social prevention of cyberbullying among student youth]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: seriia: Pedahohika. Sotsialna robota, (1)50, 294–297. Uzhhorod: Hoverla. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/44013 [in Ukrainian].

6. Bandurka, O. M. (2020). Seksualni domahannia do ditei u merezhi Internet [Sexual harassment of children on the Internet]. Psykholohichni ta pedahohichni problemy profesiinoi osvity ta patriotychnoho vykhovannia personalu systemy MVS Ukrainy: tez. dop. nauk.-prakt. konf. (Kharkiv, March 27, 2020). Kharkiv: KhNUVS, 278–281. URL: https://dspace.univd.edu.ua/items/d6e12ba6-ec42-4d73-b247-64cd8f440be8 [in Ukrainian].

7. Shydelko, A. V., & Serbin, Y. V. (2025). Protydiia kybernasylstvu yak napriam psykholohichnoi sluzhby u penitentsiarnykh ustanovakh [Countering cyberviolence as a direction of psychological service in penitentiary institutions]. Naukovi perspektyvy: zhurnal. Seriia «Psykholohiia», № 7(61), 1489–1500. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/27112/27083 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 159.9

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1870-1882

Ятищук Анастасія Анатоліївна кнд. психол. наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи, Західноукраїнський національний університет м. Тернопіль, тел.(068) 515-76-56, https://orcid.org/0000-0003-2764-1708

СТРУКТУРА, ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ТА ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАЗКИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ТА ПІДЛІТКАМИ У СТРЕСОВИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Анотація. У сучасному світі дедалі більше дітей та підлітків опиняються у стресових життєвих обставинах, таких як війна, вимушене переселення, розлука з родиною, втрата дому чи близьких, хвороба або емоційне нехтування. Ці події формують глибокі психологічні травми і переживання, які дитина часто не може вербалізувати, що створює додаткові бар'єри для її емоційної адаптації та розвитку. У таких умовах особливу важливість набувають м'які, символічні психолого-педагогічні методи, які здатні подолати опір і сприяти відновленню психічного балансу.

Одним із ефективних інструментів такої допомоги є терапевтична казка - напрям арт-терапії, який базується на використанні казок різних типів (літературних, народних, авторських, спеціально створених терапевтичних). Казкотерапія виступає як засіб психокорекції, психодіагностики та розвитку особистості, оскільки її символічна природа активізує глибинні архетипічні структури психіки, звертається до несвідомого і створює безпечний простір для трансформації складних емоційних переживань.

Казка як форма символічної комунікації сприяє встановленню внутрішнього діалогу дитини або підлітка з власними внутрішніми конфліктами і проблемами, знижує рівень тривожності та страху, допомагає формувати стабільну ідентичність і відновлювати ресурс «Я». Водночас використання казкотерапії у роботі з дітьми, що переживають кризові ситуації, потребує системного, індивідуалізованого та психологічно чутливого підходу. Важливо ретельно добирати тематику, форму та зміст казок відповідно до вікових особливостей, рівня розвитку, життєвого досвіду дитини та контексту її переживань.

Не менш важливою складовою терапевтичного процесу є обговорення прочитаного або створеного сюжету казки, що дозволяє глибше усвідомити внутрішній світ дитини, активізувати процеси саморефлексії та емоційної регуляції. Таким чином, терапевтична казка виступає не лише інструментом підтримки і розвитку, а й потужним засобом емоційної реабілітації дітей і підлітків у складних життєвих обставинах.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: казкотерапія, арт-терапія, стресові життєві обставини, психологічна підтримка, емоційна реабілітація, психоемоційна адаптація, управління стресом, профілактика емоційного вигорання.

Yatyshchuk Anastasiia Anatoliivna PhD in psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Social Work West Ukrainian National University Ternopil, tel. (068) 5157656, https://orcid.org/0000-0003-2764-1708

STRUCTURE, PRINCIPLES OF CONSTRUCTION AND PSYCHOTHERAPEUTIC POTENTIAL OF FAIRY TALES IN WORKING WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS IN STRESSFUL LIFE CIRCUMSTANCES

Abstract. In today's world, an increasing number of children and adolescents find themselves in stressful life circumstances such as war, forced displacement, separation from family, loss of home or loved ones, illness, or emotional neglect. These events create deep psychological traumas and experiences that children often cannot verbalize, which creates additional barriers to their emotional adaptation and development. In such conditions, gentle, symbolic psycho-pedagogical methods that can overcome resistance and promote the restoration of mental balance become particularly important.

One effective tool for such support is therapeutic storytelling — a branch of art therapy based on the use of various types of stories (literary, folk, authored, and specially created therapeutic tales). Fairy tale therapy serves as a means of psychocorrection, psychodiagnostics, and personality development because its symbolic nature activates deep archetypal structures of the psyche, addresses the unconscious, and creates a safe space for the transformation of complex emotional experiences.

As a form of symbolic communication, a story facilitates the establishment of an internal dialogue between the child or adolescent and their inner conflicts and problems, reduces anxiety and fear, helps to form a stable identity, and restores the "self" resources. At the same time, the use of fairy tale therapy in working with children experiencing crisis situations requires a systematic, individualized, and psychologically sensitive approach. It is important to carefully select the themes, form, and content of stories according to the child's age-specific characteristics, level of development, life experience, and context of their experiences.

An equally important part of the therapeutic process is the discussion of the read or created story plot, which allows for a deeper understanding of the child's inner world and activates processes of self-reflection and emotional regulation. Thus, therapeutic storytelling is not only a tool for support and development but also a powerful means of emotional rehabilitation for children and adolescents in difficult life circumstances.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Keywords: fairy tale therapy, art therapy, stressful life circumstances, psychological support, emotional rehabilitation, psycho-emotional adaptation, stress management, prevention of emotional burnout.

Постановка проблеми. У сучасних умовах все більше дітей і підлітків стикаються зі складними життєвими обставинами, які спричиняють глибокі емоційні та психологічні травми. Традиційні методи підтримки часто виявляються недостатніми, що зумовлює потребу у застосуванні ефективних психотерапевтичних інструментів, таких як терапевтична казка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя методу формували праці К. Г. Юнга про архетипи, колективне несвідоме, символіку. Науковець уважав, що казки являють собою колективне несвідоме, яке, перетворюючи досвід, накопичений протягом багатьох поколінь, може давати нове, більш конструктивне бачення складних для свідомості ситуацій [1]. Б. Бетельгейма про терапевтичне значення традиційних казок. Казка розгортається так, що відповідає способу мислення та сприйняття світу дитиною, і саме тому вона є такою переконливою для неї [2]. В. Сатір про роль метафори та казки у сімейній терапії. Вона вважала, що метафори та казки мають здатність проникати в глибину підсвідомості, допомагаючи людям усвідомити свої внутрішні конфлікти та знайти шляхи їх вирішення. Сатір використовувала ці інструменти для того, щоб допомогти клієнтам побачити свої проблеми з іншого боку, звільнити емоції та відкрити нові можливості для змін [3]. Казки використовували й інші відомі психологи, такі як З. Фройд, Е. Фромм, Е. Берн, Е. Гарднер, А. Менегетті. Проблеми казкотерапії вивчаються і вітчизняними дослідниками такими як, І.Данилюк, О. Демченко, К. Єгорушкіна, Т. Полковенко та ін.

Метою статті є проаналізувати структуру та принципи побудови казки, дослідити її психотерапевтичний потенціал і визначити ефективність застосування казкотерапії у роботі з дітьми та підлітками, які перебувають у складних життєвих обставинах, з метою підтримки їх емоційного стану, розвитку адаптаційних ресурсів, емоційної реабілітації, психоемоційної адаптації, управління стресом та профілактики емоційного вигорання, а також покращення психічного здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Казка – це не лише форма розваги, а насамперед спосіб мислення і пізнання світу дитиною. Через казкову мову дитина може символічно передати свої страхи, надії, біль і очікування, а також знайти внутрішні ресурси для подолання труднощів. Казкові образи, сюжетні лінії та символічні метафори дозволяють дитині у безпечній, опосередкованій формі торкнутися власних травматичних переживань, емоційно їх пропрацювати та поступово знайти шляхи до внутрішнього відновлення. Казка допомагає дитині усвідомити, що вона не самотня у своїх почуттях, що труднощі мають тимчасовий характер і можуть бути подолані.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Через ототожнення себе з головним героєм, що долає перешкоди, шукає підтримку, перемагає страх або самотність, дитина набуває впевненості у власних силах, формує позитивний образ «Я», розвиває навички адаптації до нових життєвих умов. Казковий сюжет створює своєрідний психоемоційний простір, у якому дитина може безпечно пережити власний досвід, знайти опору, навчитися бачити вихід навіть із найскладніших ситуацій. Така психолого-терапевтична казка стає для дитини не просто способом проживання емоцій, а інструментом поступового відновлення, самозаспокоєння та формування внутрішньої стійкості у світі, що змінився або став загрозливим.

Терапевтична казка виконує низку важливих функцій, які мають особливе значення для дитини, що перебуває у стані психологічного напруження, стресу або життєвої кризи. Зокрема, до таких функцій належать: емоційна підтримка, психоемоційна адаптація до нових життєвих обставин та особистісний розвиток. Основне призначення такого психолого-терапевтичного інструменту полягає у створенні безпечного простору, де дитина може у символічній формі пережити, осмислити й трансформувати свій травматичний досвід, знайти відповіді на внутрішні запитання, відчути підтримку та впевненість у собі. Це дає дитині змогу ідентифікувати себе з героєм, який опиняється у подібній складній ситуації, але знаходить спосіб подолати перешкоди. Така проєкція допомагає знизити тривожність, опрацювати травматичний досвід у безпечній символічній формі, управляти стресом, а також стимулює процеси уяви, мовлення та емоційної регуляції. Казка, у якій герой перемагає страхи, знаходить підтримку, долає темряву, може стати для дитини внутрішньою моделлю власного зцілення.

Насамперед казка виконує **підтримуючу функцію, спрямовану на емоційну реабілітацію**. Її образи, персонажі та сюжет створюють умови для ідентифікації дитини з головним героєм, який, опинившись у складній ситуації, поступово знаходить сили для подолання труднощів. Таке ототожнення дозволяє дитині побачити, що її емоції є нормальними, а проблеми можуть мати рішення. Це знижує рівень тривожності, надає відчуття підтримки, дозволяє прожити свої страхи у безпечному форматі казкового світу, де завжди є місце надії, допомозі, порятунку.

Емоційна підтримка полягає у створенні безпечного простору для виявлення та проживання власних емоцій. Казкові історії формують у дитини відчуття прийняття та розуміння - герой також переживає страх, сум, гнів або втрату, однак поступово вчиться справлятися з цими емоціями. Завдяки цьому дитина не почувається самотньою у своїх переживаннях, що, у свою чергу, знижує рівень внутрішньої напруги й тривожності та сприяє профілактиці емоційного вигорання.

Крім того, казка сприяє **психоемоційній адаптації дитини до нових життєвих умов**. Через сюжет, де герой потрапляє у незнайоме, іноді навіть вороже середовище, але вчиться справлятися з викликами, дитина символічно проживає свій власний досвід адаптації. Це допомагає їй осмислити зміни не як

незворотну трагедію, а як тимчасовий етап, що може завершитися позитивно. Таким чином казка формує уявлення про можливість подолання труднощів, пошук ресурсів, нових друзів, підтримуючих дорослих, що значно полегшує процес адаптації в реальному житті.

Функція адаптації до нових умов реалізується через сюжетні лінії, у яких персонаж потрапляє в незнайому або ворожу обстановку, але поступово знаходить у собі сили для подолання труднощів. Дитина, ідентифікуючи себе з казковим героєм, проєктує його досвід на власне життя. Наприклад, сюжет про кошеня, яке загубилося, але знайшло нову родину, може допомогти дитині-ВПО емоційно прийняти нове середовище, школу чи друзів. Через казку дитина вчиться осмислювати зміни як тимчасові труднощі, що можуть бути подолані.

Важливою є й **функція особистісного розвитку**, що реалізується через змістові елементи казки та її структуру. Ознайомлення з казковими історіями розширює емоційний і когнітивний досвід дитини, активізує процеси уяви, розвитку мовлення, емоційного інтелекту, сприяє формуванню моральних орієнтирів та позитивного образу «Я». Герой, який навчається долати темряву, страх, просити про допомогу, приймати підтримку, стає для дитини символом її внутрішньої сили, прикладом поведінки, яку вона зможе відтворити у реальному житті.

Особистісний розвиток забезпечується завдяки символічному змісту казки, який активізує когнітивні та емоційні процеси. Під час знайомства з історією дитина розмірковує над діями персонажів, аналізує їхні мотиви, робить моральні висновки. Це сприяє розвитку критичного мислення, емпатії, емоційного інтелекту, а також формує позитивний образ «Я». Герой, що перемагає темряву, долає внутрішній страх, навчається просити про допомогу чи приймати підтримку, може стати для дитини символом її внутрішньої сили, зразком поведінки, яку вона зможе відтворити у реальному житті.

Кожна з цих функцій реалізується через особливу структуру казки, її змістові елементи та спосіб подачі. Таким чином, терапевтична казка виконує комплексну роль у психоемоційному розвитку дитини, допомагає знижувати тривожність, осмислювати пережите, адаптуватися до нових умов, формувати внутрішні ресурси та підтримує розвиток емоційної, моральної, комунікативної та когнітивної сфер дитячої особистості.

Казкові сюжети часто вбудовують у себе образи підтримуючих персонажів – мудрих наставників, чарівних тварин, добрих фей. Це не лише додає історії надії, а й сприяє формуванню в дитини уявлення про наявність допомоги у світі. Дитина, яка ототожнює себе з героєм, що отримує підтримку, підсвідомо відкривається до зовнішньої допомоги і в реальному житті, до терапевта, педагога, батьків або однолітків.

Серед основних проблем, які можна ефективно опрацьовувати за допомогою терапевтичної казки, виділяють такі:

вікові страхи (темряви, самотності, покарання, втрати батьків тощо);

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

психосоматичні розлади (енурез, енкопрез, заїкання, безсоння);

труднощі соціалізації (страх нових контактів, замкнутість, агресивність);

проблеми із самооцінкою та самосприйняттям (відчуття меншовартості, сором'язливість, невпевненість);

невротичні стани, що проявляються у вигляді страхів, емоційної нестабільності, психосоматичних симптомів.

Казкотерапія особливо рекомендована у роботі з дітьми, які перебувають у стані **тривожних, фобічних чи депресивних розладів**, мають **адаптаційні труднощі** (при зміні соціального середовища — дитячий садок, школа, нове місто чи родина), переживають **кризові події** (розлучення батьків, втрату близьких, насильство, вимушене переселення, збройні конфлікти). Також казка стає ефективним інструментом для дітей із проблемами самооцінки, труднощами у соціальній взаємодії, заниженою мотивацією, внутрішніми конфліктами.

Окрім терапевтичного впливу, казка виконує важливу функцію у процесі **психологічної діагностики**. Вибір дитиною улюблених казкових персонажів, вигадані нею історії, асоціативні сюжети, специфіка побудови власної казки дають психологу цінний матеріал для аналізу внутрішнього світу дитини. Через казкові образи можна зрозуміти її приховані страхи, несвідомі бажання, конфлікти, глибинні переживання, а також побачити індивідуальний спосіб сприйняття навколишнього світу. Таким чином, казкотерапія є не лише методом емоційної підтримки та реабілітації, психоемоційної адаптації, управління стресом та профілактики емоційного вигорання, а й діагностичним інструментом, який відкриває доступ до розуміння психоемоційного стану дитини.

Особливу увагу заслуговують **механізми психологічного впливу казки**, завдяки яким вона є дієвим психотерапевтичним інструментом:

Катарсис - дитина через ідентифікацію з героєм переживає напругу, звільняється від внутрішнього емоційного тиску, очищує свій емоційний стан;

Транспозиція - перенесення проблеми у символічну площину казкового сюжету знижує рівень тривожності, дозволяє побачити ситуацію з безпечної відстані;

Моделювання поведінки - казка формує для дитини зразок конструктивної поведінки, задає етичну та поведінкову матрицю через позитивний приклад героя;

Сублімація - агресивні імпульси або страхи отримують соціально прийнятний вихід у вигляді казкових образів, сюжетів, що сприяє емоційному розвантаженню;

Компенсація - образи казки дають дитині те, чого бракує у реальному житті: впевненість, відчуття любові, захищеності, безпеки.

Завдяки цим механізмам терапевтична казка допомагає дитині знайти внутрішні ресурси для подолання життєвих труднощів, формує стійкість до стресів, розвиває здатність до саморефлексії та позитивного сприйняття світу.

Процес створення терапевтичної казки розпочинається з етапу виявлення психологічної проблеми, що потребує корекції. Це може бути страх

темряви, енурез, труднощі у соціальній взаємодії, надмірна сором'язливість, ревнощі до молодших братів чи сестер або невміння відстоювати свої кордони. **Після визначення запиту фахівець створює індивідуальний текст**, спеціально адаптований під емоційні, вікові, когнітивні та психологічні особливості конкретної дитини.

Створення терапевтичної казки передбачає дотримання певного алгоритму, що ґрунтується на вікових та психологічних особливостях дитини. **У центрі оповіді завжди стоїть головний герой, який має бути максимально наближеним до дитини** за віком, характером, зовнішністю, інтересами, а інколи навіть за ім'ям. Важливо, щоб цей персонаж викликав у дитини симпатію, відчуття близькості та довіри. Це може бути як реалістичний образ (хлопчик, дівчинка), так і улюблений персонаж дитини (тваринка, принцеса, супергерой, робот або вигадана істота). Завдяки ідентифікації з героєм дитина легше переносить себе у ситуацію, яка обігрується у сюжеті.

Далі в сюжеті поступово розгортається проблема, що символічно відображає актуальний внутрішній чи зовнішній конфлікт дитини: страх темряви, труднощі у встановленні контактів, небажання ділитися, залежність від думки інших. Важливо, щоб описані труднощі мали впізнаваний для дитини характер і відображали її реальний досвід, проте подавалися у метафоричній формі.

Ключовою частиною терапевтичної казки є випробування або мандрівка героя, що виступає алегорією внутрішньої роботи дитини над проблемою. У цій частині важливо детально показати, як персонаж поступово стикається з перешкодами, відчуває страх, сумніви, але поступово набуває нових якостей: сміливості, довіри, впевненості, вміння просити про допомогу. **Особливу роль відіграють образи помічників** - символічних фігур, які уособлюють внутрішні чи зовнішні ресурси дитини: добрі дорослі, уявні друзі, чарівники, тваринки або чарівні предмети. Вони символізують підтримку, силу волі, віру у себе, здатність приймати допомогу та шукати нові шляхи вирішення проблем.

Насамкінець казка приводить героя до розв'язання конфлікту. Він долає труднощі, вчиться нових навичок, змінює свою поведінку, досягає гармонії або отримує нагороду. Фінал казки має демонструвати позитивний вихід із ситуації, створюючи для дитини емоційно прийнятну модель для наслідування. У висновку підкреслюється, що пережитий досвід зробив героя сильнішим, мудрішим, більш упевненим у собі. Ознака «правильної» казки – добрий та справедливий фінал, що додатково розвиває у дитини відчуття психологічного комфорту. [4]

Таким чином, терапевтична казка має чітко структурований зміст, що забезпечує її психологічну дієвість. Її структура передбачає такі елементи, кожен з яких виконує важливу функцію у процесі емоційної підтримки та формування адаптивних моделей поведінки у дитини. Для наочності до кожного пункту наведемо приклад із практики терапевтичної казки:

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

1. Головний герой, який є близьким до дитини за віком, поведінкою, звичками або інтересами.
Наприклад, у казці для дівчинки шести років, яка боїться залишатися одна вдома, головною героїнею стає маленька кішечка Мія, яка теж боїться залишатися без господині, шукає безпечні місця у квартирі та знаходить спосіб впоратися зі страхом.

2. Відображення психологічної проблеми через символіку подій та образів.
У казці для хлопчика із заїканням проблема може символічно відображатися через героя-їжачка, який плутається у колючках, коли хоче швидко говорити, а потім вчиться дихати спокійно та говорити повільніше, розправляючи свої голочки.

3. Випробування або мандрівку як метафору внутрішніх зусиль дитини у подоланні труднощів.
Для дитини, яка боїться темряви, казка може описувати подорож маленького світлячка через темний ліс, де йому доводиться долати страх, зустрічати дивних істот та шукати дорогу до теплого дому.

4. Допомогу з боку зовнішніх чи внутрішніх ресурсів, що символізують підтримку.
У такій казці світлячкові допомагає мудра сова, яка символізує образ дорослого наставника, або добрий ліхтарик, який нагадує про внутрішнє світло надії, впевненості та власних сил дитини.

5. Рішення проблеми - досягнення мети, подолання страхів, набуття нових якостей.
Світлячок у фіналі долає темряву, навчається запалювати власне світло навіть тоді, коли навколо темно. Це стає для дитини прикладом того, як можна поступово опанувати свої страхи і стати сміливішим.

6. Щасливий фінал, який демонструє позитивні зміни у житті героя, що слугує для дитини підсвідомою моделлю виходу із кризової ситуації. Світлячок повертається додому не просто без страху, а з усвідомленням, що тепер він може допомагати іншим маленьким істотам знаходити дорогу в темряві. Цей фінал показує дитині, що подолання власного страху не лише допомагає собі, а й робить тебе сильнішим для підтримки інших.

Такий структурований підхід робить терапевтичну казку не лише привабливим для дитини сюжетом, а й потужним інструментом формування внутрішніх ресурсів, емоційної стабільності та впевненості у власних силах.

Під час створення казки важливо зважати на вік дитини. Для молодших дітей вона має бути короткою, з простим сюжетом та виразною мораллю. З віком структура та зміст казки можуть ускладнюватися, проте обов'язково мають зберігатися елементи надії, підтримки та успішного подолання труднощів.

Крім того, терапевтична казка стимулює мовленнєву активність. Під час обговорення історії діти вчаться формулювати свої думки, запитання, озвучувати

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

емоції. Розвиток мовлення пов'язаний із процесом усвідомлення переживань – дитина, яка може розповісти, що з нею відбувається, вже частково опанувала свій стан.

Таким чином, казка, в якій герой перемагає страхи, знаходить підтримку, долає темряву, стає для дитини не просто розвагою, а своєрідним психоемоційним «каркасом» – внутрішньою моделлю зцілення. Вона допомагає дитині структурувати досвід, надати йому сенсу та знайти сили для руху вперед. Цей підхід є особливо важливим у роботі з дітьми, які пережили травму, зміну середовища, втрату чи хронічний стрес.

Особливо ефективною казкотерапія є в роботі з дітьми молодшого шкільного віку та дошкільнятами, які ще не до кінця усвідомлюють чи не вміють вербалізувати свої емоції. У цьому віці дитина часто виражає внутрішній стан не словами, а через образи, фантазії, гру. Саме тому казка, як форма символічного мислення, стає ключовим інструментом для проникнення у її психоемоційний світ. У таких випадках терапевт або педагог використовує спеціально створені історії або ж спонукає дитину самостійно вигадати казку, яка, по суті, є метафоричним викладом її внутрішнього стану. Це дозволяє фахівцю побачити глибинні страхи, конфлікти чи переживання дитини, які важко виявити під час звичайної розмови.

Хоча казкотерапію частіше застосовують із дітьми, вона також ефективна у роботі з дорослими, особливо в рамках **наративної терапії**, **екзистенційного консультування**, **інтерпретації сновидінь**, **гештальт-терапії**.

У підлітковому віці важливими стають казки з міфологічним або фентезі-контекстом, де герої проходять ініціацію, відстоюють цінності, вибудовують ідентичність - це сприяє формуванню цілісного "Я".

Казкотерапія може проводитися у різних форматах залежно від віку дитини, поставлених цілей та психоемоційного стану. Найбільш поширеним є формат **індивідуальної роботи**, під час якої психотерапевт самостійно створює або добирає казку з урахуванням проблематики дитини, а також аналізує ті казкові сюжети, які сама дитина вигадує або переказує. Індивідуальний формат дозволяє глибше зосередитися на внутрішньому світі конкретної дитини та адаптувати казку до її потреб.

Інший ефективний формат - **групова робота**, у якій діти спільно створюють казку, інсценізують її, виконують рольові ігри. Така форма сприяє розвитку комунікації, соціальних навичок, вчить домовлятися, слухати інших, ділитися ідеями, а також знімає бар’єри у спілкуванні.

Окремий напрямок становить **письмова терапія**, під час якої дитина або підліток самостійно пише казкові історії. Це сприяє розвитку уяви, рефлексії, усвідомлення власного внутрішнього стану через творчу діяльність, дозволяє м’яко пропрацьовувати емоційні переживання. Терапевтичне письмо може служити формою емоційного розвантаження, дозволяючи висловлювати переживання, які можуть бути складними для вербалізації в усному спілкуванні [5].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Добрий ефект дає **візуалізація казкового сюжету** через малювання або ліплення персонажів та ключових сцен, коли дитина візуалізує події, героїв чи емоції, про які йдеться у сюжеті. Ця арт терапевтична техніка допомагає не лише краще засвоїти зміст історії, а й знижує рівень внутрішньої напруги, розвиває фантазію, дрібну моторику та емоційний інтелект. Така діяльність допомагає глибше інтегрувати зміст казки, виразити те, що важко передати словами, і сприяє зниженню внутрішнього напруження через творчий процес.

Щоб посилити терапевтичний вплив казки та зробити роботу з нею більш різноманітною й цікавою для дитини, варто активно залучати дитину до процесу творення та осмислення казкового сюжету. Одним із ефективних способів є **спільне створення казок**. Дитині можна запропонувати вигадати історію про улюбленого персонажа та його пригоди. Такий підхід є не лише творчим, а й діагностичним: через розповідь дитина мимоволі ділиться своїми думками, страхами, переконаннями та тривогами, а також демонструє власні способи бачення світу.

Корисним є і **продовження пригод відомих героїв**, а також створення незвичних сюжетів, наприклад, у форматі «зворотної казки», де добрі герої стають злими, а негативні - позитивними. Це розширює межі фантазії дитини, вчить гнучкості мислення та дає змогу опрацювати суперечливі емоції через гру. Оригінальним прийомом може стати додавання нового персонажа до вже відомого сюжету: скажімо, у казку про курочку Рябу можна ввести супергероя або чарівного динозавра, який допоможе знайти вихід із ситуації.

Ще одним важливим елементом роботи з казкою є її **обговорення**: аналіз дій героїв, їхніх почуттів, рішень, характеру, навколишнього світу. Так дитина вчиться міркувати, висловлювати власну позицію, розрізняти добро і зло, бачити причинно-наслідкові зв’язки між подіями.

Також важливим і дієвим є **інсценування казки**, коли дитина разом із дорослими або однолітками бере участь у театралізованій грі, розігрує пригоди персонажів, шукає способи розв’язання конфлікту. Такий підхід сприяє глибшому зануренню в емоційний контекст казки, підсилює емпатію, навички взаємодії та емоційного самовираження.

Окрему увагу варто приділити тому, **хто саме розповідає казку дитині**. Це має бути значуща, авторитетна для неї людина: батьки, вихователь, вчитель, бабуся чи дідусь. Наприклад, у межах шкільних проєктів вчителі можуть записувати аудіоказки для своїх учнів, у яких через казкові сюжети транслюються важливі для дитини цінності - добро, дружба, довіра, взаємодопомога. Така форма підсилює емоційний контакт між дитиною та значущим дорослим і поглиблює терапевтичний ефект казкотерапії.

У практиці дитячого психолога чи педагога використовуються як уже готові терапевтичні казки, так і історії, створені спеціально з урахуванням потреб конкретної дитини. Наприклад, якщо дитина пережила втрату, для неї може бути складена історія про маленьке деревце, яке загубило листя, але з приходом весни

знову розквітло. Через такі образи дитина починає асоціювати себе з героєм, що проживає схожі емоційні стани, наприклад сум, самотність, розгубленість, а потім надію, відновлення та радість.

Крім того, надзвичайно цінною технікою є **запрошення дитини самостійно вигадати власну казку.** Це може бути як усна розповідь, так і малюнок або гра з іграшками. У процесі творення власної історії дитина несвідомо проєктує свій емоційний досвід, головний герой стає її «внутрішнім Я», антагоністи стають образами страху або конфлікту, а розв'язка історії - способом психоемоційної адаптації до травматичного досвіду. Таким чином, дитяча казка стає метафоричним викладом її психоемоційного стану.

Для фахівця така розповідь є унікальним діагностичним ресурсом. Вона дозволяє побачити глибинні страхи, тривоги, конфлікти, почуття провини або небезпеки, які дитина не може висловити прямо. Наприклад, образ велетенського монстра, який переслідує маленьке кошеня, може вказувати на страх покинутості або наслідки насильства. А якщо у казці з'являється мудрий помічник, це може означати потребу в підтримці або віру в дорослого, якому дитина довіряє.

Казка як метод роботи має також терапевтичну функцію **інтеграції досвіду** - розповівши історію до кінця, дитина «завершує» свій внутрішній сюжет, тобто проживає, осмислює й трансформує його у безпечному форматі. Успішне завершення казки допомагає сформувати у дитини образ подолання труднощів, що є надзвичайно важливим для формування її стійкості та емоційного благополуччя.

У процесі використання терапевтичної казки можливими є **певні труднощі**, які слід враховувати у роботі з дітьми. Насамперед варто пам'ятати, що не всі діти одразу відкриваються через казкові образи чи сюжети. Декому потрібен час, щоб почати проєктувати власні почуття на героїв і прийняти символічну форму роботи як безпечну та довірливу.

Особливо важливим є уникнення моралізаторства. Терапевтична казка не повинна сприйматися дитиною як форма покарання або повчання. Її завдання полягає у створенні простору співпереживання, підтримки, поступового проживання емоційної проблеми, а не у нав'язуванні єдино правильних рішень чи висновків.

Крім того, казка має бути чітко адаптована до індивідуальних особливостей дитини, її вікового рівня розвитку, емоційного стану, соціального досвіду та культурного контексту. Історія, що може бути дієвою для однієї дитини, може виявитися байдужою або навіть викликати супротив у іншої.

Ефективне використання терапевтичної казки потребує від психолога або педагога високого рівня емпатії, розвиненого символічного мислення, знань вікової психології та вміння тонко відчувати внутрішній стан дитини, щоб обрати доречний сюжет, образи та способи його обговорення.

Загалом, у контексті психотерапевтичної, педагогічної або реабілітаційної роботи з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, терапевтична казка є ефективним інструментом не лише діагностики, а й позитивної трансформації внутрішнього світу дитини.

Сучасні дослідження у сфері дитячої психології підтверджують, що саме символічні методи, зокрема казкотерапія, мають позитивний вплив на психоемоційний стан дітей. Вони допомагають уникнути прямої травматизації, активізують уяву, формують адаптивні механізми, сприяють розвитку позитивної самооцінки. Казкотерапія – це психологічний метод впливу на особистість, який використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, удосконалення взаємодії з навколишнім світом [6]. У складних життєвих умовах, де відсутнє почуття стабільності й безпеки, казка стає містком між зовнішньою реальністю та внутрішнім світом дитини.

Висновки. Підсумовуючи, можна зробити висновок, що терапевтична казка є унікальним інструментом психологічної підтримки, який дозволяє дітям не лише прожити важкі емоції, а й трансформувати їх у ресурс. Вона слугує символічною мовою, зрозумілою для дитячої психіки, та відкриває шлях до безпечного опрацювання страхів, втрат, тривожності, невизначеності. Через образи, метафори та сюжетну динаміку казка активізує механізми внутрішньої адаптації, сприяє розвитку уяви, формуванню емоційної грамотності та відновленню базового відчуття безпеки.

Психологи, педагоги та соціальні працівники мають включати казкотерапію до програм психоемоційної реабілітації як м’який, але глибокий шлях до зцілення дитячої душі. Цей метод особливо актуальний у сучасних умовах війни, масової міграції, втрати близьких, розлуки з батьками, емоційної дезадаптації. Як показують останні дослідження, систематичне використання терапевтичних історій може суттєво знизити рівень тривожності, підвищити самооцінку, сформувати почуття довіри до світу й дорослих.Таким чином, казкотерапія є не просто інструментом, а простором для емпатії, контакту, співпереживання та поступового відновлення емоційної рівноваги дитини.

Література:

1. Василевська О., Дворніченко Л. Казкотерапія як засіб психологічної роботи з різними віковими категоріями. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Випуск 6. С. 24–31

2. Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Vintage books. A Division of Random House. New York, P. 45.

3. Satir, V., Banmen J., Gerber J., & Gomori M. (2006). *The Satir Model: Family Therapy and Beyond*. Science and Behavior Books, 398 p.

4. Полковенко Т., Полковенко О. Видання для казкотерапії: вихователям, педагогам, психологам, батькам. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2016. № 6(1). С. 44–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc_2016_6%281%29__8

5. Ятищук А. «Подолання почуття самотності у людей похилого віку засобами арт-терапії» *Перспективи та інновації науки*, № 12(46) (2024) С. 1427-1439. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12(46)-1427-1439

6. Данилюк І. Зольнікова С. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. Психологічний часопис. 2019. Т. 5, № 6. С. 161–173. https://doi.org/10.31108/1.2019.5.6.12

References:

1. Vasylevska O., & Dvornichenko L. (2020). *Kazkoterapiia yak zasib psykholohichnoi roboty z riznymy vikovymy katehoriiamy [Fairy tale therapy as a means of psychological work with different age groups]. Visnyk of Lviv University. Series Psychological Sciences,* Issue 6, 24–31. [in Ukrainian]
2. Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Vintage Books, A Division of Random House, New York, p. 45. [in English]
3. Satir, V., Banmen J., Gerber J., & Gomori M. (2006). *The Satir Model: Family Therapy and Beyond*. Science and Behavior Books, 398 p. [in English]
4. Polkovenko T., & Polkovenko O. (2016). *Vydannia dlia kazkoterapii: vykhovateliam, pedahoham, psykholoham, batkam [Publications for fairy tale therapy: for educators, teachers, psychologists, and parents]. Scientific Journal "ScienceRise",* No. 6(1), 44–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc_2016_6%281%29__8 [in Ukrainian]
5. Yatyshchuk A. (2024). *Podolannia pochuttia samotnosti u liudei pokhyloho viku zasobamy art-terapii [Overcoming loneliness in older adults through art therapy]. Perspectives and Innovations in Science,* No. 12(46), 1427–1439. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12(46)-1427-1439 [in Ukrainian]
6. Danyliuk I., & Zolnikova S. (2019). *Kazkoterapiia yak metod psykholohichnoho vplyvu na osobystist [Fairy tale therapy as a method of psychological influence on personality]. Psychological Journal*, Vol. 5, No. 6, 161–173. https://doi.org/10.31108/1.2019.5.6.12 [in Ukrainian]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

СЕРІЯ «Медицина»

UDC: 614.253.5-057.875:378.147:159.944

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1883-1889

Biduchak Anzhela Stepanavna MD, PhD, associate professor of the Department of Social Medicine and Public Health, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0003-3475-1497

DEBRIEFING METHOD IN PRACTICAL TRAINING OF MEDICAL STUDENTS

Abstract. The article considers the debriefing method as a modern and effective pedagogical tool in the system of practical training of future doctors. Debriefing is a structured discussion of clinical or simulation experience, which is carried out after the training scenario in order to analyze actions, decisions and results. It is a key stage of simulation training, which provides a deep understanding of the experience gained during clinical simulations.

The purpose of the study is to analyze the debriefing method in the formation of professional competencies of medical students, as well as to identify effective models for its implementation in the educational process.

The results of the study indicate that debriefing contributes to the development of clinical thinking, improving communication skills, increasing the ability to reflect and reducing emotional stress during practical training. The importance of creating a psychologically safe environment in which students can openly discuss their own actions and mistakes is emphasized.

The need for professional training of debriefing facilitators, who must have both methodological and psychological competencies, is emphasized. The introduction of standardized approaches to debriefing in higher medical educational institutions of Ukraine is proposed to improve the quality of training of future doctors.

Conclusion. The debriefing method is an integral part of the modern system of simulation training in medical education, as it provides a high level of integration of theoretical knowledge and practical skills. Its effectiveness lies in the ability to activate cognitive processes, stimulate reflective thinking and form professionally significant competencies of students.

The study showed that structured debriefing contributes to the development of clinical thinking, improvement of communication skills, the ability to self-assessment, self-correction and teamwork. It also has a positive effect on the emotional state of

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

students, creating a safe educational environment where participants are not afraid to discuss mistakes, but perceive them as an important resource for learning.

Keywords: debriefing; simulation training; clinical thinking; medical education; professional reflection; medical student; experiential learning; psychological safety.

Бідучак Анжела Степанівна доктор медичних наук, доцент кафедри соціальної медицини та організації охорони здоров'я, Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, тел.: (095) 884-82-83, https://orcid.org/0000-0003-3475-1497

МЕТОД ДЕБРИФІНГУ В ПРАКТИЧНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Анотація. У статті розглядається метод дебрифінгу як сучасний і ефективний педагогічний інструмент у системі практичної підготовки майбутніх лікарів. Дебрифінг – це структуроване обговорення клінічного або симуляційного досвіду, яке проводиться після навчального сценарію з метою аналізу дій, рішень і результатів. Він є ключовим етапом симуляційного навчання, що забезпечує глибоке осмислення отриманого досвіду під час клінічних симуляцій.

Метою дослідження є аналіз методу дебрифінгу у формуванні професійних компетентностей студентів-медиків, а також визначення ефективних моделей його реалізації в освітньому процесі.

Результати дослідження свідчать, що дебрифінг сприяє розвитку клінічного мислення, покращенню комунікативних навичок, підвищенню здатності до рефлексії та зниженню емоційного стресу під час практичного навчання. Підкреслено важливість створення психологічно безпечного середовища, у якому студенти можуть відкрито обговорювати власні дії та помилки.

Акцентовано на необхідності професійної підготовки фасилітаторів дебрифінгу, які мають володіти як методичними, так і психологічними компетенціями. Запропоновано впровадження стандартизованих підходів до дебрифінгу у вищих медичних навчальних закладах України для підвищення якості підготовки майбутніх лікарів.

Висновок. Метод дебрифінгу є невід'ємною складовою сучасної системи симуляційного навчання у медичній освіті, оскільки забезпечує високий рівень інтеграції теоретичних знань і практичних навичок. Його ефективність полягає в здатності активізувати когнітивні процеси, стимулювати рефлексивне мислення та формувати професійно значущі компетентності студентів.

Проведене дослідження показало, що структурований дебрифінг сприяє розвитку клінічного мислення, покращенню комунікативних навичок, здатності до самооцінки, самокорекції та роботи в команді. Він також позитивно впливає на емоційний стан студентів, створюючи безпечне освітнє середовище, де учасники не бояться обговорювати помилки, а сприймають їх як важливий ресурс для навчання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: дебрифінг; симуляційне навчання; клінічне мислення; медична освіта; професійна рефлексія; студент-медик; емпіричне навчання; психологічна безпека.

Introduction. In the context of the transformation of modern medical education, the relevance of improving practical training methods is growing, which not only form clinical skills, but also develop clinical thinking, emotional stability, as well as skills of effective communication and interaction in multidisciplinary teams. One of the most promising tools for achieving these goals is debriefing - a structured discussion held after a clinical simulation or a real clinical case. This method contributes to a deeper understanding of experience, identification of errors, reflection on decisions made and correction of professional behavior.

In international practice, debriefing is an integral part of the educational process, especially in simulation medicine, where its effectiveness has been confirmed by numerous studies. At the same time, in Ukrainian medical universities, the systematic implementation of debriefing as an educational tool remains limited. This requires in-depth scientific analysis, adaptation of existing models and development of methodological approaches to the implementation of debriefing in the educational process in accordance with the national context [1].

In the context of modern medical education, debriefing is considered one of the most effective methods for developing clinical thinking, team interaction, and reflection after simulation training. Debriefing is a structured, purposeful discussion of a clinical or educational experience that occurs after a simulation or practical task, the purpose of which is to analyze actions, thinking, emotions, and outcomes for educational purposes [2].

Introduction of the debriefing method in Europe, the world and Ukraine. In the world of medical education, the debriefing method has established itself as a key component of simulation training, especially in those countries where the emphasis is on the formation of clinical thinking, a culture of safety and interprofessional interaction. In the leading educational systems of the world, in particular in the USA, Canada, Great Britain, the Netherlands, Norway and Australia, debriefing is considered a standardized stage of each simulation session, which is an integral part of the educational cycle, where the experience is made meaningful through reflection and analysis. In Europe, the introduction of debriefing is actively supported by organizations such as SESAM (Society in Europe for Simulation Applied to Medicine), which promotes the development of simulation medicine through conferences, trainings and scientific publications. In the UK, for example, debriefing is a standard after educational simulations in the training of general practitioners, anesthesiologists and surgeons. Scandinavian countries, in particular Norway and Sweden, actively use debriefing not only in education, but also in daily clinical practice after critical incidents, which contributes to the development of a culture of transparency and patient safety [3].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

In comparison, in Ukraine, the implementation of debriefing is only just beginning to gain momentum. Although some medical universities (for example, Lviv, Kyiv, Kharkiv, Chernivtsi medical universities) already have simulation centers where debriefing elements are used, the systematic implementation of this method at the national level has not yet occurred. The reasons are both a limited methodological base and insufficient training of teachers to facilitate effective debriefing. In addition, in Ukrainian realities, debriefing is still often perceived as an optional element, rather than a full-fledged phase of the educational process.

Review of recent research and publications. One of the leading researchers in this field is Jeffrey B. Cooper, who has emphasized the importance of error analysis and team dynamics in the clinical setting. He was one of the first to point out the need for post-simulation debriefing as a tool to reduce medical errors [4].

John Rudolph and colleagues at the Center for Medical Simulation, Harvard, proposed the PEARLS (Promoting Excellence and Reflective Learning in Simulation) model, which systematizes the debriefing process by combining several strategies (e.g., facilitation, self-reflective learning, and direct feedback). Rudolph also emphasizes the importance of creating “psychological safety” during debriefing, which is a prerequisite for effective learning.

Other researchers, such as John Lauber, pioneered the use of debriefing in the 1970s in the field of aviation safety to analyze crew errors, which was later adapted to medical practice through the concept of CRM (Crew Resource Management) – now widely used in surgery, anesthesiology and intensive care [5].

Debriefing also gained widespread popularity thanks to the work of Deborah Lewis, who viewed it as a form of active learning that allows students to rethink the experience through discussion, analysis and generalization.

From a scientific perspective, debriefing is considered not simply the final part of the simulation, but as a central component of the educational process in which experience is transformed into knowledge (Kolb, 1984). Its effectiveness is supported by empirical studies that demonstrate improved clinical competence, reduced student anxiety and increased team effectiveness (Fanning & Gaba, 2007).

Purpose of the study is to substantiate the feasibility of using the debriefing method in the system of practical training of medical students, as well as to analyze its impact on the formation of clinical thinking, team interaction and professional reflection.

Research methods. The study used a comprehensive approach, which included: theoretical analysis of scientific literature on simulation training and debriefing; systematization and comparative analysis of existing debriefing models.

Research results. In the scientific and pedagogical literature, debriefing is considered a form of formative assessment, which provides feedback in real time, helps to consolidate acquired knowledge, identify gaps in competencies, and develop critical thinking. Its value lies not only in correcting behavior, but also in activating the student's mental processes: analysis, synthesis, reflection, self-assessment and metacognition [6].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

In the context of medical education, debriefing has an interdisciplinary nature, combining elements of pedagogy, psychology, cognitive science and communication studies. The main didactic functions of debriefing are:

- corrective – correcting errors, identifying misconceptions;
- reflective – awareness of one's own experience and motivations;
- socializing – forming teamwork skills;
- motivational – supporting interest in self-learning.

In pedagogical practice, several types of debriefing are distinguished according to different criteria:

1. By structure:

- Formal debriefing – structured according to a specific model (PEARLS, GAS, Diamond);
- Informal debriefing – open discussion without a clear sequence.

2. By format:

- group - collective discussion with the teacher;
- individual – personal feedback;
- self-debriefing – reflection using control questions or video recordings.

3. By level of facilitation:

- facilitated – conducted by a teacher who knows the methodology;
- pre-debriefing – as a preparatory stage for the simulation;
- post-debriefing – the main one, accompanied by analysis, discussion and generalization.

Structure of debriefing. In most modern educational approaches, debriefing has a clear phase structure. For example, the PEARLS (Promoting Excellence and Reflective Learning in Simulation) model, which is widely used in simulation medicine, provides for four main stages:

1. Reaction phase. The goal is to allow participants to emotionally "react" to the experience, reduce tension and create a safe environment for further analysis.

2. Description phase. Reproducing key events and actions, with an emphasis on objective facts, without evaluation.

3. Analysis phase. The key part of the debriefing, during which participants analyze the motivation of their own decisions, possible alternatives, the impact of team interaction and knowledge on the result.

4. Summary phase. Formulation of conclusions, definition of learning goals for the future, projection of the acquired experience onto real clinical practice.

Other well-known models include GAS (Gather, Analyze, Summarize), 3D model (Defusing – Discovering – Deepening), Advocacy-Inquiry approach, etc. The choice of model depends on the goals of the simulation, the level of students, and the specifics of the scenario.

Analysis of scientific sources, debriefing models and practical experience of implementing this method in medical education allowed us to identify a number of important aspects that confirm its effectiveness and feasibility for the practical training of medical students.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Firstly, debriefing contributes to a significant improvement in students' cognitive activity. During simulation training, participants often concentrate on performing technical actions, but only during debriefing does a deep awareness of the motivation for decisions made, assessment of alternative actions and generalization of experience occur. According to foreign studies (Cheng et al., 2014; Rudolph et al., 2007), students who participated in structured debriefing using the PEARLS model demonstrated a higher level of logical thinking, analysis of clinical situations and self-reflection compared to those who only underwent simulation exercises without further discussion.

Secondly, debriefing has a positive effect on the development of communicative and interpersonal skills, which are critically important for future doctors. During the discussion, students learn to express their own opinion, accept criticism, and defend their position with arguments, which forms a culture of professional communication. It is especially valuable to involve the entire team in the discussion process, which stimulates the development of interaction skills in an interdisciplinary environment.

The third important result is an increase in the level of professional reflection. In the debriefing process, students not only analyze their actions, but also learn to draw conclusions from their own mistakes, plan future improvements, and transfer the experience gained to real clinical situations. A special role in this is played by the phased structure of debriefing, which involves not only an analysis of the facts (what happened), but also a discussion of the emotional component, internal motives, and behavioral patterns. This corresponds to the modern principles of the competency-based approach in education, where not only the result is important, but also the thinking process that led to it. It is worth noting the impact of debriefing on reducing emotional stress and stress in students. According to the results of the literature review (Lee et al., 2021), debriefing after a simulation situation allows students to grapple with the fear of appearing incompetent or unable to cope with the task. A structured discussion that emphasizes that mistakes are part of the learning process creates a psychologically safe environment that encourages openness and willingness to improve. This is especially true for junior courses, when students are just beginning to master basic clinical skills and do not yet feel confident in their actions.

Studies have also shown that the use of video recordings of simulations for further analysis significantly increases the effectiveness of debriefing. Students get the opportunity to see themselves "from the outside", which contributes to a better awareness of non-verbal communication, technical errors, and the reactions of colleagues and the patient. Students who participated in a debriefing with video analysis were better able to identify their own weaknesses in a clinical situation compared to those who underwent a debriefing without visualization.

From the point of view of organizational implementation, the effectiveness of debriefing largely depends on the professional training of the facilitator, i.e. the teacher or instructor conducting the discussion. Insufficient training can lead to a formal or superficial analysis of the situation, which reduces the educational value of the simulation. At the same time, a well-trained facilitator can transform even a simple simulation into a deep learning experience that will contribute to the formation of clinical thinking, ethical responsibility and confidence in professional skills.

Conclusions. The debriefing method is an important element of modern simulation training, which increases the effectiveness of practical training of medical students. Its systematic application will contribute to the development of critical thinking, professional reflection, interpersonal skills and emotional stability. Further research should be aimed at standardizing debriefing methods in Ukrainian higher education institutions, training facilitators and integrating modern technologies (video analysis, artificial intelligence) into the educational process.

The creation of localized debriefing protocols, translation and adaptation of existing models, as well as training of teaching staff through specialized trainings and cooperation with international educational platforms, such as INACSL (International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning) and SSH (Society for Simulation in Healthcare), are relevant. Further implementation of debriefing in Ukraine requires institutional support, scientific support, and integration into educational standards of postgraduate and undergraduate medical training.

References:

1. Ahmed RA, Atkinson SS, Gable B, Yee J & Gardner AK. Coaching from the sidelines: Examining the impact of teledebriefing in simulation-based training. Simulation in Healthcare. 2016; 11: 334-9.

2. Laosakul T, Son S, Derry J, Mitchell L, Ceretta A, Daniel M. Debrief and its quality influence team culture. OA J Dis Glob Health. 2020; 1(1): 26-30. https://doi.org/10.22541/au.160443543.31262342/v1

3. Наугольник ЛБ. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.

4. Gougoulis A, Trawber R, Hird K, Sweetman G. Take10 to talk about it': Use of a scripted, post-event debriefing tool in a neonatal intensive care unit. Journal of Paediatrics and Child Health. 2020; 56 (7): 1134-39.

5. Sawyer T, Eppich W, Chen A, Breck-Fleegler M, Grant V. Debriefing Methods for Simulation in Healthcare: A Systematic Review. Simulation in Healthcare. 2023; 18 (1): 98-106.

6. Botelho F, Yanchar N, Abib S, Bank I, Harley J M, Poenaru D. A debriefing tool to acquire non-technical skills in trauma courses. Surgical Open Science. 2022; 10: 228-31.

Література:

1. Akhmed RA, Atkinson SS, Heybl B, Yi Dzh. ta Hardner AK. Trenuvannya zboku: Vyvchennya vplyvu teledebryfinhu na symulyatsiyne navchannya. Symulyatsiya v okhoroni zdorov'ya. 2016; 11: 334-9.

2. Laosakul T, Son S, Derri Dzh, Mitchell L, Cheretta A, Deniel M. Debryf i yoho yakist′ vplyvayut′ na komandnu kul′turu. OA J Dis Glob Health. 2020; 1(1): 26-30. https://doi.org/10.22541/au.160443543.31262342/v1

3. Nauhol′nyk LB. Psykholohiya stresu: pidruchnyk. L′viv: L′vivs′kyy derzhavnyy universytet vnutrishnikh sprav, 2015. 324 s.

4. Huhulis A, Trauber R, Hird K, Svitman H. «Take10 to talk about it»: Vykorystannya stsenariynoho instrumentu dlya debryfinhu pislya podiyi u viddilenni intensyvnoyi terapiyi novonarodzhenykh. Journal of Paediatrics and Child Health. 2020; 56 (7): 1134-39.

5. Soyyer T, Eppich V, Chen A., Brek-Flihler M, Hrant V. Metody debryfinhu dlya modelyu-vannya v okhoroni zdorov'ya: Systematychnyy ohlyad. Simulation in Healthcare. 2023; 18 (1): 98-106.

6. Botel′o F, Yanchar N, Abib S, Bank I, Kharli Dzh. M, Poenaru D. Instrument debryfinhu dlya nabuttya netekhnichnykh navychok na kursakh z travmatolohiyi. Surgical Open Science. 2022; 10: 228-31.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDC 616-036.882:616-056.7:616-08

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1890-1901

Boreiko Liliya Dmytrivna PhD, Associate Professor of the Department of Patient Care and Higher Nursing Education, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0002-1908-7199

Seniuk Bogdana Petrivna PhD, Associate Professor of the Department of Propaedeutics of Internal Diseases, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0002-1359-7630

Boreiko Oleksii Serhiiovych, Intern Physician in Anesthesiology and Intensive Care Dobrobut Medical Center – Polyclinic LLC, Kyiv

IMPACT OF COMORBIDITY ON THE COURSE AND PROGNOSIS OF CRITICAL CONDITIONS: LITERATURE REVIEW

Abstract. The article presents a generalized review of modern scientific data on the influence of comorbidity on the course and prognosis of critical conditions in patients hospitalized in the intensive care unit (ICU). The features of the clinical course of diseases are considered depending on the nature, severity and number of concomitant pathologies, as well as their mutual influence on diagnostics, the choice of treatment tactics and the effectiveness of therapy. Modern information on the influence of chronic diseases on the course of urgent conditions, such as sepsis, acute respiratory failure, polytrauma, COVID-19 and postoperative complications is analyzed in detail. The results of domestic and international studies are summarized, which indicate a significant increase in the level of hospital and long-term mortality among patients with concomitant pathologies, especially in the presence of heart failure, liver cirrhosis, malignant neoplasms, chronic obstructive pulmonary disease (COPD), chronic kidney diseases, endocrine and neurological disorders. It is shown that comorbidity is one of the key predictors of adverse course and prognosis in both the short and long term, increases the risk of complications, increases the need for invasive methods of supporting vital functions and prolongs hospitalization. It is emphasized that effective management of such patients requires individualized, multidisciplinary strategies taking into account the peculiarities of the interaction between the main pathological process and concomitant conditions. Attention is drawn to the need for optimization of diagnostic algorithms, early detection of high risk and personalized selection of therapy in order to reduce mortality and improve the quality of intensive care. Promising areas of further research are the development of standardized approaches to assessing comorbidity and the integration of these tools into clinical protocols to improve treatment effectiveness.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Keywords: comorbidity, intensive care unit, urgent conditions, chronic diseases, mortality, prognosis.

Борейко Лілія Дмитрівна кандидат медичних наук, доцент закладу вищої освіти кафедри догляду за хворими та вищої медсестринської освіти, Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці**,** https://orcid.org/0000-0002-1908-7199

Сенюк Богдана Петрівна кандидат медичних наук, доцент закладу вищої освіти кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб, Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0002-1359-7630

Борейко Олексій Сергійович, лікар-інтерн з анестезіології та інтенсивної терапії ТОВ «Медичний центр «Добробут-Поліклініка», м. Київ

ВПЛИВ КОМОРБІДНОСТІ НА ПЕРЕБІГ ТА ПРОГНОЗ КРИТИЧНИХ СТАНІВ: ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. У статті представлено узагальнений огляд сучасних наукових даних щодо впливу коморбідності на перебіг і прогноз критичних станів у пацієнтів, госпіталізованих до відділення інтенсивної терапії (ВІТ). Розглянуто особливості клінічного перебігу захворювань залежно від характеру, тяжкості та кількості супутніх патологій, а також їх взаємного впливу на діагностику, вибір лікувальної тактики та ефективність терапії. Детально проаналізовано сучасні відомості про вплив хронічних захворювань на перебіг ургентних станів, таких як сепсис, гостра дихальна недостатність, політравма, COVID-19 та післяопераційні ускладнення. Узагальнено результати вітчизняних та міжнародних досліджень, які свідчать про значне зростання рівня госпітальної та віддаленої смертності серед пацієнтів із супутніми патологіями, особливо за наявності серцевої недостатності, цирозу печінки, злоякісних новоутворень, хронічного обструктивного захворювання легень (ХОЗЛ), хронічних захворювань нирок, ендокринних і неврологічних порушень. Показано, що коморбідність виступає одним із ключових предикторів несприятливого перебігу та прогнозу як у короткостроковій, так і в довгостроковій перспективі, підвищує ризик розвитку ускладнень, збільшує потребу в інвазивних методах підтримки життєвих функцій і подовжує терміни госпіталізації. Підкреслено, що ефективне ведення таких хворих потребує індивідуалізованих, мультидисциплінарних стратегій із урахуванням особливостей взаємодії між основним патологічним процесом і супутніми станами. Звернута увага на необхідність оптимізації діагностичних алгоритмів, ранньому виявленню високого ризику та персоналізованому підбору терапії з метою зниження смертності та підвищення якості інтенсивної медичної допомоги. Перспективними напрямами подальших досліджень є розробка

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

стандартизованих підходів до оцінки коморбідності та інтеграція цих інструментів у клінічні протоколи для підвищення ефективності лікування.

Ключові слова: коморбідність, відділення інтенсивної терапії, ургентні стани, хронічні захворювання, смертність, прогноз.

Problem statement. In intensive care unit practice, comorbidity is one of the key challenges, since comorbidities significantly change the course of the underlying pathological process, mask symptoms, reduce the effectiveness of standard therapy and increase the risk of fatal outcomes. Recent years have been characterized by an increase in the number of patients with a combination of urgent conditions and chronic pathologies, which requires a deeper understanding of the impact of specific comorbid conditions on treatment outcomes. Research data indicate that comorbidities worsen short- and long-term prognosis, increase the need for invasive support methods, prolong the duration of hospitalization and increase treatment costs. Studying these features is important for the formation of effective clinical strategies, reducing mortality and improving the quality of medical care in ICUs.

Analysis of recent research and publications. According to modern studies, the number of chronic diseases with simultaneous course is constantly increasing. According to the World Health Organization, more than 30% of persons with chronic diseases have two or more concomitant pathologies. The prevalence of comorbid states with age grows rapidly: at the age of 45, it is 56,3%, in 45-60 years – 79,5%, at 60-75 years – 99,2%, and after 75 years - reaches 100% [1, 2]. Of particular relevance, this problem acquires in conditions of urgent medicine when patients fall into a clinic in severe or critical condition, and every minute is decisive. In such cases, concomitant diseases can mask the symptoms of the underlying disease, complicating clinical diagnostics [3].

The aim of the article is to summarize and analyze current literature data on the features of the course of diseases with comorbidity depending on the type of concomitant pathology in intensive care unit patients, as well as to assess the impact of comorbid conditions on the prognosis and treatment outcomes of critical conditions.

Presentation of the main material. Comorbidity is one of the key problems in ICU, since the presence of concomitant diseases significantly complicates diagnosis, treatment and prognosis. Such conditions have a significant impact on the course of urgent pathologies, in particular sepsis, shock or acute respiratory failure (ARF) [4, 5].

The study conducted by Simpson A. et al revealed a significant and diverse impact of chronic diseases on the treatment outcomes of patients with acute conditions. Patients admitted to the intensive care unit (ICU) often have comorbidities in addition to their underlying disease, which significantly influence the course of the disease, the risk of complications, and the overall prognosis, as well as the decision to admit them. Short-term mortality has been shown to increase with the number of comorbidities: in-hospital mortality was 33% in patients with one comorbidity compared with patients without comorbidities, and 39% in those with two or more comorbidities [6, 7].

Mortality varied considerably by type of comorbidity and was highest in patients with cirrhosis and liver failure compared with patients without comorbidities, patients with hematological malignancies, and patients with heart failure. Patients with solid malignancies did not experience a significant difference in mortality in the ICU compared to the group without comorbidities, but in-hospital mortality was higher in the latter group [8].

The analysis also showed that the greatest risk of mortality occurs in the first few days after admission to the ICU, and the risk gradually decreases thereafter. At the same time, the difference in risk between patients with different comorbidities becomes increasingly pronounced over time. The best survival rates were observed in patients without comorbidities, and this advantage only increased over time.

Hofer Ira S et al believe that comorbidities (atrial fibrillation, congestive heart failure, COPD, diabetes and chronic kidney disease) detected during preoperative examination before anesthesia increase postoperative length of stay and mortality [3, 9, 10].

The study demonstrated that certain chronic diseases have a significant impact on mortality in the ICU. Conditions such as cirrhosis, heart failure, hematological malignancies, and rheumatological diseases were independently associated with an increased risk of death in the intensive care unit. At 12 months after admission, an increased risk of mortality was also associated with COPD, chronic kidney disease, and solid malignancies [8].

In their study, Khedr E.M. et al also found that ICU hospitalization was higher among patients with comorbidities, among whom 45,4% had cardiovascular disease and diabetes (40,8%). In addition, patients with comorbidities required invasive mechanical ventilation more often than patients without comorbidities [11].

The most common comorbidities associated with patients requiring mechanical ventilation were diabetes mellitus, cardiovascular comorbidities including hypertension, and heart disease, followed by chronic lung disease and chronic kidney disease. Patients with comorbidities required mechanical ventilation more than patients without comorbidities [11].

The prevalence of COPD is increasing worldwide and is becoming a fairly common comorbidity among patients admitted to the ICU. According to a study conducted in Austria, 8,6% of patients had COPD and a higher risk-adjusted mortality compared with those without comorbidities. Comorbid COPD was found to increase the risk of 28-day mortality among patients admitted to the ICU for reasons unrelated to this disease [12].

Patients with COPD or other respiratory diseases are more likely to experience acute conditions such as pneumonia or acute respiratory distress syndrome (ARDS) due to reduced respiratory reserve. These patients often require invasive or noninvasive ventilation. In addition, COPD increases the risk of secondary infections such as ventilator-associated pneumonia.

Studies have shown that 60% of patients with acute respiratory distress syndrome (ARDS) have one or more comorbidities and have worse outcomes than

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

patients without comorbidities. Furthermore, the risk of death increased with increasing comorbidity [13, 14].

A significantly lower recovery rate was observed in COVID-19 patients with comorbidities (59% vs. 81%), and the mortality rate was significantly higher in cases with comorbidities. Survival rates in cases with pre-existing cardiovascular and neurological diseases were lower than those without [15, 16]. The association of cardiovascular comorbidities, including hypertension or neurological diseases, including previous cerebrovascular accidents, with COVID-19 infections carries a higher risk of mortality. However, other comorbidities, such as diabetes mellitus, chronic lung or kidney diseases, may also contribute to the severity of COVID-19 [17-20]. Studies conducted in Norway showed that the majority of ICU patients with COVID-19 (70%) had one or more comorbidities, most commonly cardiovascular disease (39%), chronic lung disease (22%), diabetes mellitus (20%), and obesity (17%) [21].

Among surgical ICU admissions, the majority had trauma as the underlying cause [22]. The global burden of injury is enormous, with an estimated six million deaths worldwide each year due to trauma, and blunt chest injuries account for 10% of ICU admissions. Comorbidities present prior to a patient's current injury may influence the outcome of patients with severe trauma. Cardiopulmonary disease in patients with blunt chest trauma has previously been associated with mortality, but the effects of common comorbidities have been less clear. Comorbidities can complicate recovery from severe trauma, increasing the likelihood of in-hospital complications and leading to poorer outcomes after discharge. Understanding the epidemiology of morbidity and mortality following trauma is vital to improving outcomes for the injured patient in the emergency department [23, 24].

Severely injured patients with chest trauma and comorbidities had a higher rate of head injuries, rib fractures, and higher rates of pneumonia, urinary tract infection, delirium, and intubation during their stay than patients without comorbidities. They also had a 34% longer length of stay compared with severely injured patients without comorbidities [25, 26]. Among the elderly with severe trauma, comorbidity increased the rate of complications threefold [27]. Sepsis is the third leading cause of death worldwide and the leading cause of hospital mortality [28-32]. Patients treated for sepsis in the ICU had an average of three comorbidities. The most common comorbidities were immunosuppression, diabetes mellitus, renal disease, and chronic heart failure. The main causes of immunosuppression were autoimmune diseases, malignancies and transplantation in the anamnesis [33]. Sepsis is a systemic inflammatory response of infection to infection, which can lead to multiple organ failure. In the case of comorbidity, the course of sepsis has its own characteristics. Thus, as a result of the disease with diabetes mellitus, oncological diseases or chronic infections (for example, COPD), the immune system is often weakened, which contributes to the significant expansion of the infection and makes it difficult to fight it. Comorbid conditions such as heart or kidney failure increase the risk of organ damage due to sepsis. Symptoms of sepsis may be less pronounced due to the

adaptation of harmful substances to the disease state, which culminates in the actual diagnosis. In the case of comorbidity, drug interactions are often observed, which can reduce the effectiveness of antibiotic therapy or increase side effects [34].

In a significant proportion of patients with sepsis treated in the ICU, comorbidities contribute significantly to mortality, and death from sepsis without comorbidities is rare.

In a study by Shankar-Hari M. et al, age, male gender, one or more severe comorbidities, hospitalization dependency, nonsurgical status, quality of life, site of infection, and organ dysfunction were independently associated with mortality in patients who survived sepsis.

Therefore, general and sepsis-specific risk factors identified during ICU admission can be used to identify targeted strategies to reduce the excess risk of long-term mortality [35, 36].

In modern cardiac intensive care units, the prevalence of noncardiovascular comorbidities and multisystem organ dysfunction is increasing [37].

Cardiovascular diseases, such as hypertension, coronary artery disease, and heart failure, are among the most common comorbid conditions [2, 38, 39]. For example, acute myocardial infarction in combination with chronic heart failure significantly increases the risk of developing cardiogenic shock or multiple organ failure. Arterial hypertension, especially complicated, can cause hypertensive crises, which worsen the patient's condition and complicate the choice of therapy. In such cases, careful hemodynamic correction is necessary, taking into account the characteristics of the concomitant pathology [40]. Patients with endocrine diseases, such as diabetes mellitus, are at increased risk of developing infectious complications, sepsis, and impaired wound healing [41]. Hyperglycemia, which is often observed in such patients, worsens the course of the underlying disease and can cause the development of ketoacidosis or hyperosmolar coma. Treatment of such patients requires careful monitoring of blood glucose levels and adaptation of therapy to their condition.

Chronic renal failure (CKD) significantly complicates treatment in intensive care settings. Such patients are at increased risk of electrolyte imbalance, uremia, and multiorgan failure. Treatment may include renal replacement therapy, but its implementation is complicated by concomitant pathologies. For example, in the presence of heart failure, fluid volume correction should be especially careful to avoid volume overload or hypovolemia.

Patients with chronic neurological diseases, such as stroke, dementia, or Parkinson's disease, are at increased risk of impaired consciousness, respiratory failure, and complications associated with prolonged bed rest. For example, patients with a stroke may develop aspiration pneumonia, which requires an integrated approach to treatment [41].

Patients with comorbidity often take a large number of medications, which increases the risk of polypharmacy. Drug interactions can affect the effectiveness of therapy and cause side effects.

Thus, comorbidity is one of the leading clinical problems in ICU practice, since the combination of several diseases in one patient significantly complicates both the establishment of an accurate diagnosis and the selection of optimal treatment tactics and prediction of its results.

In patients with comorbid conditions, the leading pathology often develops against the background of already existing chronic disorders, which can mask typical symptoms, modify the clinical course and contribute to the development of atypical complications. This, in turn, requires medical professionals to have a high level of clinical vigilance, a multidisciplinary approach to the management of such patients and personalized therapeutic decisions. Taking into account the structure and nature of concomitant pathologies is extremely important for achieving successful treatment results in intensive care.

Conclusions. Comorbidity significantly affects the course of urgent conditions in the ICU, making diagnosis, treatment, and outcome prediction more complex. The highest mortality rates were recorded among patients with liver cirrhosis, heart failure, hematological malignancies, COPD, and chronic kidney disease. The number of comorbidities directly correlates with an increased risk of death, especially in the first days of hospitalization. Effective management of patients with comorbidities in the ICU requires a multidisciplinary approach, personalized therapy, control of polypharmacy, and early detection of complications. Taking into account the nature and structure of comorbidities is a key factor in achieving better treatment outcomes and reducing hospital mortality.

References:

1. Markov Y. I. Prevalence and problems of comorbid (polymorbid) conditions in anesthesiology: a literature review. Emergency medicine. 2019. No. 8.103. P. 25–30. URL: https://doi.org/10.22141/2224-0586.8.103.2019.192367 .

2. Kovalenko V.M., Bortkevych O.P.. Komorbidnist: vyznachennia, mozhlyvi napriamky diahnostyky ta likuvannia. Ukrainskyi revmatolohichnyi zhurnal. 2019. №3(77). S. 33-44.

3. Hofer I. S., Cheng D., Grogan T. A Retrospective Analysis Demonstrates That a Failure to Document Key Comorbid Diseases in the Anesthesia Preoperative Evaluation Associates With Increased Length of Stay and Mortality. Anesthesia & Analgesia. 2021. Vol. 133, no. 3. P. 698–706. URL: https://doi.org/10.1213/ane.0000000000005393.

4. Berk Takir H, Karakurt Z, Ciftaslan Goksenoglu N, Salturk C, Yazicioglu Mocin O, Askim Oztin A, et al. Intensive Care Unit and 12-month Mortality of Patients with Acute Respiratory Failure Admitted to the Intensive Care Unit: What is the Role of Comorbidities? EJMO. 2019;3(1): 49-58. DOI: 10.14744/ejmo.2018.0089

5. Jentzer JC, Ahmed AM, Vallabhajosyula S, Burstein B, Tabi M, et al. Shock in the cardiac intensive care unit: Changes in epidemiology and prognosis over time. American Heart Journal. 2021;232:94-104. https://doi.org/10.1016/j.ahj.2020.10.054.

6. Ersoy A, Erturk T, Guven BB, Guner T, Yildiz I, Koksal O. Effects of age and comorbidities on prognosis and mortality in geriatric patient groups in ıntensive Care. Niger J Clin Pract. 2023 Feb;26(2):145-152. DOI: 10.4103/njcp.njcp_1628_21. PMID: 36876602.

7. Simpson A, Puxty K, McLoone P, Quasim T, Sloan B, Morrison DS. Comorbidity and survival after admission to the intensive care unit: A population-based study of 41,230 patients. Journal of the Intensive Care Society. 2021;22(2):143-151. https://doi.org/10.1177/1751143720914229

8. Tuxen David et al. Asthma and chronic obstructive pulmonary disease in the intensive care unit. Anaesthesia & Intensive Care Medicine. 2019 Nov;20(11):651–657. https://doi.org/10.1016/j.mpaic.2019.09.014

9. Piatnochka VI. Vplyv komorbidnosti na rezultaty khirurhichnoho likuvannia khvorykh iz pervynnymy ta intsyziinymy ventralnymy hryzhamy. Shpytalna khirurhiia. Zhurnal imeni L. Ya. Kovalchuka. 2018.;1:10-15. DOI 10.11603/2414-4533.2018.1.8859

10. Blank J, Shiroff AM, Kaplan LJ, Surgical Emergencies in Patients with Significant Comorbid Diseases. Surgical Clinics of North America. 2023;103(6):1231-1251. https://doi.org/10.1016/j.suc.2023.06.003

11. Khedr EM, Daef E, Mohamed-Hussein A. et al. Comorbidities and outcomes among patients hospitalized with COVID-19 in Upper Egypt. Egypt J Neurol Psychiatry Neurosurg. 2022; 58:92. https://doi.org/10.1186/s41983-022-00530-5

12. Tuxen David et al. Asthma and chronic obstructive pulmonary disease in the intensive care unit. Anaesthesia & Intensive Care Medicine. 2019 Nov; 20(11):651–657. https://doi.org/10.1016/j.mpaic.2019.09.014

13. Association Between Comorbid Chronic Obstructive Pulmonary Disease and Prognosis of Patients Admitted to the Intensive Care Unit for Non-COPD Reasons: A Retrospective Cohort Study / W. Huang et al. International Journal of Chronic Obstructive Pulmonary Disease. 2020. Volume 15. P. 279–287. URL: https://doi.org/10.2147/copd.s244020 .

14. Rezoagli E, McNicholas BA, Madotto F. et al. Presence of comorbidities alters management and worsens outcome of patients with acute respiratory distress syndrome: insights from the LUNG SAFE study. Annals of Intensive Care.2022;12:42. https://doi.org/10.1186/s13613-022-01015-7

15. Alhaid T, Alkathem JA, Humedi AM, Alatawi AA, Alradady RA et al. Age and Comorbidity Profiles as Predictors of Mechanical Ventilation Duration in COVID-19 ICU Patients: A Retrospective Study in Saudi Arabia. Cureus. 2024 Jan 26;16(1):e52976. doi: 10.7759/cureus.52976. PMID: 38406015; PMCID: PMC10893997.

16. Sanyaolu A, Okorie C, Marinkovic A. et al. Comorbidity and its Impact on Patients with COVID-19. SN Compr. Clin. Med. 2020;2:1069–1076. https://doi.org/10.1007/s42399-020-00363-4

17. Ahlström B, Frithiof R, Hultström M, Larsson I-M, Strandberg G, Lipcsey M. The swedish covid-19 intensive care cohort: Risk factors of ICU admission and ICU mortality. Acta Anaesthesiol Scand.2021;65:525–533. https://doi.org/10.1111/aas.13781

18. Jain V, Yuan JM. Predictive symptoms and comorbidities for severe COVID-19 and intensive care unit admission: a systematic review and meta-analysis. Int J Public Health. 2020;65:533–546. https://doi.org/10.1007/s00038-020-01390-7.

19. Khedr, EM, Daef E, Mohamed-Hussein A. et al. Comorbidities and outcomes among patients hospitalized with COVID-19 in Upper Egypt. Egypt J Neurol Psychiatry Neurosurg. 2022;58:92. https://doi.org/10.1186/s41983-022-00530-5

20. de Hesselle ML, Borgmann S, Rieg S, Vehreschild JJ, Rasch S. et al. Age and Comorbidity Burden of Patients Critically Ill with COVID-19 Affect Both Access to and Outcome of Ventilation Therapy in Intensive Care Units. Journal of Clinical Medicine. 2023;12(7):2469. https://doi.org/10.3390/jcm12072469

21. Laake JH, Buanes EA, Småstuen MC et al. Characteristics, management and survival of ICU patients with coronavirus disease-19 in Norway, March-June 2020. A prospective observational study. Acta Anaesthesiol Scand. 2021;00:1–11. https://doi.org/10.1111/aas.13785

22. Moore B, Daniels KJ, MartinezB, Sexton KW, Kalkwarf KJ, et al. Intensive Care Unit Readmissions in a Level I Trauma Center. Journal of Surgical Research.2024;ISSN 0022-4804. https://doi.org/10.1016/j.jss.2024.09.074

23. Fernando DT, Berecki-Gisolf J, Newstead S, Ansari Z. The Australian Injury Comorbidity Indices (AICIs) to predict in-hospital complications: A population-based data linkage study. PLoS ONE. 2020;15(9):e0238182. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238182

24. Jennings M, Booker J, Addison A, Egglestone R, Dushianthan A. Predictors of mortality for blunt trauma patients in intensive care: A retrospective cohort study. F1000Res. 2024 Dec 6;12: 974. doi: 10.12688/f1000research.138364.5. PMID: 39660170; PMCID: PMC11628930.

25. Elderly Patients and Management in Intensive Care Units (ICU): Clinical Challenges / L. B. Brunker et al. Clinical Interventions in Aging. 2023. Volume 18. P. 93–112. URL: https:// doi.org/10.2147/cia.s365968

26. Stewart J, Bradley J, Smith S. et al. Do critical illness survivors with multimorbidity need a different model of care? Crit Care. 2023;27:485. https://doi.org/10.1186/s13054-023-04770-6

27. Beil M, Flaatten H, Guidet B, Sviri S, Jung C, de Lange D, Leaver S, Fjølner J, Szczeklik W, van Heerden PV. The management of multi-morbidity in elderly patients: Ready yet for precision medicine in intensive care? Crit Care. 2021 Sep 10;25(1):330. doi: 10.1186/s13054-021-03750-y. PMID: 34507597; PMCID: PMC8431262.

28. Fordyce CB, Katz JN, Alviar CL, Arslanian-Engoren C, Bohula EA et al. American Heart Association Council on Clinical Cardiology; Council on Arteriosclerosis, Thrombosis and Vascular Biology; Council on Cardiovascular and Stroke Nursing; Council on Cardiopulmonary, Critical Care, Perioperative and Resuscitation; and Stroke Council. Prevention of Complications in the Cardiac Intensive Care Unit: A Scientific Statement From the American Heart Association. Circulation. 2020 Dec;142(22):e379-e406. doi: https://doi.org/10.1161/cir.0000000000000909 Epub 2020 Oct 29. PMID: 33115261.

29. Komorowski M, Celi LA, Badawi O. et al. The Artificial Intelligence Clinician learns optimal treatment strategies for sepsis in intensive care. Nat Med. 2018;24:1716–1720. https://doi.org/10.1038/s41591-018-0213-5.

30. Zhang Z, Bokhari F, Guo Y et al Prolonged length of stay in the emergency department and increased risk of hospital mortality in patients with sepsis requiring ICU admission Emergency Medicine Journal.2019;36:82-87.

31. Kobara S, Yamamoto R, Rad MG et al. Association between comorbidities at ICU admission and post-Sepsis physical impairment: A retrospective cohort study. Journal of Critical Care. 2024;83.154833. https://doi.org/10.1016/j.jcrc.2024.154833

32. Gorgulu O, Kosar MN. The effects of comorbidity factors on the prognosis in geriatric sepsis patients in the intensive care unit.Turk J Vasc Surg 2021;10(1):31-5. doi: 10.5455/medscience. 2020.07.133.

33. Sepsis and underlying comorbidities in intensive care unit patients / D. O. Thomas-Rüddel et al. Medizinische Klinik - Intensivmedizin und Notfallmedizin. 2023. URL: https://doi.org/ 10.1007/s00063-023-01037-4.

34. Huddle N, Arendts G, Macdonald SPJ, Fatovich DM, Brown SGA. Is Comorbid Status the Best Predictor of One-Year Mortality in Patients with Severe Sepsis and Sepsis with Shock? Anaesthesia and Intensive Care. 2013;41(4):482-489. https://doi.org/10.1177/0310057X1304100408

35. Shankar-Hari M, Harrison DA, Ferrando-Vivas P, Rubenfeld GD, Rowan K. Risk Factors at Index Hospitalization Associated With Longer-term Mortality in Adult Sepsis Survivors. JAMA Netw Open. 2019 May 3;2(5):e194900. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.4900. PMID: 31150081; PMCID: PMC6547123.

36. van Beusekom I, Bakhshi-Raiez F, van der Schaaf M, Busschers WB, de Keizer NF, Dongelmans DA. ICU Survivors Have a Substantial Higher Risk of Developing New Chronic Conditions Compared to a Population-Based Control Group. Crit Care Med. 2019 Mar;47(3):324-330. doi: https://doi.org/10.1097/ccm.0000000000003576. PMID: 30768499.

37. Prevention of Complications in the Cardiac Intensive Care Unit: A Scientific Statement From the American Heart Association / C. B. Fordyce et al. Circulation. 2020. Vol. 142, no. 22. P.e379-e406 URL: https://doi.org/10.1161/cir.0000000000000909

38. Freedland KE, Rich MW, Carney RM. Improving Quality of Life in Heart Failure. Curr Cardiol Rep. 2021 Oct 1;23(11):159. doi: https://doi.org/10.1007/s11886-021-01588-y. PMID: 34599415.

39. Sum G, Koh GCH, Mercer SW, Wei LY, Majeed A, Oldenburg B et al. Patients with more comorbidities have better detection of chronic conditions, but poorer management and control: findings from six middle-income countries. BMC Public Health. 2020 Jan 6;20(1):9. doi: 10.1186/s12889-019-8112-3

40. Fernando DT, Berecki-Gisolf J, Newstead S, Ansari Z. The Australian Injury Comorbidity Indices (AICIs) to predict in-hospital complications: A population-based data linkage study. PLoS ONE. 2020;15(9):e0238182. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238182

41. Predicting admission to and length of stay in intensive care units after general anesthesia: Time-dependent role of pre- and intraoperative data for clinical decision-making / A. Stieger et al. Journal of Clinical Anesthesia. 2025. Vol. 103. P. 111810. URL: https://doi.org/10.1016/j.jclinane.2025.111810.

Література:

1. Markov Y. I. Prevalence and problems of comorbid (polymorbid) conditions in anesthesiology: a literature review. Emergency medicine. 2019. No. 8.103. P. 25–30. URL: https://doi.org/10.22141/2224-0586.8.103.2019.192367 .

2. Коваленко В.М., Борткевич О.П.. Коморбідність: визначення, можливі напрямки діагностики та лікування. Український ревматологічний журнал. 2019. №3(77). С. 33-44.

3. Hofer I. S., Cheng D., Grogan T. A Retrospective Analysis Demonstrates That a Failure to Document Key Comorbid Diseases in the Anesthesia Preoperative Evaluation Associates With Increased Length of Stay and Mortality. Anesthesia & Analgesia. 2021. Vol. 133, no. 3. P. 698–706. URL: https://doi.org/10.1213/ane.0000000000005393.

4. Berk Takir H, Karakurt Z, Ciftaslan Goksenoglu N, Salturk C, Yazicioglu Mocin O, Askim Oztin A, et al. Intensive Care Unit and 12-month Mortality of Patients with Acute Respiratory Failure Admitted to the Intensive Care Unit: What is the Role of Comorbidities? EJMO. 2019;3(1): 49-58. DOI: 10.14744/ejmo.2018.0089

5. Jentzer JC, Ahmed AM, Vallabhajosyula S, Burstein B, Tabi M, et al. Shock in the cardiac intensive care unit: Changes in epidemiology and prognosis over time. American Heart Journal. 2021;232:94-104. https://doi.org/10.1016/j.ahj.2020.10.054.

6. Ersoy A, Erturk T, Guven BB, Guner T, Yildiz I, Koksal O. Effects of age and comorbidities on prognosis and mortality in geriatric patient groups in ıntensive Care. Niger J Clin Pract. 2023 Feb;26(2):145-152. DOI: 10.4103/njcp.njcp_1628_21. PMID: 36876602.

7. Simpson A, Puxty K, McLoone P, Quasim T, Sloan B, Morrison DS. Comorbidity and survival after admission to the intensive care unit: A population-based study of 41,230 patients. Journal of the Intensive Care Society. 2021;22(2):143-151. https://doi.org/10.1177/1751143720914229

8. Tuxen David et al. Asthma and chronic obstructive pulmonary disease in the intensive care unit. Anaesthesia & Intensive Care Medicine. 2019 Nov;20(11):651–657. https://doi.org/10.1016/j.mpaic.2019.09.014

9. П’ятночка ВІ. Вплив коморбідності на результати хірургічного лікування хворих із первинними та інцизійними вентральними грижами. Шпитальна хірургія. Журнал імені Л. Я. Ковальчука. 2018.;1:10-15. DOI 10.11603/2414-4533.2018.1.8859

10. Blank J, Shiroff AM, Kaplan LJ, Surgical Emergencies in Patients with Significant Comorbid Diseases. Surgical Clinics of North America. 2023;103(6):1231-1251. https://doi.org/10.1016/j.suc.2023.06.003

11. Khedr EM, Daef E, Mohamed-Hussein A. et al. Comorbidities and outcomes among patients hospitalized with COVID-19 in Upper Egypt. Egypt J Neurol Psychiatry Neurosurg. 2022;58:92. https://doi.org/10.1186/s41983-022-00530-5

12. Tuxen David et al. Asthma and chronic obstructive pulmonary disease in the intensive care unit. Anaesthesia & Intensive Care Medicine. 2019 Nov;20(11):651–657. https://doi.org/10.1016/j.mpaic.2019.09.014

13. Association Between Comorbid Chronic Obstructive Pulmonary Disease and Prognosis of Patients Admitted to the Intensive Care Unit for Non-COPD Reasons: A Retrospective Cohort Study / W. Huang et al. International Journal of Chronic Obstructive Pulmonary Disease. 2020. Volume 15. P. 279–287. URL: https://doi.org/10.2147/copd.s244020 .

14. Rezoagli E, McNicholas BA, Madotto F. et al. Presence of comorbidities alters management and worsens outcome of patients with acute respiratory distress syndrome: insights from the LUNG SAFE study. Annals of Intensive Care.2022;12:42. https://doi.org/10.1186/s13613-022-01015-7

15. Alhaid T, Alkathem JA, Humedi AM, Alatawi AA, Alradady RA et al. Age and Comorbidity Profiles as Predictors of Mechanical Ventilation Duration in COVID-19 ICU Patients: A Retrospective Study in Saudi Arabia. Cureus. 2024 Jan 26;16(1):e52976. doi: 10.7759/cureus.52976. PMID: 38406015; PMCID: PMC10893997.

16. Sanyaolu A, Okorie C, Marinkovic A. et al. Comorbidity and its Impact on Patients with COVID-19. SN Compr. Clin. Med. 2020;2:1069–1076. https://doi.org/10.1007/s42399-020-00363-4

17. Ahlström B, Frithiof R, Hultström M, Larsson I-M, Strandberg G, Lipcsey M. The swedish covid-19 intensive care cohort: Risk factors of ICU admission and ICU mortality. Acta Anaesthesiol Scand.2021;65:525–533. https://doi.org/10.1111/aas.13781

18. Jain V, Yuan JM. Predictive symptoms and comorbidities for severe COVID-19 and intensive care unit admission: a systematic review and meta-analysis. Int J Public Health. 2020; 65:533–546. https://doi.org/10.1007/s00038-020-01390-7.

19. Khedr, EM, Daef E, Mohamed-Hussein A. et al. Comorbidities and outcomes among patients hospitalized with COVID-19 in Upper Egypt. Egypt J Neurol Psychiatry Neurosurg. 2022;58:92. https://doi.org/10.1186/s41983-022-00530-5

20. de Hesselle ML, Borgmann S, Rieg S, Vehreschild JJ, Rasch S. et al. Age and Comorbidity Burden of Patients Critically Ill with COVID-19 Affect Both Access to and Outcome of Ventilation Therapy in Intensive Care Units. Journal of Clinical Medicine. 2023;12(7):2469. https://doi.org/10.3390/jcm12072469

21. Laake JH, Buanes EA, Småstuen MC et al. Characteristics, management and survival of ICU patients with coronavirus disease-19 in Norway, March-June 2020. A prospective observational study. Acta Anaesthesiol Scand. 2021;00:1–11. https://doi.org/10.1111/aas.13785

22. Moore B, Daniels KJ, MartinezB, Sexton KW, Kalkwarf KJ, et al. Intensive Care Unit Readmissions in a Level I Trauma Center. Journal of Surgical Research.2024;ISSN 0022-4804. https://doi.org/10.1016/j.jss.2024.09.074

23. Fernando DT, Berecki-Gisolf J, Newstead S, Ansari Z. The Australian Injury Comorbidity Indices (AICIs) to predict in-hospital complications: A population-based data linkage study. PLoS ONE. 2020;15(9):e0238182. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238182

24. Jennings M, Booker J, Addison A, Egglestone R, Dushianthan A. Predictors of mortality for blunt trauma patients in intensive care: A retrospective cohort study. F1000Res. 2024 Dec 6;12:974. doi: 10.12688/f1000research.138364.5. PMID: 39660170; PMCID: PMC11628930.

25. Elderly Patients and Management in Intensive Care Units (ICU): Clinical Challenges / L. B. Brunker et al. Clinical Interventions in Aging. 2023. Volume 18. P. 93–112. URL: https://doi.org/10.2147/cia.s365968

26. Stewart J, Bradley J, Smith S. et al. Do critical illness survivors with multimorbidity need a different model of care? Crit Care. 2023;27:485. https://doi.org/10.1186/s13054-023-04770-6

27. Beil M, Flaatten H, Guidet B, Sviri S, Jung C, de Lange D, Leaver S, Fjølner J, Szczeklik W, van Heerden PV. The management of multi-morbidity in elderly patients: Ready yet for precision medicine in intensive care? Crit Care. 2021 Sep 10;25(1):330. doi: 10.1186/s13054-021-03750-y. PMID: 34507597; PMCID: PMC8431262.

28. Fordyce CB, Katz JN, Alviar CL, Arslanian-Engoren C, Bohula EA et al. American Heart Association Council on Clinical Cardiology; Council on Arteriosclerosis, Thrombosis and Vascular Biology; Council on Cardiovascular and Stroke Nursing; Council on Cardiopulmonary, Critical Care, Perioperative and Resuscitation; and Stroke Council. Prevention of Complications in the Cardiac Intensive Care Unit: A Scientific Statement From the American Heart Association. Circulation. 2020 Dec;142(22):e379-e406. doi: https://doi.org/10.1161/cir.0000000000000909 Epub 2020 Oct 29. PMID: 33115261.

29. Komorowski M, Celi LA, Badawi O. et al. The Artificial Intelligence Clinician learns optimal treatment strategies for sepsis in intensive care. Nat Med. 2018;24:1716–1720. https://doi.org/10.1038/s41591-018-0213-5.

30. Zhang Z, Bokhari F, Guo Y et al Prolonged length of stay in the emergency department and increased risk of hospital mortality in patients with sepsis requiring ICU admission Emergency Medicine Journal.2019;36:82-87.

31. Kobara S, Yamamoto R, Rad MG et al. Association between comorbidities at ICU admission and post-Sepsis physical impairment: A retrospective cohort study. Journal of Critical Care. 2024;83.154833. https://doi.org/10.1016/j.jcrc.2024.154833

32. Gorgulu O, Kosar MN. The effects of comorbidity factors on the prognosis in geriatric sepsis patients in the intensive care unit.Turk J Vasc Surg 2021;10(1):31-5. doi: 10.5455/medscience. 2020.07.133.

33. Sepsis and underlying comorbidities in intensive care unit patients / D. O. Thomas-Rüddel et al. Medizinische Klinik - Intensivmedizin und Notfallmedizin. 2023. URL: https://doi.org/ 10.1007/s00063-023-01037-4.

34. Huddle N, Arendts G, Macdonald SPJ, Fatovich DM, Brown SGA. Is Comorbid Status the Best Predictor of One-Year Mortality in Patients with Severe Sepsis and Sepsis with Shock? Anaesthesia and Intensive Care. 2013;41(4):482-489. https://doi.org/10.1177/0310057X1304100408

35. Shankar-Hari M, Harrison DA, Ferrando-Vivas P, Rubenfeld GD, Rowan K. Risk Factors at Index Hospitalization Associated With Longer-term Mortality in Adult Sepsis Survivors. JAMA Netw Open. 2019 May 3;2(5):e194900. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.4900. PMID: 31150081; PMCID: PMC6547123.

36. van Beusekom I, Bakhshi-Raiez F, van der Schaaf M, Busschers WB, de Keizer NF, Dongelmans DA. ICU Survivors Have a Substantial Higher Risk of Developing New Chronic Conditions Compared to a Population-Based Control Group. Crit Care Med. 2019 Mar;47(3):324-330. doi: https://doi.org/10.1097/ccm.0000000000003576. PMID: 30768499.

37. Prevention of Complications in the Cardiac Intensive Care Unit: A Scientific Statement From the American Heart Association / C. B. Fordyce et al. Circulation. 2020. Vol. 142, no. 22. P.e379-e406 URL: https://doi.org/10.1161/cir.0000000000000909

38. Freedland KE, Rich MW, Carney RM. Improving Quality of Life in Heart Failure. Curr Cardiol Rep. 2021 Oct 1;23(11):159. doi: https://doi.org/10.1007/s11886-021-01588-y. PMID: 34599415.

39. Sum G, Koh GCH, Mercer SW, Wei LY, Majeed A, Oldenburg B et al. Patients with more comorbidities have better detection of chronic conditions, but poorer management and control: findings from six middle-income countries. BMC Public Health. 2020 Jan 6;20(1):9. doi: 10.1186/s12889-019-8112-3

40. Fernando DT, Berecki-Gisolf J, Newstead S, Ansari Z. The Australian Injury Comorbidity Indices (AICIs) to predict in-hospital complications: A population-based data linkage study. PLoS ONE. 2020;15(9):e0238182. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238182

41. Predicting admission to and length of stay in intensive care units after general anesthesia: Time-dependent role of pre- and intraoperative data for clinical decision-making / A. Stieger et al. Journal of Clinical Anesthesia. 2025. Vol. 103. P. 111810. URL: https://doi.org/10.1016/ j.jclinane.2025.111810.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDK 646.724:616-006:316.42

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1902-1912

Divel Marta Serhiivna Specialist Degree in Education, hairstylist, Mon Plaisir Hair Studio, (New York, USA), https://orcid.org/0009-0004-7031-4141

CREATIVE HAIRDRESSING AS APPLIED ART IN POST-REHABILITATION SUPPORT FOR CLIENTS WITH ONCOPSYCHOLOGICAL EXPERIENCE

Abstract. The reintegration of individuals with oncopsychological experience into active social life constitutes an essential component of their post-rehabilitation support. Following the completion of primary treatment, patients often face psychological barriers such as diminished self-esteem, loss of identity, fear of stigma, and difficulties in accepting their image. In this context, creative hairdressing emerges as a branch of applied art possessing its aesthetic codes and the communicative power of visual representation. Concepts such as «hair art,» «visual body art,» and «therapeutic beauty design» emphasize the artistic focus and therapeutic potential of this practice.

The purpose of this article is to reveal the potential of creative hairdressing as a socio-psychological and artistic resource for recovery in individuals who have overcome oncological diseases, through analysis of tools, approaches, and practices that facilitate clients' return to an active life role.

The methodological framework includes analysis of contemporary art therapy techniques, synthesis of applied experience from rehabilitation programs, comparative characterization of creative hairdressing practices in national and international contexts, as well as elements of theoretical modeling. Special attention is given to art-historical interpretations: coloristics as a palette of psycho-emotional states; hairstyle as a passage metaphor; hair rituals as social performance and intimate body practice. The study also highlights visual investigations of appearance in the culture of illness (notably Susan Sontag's concept «Illness as Metaphor») and contemporary performative practices such as body art and hair activism (referencing Emma Tarlo's Entanglement: The Secret Lives of Hair).

In conclusion, creative hairdressing is emphasized as a form of aesthetic dialogue with the world and visual self-creation, combining bodily intimacy with a public statement. In this process, the client becomes not merely a recipient of a beauty service but a co-creator of an artistic act, facilitating profound personal transformation.

Keywords: creative hairdressing, applied art, oncopsychological experience, hair art, art therapy, resocialization, bodily identity, visual performance, self-image.

Дівель Марта Сергіївна спеціаліст, стиліст по зачіскам, колорист Mon Plaisir Hair Studio, м. Нью-Йорк, США, https://orcid.org/0009-0004-7031-4141

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

КРЕАТИВНЕ ПЕРУКАРСТВО ЯК ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО У ПОСТРЕАБІЛІТАЦІЙНІЙ ПІДТРИМЦІ КЛІЄНТІВ З ОНКОПСИХОЛОГІЧНИМ ДОСВІДОМ

Анотація. Повернення до активного соціального життя осіб з онкопсихологічним досвідом є важливою складовою їх постреабілітаційної підтримки. Після завершення основного етапу лікування пацієнти часто стикаються з психологічними бар'єрами, такими як зниження самооцінки, втрата ідентичності, страх осуду та труднощі прийняття власного образу. У цьому контексті значущість набуває креативне перукарство, яке розглядається як напрям прикладного мистецтва, що володіє власними естетичними кодами та комунікативною силою образу. Концепти «hair art», «visual body art» і «therapeutic beauty design» підкреслюють мистецький фокус та терапевтичний потенціал цієї практики.

Метою статті є висвітлення потенціалу креативного перукарства як соціально-психологічного та мистецького ресурсу відновлення для осіб, які подолали онкологічне захворювання, через аналіз інструментів, підходів і практик, що сприяють поверненню клієнта до активної життєвої ролі.

Методологічною основою дослідження стали аналіз сучасних арт-терапевтичних технік, узагальнення досвіду реабілітаційних програм, порівняльна характеристика практик креативного перукарства у національному та міжнародному контекстах, а також елементи теоретичного моделювання. Особливу увагу приділено мистецтвознавчим інтерпретаціям: колористика розглядається як палітра психоемоційних станів; зачіска – як метафора переходу (passage metaphor); hair ritual – як соціальний перформанс та інтимна body practice. В роботі також акцентовано на візуальних дослідженнях зовнішності в культурі хвороби (зокрема концепція Susan Sontag «Illness as Metaphor») та сучасних перформативних практиках body art і hair activism (з урахуванням досліджень Emma Tarlo, «Entanglement: The Secret Lives of Hair»).

У висновках підкреслюється, що креативне перукарство є формою естетичного діалогу людини зі світом та візуального самотворення, що об'єднує тілесну інтимність із публічною заявою. Клієнт у цьому процесі виступає не лише реципієнтом б'юті-послуги, а співучасником художнього акту, що сприяє глибокій особистісній трансформації.

Ключові слова: креативне перукарство, прикладне мистецтво, онкопсихологічний досвід, hair art, арт-терапія, ресоціалізація, тілесна ідентичність, візуальний перформанс, Я-образ.

Problem statement. Returning to an active life after several psychological and social challenges that accompany cancer. People who have experienced oncology often face internal alienation, changes in self-perception, decreased self-esteem, losses in professional, social and personal spheres. External changes caused by treatment can

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

cause emotional discomfort, anxiety, and social isolation, which complicates the process of adaptation and resocialization.

Traditional rehabilitation approaches mainly focus on the physical recovery of the patient, while the psycho-emotional component requires additional attention. In this context, the search for methods capable of integrating psychotherapeutic effect, aesthetic transformation and personal support becomes relevant. One such means is creative hairdressing, which functions not only as a professional activity but also as a potential tool for art-therapeutic influence.

Despite successful practices abroad, research into the role of creative hairdressing in the context of psychological support for cancer patients in Ukraine remains fragmentary. The lack of a systematic approach, scientific basis, and practical recommendations for implementing post-oncology rehabilitation in the field creates a need for a comprehensive study and methodological substantiation of this phenomenon.

Analysis of recent research and publications. The issue of rehabilitation and social integration of people with oncopsychological experience is increasingly being addressed in modern scientific literature in the context of the search for effective models of support and recovery. In particular, O. Bondar, A. Rybin, and O. Kuznetsova analyze the implementation of comprehensive rehabilitation for cancer patients in the context of the COVID-19 pandemic, emphasizing the need for a multidisciplinary approach that combines medical, psychological, and social practices [1]. I. Mukharovska and B. Stanovskyi consider the potential of telemedical tools in providing medical and psychological care during war conditions, emphasizing the importance of continuous support for patients during a crisis period [2].

A special place in modern psycho-oncology is occupied by the studies of L. V. Kovalchuk, who emphasizes the need to form systemic psycho-oncological support in Ukraine as a factor in improving the quality of life of patients [3]. O. Kyrylova et al. draw attention to the dynamics of psychological traumatization of medical personnel in war conditions, which indirectly indicates the need for psychological stabilization for patients who have survived serious illnesses [4]. Ye. V. Kuschevyi emphasizes the importance of the psychological component in the complex treatment of oncological pathologies, pointing to its role in reducing anxiety and depressive manifestations [5]. O. M. Duz analyzes public policy in the field of oncological care, emphasizing the importance of integrating humanitarian and art-therapeutic approaches into the healthcare system [6]. In this context, the study by E. S. Al Rasheed and M. S. Al Rasheed demonstrates the effectiveness of visual art therapy in overcoming anxiety and depressive states [7]. It is directly related to the potential of creative hairdressing as an aesthetic and therapeutic practice. A. Barnes emphasizes the role of increasing self-esteem as a key factor in the process of psychosocial recovery, emphasizing the importance of practical psychotherapeutic tools [8]. A systematic review conducted by J. Ruan et al. summarizes the experiences of social return for cancer patients in the post-treatment period, emphasizing the

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

importance of adaptation, image maintenance, and restoration of social roles [9]. In turn, B. Stanovskiy analyzes the effectiveness of a psychocorrectional program for patients with an oncological diagnosis, emphasizing the importance of an individual approach and the implementation of alternative therapeutic practices [10].

Summarizing modern scientific approaches, it can be stated that psychological support, art therapy, and creative forms of aesthetic influence, particularly creative hairdressing, are considered promising tools for comprehensive rehabilitation. They are able not only to reduce the level of anxiety, but also to promote the formation of a new self-concept, social activity and professional self-actualization of people with oncopsychological experience.

This **article aims** to provide a comprehensive analysis of creative hairdressing as an innovative method of art therapy, aimed at offering psychological support, social integration, and professional recovery for individuals with oncopsychological experiences.

To achieve the goal, it is necessary to solve the following main tasks:

1. To study the psychological and social challenges faced by people with oncopsychological experience in the rehabilitation process.

2. To analyze the possibilities of creative hairdressing as an art therapy tool in restoring the psychological state and socialization of patients.

3. To substantiate and develop practical recommendations for the integration of creative hairdressing into resocialization programs for cancer patients.

Presentation of the primary material. Oncopsychological experience is a multidimensional phenomenon that combines both physical changes caused by the course of the disease and treatment, and deep psychoemotional transformations of the personality. One of the key challenges for people who have undergone treatment for oncopathologies is the difficulty of social reintegration. Violation of the holistic perception of one's image, decreased self-esteem, and loss of self-confidence often become a barrier to full social integration.

People who have experienced oncopsychological experience often face a loss of a sense of integrity, the need to change their image and search for self-identification. Women are especially vulnerable after chemotherapy or surgery, when changes in appearance are perceived as visible markers of the disease. In this context, creative hairdressing is transforming from a traditional beauty service into hair art – a direction of applied art that has its aesthetic codes and can carry the communicative power of the image.

From an art historical point of view, hair art in work with cancer patients is a multi-layered artistic act. Coloristics here plays the role of a palette of psycho-emotional states, where shades of hair reflect profound changes in the inner world: gentle pastel colors can symbolize renewal and fragility, bright accents – the power of overcoming and the desire for life. Thus, creating a hairstyle appears as a metaphor of transition (passage metaphor) – an artistic bridge between the traumatic past and a new identity, in which the very act of cutting or dyeing hair acquires the meaning of ritual purification and rebirth.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

The process of interaction between the client and the master turns into a hair ritual - a social performance and at the same time an intimate body practice, where deep psycho-emotional healing occurs through bodily touch and artistic modeling of the image. In this sense, the hairdresser acts not only as a stylist, but as an artist and facilitator of psychological reintegration, creating a new visual code consistent with the client's updated self-concept [11, P. 743-744].

Thus, hair art acquires therapeutic significance: the new image is perceived as a symbol of inner strength, readiness for a new stage of life and the restoration of social ties. The process of working with the client in such an emotional and artistic format becomes personalized and goes beyond the boundaries of standard hairdressing services. Elements of art therapy are manifested in the choice of shape, color and style of hairstyle, which allows clients to feel control over their image and their own life. The very act of creating a new artistic hairstyle is part of the visual body art practice, which becomes a symbol of overcoming the disease and transition to active social interaction.

A special role is played by the atmosphere of trust between the client and the master. The hairdresser-artist, through verbal and non-verbal communication, forms a supportive space where the client can safely discover a new version of himself. In such an environment, creative hairdressing functions as a psycho-emotional artistic practice, the result of which is not only an external transformation, but also a decrease in anxiety, an increase in confidence and an improvement in the psychosocial state.

Within the framework of psychological assistance, it is essential to adhere to ethical principles - confidentiality, respect for bodily autonomy, and consideration of the emotional state and cultural characteristics of the client. An individualized artistic approach in therapeutic beauty design contributes to the creation of a trusting, safe space, which enhances the therapeutic effect of the hair art process and stimulates emotional recovery and social integration [12, P. 248).

Modern innovative artistic practices are gaining special importance as a means of psychological and social support in periods of instability. Creative hairdressing acts as an integrative form of artistic activity that combines aesthetic, communicative and social aspects. It goes beyond the usual change in appearance, transforming into a powerful tool for forming a new personal image, where, through artistic rethinking of the color, shape and texture of hair, the client gains the opportunity to restore a positive identity and internal resources.

For a deeper understanding of the role of this phenomenon, it is advisable to use the following visualizations: comparative images «before/after» of artistic transformation, a diagram of the creative process of creating an image, a selection of examples of art hairstyles as forms of artistic self-expression, a color wheel of emotions that illustrates the connection between color and psycho-emotional state, as well as a portrait of the master as an active participant in the communicative process. These visual elements will help to better understand the potential of creative hairdressing as a means of social adaptation and rehabilitation.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Creative hairdressing acts as an effective tool for psycho-emotional support, contributing to the restoration of a positive self-image and strengthening social ties. This approach combines aesthetic and therapeutic effects, helping clients not only improve their appearance but also enhance their sense of self-worth, which is an essential component of resocialization after an oncological experience. Thanks to the art-historical aspects – color as a palette of emotions, hairstyle as a metaphor for transition, and hair ritual as a social performance – the recovery process acquires symbolic depth and becomes more integrated. Thus, creative hairdressing is integrated into a comprehensive support system, complementing traditional psycho-oncological methods and contributing to the active return of clients to social life [13].

In the process of post-oncological rehabilitation, a significant place is occupied by the restoration of positive self-perception, aesthetic self-image, and emotional contact with one's physicality. Creative hairdressing, as a direction of applied art that combines elements of visual expression, bodily interaction, and aesthetic design, is gaining therapeutic significance for patients with oncopsychological experiences.

One of the key features of this approach is the ability to directly influence the self-image, forming positive self-esteem through a change in appearance. A hairdressing procedure, in particular a haircut, creating a new image or working with wigs, becomes for the patient not only an act of care, but also an act of symbolic renewal. Thanks to the creativity of the master, who acts as an informal consultant, artistic observer and co-participant in the transformation, a space of safety is formed where the client does not feel judgment, but, on the contrary, receives empathetic acceptance.

In this context, it is essential to pay attention to the broad cultural and artistic background in which creative hairdressing operates. Visual studies of appearance in the culture of illness, in particular the works of S. Sontag and her concept of «Illness as Metaphor» [14], help to realize how changes in body image acquire a deep symbolic meaning. Changing one's hairstyle, as one of the visual markers, becomes not just a cosmetic procedure, but part of the reconstruction of self-identity.

Performative practices in contemporary art, such as body art or hair activism, actively explore hair as a political, social and aesthetic sign. The works of researcher E. Tarlo, in particular her monograph «Entanglement: The Secret Lives of Hair», demonstrate that hair is not only a bodily attribute, but also a field for performative actions, social manifestations and intimate practices [15]. Hair ritual as a social performance or intimate body practice is a special way of reproducing personal history and social dialogue through an image.

In this regard, it is worth noting the examples of prominent hair art artists, such as Charlie Le Mindu (@charlielemindu), Julien d'Ys (@juliendys) and Guido Palau (@guidopalau), who, through their artistic interpretations of hair, transform hairdressing into a visual art with a deep conceptual meaning. Their work goes beyond the traditional salon service, demonstrating how hair can be a powerful means of communication, expression, and even protest.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

In addition to the aesthetic impact, creative hairdressing plays a socializing function. It opens the way for clients to social interaction, going out into the public space, participating in photo shoots, thematic events, and artistic initiatives, which promotes integration into the community. Thus, the hairdressing environment becomes a platform for social inclusion and cultural participation. In particular, participants in such projects more often demonstrate openness to new acquaintances, positive emotional dynamics, and willingness to share personal experiences in a safe format [16].

For the effective integration of creative hairdressing into the resocialization programs of cancer patients, a comprehensive support model has been proposed, which includes several interrelated components. This model is based on the principles of individualization, interdisciplinary cooperation, and a comprehensive approach that combines psychological assistance with creative practices. Table 1 demonstrates the main components of the model, their content, goals, and key participants in the process, which allows for a systematized and structured approach to the implementation of a cancer patient support program.

Table 1

Model for integrating creative hairdressing into the cancer patient support program

Model component	Description	Goal	Stakeholders
Psychological consultations	Individual and group sessions with a psychologist to work on the emotional state	Supporting psycho-emotional health, reducing anxiety and depression	Psychologists, psychotherapists
Master classes in creative hairdressing	Practical classes in creative techniques of styling, coloring and hair styling	Stimulating self-expression, forming a positive image of one's own «self»	Hairdressers, art therapists
Image sessions	Professional support in creating a new style, wardrobe, and image	Forming a new social image, increasing self-esteem and confidence	Image makers, stylists
Hairdressing transformations	Individual changes in appearance that emphasize a new stage in the patient's life	Psychological reinforcement of the recovery process, creating a symbol of new beginnings	Hairdressers, psychologists
Interdisciplinary cooperation	Interaction between doctors, psychologists, hairdressers, art therapists, and representatives of public organizations	Providing a comprehensive approach to support, the synergistic effect of the treatment process	Medical staff, CSOs, foundations, and art therapy specialists
Involvement of civil society organizations (CSOs)	Organization of support and resources for holding events, and involvement of volunteers	Expanding the capabilities of the program, providing resource and information support	CSOs, charitable foundations, and volunteers

Source: author's development

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

The proposed model combines psychological support with creative self-realization through creative hairdressing, which contributes to the formation of a new social image of patients. The inclusion of master classes and image transformations enhances motivation for change and increases self-esteem, which is essential for social adaptation. An integrated approach and cooperation with civil society, non-governmental organizations ensure the sustainability and flexibility of the program, adapted to individual needs.

In this reintegration model, creative hairdressing acts as an artistic tool that helps restore a positive image and inner harmony. The creative process stimulates self-expression, helps overcome internal psychological barriers and improves the emotional state through artistic transformation of appearance. Involvement in artistic practices during hairdressing procedures reduces anxiety and contributes to a sense of control over one's image.

The social function of creative hairdressing is to create a space for interaction, support and development of communication skills. Group workshops help to expand the social circle and form a sense of belonging, reducing isolation (Ruan et al., 2025).

For successful implementation, it is crucial to develop methodological recommendations, focusing on art therapy aspects, as well as to provide professional training for specialists who can support the creative and emotional process. Monitoring the results will help to adjust the programs and increase their effectiveness, taking into account the cultural and social characteristics of the participants.

Given the psycho-emotional and social consequences of the oncological experience, creative hairdressing can be included in the complex of support and rehabilitation activities as a form of art therapy, which helps to increase self-esteem, restore a positive self-image and improve communication skills. It is recommended to create specialized centers or programs based on medical institutions, rehabilitation centers, and social services, where hairdressing specialists with a basic understanding of psychology work with people who have survived a serious illness. Such integration will help patients gradually return to an active social life, establish professional connections, and overcome feelings of isolation or loss of social status.

Within the framework of the proposed model, it is advisable to develop individualized support programs that include not only psychological consultations, but also participation in master classes, image sessions, and hairdressing transformations that emphasize a new stage in the patient's life. It is advisable to involve public organizations, cancer patient support funds, art therapy specialists, and creative industries in interdisciplinary cooperation. The comprehensiveness of the approach ensures not only aesthetic, but also deep psychosocial recovery, opening up new opportunities for resocialization and a return to a full-fledged professional and personal life.

Conclusions. In the process of the study, it was found that individuals with oncopsychological experience face numerous psychological and social challenges that significantly affect their quality of life and adaptation in society. Creative hairdressing,

as a form of art therapy, appears not only as a means of external transformation, but also as a form of aesthetic dialogue with the world – a way of visual self-creation that combines bodily intimacy and a public statement of one's own strength, dignity and restored identity.

In this process, the client ceases to be a passive «recipient of the service» and becomes a co-participant in the artistic act, a co-creator of one's image, which at the same time has a therapeutic and socio-communicative effect. In this format, creative hairdressing plays the role of embodied art practice, where bodily experience, color and hairstyle form work as tools for restoring psychological integrity and social visibility.

The proposed model of integrating creative hairdressing into resocialization programs for cancer patients is based on an interdisciplinary approach that combines psychological support, creative master classes and the involvement of public organizations. This comprehensive approach provides comprehensive psychosocial recovery, facilitating the return of patients to an active social and professional life.

The implementation of individualized support programs that include creative hairdressing transformations has the potential to become an important direction in modern oncopsychology and rehabilitation. The results of the study emphasize the need for further development of art therapy techniques and creative practices that expand the possibilities of visual self-expression, strengthen the subjective sense of integrity and increase the effectiveness of social integration of cancer patients.

References:

1. Bondar, O., Rybin, A., & Kuznetsova, O. (2022). Implementatsiia kompleksnoi reabilitatsii onkolohichnykh khvorykh v klinichnu praktyku v umovakh pandemii COVID-19 [Implementation of comprehensive rehabilitation of cancer patients in clinical practice during the COVID-19 pandemic]. *Aktualni problemy transportnoi medytsyny – Current Issues in Transport Medicine, 67*(1), 84-92. [in Ukrainian].

2. Mukharovska, I., & Stanovskyi, B. (2023). Telemedychni zasoby u nadanni medyko-psykholohichnoi dopomohy onkolohichnym patsientam v umovakh viiny [Telemedicine tools in providing medical and psychological care to cancer patients during wartime]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka – Psychosomatic Medicine and General Practice, 7*(2). [in Ukrainian].

3. Kovalchuk, L. V. (2020). Psekhoonkolohiia v Ukraini: stan i perspektyvy rozvytku [Psycho-oncology in Ukraine: current state and development prospects]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Medytsyna – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Medicine Series,* 2(70). 90–93. [in Ukrainian].

4. Kyrylova, O., Shestopalova, L., Rublova, T., & Zolotarova, T. (2024). Dynamika rivnia psykholohichnoi travmatyzatsii medychnoho personalu za umov roboty v Kharkovi pid chas viiny (2022–2023) [Dynamics of psychological traumatization of medical personnel working in Kharkiv during the war (2022–2023)]. *Ukrainskyi radiolohichnyi ta onkolohichnyi zhurnal – Ukrainian Radiological and Oncological Journal,* 32(1). 78–90. [in Ukrainian].

5. Kushchevyi, Ye. V. (2023). Rol psykholohichnoi pidtrymky u kompleksnomu likuvanni onkolohichnykh zakhvoriuvan [The role of psychological support in the complex treatment of cancer]. Onkolohiia. *Hematolohiia. Khimioterapiia – Oncology. Hematology. Chemotherapy,* 3(82). 15-20. [in Ukrainian].

6. Duz, O. M. (2021). Realizatsiia publichnoi polityky shchodo nadannia medychnoi dopomohy pry onkolohichnykh zakhvoriuvanniiakh v Ukraini: poshuk modeli [Implementation of public policy on cancer care in Ukraine: search for a model]. *Investytsii: praktyka ta dosvid – Investments: Practice and Experience*, 18. 132–136. [in Ukrainian].

7. Al Rasheed, E. S., & Al Rasheed, M. S. (2023). The value of painting as a therapeutic tool in the treatment of anxiety/depression mental disorders. *Journal of Interprofessional Education & Practice. 32*, 100636.

8. Barnes, A. (2023). The self-esteem workbook: practical tips and guided exercises to help you boost your self-esteem. London : Octopus Publishing Group, 160.

9. Ruan, J., Liu, C., Ren, R., & Xing, W. (2025). Post treatment cancer survivors' experience of social reintegration: a systematic review and meta synthesis. *Psycho Oncology*, 4(1). e70065.

10. Stanovskiy, B. (2023). Otsinka efektyvnosti prohramy psykhokorektsii dlia patsiientok iz vpershe diahnostovanoi onkolohichnoi patolohii [Evaluation of the effectiveness of a psychocorrection program for patients with newly diagnosed cancer]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka – Psychosomatic Medicine and General Practice*, 8(4). [in Ukrainian].

11. Kyrylova, O., Starenkyi, V., & Zolotarova, T. (2024). Systema psykholohichnoi dopomohy na etapi promenevoi terapii v onkolohichnomu zakladi u Kharkovi pid chas voiennoho stanu [System of psychological assistance at the stage of radiation therapy in a cancer institution in Kharkiv under martial law]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and Innovations of Science*, 7(41). 739–754. [in Ukrainian].

12. Stanovskiy, B. (2024). Psychological help for patients with cancer. *Journal of Education Health and Sport*, 52. 242–253.

13. Vagnini, D., Grassi, M. M., Valenti, F., Bombardieri, E., & Saita, E. (2024). Beauty therapy to support psychosocial recovery from oncological care: a qualitative research on the lived experience of women with breast cancer treated with chemotherapy. *Current Oncology*, *31*(5), 2527-2541.

14. Sontag, S. (1978). *Illness as Metaphor*. Farrar, Straus & Giroux.

15. Tarlo, E. (2016). *Entanglement: the secret lives of hair*. Oneworld Publications.

16. Lapshova, N. S. (2025). Osoblyvosti zastosuvannia psykholohichnoi reabilitatsii pry onkolohii [Peculiarities of psychological rehabilitation in oncology]. *Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasyliia Stusa – Bulletin of Donetsk National University named after Vasyl Stus*, 2(5). 27-35. [in Ukrainian].

Література:

1. Бондар О., Рибін А., Кузнецова О. Імплементація комплексної реабілітації онкологічних хворих в клінічну практику в умовах пандемії COVID 19. *Актуальні проблеми транспортної медицини*. 2022. Т. 67, № 1, С. 84-92.

2. Мухаровська І., Становський Б. Телемедичні засоби у наданні медико психологічної допомоги онкологічним пацієнтам в умовах війни. *Психосоматична медицина та загальна практика.* 2023. Т. 7, № 7.

3. Ковальчук Л. В. Психоонкологія в Україні: стан і перспективи розвитку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Медицина*. 2020. Вип. 2(70). С. 90-93.

4. Кирилова О., Шестопалова Л., Рубльова Т., Золотарьова Т. Динаміка рівня психологічноїтравматизації медичного персоналу за умов роботи в Харкові під час війни за період 2022–2023 років. *Український радіологічний та онкологічний журнал.* 2024. № 32(1). Р. 78–90.

5. Кущевий Є. В. Роль психологічної підтримки у комплексному лікуванні онкологічних захворювань. *Онкологія. Гематологія. Хіміотерапія.* 2023. № 3(82). С. 15-20.

6. Дузь О. М. Реалізація публічної політики щодо надання медичної допомоги при онкологічних захворюваннях в Україні: пошук моделі. *Інвестиції: практика та досвід.* 2021. № 18. С. 132–136.

7. Al Rasheed E. S., Al Rasheed M. S. The value of painting as a therapeutic tool in the treatment of anxiety/depression mental disorders. *Journal of Interprofessional Education & Practice*. 2023. Vol. 32, 100636.

8. Barnes A. The self-esteem workbook: practical tips and guided exercises to help you boost your self-esteem. London : Octopus Publishing Group, 2023. 160 p.

9. Ruan J., Liu C., Ren R., Xing W. Post treatment cancer survivors' experience of social reintegration: a systematic review and meta synthesis. *Psycho-Oncology*. 2025. Vol. 4, № 1. e70065.

10. Становський Б. Оцінка ефективності програми психокорекції для пацієнток із вперше діагностованою онкологічною патологією. *Психосоматична медицина та загальна практика.* 2023. Т. 8, № 4. 14 с.

11. Кирилова О., Старенький В., Золотарьова Т. Система психологічної допомоги на етапі променевої терапії в онкологічному закладі у Харкові під час воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 7 (41). С. 739-754.

12. Stanovskiy B. Psychological help for patients with cancer. *Journal of Education Health and Sport.* 2024. Vol. 52. P. 242–253.

13. Vagnini D., Grassi M. M., Valenti F., Bombardieri E., Saita, E. Beauty therapy to support psychosocial recovery from oncological care: a qualitative research on the lived experience of women with breast cancer treated with chemotherapy. *Current Oncology.* 2024. Vol. 31, № 5. P. 2527-2541.

14. Sontag S. Illness as Metaphor. Farrar, Straus & Giroux. 1978. 87 p.

15. Tarlo E. Entanglement: the secret lives of hair. Oneworld Publications. 2016. 416 p.

16. Лапшова Н. С. Особливості застосування психологічної реабілітації при онкології. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса*. 2025. Вип. 2(5). С. 27-35.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDC 616.728.3-001.33-057.36-036.86:615.8-057.36

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1913-1925

Dzonyk Serhiy Anatoliyovych postgraduate student of the Department of endoscopic and cardiovascular surgery National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsia, tel.: (0432) 55-39-10. https://orcid.org/0009-0003-7901-4850

Petrushenko Victoria Viktorivna Doctor of Medical Sciences, Professor, Rector of the National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya,Vinnytsia, tel.: (0432) 55-39-10, https://orcid.org/0000-0002-9255-403X

DYNAMICS OF QUALITY OF LIFE INDICATORS IN SERVICEMEN AFTER A MINE-EXPLOSIVE INJURY TO THE THIGH WHO UNDERWENT REHABILITATION MEASURES (ACCORDING TO THE SF-36 QUESTIONNAIRE)

Abstract. Blast injuries to the lower extremities remain one of the leading causes of long-term disability and reduced quality of life among military personnel, underscoring the importance of studying the effectiveness of rehabilitation interventions. These injuries are often accompanied by significant physical, psychological, and social consequences, necessitating a comprehensive approach to treatment and recovery. The aim of this study was to assess the dynamics of quality-of-life indicators in military personnel after a blast-related femoral injury who underwent rehabilitation, based on the SF-36 questionnaire. The analysis included patients with three types of femoral injuries (soft tissue damage only, fracture without vascular injury, and fracture with vascular injury) who received comprehensive rehabilitation. Quality of life was assessed over time using the standardized SF-36 questionnaire at several follow-up points – upon hospitalization, and at 1, 3, 6, and 12 months thereafter. The questionnaire covered eight scales reflecting the patients' physical, emotional, and social functioning. The results showed an improvement in most SF-36 indicators across all groups; however, the rate and magnitude of changes depended on the severity of the injury: the fastest recovery was observed in patients with only soft tissue damage, and the slowest in those with vascular injuries. In the vascular injury group, there were periods of slowed or even temporarily decreased scores, which may be related to complications and the need for a longer recovery period. Patients with fractures without vascular injury demonstrated steady improvement, although at a slower pace than those with less severe injuries. Over the course of a year, most participants achieved high or near-high values on physical scales, while psychological indicators improved more gradually, requiring additional support. The findings confirm the importance of an early and comprehensive rehabilitation approach, tailored to the severity and nature of the injury, and highlight the need for integrating both physical and psychological care to achieve optimal recovery.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Keywords: quality of life, mine-explosion injury, thigh trauma, rehabilitation, SF-36 questionnaire.

Дзьоник Сергій Анатолійович аспірант кафедри ендоскопічної та серцево-судинної хірургії, Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова; м. Вінниця, тел.: (0432) 55-39-10, https://orcid.org/0009-0003-7901-4850

Петрушенко Вікторія Вікторівна доктор медичних наук, професорка, Ректорка, Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова; м. Вінниця, тел.: (0432) 55-39-10, https://orcid.org/0000-0002-9255-403X

ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ ЯКОСТІ ЖИТТЯ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІСЛЯ МІННО-ВИБУХОВОЇ ТРАВМИ СТЕГНА, ЩО ПРОХОДИЛИ РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ЗАХОДИ (ЗА ДАНИМИ ОПИТУВАЛЬНИКА SF-36)

Анотація. Мінно-вибухові травми нижніх кінцівок залишаються однією з провідних причин довготривалої втрати працездатності та зниження якості життя серед військовослужбовців, що обумовлює актуальність вивчення ефективності реабілітаційних заходів. Ці ураження часто супроводжуються значними фізичними, психологічними та соціальними наслідками, що потребує комплексного підходу до лікування та відновлення. Метою дослідження було оцінити динаміку показників якості життя у військовослужбовців після мінно-вибухової травми стегна, які проходили реабілітацію, за даними опитувальника SF-36. Проаналізовано результати обстеження пацієнтів із трьома видами уражень стегна (ушкодження лише м’яких тканин, перелом без судинних уражень, перелом із судинними ураженнями), які перебували на комплексній реабілітації. Оцінка якості життя проводилася у динаміці з використанням стандартизованого опитувальника SF-36 на декількох етапах спостереження – при госпіталізації, через 1, 3, 6 та 12 місяців. Опитувальник включав 8 шкал, що відображають фізичне, емоційне та соціальне функціонування пацієнтів. Результати показали, що у всіх групах відзначалося зростання більшості показників SF-36, однак швидкість та вираженість змін залежали від тяжкості травми: найшвидше відновлення спостерігалося у пацієнтів з ушкодженням лише м’яких тканин, найповільніше – при наявності судинних уражень. У групі з судинними ураженнями були зафіксовані періоди уповільнення або навіть тимчасового зниження показників, що може бути пов’язано з ускладненнями та потребою у тривалішому відновленні. У пацієнтів з переломами без судинних ушкоджень темпи покращення були стабільними, але менш швидкими, ніж у групі з легшими ушкодженнями. У більшості обстежених впродовж року спостерігалося досягнення високих або близьких до високих значень за

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

фізичними шкалами, тоді як психологічні показники покращувалися поступово, потребуючи додаткової підтримки. Отримані результати підтверджують важливість раннього та комплексного підходу до реабілітації, з урахуванням тяжкості та характеру травми, а також необхідність інтеграції фізичної та психологічної допомоги для досягнення максимального відновлення.

Ключові слова: якість життя, мінно-вибухова травма, ушкодження стегна, реабілітація, опитувальник SF-36.

Statement of the problem. Mine-explosive injury (MEI) is one of the most complex and dangerous forms of combat trauma, characterized by multi-level damage to tissues and organs caused by the blast wave, fragments, and associated factors. Although the proportion of such injuries among all combat wounds is relatively small, they fall into the high-risk category due to the severity of their consequences and a high mortality rate, which in some cases reaches 50% in cases of combined injuries and polytrauma [1]. This issue is particularly relevant for military personnel, as MEI of the limbs, especially the thigh, often leads to prolonged loss of functional capacity and a significant deterioration in quality of life.

A particularly vulnerable group of victims includes children and adolescents; however, in adult military personnel, the severity of the consequences also remains high. Studies in armed conflict zones show that among children, up to 30% of all injuries are blast-related, with more than half of them resulting in amputations or severe fractures [2].

Over the past decades, approaches to the diagnosis and treatment of MEI have changed significantly, yet the injury pattern remains similar regardless of the theater of operations. A comparative analysis of injuries from conflicts in Northern Ireland to operations in Afghanistan revealed that with the improvement of body armor, the proportion of fatal torso injuries has decreased, while the number of severe limb injuries, particularly involving the femur and major blood vessels, has increased [3].

MEI can be caused by both standard munitions and improvised explosive devices (IEDs). Mass-casualty incidents, such as the Boston Marathon bombings, have shown that even in peacetime, blast injuries can result in numerous severe combined traumas, ranging from open fractures and massive soft-tissue damage to blast lung barotrauma [4].

The classification of MEI includes primary injuries (from direct blast wave effects), secondary injuries (from fragments), tertiary injuries (from bodily displacement by the blast wind), and quaternary injuries (burns, inhalation injuries, etc.) [5]. Thigh injuries are often characterized by a combination of secondary and tertiary damage, leading to complex fractures, vascular injuries, and nerve damage.

Data from Iraq indicate that more than 54% of combat injuries involved the limbs, with up to 10% of cases accompanied by massive vascular damage, significantly increasing the risk of amputation and mortality [6]. Blast lung barotrauma combined with limb trauma increased lethality to over 20%, which is particularly important to consider in managing severely injured patients [7].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Additional risks are posed by repeated blast exposures. Research shows that even at relatively safe pressure levels, repeated exposures significantly increase the risk of severe injuries to the brain, auditory system, and respiratory organs [8]. The pathophysiology of primary blast injuries includes a rapid rise and fall in pressure, causing tissue rupture, hemorrhage, and a systemic inflammatory response. The lungs, intestines, and auditory apparatus are the most vulnerable [9].

From the perspective of studying the dynamics of quality of life in military personnel after MEI of the thigh, it is crucial to recognize that severe lower limb injuries not only threaten life in the acute phase but also cause long-term reductions in physical activity, persistent pain syndromes, and psychological problems. Even after completing a full course of rehabilitation measures, recovery according to SF-36 scales may take a year or more, with improvement rates depending on the severity of the initial injury, the extent of surgical interventions, and associated damage. Therefore, analyzing the recovery of quality-of-life indicators in this group of patients has important clinical and prognostic significance.

Connection of the publication with planned scientific research works. This work is a fragment of a research project funded by the Ministry of Health of Ukraine from the state budget, conducted by the Department of Endoscopic and Cardiovascular Surgery of the Vinnytsia National Pirogov Memorial Medical University: "Development and implementation of innovative technologies in the treatment and prevention of vascular integrity and patency disorders in wartime conditions" (State registration number: 0123U100204, dated January 12, 2023).

The purpose of the article – to assess changes in quality of life indicators in servicemen after mine-blast thigh injury who underwent rehabilitation measures, based on the results of the SF-36 questionnaire.

Research objects and methods. The study included 31 medical records of hospitalized servicemen who underwent treatment at the Clinical Highly Specialized Center for Cardiovascular and X-ray Endovascular Surgery, the Highly Specialized Center for Orthopedics, Endoprosthetics, and Reconstructive Traumatology, as well as the Clinical Center for Medical Rehabilitation and Physiotherapy of the Vinnytsia Regional Clinical Hospital named after M. I. Pyrohov during 2022–2024. All patients sustained mine–blast thigh injuries and underwent a course of rehabilitation measures.

Depending on the nature of the injury, the patients were divided into three clinical groups: the first group – soft tissue injuries, comprising 5 individuals; the third group – femoral fractures combined with major vascular injury, comprising 3 individuals; and the fourth group – femoral fractures without major vascular injury, comprising 23 individuals.

To assess functional status and quality of life after the sustained injuries, the standardized RAND 36-Item Health Survey 1.0 (SF-36) was applied. The survey was conducted upon hospitalization and repeated after 1, 3, 6, and 12 months from the start of treatment. The methodology included eight scales: Physical Functioning, Role Physical, Bodily Pain, General Health, Vitality, Social Functioning, Role Emotional,

and Mental Health, as well as two composite components – Physical Health and Mental Health.

Statistical data processing was performed using Microsoft Office Excel 2007 and RStudio 2024.04.1 Build 748 with the libraries psych, stats, car, ggpubr, rstatix, Hmisc, corrplot, MASS, ggplot2, cowplot, patchwork, broom, flextable, and gt.

Presentation of the main material.

Research results and their discussion. Analysis of the data obtained in patients with a mine-explosive injury to the thigh with soft tissue damage showed a pronounced positive dynamics on all SF-36 scales, and the improvement was not abrupt, but mainly uniform, which indicates a stable recovery process. Already in the early stages after the start of treatment, a noticeable decrease in pain intensity, an increase in the level of energy and general well-being were noted. Indicators of physical functioning and social activity also increased, which indicated a gradual return of patients to their usual everyday and social roles. Against the background of this positive trend, local fluctuations were sometimes noted: for example, in some patients after 6 months, small fluctuations were observed in the scales of physical role and social functioning, which can be explained by temporary physical overload or episodes of discomfort. At the same time, the psychological component of health, including emotional role and mental health, demonstrated stable growth without pronounced declines. By the end of the year, this group had achieved almost complete recovery in both integral areas – physical and mental (Table 1).

Table 1. Quality of life indicators of patients with mine-blast trauma of the thigh with soft tissue damage.

Time	Scale	Min	Max	mean	std. dev.	25 perc	75 perc
0 m	Bodily Pain	43.6	48.9	45.7	2.74	46.3	50.1
0 m	General Health	53.1	61.9	57.9	2.54	57.8	62.1
0 m	Mental Health	50.6	58.9	52	4.06	49.2	51.9
0 m	Physical Functioning	45.7	51.6	47.4	2.9	47.7	51.9
0 m	Role Emotional	53.4	61.9	57.3	3.26	58.1	60.2
0 m	Role Physical	30.2	41.3	35.2	5.03	31.1	38.3
0 m	Social Functioning	42.1	49.3	46.8	2.65	44.8	47
0 m	Vitality	49.5	51.6	50.2	1.67	49.6	51.8
1 m	Bodily Pain	50.8	59.4	56	4.12	56.1	58.6
1 m	General Health	60.5	67.7	65.2	4.25	66.5	67.6
1 m	Mental Health	64	74.2	71.4	5.17	71.5	74.6
1 m	Physical Functioning	61.6	73.6	68.6	4.9	66.7	71.6
1 m	Role Emotional	72.7	79.7	75.7	3.04	73.8	76.7
1 m	Role Physical	50.2	57.8	54.1	3.48	52	56.5
1 m	Social Functioning	56.1	59.9	58	2.33	57.2	59
1 m	Vitality	53.1	70.8	64.1	7.19	62.8	67.5
3 m	Bodily Pain	68.7	79.5	74.7	4.57	70.3	77.1

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Time	Scale	Min	Max	mean	std. dev.	25 perc	75 perc
3 m	General Health	71.4	82.8	78.3	5.28	78.7	81.1
3 m	Mental Health	76.9	84.7	80.8	3.94	79	83.8
3 m	Physical Functioning	80.5	88.9	84.3	3.8	82.4	85.7
3 m	Role Emotional	72.6	80.6	76.6	3.84	73.7	78.6
3 m	Role Physical	65.7	75.3	72.6	4.22	71.4	75
3 m	Social Functioning	73	85.6	79.5	5.92	73.6	84.3
3 m	Vitality	71.4	83.8	77.5	5.19	72.7	80.1
6 m	Bodily Pain	79.4	88.8	82.4	4.98	81.3	84.6
6 m	General Health	73.7	82.7	79.5	4.55	80.8	81.7
6 m	Mental Health	100.3	104.5	102.1	3.01	100.7	103.9
6 m	Physical Functioning	80.1	84.1	82.3	2.71	83.1	84.1
6 m	Role Emotional	92	102.6	98.9	5.32	98.6	103.3
6 m	Role Physical	63	69.4	66.4	3.92	66.8	69.2
6 m	Social Functioning	71.6	76.2	75.2	3.66	77.7	77.4
6 m	Vitality	74.5	89.7	82.6	6.08	81.5	85.6
12 m	Bodily Pain	86.6	98	93.8	4.98	91.4	97.8
12 m	General Health	107.4	115.6	111.5	4.24	111.2	114.5
12 m	Mental Health	92.7	100.1	96.8	4.45	92.9	99.4
12 m	Physical Functioning	97.4	100.8	98.5	2.96	98.7	100.1
12 m	Role Emotional	86	102.6	96.9	6.47	97.6	99.3
12 m	Role Physical	87.8	91.4	89.2	1.96	88.1	89.6
12 m	Social Functioning	87.7	96.5	93	3.8	93.9	93.6
12 m	Vitality	104.8	115	109.9	4.45	107.7	112.9

Note: here and in the following tables, the units of measurement of the scales are in points, mean – average value, std. dev. – standard deviation, Min – minimum value, Max – maximum value, 25 perc – 25th percentile (first quartile), 75 perc – 75th percentile (third quartile).

The initial life outcomes of the group of patients with a mine-explosive injury to the thigh with a fracture of the femur and damage to the great vessels were the lowest among all, which reflected the severity of the injuries and significant functional limitations at the time of hospitalization. Already a month after the start of rehabilitation, there was a sharp increase in most indicators, especially in the physical component, which could be associated with intensive physiotherapy and active support from medical personnel. However, unlike group 1, there were more pronounced fluctuations here: for example, after a three-month peak in some scales, in particular in physical role and general health, a moderate decrease was observed at 6 months. This could be due to the long-term consequences of the injury, in particular vascular disorders or complications that affected endurance and the level of physical activity. Despite this, the mental component of health, especially the indicators of emotional role and social functioning, continued to grow and reached very high values. At the end of the year, most areas showed a re-increase, although some physical parameters never returned to the level recorded at month 6 (Table 2).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Table 2. Quality of life indicators of patients with mine-blast trauma of the thigh with femoral fracture and damage to major vessels.

Time	Scale	Min	Max	mean	std. dev.	25 perc	75 perc
0 m	Bodily Pain	40.4	43.8	41.4	2.49	41.1	43.1
0 m	General Health	49.6	60.2	53.7	5.14	51.9	57.5
0 m	Mental Health	53.7	63.6	60.3	4.88	57.4	59.4
0 m	Physical Functioning	46.3	51.8	50.8	3.18	46.7	51.5
0 m	Role Emotional	52.7	62.1	57.3	5.16	54.1	60.2
0 m	Role Physical	34.2	39.3	34.8	2.52	34.5	37.8
0 m	Social Functioning	28.1	43.8	34.9	8.05	29.4	37.7
0 m	Vitality	39.1	46.9	41.3	3.58	40.3	45.4
1 m	Bodily Pain	72.8	79.4	75.8	1.43	70.5	76.1
1 m	General Health	84.4	96	90.7	4	84.7	92.7
1 m	Mental Health	83.6	87.6	85.4	0.93	82.1	85.6
1 m	Physical Functioning	92.3	106.5	99.9	4.21	91.2	101.9
1 m	Role Emotional	78.7	92.3	87	6.62	82.4	90.5
1 m	Role Physical	64.2	78.3	72.9	6.19	67.2	76.2
1 m	Social Functioning	86.3	99.5	93.2	3.47	84.7	94.9
1 m	Vitality	67.1	78.8	73.1	5.2	68.2	75.4
3 m	Bodily Pain	88.2	99.5	93	5.22	88.1	94.8
3 m	General Health	87.4	101.6	96	6.47	90.8	99.5
3 m	Mental Health	107.5	129.5	116.3	8.92	104.5	119
3 m	Physical Functioning	109.5	124.7	117.6	4.08	108	119.6
3 m	Role Emotional	97.7	110.1	103.2	4.86	96.5	104.9
3 m	Role Physical	66.1	68.1	66.8	1.61	66.1	67.1
3 m	Social Functioning	83.5	96.7	91.4	5.95	86.4	94.6
3 m	Vitality	79.1	87.9	83.7	3.78	80.2	85.5
6 m	Bodily Pain	111.1	122.3	116.5	3.75	110.4	118.2
6 m	General Health	90.8	100.9	97	5.3	94.3	99.8
6 m	Mental Health	98.2	101.8	100.3	2.43	99.9	101.5
6 m	Physical Functioning	105	118.7	112.7	6.27	107.7	115.9
6 m	Role Emotional	118.8	132.2	124	5.52	116.6	125.5
6 m	Role Physical	88.2	92.1	90	2.11	88.2	90.7
6 m	Social Functioning	117.8	128.9	122.7	3.55	115.8	123.9
6 m	Vitality	93.1	99	96.2	1.81	92.6	97
12 m	Bodily Pain	99.7	111.7	106.5	6.27	103.1	109.7
12 m	General Health	105.8	114.8	109.8	4.07	105.8	111.3
12 m	Mental Health	123.1	134.7	128.2	4.89	122.3	129.9
12 m	Physical Functioning	106.2	112.2	109.7	2.48	106.3	110.7
12 m	Role Emotional	107.8	118.1	112.8	3.84	107.7	114.5
12 m	Role Physical	92.3	102.3	97.5	3.96	92.9	99.3
12 m	Social Functioning	119.9	133.2	126.9	3.8	118.3	128.6
12 m	Vitality	123.9	135.5	129.5	3.71	123	131.2

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

At the time of hospitalization, the values in patients with mine-explosive trauma of the thigh with a fracture of the femur and without damage to the main vessels were moderately reduced, but significantly higher than in the group with vascular injuries. Already a month after the start of rehabilitation, there was a noticeable increase in all scales, and general health, mental state and emotional role were restored especially quickly. In the following months, a stable increase in almost all indicators was observed, but, unlike group 1, there was no uniform dynamics here - in some scales, in particular social functioning and vital energy, periods of slowdown or even small declines were recorded, which could be associated with household loads or psychological fatigue from prolonged treatment. By the 12th month, most scales reached their highest values, indicating the restoration of physical ability and psychological well-being, and in some cases, even exceeding the pre-traumatic level according to the subjective assessment of the patients (Table 3).

Table 3. Quality of life indicators of patients with mine-blast trauma of the thigh with femoral fracture and without damage to major vessels.

Time	Scale	Min	Max	mean	std. dev.	25 perc	75 perc
0 m	Bodily Pain	37	52	42.5	3.74	40.4	44.1
0 m	General Health	37.1	59.8	49.4	6.34	43.7	53.7
0 m	Mental Health	53.4	71.7	60.2	5	55.5	63.7
0 m	Physical Functioning	37.9	56.9	49.1	4.47	45.9	54
0 m	Role Emotional	43.3	64.2	53	5.32	52.9	55.9
0 m	Role Physical	29.3	39.5	36.4	2.86	33.5	36.5
0 m	Social Functioning	17.3	50.9	39.3	7.98	34.4	44.9
0 m	Vitality	44.1	54.8	47.4	2.69	46.8	49.6
1 m	Bodily Pain	73.8	92.2	83.9	4.08	76.9	86.9
1 m	General Health	113	138.5	127.1	3.76	113.3	129
1 m	Mental Health	91	112	102.5	4.39	94.2	105.8
1 m	Physical Functioning	84.6	108.5	96.9	4.95	84.6	101.2
1 m	Role Emotional	86.1	108.6	97.4	5.41	86.5	100.6
1 m	Role Physical	55.6	70.3	64.6	3.48	59.7	67
1 m	Social Functioning	58.5	78.3	70.6	5.23	65	75.6
1 m	Vitality	68.6	91.9	81.9	5.59	74.6	84.4
3 m	Bodily Pain	85.8	110.5	96.5	4.34	85.6	97.7
3 m	General Health	99.2	122.3	113.6	4.73	105.3	116.9
3 m	Mental Health	108.9	134.5	121.8	6.16	108.8	126.5
3 m	Physical Functioning	83.6	107	97.2	5.1	91	99.9
3 m	Role Emotional	89.8	110.7	101.3	4.24	93	104.1
3 m	Role Physical	88.1	102.9	95.9	3.44	89.2	98
3 m	Social Functioning	80.4	99.3	92.3	4.45	85.4	95.6
3 m	Vitality	108.7	128.2	117.4	3.99	107.2	119
6 m	Bodily Pain	98.1	115.4	108.1	4.22	100.8	111.1
6 m	General Health	104.8	126.9	117	5.32	107.7	120.5

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Time	Scale	Min	Max	mean	std. dev.	25 perc	75 perc
6 m	Mental Health	106	128.9	120.1	4.39	112.7	122.9
6 m	Physical Functioning	90.9	109	101.6	4.52	95.5	105.4
6 m	Role Emotional	114.3	132.5	123.1	4.22	115.2	125.8
6 m	Role Physical	94.2	112.3	104.5	4.26	97.8	106.8
6 m	Social Functioning	94.3	115.3	106.7	4.61	99.8	109.3
6 m	Vitality	100.2	114.1	107.4	2.98	101	108.7
12 m	Bodily Pain	111.7	126.6	119.6	3.79	113.9	121.8
12 m	General Health	111.2	132.8	123.7	4.71	114.5	126.3
12 m	Mental Health	133.8	160.3	146.6	6.13	134.9	150.1
12 m	Physical Functioning	115.1	134.5	125.5	5.11	118.4	129
12 m	Role Emotional	138.2	164.3	150	5.16	135.6	153.6
12 m	Role Physical	118.2	135.9	128.3	3.73	122.6	130.1
12 m	Social Functioning	118.7	138.5	129.8	5.02	121.6	134
12 m	Vitality	95.7	115	105.6	4.42	100.4	108.6

The data analysis showed that in all three groups, there was a marked improvement in both the physical and mental components of quality of life during the year following the start of rehabilitation. The most intensive growth was observed in the first three months, after which the dynamics slowed down. In the group with soft tissue injuries only, physical functioning scores more than doubled, while vitality increased by more than twofold. Among patients with fractures and vascular injuries, the baseline values were the lowest; however, due to rehabilitation, physical functioning nearly doubled within the first month, along with a significant increase in general health and mental state indicators, although some declines were observed mid-year. In the group with fractures without vascular injuries, the recovery was rapid and steady: vitality more than doubled, and social functioning tripled. Thus, rehabilitation measures had a pronounced positive effect in all groups, but the rate and stability of recovery depended on the severity of the initial injuries.

The issue of restoring quality of life after lower limb injuries, particularly those caused by mine-explosive trauma, remains highly relevant in both military and civilian medicine. Studies indicate that the consequences of explosive musculoskeletal injuries are multifactorial: in addition to physical limitations, they are accompanied by prolonged pain syndromes, psychological challenges, and social maladaptation [10]. Disruption of musculoskeletal balance, loss of muscle mass, and persistent changes in gait biomechanics significantly affect the patient’s ability to return to their previous activity level even after completion of primary treatment.

Characteristics of lower limb injuries caused by explosions show that they are often combined injuries, including fractures, soft tissue ruptures, and damage to blood vessels and nerves. The most severe cases are accompanied by amputation, leading to prolonged rehabilitation and significant limitations in restoring physical function. Military medical experience demonstrates that even when the limb is preserved after an explosive injury, residual functional deficits are common and persistent [11].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Individual clinical observations confirm that successful functional recovery is possible even after severe combat injuries, but requires a comprehensive approach. In cases of severe mine-explosive trauma where reconstructive surgeries and prolonged physiotherapy were performed, patients may achieve substantial improvements in physical scales; however, emotional and social components of quality of life often remain below average population levels [12].

The experience of veterans with combat-related limb loss demonstrates the long-term impact of trauma on quality of life. Even decades after injury, there is a high prevalence of chronic pain, mobility limitations, and reduced physical health scores on the SF-36, while psychological adaptation largely depends on the level of social support and participation in rehabilitation programs [13].

Comparative studies show that lower limb injuries, even less severe than amputations or explosive damage, result in a longer reduction in work capacity and quality of life than upper limb injuries of comparable severity. Such patients more frequently have lower physical functioning and general health scores during the first 12 months after injury [14].

Research conducted in countries with limited medical resources, such as Malawi, confirms that lower limb trauma often leads to social isolation, job loss, and economic instability. Patients report a noticeable decline in both physical and psychological quality of life, describing their condition as “life on pause” [15].

Fractures of the lower limbs, regardless of the mechanism of injury, have a significant impact on patients’ daily lives. During the first six months after injury, the most affected domains are physical functioning and role limitations due to physical health, with recovery levels depending on the location and severity of the fracture, as well as the timeliness of rehabilitation measures [16].

Psychosocial factors such as anxiety, depression, and stress are important predictors of pain and physical condition after lower limb trauma. Patients with high levels of negative emotional responses show slower recovery and lower final quality of life scores, even with satisfactory surgical outcomes [17].

Vascular injuries of the lower limbs occupy a special place among explosive wounds. They are associated with a high prevalence of chronic pain, long-lasting gait disturbances, and reduced self-care ability. Patients with such histories often retain significant limitations in the physical component of quality of life for several years after injury [18].

Studies of patients with salvaged limbs following vascular injuries show that, despite successful restoration of blood supply, functional capacity and quality of life often remain restricted. Limitations primarily affect role-physical and physical functioning scores, although psychological indicators may be higher due to limb preservation [19].

Long-term outcomes of patients with vascular injuries of the lower limbs confirm that, even with surgical repair, up to 40% experience persistent reductions in the physical component of quality of life. However, timely rehabilitation—including

physical therapy and psychosocial support—can significantly mitigate the negative impact of trauma on daily activity and psychological comfort [20].

Conclusions. The study showed that military personnel after a mine-explosive injury to the thigh, who underwent comprehensive rehabilitation, showed a gradual improvement in the quality of life indicators according to the SF-36 questionnaire scales throughout the entire observation period. The most pronounced increase was noted in the areas of physical functioning and general health, while the indicators of emotional well-being and social functioning increased more slowly, demonstrating dependence on psychological adaptation and social support. Patients with only soft tissue injuries reached high values of most scales faster than individuals with fractures and especially with combined vascular lesions. In the presence of major vascular injuries, the improvement was more uneven, with periods of slowdown or temporary decrease in individual indicators.

References

1. Bukowski J, Nowadly CD, Schauer SG, Koyfman A, Long B. High risk and low prevalence diseases: Blast injuries. The American journal of emergency medicine. 2023 Aug 1;70:46-56.

2. Hargrave JM, Pearce P, Mayhew ER, Bull A, Taylor S. Blast injuries in children: a mixed-methods narrative review. BMJ paediatrics open. 2019 Sep 3;3(1):e000452.

3. McGuire R, Hepper A, Harrison K. From Northern Ireland to Afghanistan: half a century of blast injuries. BMJ Military Health. 2019 Feb 1;165(1):27-32.

4. Singh AK, Ditkofsky NG, York JD, Abujudeh HH, Avery LA, Brunner JF, Sodickson AD, Lev MH. Blast injuries: from improvised explosive device blasts to the Boston Marathon bombing. Radiographics. 2016 Jan;36(1):295-307.

5. Jorolemon MR, Lopez RA, Krywko DM. Blast Injuries. InStatPearls [Internet] 2023 Jul 17. StatPearls Publishing.

6. Eskridge SL, Macera CA, Galarneau MR, Holbrook TL, Woodruff SI, MacGregor AJ, Morton DJ, Shaffer RA. Injuries from combat explosions in Iraq: injury type, location, and severity. Injury. 2012 Oct 1;43(10):1678-82.

7. Smith JE. The epidemiology of blast lung injury during recent military conflicts: a retrospective database review of cases presenting to deployed military hospitals, 2003–2009. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences. 2011 Jan 27;366(1562):291-4.

8. Panzer MB, Cameron R, Rafaels KA, Shridharani J, Capehart BP. Primary blast survival and injury risk assessment for repeated blast exposures. Journal of trauma and acute care surgery. 2012 Feb 1;72(2):454-66.

9. Smith JE, Garner J. Pathophysiology of primary blast injury. BMJ Military Health. 2019 Feb 1;165(1):57-62.

10. Silverman AK, Hendershot BD, Mcgregor AH. Musculoskeletal health after Blast injury. InBlast injury science and engineering: a guide for clinicians and researchers 2023 Jan 2 (pp. 489-497). Cham: Springer International Publishing.

11. Webster CE, Clasper J, Stinner DJ, Eliahoo J, Masouros SD. Characterization of lower extremity blast injury. Military medicine. 2018 Sep 1;183(9-10):e448-53.

12. Smits I, Heil S, van de Krol E, Edwards M, Priesterbach A, Stirler V, Koenders N. Rehabilitation outcome of a severe combat blast injury: a case report. European Journal of Physiotherapy. 2024 Nov 1;26(6):359-64.

13. Foote CE, Kinnon JM, Robbins C, Pessagno R, Portner MD. Long-term health and quality of life experiences of Vietnam veterans with combat-related limb loss. Quality of life research. 2015 Dec;24(12):2853-61.

14. Sluys KP, Shults J, Richmond TS. Health related quality of life and return to work after minor extremity injuries: A longitudinal study comparing upper versus lower extremity injuries. Injury. 2016 Apr 1;47(4):824-31.

15. Kohler RE, Tomlinson J, Chilunjika TE, Young S, Hosseinipour M, Lee CN. "Life is at a standstill" Quality of life after lower extremity trauma in Malawi. Quality of life research. 2017 Apr;26(4):1027-35.

16. de Andrade Fonseca M, Matias AG, de Freitas Gomes MD, Matos MA. Impact of lower limb fractures on the quality of life. Ortopedia Traumatologia Rehabilitacja. 2019 Feb 28;21(1):33-40.

17. Archer KR, Abraham CM, Obremskey WT. Psychosocial factors predict pain and physical health after lower extremity trauma. Clinical Orthopaedics and Related Research®. 2015 Nov;473(11):3519-26.

18. Haney LJ, Pugh MJ, Copeland LA, Wang CP, MacCarthy DJ, Amuan ME, Shireman PK. Persistent pain, physical dysfunction, and decreased quality of life after combat extremity vascular trauma. Annals of Vascular Surgery. 2021 Feb 1;71:167-80.

19. Scott DJ, Arthurs ZM, Stannard A, Monroe HM, Clouse WD, Rasmussen TE. Patient-based outcomes and quality of life after salvageable wartime extremity vascular injury. Journal of Vascular Surgery. 2014 Jan 1;59(1):173-9.

20. Perkins ZB, Yet B, Glasgow S, Marsh DW, Tai NR, Rasmussen TE. Long-term, patient-centered outcomes of lower-extremity vascular trauma. Journal of Trauma and Acute Care Surgery. 2018 Jul 1;85(1S):S104-11.

Література

1. Bukowski J, Nowadly CD, Schauer SG, Koyfman A, Long B. High risk and low prevalence diseases: Blast injuries. The American journal of emergency medicine. 2023 Aug 1;70:46-56.

2. Hargrave JM, Pearce P, Mayhew ER, Bull A, Taylor S. Blast injuries in children: a mixed-methods narrative review. BMJ paediatrics open. 2019 Sep 3;3(1):e000452.

3. McGuire R, Hepper A, Harrison K. From Northern Ireland to Afghanistan: half a century of blast injuries. BMJ Military Health. 2019 Feb 1;165(1):27-32.

4. Singh AK, Ditkofsky NG, York JD, Abujudeh HH, Avery LA, Brunner JF, Sodickson AD, Lev MH. Blast injuries: from improvised explosive device blasts to the Boston Marathon bombing. Radiographics. 2016 Jan;36(1):295-307.

5. Jorolemon MR, Lopez RA, Krywko DM. Blast Injuries. InStatPearls [Internet] 2023 Jul 17. StatPearls Publishing.

6. Eskridge SL, Macera CA, Galarneau MR, Holbrook TL, Woodruff SI, MacGregor AJ, Morton DJ, Shaffer RA. Injuries from combat explosions in Iraq: injury type, location, and severity. Injury. 2012 Oct 1;43(10):1678-82.

7. Smith JE. The epidemiology of blast lung injury during recent military conflicts: a retrospective database review of cases presenting to deployed military hospitals, 2003–2009. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences. 2011 Jan 27;366(1562):291-4.

8. Panzer MB, Cameron R, Rafaels KA, Shridharani J, Capehart BP. Primary blast survival and injury risk assessment for repeated blast exposures. Journal of trauma and acute care surgery. 2012 Feb 1;72(2):454-66.

9. Smith JE, Garner J. Pathophysiology of primary blast injury. BMJ Military Health. 2019 Feb 1;165(1):57-62.

10. Silverman AK, Hendershot BD, Mcgregor AH. Musculoskeletal health after Blast injury. InBlast injury science and engineering: a guide for clinicians and researchers 2023 Jan 2 (pp. 489-497). Cham: Springer International Publishing.

11. Webster CE, Clasper J, Stinner DJ, Eliahoo J, Masouros SD. Characterization of lower extremity blast injury. Military medicine. 2018 Sep 1;183(9-10):e448-53.

12. Smits I, Heil S, van de Krol E, Edwards M, Priesterbach A, Stirler V, Koenders N. Rehabilitation outcome of a severe combat blast injury: a case report. European Journal of Physiotherapy. 2024 Nov 1;26(6):359-64.

13. Foote CE, Kinnon JM, Robbins C, Pessagno R, Portner MD. Long-term health and quality of life experiences of Vietnam veterans with combat-related limb loss. Quality of life research. 2015 Dec;24(12):2853-61.

14. Sluys KP, Shults J, Richmond TS. Health related quality of life and return to work after minor extremity injuries: A longitudinal study comparing upper versus lower extremity injuries. Injury. 2016 Apr 1;47(4):824-31.

15. Kohler RE, Tomlinson J, Chilunjika TE, Young S, Hosseinipour M, Lee CN. "Life is at a standstill" Quality of life after lower extremity trauma in Malawi. Quality of life research. 2017 Apr;26(4):1027-35.

16. de Andrade Fonseca M, Matias AG, de Freitas Gomes MD, Matos MA. Impact of lower limb fractures on the quality of life. Ortopedia Traumatologia Rehabilitacja. 2019 Feb 28;21(1):33-40.

17. Archer KR, Abraham CM, Obremskey WT. Psychosocial factors predict pain and physical health after lower extremity trauma. Clinical Orthopaedics and Related Research®. 2015 Nov;473(11):3519-26.

18. Haney LJ, Pugh MJ, Copeland LA, Wang CP, MacCarthy DJ, Amuan ME, Shireman PK. Persistent pain, physical dysfunction, and decreased quality of life after combat extremity vascular trauma. Annals of Vascular Surgery. 2021 Feb 1;71:167-80.

19. Scott DJ, Arthurs ZM, Stannard A, Monroe HM, Clouse WD, Rasmussen TE. Patient-based outcomes and quality of life after salvageable wartime extremity vascular injury. Journal of Vascular Surgery. 2014 Jan 1;59(1):173-9.

20. Perkins ZB, Yet B, Glasgow S, Marsh DW, Tai NR, Rasmussen TE. Long-term, patient-centered outcomes of lower-extremity vascular trauma. Journal of Trauma and Acute Care Surgery. 2018 Jul 1;85(1S):S104-11.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDC 614.253.5(477):[616-051:371.3]

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1926-1933

Kramarchuk Volodymyr Viktorovych PhD in Medicine, Assistant Professor of the Department of Family Medicine for Postgraduate Education and Propaedeutics of Internal Medicine, Dnipro State Medical University, Dnipro, tel.: (099) 370-63-24, https://orcid.org/0000-0002-4224-6493

FAMILY MEDICINE INTERNSHIP IN UKRAINE: A QUALITATIVE STUDY OF INTERNS' EXPERIENCES AND EXPECTATIONS

Abstract. After several years of reforming primary health care in Ukraine, family medicine has become a key component of the national health system, with more than 30 million patients having already chosen family doctors as their primary medical coordinators. The quality of care provided at this level directly depends on the training of young professionals, for whom the internship is a critical stage in the transition from academic education to independent clinical practice. In the context of workforce shortages, increasing workloads, and complex socio-economic challenges, the competency-based approach to training – which combines the development of clinical skills, communication abilities, and professional values – has become particularly significant.

The aim of this study was to analyse the experiences and expectations of second-year interns specialising in "General Practice – Family Medicine" following their certification, with a focus on identifying the strengths and weaknesses of the current training model. The material for the qualitative content analysis comprised open-ended responses from interns, collected through anonymous surveys. The use of double independent coding and discussion of results within a focus group of lecturers ensured both the reliability and depth of the analysis.

The findings demonstrate high appreciation of interactive teaching methods, including group discussions, role-playing, work with clinical cases, and the use of the teach-back method, which enables the effective integration of "hard" clinical skills with "soft" communication skills. At the same time, several factors hindering the effectiveness of the internship were identified: insufficient engagement of mentors, a limited number of specialists in the relevant field, gaps in legal training, the involvement of interns in routine administrative tasks, and shortcomings in the organisation of the certification process. These observations highlight the need to revise the educational model of the internship, with a greater emphasis on practice-oriented training, the development of mentorship, enhancement of legal competence, and the creation of conditions that will contribute to the harmonisation of Ukrainian postgraduate medical education with European standards.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Keywords: internship, family medicine, competency-based approach, feedback, mentorship, postgraduate education, communication skills, practical training, legal competence, skills assessment.

Крамарчук Володимир Вікторович доктор філософії з медицини, асистент кафедри сімейної медицини ФПО та пропедевтики внутрішньої медицини, Дніпровський державний медичний університет, м.Дніпро, тел.: (099) 370-63-24, https://orcid.org/0000-0002-4224-6493

ІНТЕРНАТУРА З СІМЕЙНОЇ МЕДИЦИНИ В УКРАЇНІ: ЯКІСНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДОСВІДУ ТА ОЧІКУВАНЬ ІНТЕРНІВ

Анотація. Після кількох років реформування первинної медичної допомоги в Україні, сімейна медицина стала ключовою ланкою системи охорони здоров'я, а понад 30 мільйонів пацієнтів уже обрали сімейних лікарів як своїх основних медичних координаторів. Якість надання медичних послуг у цій ланці безпосередньо залежить від рівня підготовки молодих фахівців, для яких інтернатура є критичним етапом переходу від академічного навчання до самостійної клінічної практики. В умовах дефіциту кадрів, зростання навантаження та складних соціально-економічних викликів особливого значення набуває компетентнісно-орієнтований підхід до навчання, що поєднує формування клінічних умінь, комунікативних навичок і професійних цінностей.

Метою дослідження було проаналізувати досвід та очікування лікарів-інтернів спеціальності «Загальна практика – сімейна медицина» другого року навчання після проходження атестації, зосереджуючи увагу на сильних і слабких сторонах чинної моделі підготовки. Матеріалом для якісного контент-аналізу стали відкриті відповіді лікарів-інтернів, отримані шляхом анонімного опитування. Застосування подвійного незалежного кодування та обговорення результатів у фокус-групі викладачів забезпечили достовірність та глибину аналізу. Отримані результати свідчать про високу оцінку інтерактивних методів навчання, зокрема групових дискусій, рольових ігор, роботи з клінічними кейсами та застосування методу teach-back, що дозволяє ефективно інтегрувати «жорсткі» клінічні навички з «м'якими» комунікативними. Водночас були виявлені чинники, що стримують ефективність інтернатури: недостатня залученість менторів, обмежена кількість підготовлених фахівців профільної спеціальності, прогалини у правовій підготовці, залучення інтернів до рутинної адміністративної роботи та недосконаліть організації атестаційного процесу. Ці спостереження підкреслюють необхідність перегляду освітньої моделі інтернатури, зосередження на практико-орієнтованому підході, розвитку менторства, підвищенні ролі правової компетентності та створенні умов, які сприятимуть гармонізації української післядипломної медичної освіти з європейськими стандартами.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ключові слова: інтернатура, сімейна медицина, компетентнісний підхід, зворотний зв'язок, менторство, післядипломна освіта, комунікативні навички, практична підготовка, правова компетентність, оцінювання навичок.

Introduction. In Ukraine's healthcare system, the general practitioner – family doctor occupies a pivotal position within primary health care (PHC), responsible for providing continuous, accessible, comprehensive, and patient-centred care. At this level, the main workload is concentrated on disease prevention, early diagnosis, management of chronic conditions, care coordination, and ensuring continuity of medical services. In the current context of war, workforce shortages, and reforms in healthcare financing, the importance of PHC is only increasing [1, 2].

The training of family doctors requires continuous improvement in line with emerging challenges and modern demands for competence, multidisciplinarity, independent decision-making, and ethical maturity. Education must deliver not only knowledge and practical skills, but also foster professional values, critical thinking, and readiness for effective teamwork [3].

The World Health Organization (WHO) recommends the implementation of competency-based medical education (CBME), which focuses on achieving clearly defined learning outcomes, developing clinical, communication, and ethical competencies, and enabling a gradual transition to clinical autonomy under supervision [4, 5, 6]. This approach forms the basis for preparing professionals capable of working effectively in conditions of uncertainty and limited resources.

Despite some positive developments, postgraduate medical education in Ukraine remains largely theory-oriented and does not always align with the practical needs of the primary care sector. This is particularly evident during the internship stage, which is intended to provide a smooth transition from academic study to independent clinical practice. Expert evaluations indicate that internship training often lacks adequate mentorship, while the quality of practical preparation depends on multiple interrelated factors [7].

Against this background, assessing the perspectives of interns – who are direct participants in the training process and face real-world clinical challenges – is of particular importance. Open-ended feedback from family medicine interns represents a valuable source of information for identifying the strengths and weaknesses of the current training model, uncovering hidden problems, and developing practical recommendations for educational policy.

Aim - to analyse the substance of open-ended responses provided by second-year General Practice – Family Medicine (GP–FM) interns, collected after their certification, regarding their assessment of the learning experience during the internship.

Materials and Methods. A qualitative content analysis was conducted on responses from 32 GP–FM interns, obtained through an anonymous questionnaire administered via Google Forms without the collection of any personal data. The focus

group comprised three faculty members from the department who were directly involved in training the GP–FM interns and who themselves hold an active certificate as general practitioners – family doctors.

To ensure the reliability of the thematic analysis of the open responses, a double-blind independent coding method was applied. In order to minimise subjectivity, two independent reviewers carried out the content analysis. Agreement on thematic categories was achieved through preliminary pilot coding, followed by discussion of discrepancies until consensus was reached.

The data were classified by the focus group members according to the following thematic categories:

1. Existing positive aspects of the educational component and practical training at internship sites.

2. Recommendations for improving the internship experience.

3. Suggestions for enhancing the organisation of the GP–FM interns' certification process.

Results and Discussion. The GP–FM interns highly valued the active learning methods implemented at the Department of Family Medicine and Propaedeutics of Internal Medicine, Faculty of Postgraduate Education, Dnipro State Medical University. These included group discussions and brainstorming sessions on common clinical problems, small-group work to design patient care pathways, role-play exercises to develop communication skills, the resolution of non-standard clinical tasks, and collaborative problem-solving in "doctor–patient" dyads or "doctor–patient–family" triads. Respondents also noted that preparation for the national licensing examination Krok-3 broadened their existing knowledge base and, through an intensive training format, helped them recall and integrate contemporary guidelines into a structured network of clinical care algorithms.

Interns highlighted that, during the face-to-face component of training at the Department, the traditional "question–answer" assessment of individual group members (formal oral questioning) was rarely employed, and when used, it took the form of a dialogue. There were no monotonous homework assignments such as purposeless textbook reading, as most self-directed learning tasks had a clear clinical link to situational exercises embedded in project-based group activities. The introduction of the teach-back method proved particularly beneficial and surprising: during "doctor–patient" role-plays, the doctor would ask the patient to explain or demonstrate, in their own words or actions, what they had just learned. This approach made the learning process more dialogical, interactive, and reflective of the realities of clinical family practice, while also facilitating timely identification of cognitive biases.

Most teaching sessions combined the development of technical ("hard") clinical competencies with the refinement of communication ("soft") skills. Among the potential areas for faculty development, interns emphasised the need to increase the number of trainers specialising in General Practice – Family Medicine. This, they felt,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

would help concentrate teaching on the specific challenges of the discipline, avoid information overload or unnecessary theoretical digressions, strengthen their professional identity as family doctors, and improve the organisation of priority knowledge acquired in earlier years of study.

In terms of improving the internship experience, respondents stressed the importance of refining explanations of complex aspects of certain nosologies, thereby helping educators avoid the “expert trap”. The “simple explanation of complex matters” approach was viewed as valuable for discussing clinical cases, as interns must ultimately communicate with patients who have no medical background and are unlikely to understand specialised terminology. Although the ability to adapt explanations to the patient’s level is an indicator of high clinical mastery, young doctors were eager to acquire this skill early and at an advanced level.

A third area identified for improvement was greater immersion in the legal aspects of primary care practice. Interns expressed the need to address gaps in the completion of medical documentation, knowledge of patients’ rights and responsibilities, and participation in decision-making at the workplace (including improvements to collective agreements). A contemporary understanding of the responsibilities and decision-making capacity of nursing staff, particularly in the context of anticipated workforce and resource shortages, was also seen as important.

The practical component of the internship gave interns opportunities to follow patients under the supervision of experienced mentors and to become fully immersed in the daily routines of primary care physicians. The collegial attitude shown towards interns, consistent with a peer-to-peer approach, was viewed positively. This experience allowed them to appreciate both the strengths and shortcomings of the current healthcare system, encounter complex cases, and learn directly from more experienced colleagues.

For the enhancement of the practical training experience, respondents suggested the introduction of compulsory centralised training for mentors in fundamental pedagogical principles and skills for teaching interns. They noted that, at some internship sites, supervisors showed little interest in the professional development of young doctors and approached their duties in a formalistic manner due to lack of time or motivation. In certain cases, the learning process degenerated into using interns as a labour resource for administrative tasks – primarily computer-based, such as entering preventive screening data, updating records for palliative patients, correcting verification errors, or performing the duties of nursing staff in primary care centres. Some mentors regarded their main responsibility as merely monitoring interns’ attendance, rather than assessing their progress in mastering practical skills or creating opportunities for skill development.

A few comments were received regarding the optimal duration of the internship, with some proposing a reduction to one year and others an extension to three years – possibly reflecting differing rates at which interns acquire core competencies, particularly in light of ongoing debates about the length of medical training in Ukraine.

Finally, respondents provided recommendations for the organisation of the GP–FM certification process. These included allocating more time during the educational component for practical skill development, introducing additional training in communication for varied clinical scenarios, specifying the time allowed for each skill demonstration to reflect real-life conditions (up to 10 minutes), allocating a separate room for each skill assessment, and ensuring confidentiality during the examination process.

Feedback from these independent respondents – who had already received their GP–FM certification – serves to highlight routine, often overlooked aspects of training the next generation of family physicians. The findings of this study are consistent with contemporary approaches to GP training. The key challenges include insufficient immersion in primary care during internship, lack of mentorship, and an over-theoretical teaching approach. CBME models emphasise the acquisition of professional roles through supervision and structured practice, encompassing documentation, clinical decision-making, and communication skills [8]. According to recent research [9], internship effectiveness improves when programmes are defined by explicit learning outcomes and supported by regular mentor and supervisor feedback. Best practice is achieved when internships are conducted in university-affiliated teaching clinics. It should also be emphasised that interns should not be used merely as a workforce; rather, their work should be educational in nature, with a gradual transition to clinical autonomy under supervision.

Conclusions. Qualitative content analysis of the GP–FM interns' open-ended responses identified both the strengths and the limitations of the current training model for specialists in General Practice – Family Medicine. The principal directions for improving the internship programme are as follows:

1. Strengthening practice-oriented and interdisciplinary approaches Integrating clinical case discussions, team-based scenarios, and simulation methods into daily learning. Expanding the active use of methods such as teach-back, role-play, and patient pathway analysis. *Stakeholders*: GP–FM departments, primary healthcare centres, institutions of postgraduate medical education.

2. Introducing mandatory mentor (intern supervisor) training Conducting workshops on adult learning pedagogy, the basic principles of competency-based education, and supervision techniques. Developing methodological resources for clinical mentors. *Stakeholders*: Ministry of Health of Ukraine, National Health Service of Ukraine, regional health departments, leadership of primary healthcare centres in collaboration with universities.

3. Enhancing the certification system Placing greater emphasis on practical skills, communication, and clinical decision-making, rather than predominantly theoretical assessment. Ensuring confidentiality and realism in assessment conditions. *Stakeholders*: departments of family medicine, certification boards.

4. Developing legal and documentation competencies Including modules on medical record-keeping, patient rights, and the legal responsibilities of primary care

teams. Familiarising interns with collective agreements and decision-making mechanisms within the workplace. *Stakeholders*: departments of family medicine, healthcare facility administrations.

5. Safeguarding the educational nature of the internship Prohibiting the assignment of interns to administrative or auxiliary tasks with no educational value. Formalising programmes for the gradual acquisition of clinical autonomy under supervision. *Stakeholders*: heads of primary healthcare centres, Ministry of Health, directors of clinical training sites.

Implementation of these recommendations will enhance the quality of family doctor training, increase intern satisfaction, minimise the gap between education and the needs of primary care, and bring the Ukrainian postgraduate medical education system into closer alignment with European standards.

References

1. Vysochyna, I., Kramarchuk, V., & Yashkina, T. (2023). Burnout screening scale for interns. Věda a perspektivy, (4(23)). https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-4(23)-203-212

2. Mariya Malachynska, Anastasiia Barzylovych, Serhii Buravchenko, Vitalii Zvirych, Marina Votiykova (2022). Management of Primary Health Care Facilities in Ukraine. Universal Journal of Public Health, 10(5), 527 - 538. https://doi.org/10.13189/ujph.2022.100510

3. Lee, G. B., & Chiu, A. M. (2022). Assessment and feedback methods in competency-based medical education. Annals of allergy, asthma & immunology: official publication of the American College of Allergy, Asthma, & Immunology, 128(3), 256–262. https://doi.org/10.1016/j.anai.2021.12.010

4. Ryan, M. S., Holmboe, E. S., & Chandra, S. (2022). Competency-Based Medical Education: Considering Its Past, Present, and a Post-COVID-19 Era. Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges, 97(3S), S90–S97. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004535

5. Leiphrakpam, P. D., & Are, C. (2023). Competency-Based Medical Education (CBME): an Overview and Relevance to the Education of Future Surgical Oncologists. Indian journal of surgical oncology, 16(2), 1–11. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s13193-023-01716-w

6. Bhattacharya, S. (2023). Competency-based medical education: An overview. Annals of Medical Science and Research, 2(3), 132. https://doi.org/10.4103/amsr.amsr_27_23

7. Sichkoriz, O. Y., Zimenkovsky, A. B., & Gutor, T. G. (2022). Analysis of expectations and satisfaction of physicians (provisors)-interns in Ukraine at the stage of primary specialization – internship training. Medicni perspektivi, 27(1), 16–23. https://doi.org/10.26641/2307-0404.2022.1.254317

8. Rass, S., Weber, C., & Gibis, B. (2024). Specialist training in general practice: Developments in social-legislation-based support - a data-driven introduction. GMS journal for medical education, 41(5), Doc52. https://doi.org/10.3205/zma001707

9. Bramley, A. L., & McKenna, L. (2021). Entrustable professional activities in entry-level health professional education: A scoping review. Medical education, 55(9), 1011–1032. https://doi.org/10.1111/medu.14539

Література:

1. Vysochyna, I., Kramarchuk, V., & Yashkina, T. (2023). Burnout screening scale for interns. Věda a perspektivy, (4(23)). https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-4(23)-203-212

2. Mariya Malachynska, Anastasiia Barzylovych, Serhii Buravchenko, Vitalii Zvirych, Marina Votiykova (2022). Management of Primary Health Care Facilities in Ukraine. Universal Journal of Public Health, 10(5), 527 - 538. https://doi.org/10.13189/ujph.2022.100510

3. Lee, G. B., & Chiu, A. M. (2022). Assessment and feedback methods in competency-based medical education. Annals of allergy, asthma & immunology: official publication of the American College of Allergy, Asthma, & Immunology, 128(3), 256–262. https://doi.org/10.1016/j.anai.2021.12.010

4. Ryan, M. S., Holmboe, E. S., & Chandra, S. (2022). Competency-Based Medical Education: Considering Its Past, Present, and a Post-COVID-19 Era. Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges, 97(3S), S90–S97. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004535

5. Leiphrakpam, P. D., & Are, C. (2023). Competency-Based Medical Education (CBME): an Overview and Relevance to the Education of Future Surgical Oncologists. Indian journal of surgical oncology, 16(2), 1–11. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s13193-023-01716-w

6. Bhattacharya, S. (2023). Competency-based medical education: An overview. Annals of Medical Science and Research, 2(3), 132. https://doi.org/10.4103/amsr.amsr_27_23

7. Sichkoriz, O. Y., Zimenkovsky, A. B., & Gutor, T. G. (2022). Analysis of expectations and satisfaction of physicians (provisors)-interns in Ukraine at the stage of primary specialization – internship training. Medicni perspektivi, 27(1), 16–23. https://doi.org/10.26641/2307-0404.2022.1.254317

8. Rass, S., Weber, C., & Gibis, B. (2024). Specialist training in general practice: Developments in social-legislation-based support - a data-driven introduction. GMS journal for medical education, 41(5), Doc52. https://doi.org/10.3205/zma001707

9. Bramley, A. L., & McKenna, L. (2021). Entrustable professional activities in entry-level health professional education: A scoping review. Medical education, 55(9), 1011–1032. https://doi.org/10.1111/medu.14539

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDC: 615.9: 616-00/616-008. 616-099. 616.6

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1934-1943

Matkivska Ruzhena Mykhailivna Associate Professor of the Department of Descriptive and Clinical Anatomy of Bogomolets National Medical University, Kyiv, tel.: (097) 307-67-51, https://orcid.org/0000-0002-4082-2899

COMPARISON OF CHANGES IN STRUCTURAL COMPONENTS OF RAT KIDNEYS 3 HOURS AND 1 DAY AFTER EXPOSURE TO LEIURUS MACROCTENUS SCORPION VENOM

Abstract. A study and comparative analysis of structural changes in rat kidneys at various times after exposure to the venom of the scorpion Leiurus macroctenus was conducted.

The aim of the study. To identify structural changes in rat kidneys 3 hours and 1 day after administering Leiurus macroctenus scorpion venom.

Materials and methods. Experimental studies were conducted on 10 male rats (200 g ± 10 g), which were injected intramuscularly with 0.5 mL of the poison solution (28.8 mg/mL) (LD_{50} = 0.08 mg/kg). Kidney samples from animals of the respective groups were taken for microscopic examination. Histological preparations of the heart were stained with hematoxylin and eosin.

Results of the study. Microscopic analysis of the kidneys in experimental animals exposed to Leiurus macroctenus venom revealed significant vascular changes, coagulopathy, acute renal failure, and tubular necrosis within 3 hours, along with localised inflammatory infiltrates.

After one day, the kidneys showed marked destructive and degenerative alterations in their structural components. The main changes involved the stromal and parenchymal parts, alongside remodelling of blood vessels, impaired vessel wall permeability, and morphological alterations caused by the venom's toxic constituents.

Conclusions. Three hours after the administration of Leiurus macroctenus venom, infiltration by plasma cells, lymphocytes, and macrophages was observed in the interstitial tissue of the rat kidneys, accompanied by endothelial desquamation and increased vascular permeability; tubular necrosis subsequently developed. One day after exposure to the venom, severe dystrophic and degenerative changes appeared in the parenchymal components of the kidneys, as well as vascular remodelling. Deformation, atrophy, hyperemia, and multiple haemorrhages in the renal corpuscles were observed; hydropic protein and droplet-protein dystrophy of the nephron tubular cells.

Keywords: venom, scorpions, kidneys, morphology, thrombosis, rats.

Матківська Ружена Михайлівна доцент кафедри описової та клінічної анатомії, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ, тел.: (097) 307-67-51, https://orcid.org/0000-0002-4082-2899

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ПОРІВНЯННЯ ЗМІН СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ НИРОК ЩУРІВ ЧЕРЕЗ 3 ГОДИНИ ТА ЧЕРЕЗ ДОБУ ПІСЛЯ ВПЛИВУ ОТРУТИ СКОРПІОНА LEIURUS MACROCTENUS

Анотація. Проведено дослідження та порівняльний аналіз структурних змін нирок щурів у різні терміни після дії отрути скорпіонів Leiurus macroctenus.

Мета дослідження. Визначити структурні зміни нирок щурів через 3 години та 1 добу після введення отрути скорпіонів Leiurus macroctenus.

Матеріали та методи. Експериментальні дослідження проводили на 10 щурах-самцях щурів (200 г±10 г), яким внутрішньом'язово вводили 0,5 мл розчину отрути (28,8 мг/мл) (LD_{50}=0,08 мг/кг). Для мікроскопічного дослідження забирали зразки нирок тварин відповідних груп. Фарбування гістологічних препаратів серця здійснювали гематоксиліном та еозином.

Результати дослідження. Мікроскопічне дослідження нирок експериментальних тварин за умов впливу отрути скорпіонів Leiurus macroctenus показало, що через 3 години на фоні значних судинних змін, розвитку коагулопатій, гострої ниркової недостатності, тубулярного некрозу виявляються в органі запальні локальні інфільтрати.

Через 1 добу від початку експерименту в нирках наявні виражені деструктивні та дегенеративні зміни в структурних компонентах органу. Відзначається переважання процесів альтерації у стромальному і паренхіматозному компонентах нирки, ремоделювання кровоносного русла, порушення проникності стінок судин та їх морфології на фоні токсичного впливу складових компонентів отрути.

Висновки. Через три години після введення отрути Leiurus macroctenus в інтерстиціальній тканині нирок щурів спостерігалася інфільтрація плазматичними клітинами, лімфоцитами та макрофагами, що супроводжувалося ендотеліальною десквамацією та підвищеною проникністю судин; розвинувся канальцевий некроз. Через один день після впливу отрути в паренхіматозних компонентах нирок з'явилися тяжкі дистрофічні та дегенеративні зміни, а також судинне ремоделювання. Спостерігалась деформація, атрофія, гіперемія та множинні крововиливи в ниркових тільцях; гідропічна білкова та крапельно-білкова дистрофія клітин канальців нефронів.

Ключові слова: отрута, скорпіони, нирки, морфологія, тромбоз, щури.

Statement of the problem. Natural, human-made, and social factors shape the delicate balance between an organism and its environment. Nearly all organs and systems develop adaptive mechanisms, and their coordinated function maintains the internal environment at a stable level. Homeostasis is sustained through the proper operation of the nervous and endocrine systems [1, 2], which regulate bodily functions via neurohumoral mechanisms. Preserving this internal stability occurs not only at the tissue, organ, or systemic levels, but also at the molecular and cellular levels, where

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

the primary responses to foreign agents are initiated. Achieving dynamic equilibrium relies on the short-term impact of damaging influences and the intensity of the irritant. During such responses, the organism demonstrates self-regulation, reactivity, and stability. Nevertheless, damage to the structural and functional integrity of homeostasis-maintaining systems can disrupt their coordinated activity, leading to pathological responses [3, 4, 5, 6]. Toxins from various sources, including components of animal venom, significantly interfere with normal organ function and induce structural changes.

The publication is connected to planned scientific research. Research has identified specific mediators involved in immunoinflammatory processes that play a crucial role in kidney tissue damage caused by scorpion venom toxins [7, 8, 9]. The inflammatory response mechanisms are complex and involve the release of various bioactive molecules, including lipid mediators, histamine, kinins, and cytokines. These mediators contribute to vasodilation, local cell recruitment, and activation of inflammatory cells during the early immune response. The kidneys are the first organs affected by scorpion venom, with prominent morphological signs including oedema, necrosis, haemorrhages, and lymphocytic infiltration [10, 11, 12]. Patients often also experience disseminated intravascular coagulation, hemolysis, and rhabdomyolysis, which together can lead to acute renal failure through damage to the glomerular structures and are associated with haemoglobin and proteinuria.

Evidence suggests that macrophages play a role in acute kidney injury resulting from scorpion venom exposure. The increase in medium-weight molecules in the body signals an inflammatory response, which affects the migration of macrophages and the proliferation and differentiation of leukocytes in the epithelium of the kidney tubules. In experiments with rats injected with Centruroides margaritatus venom, there is an increase in perfusion pressure and renal vascular resistance. Conversely, glomerular filtration, perfusion rates, and the transport of sodium, potassium, and chloride tend to slow down. Histological signs such as hydropic degeneration, oedema, and protein buildup are also observed in the renal tubules [13].

Exposure to the venom of the scorpion Hemiscorpius lepturus caused luminal dilation and thinning of the walls of the proximal tubules in the nephron, along with fibrin accumulation in the glomerular apparatus. In the proximal tubules, flattening of the epithelial cells on their inner membrane, loss of their brush border, and abnormal nuclear reactions were observed, indicating the development of acute tubular necrosis [14].

The article aims to identify structural changes in rat kidneys 3 hours and 1 day after administering Leiurus macroctenus scorpion venom.

Research objects and methods. Experimental studies involved 10 male rats, weighing approximately 200 g ± 10 g, each receiving an intramuscular injection of 0.5 mL of a poison solution at a concentration of 28.8 mg/mL (LD_{50} = 0.08 mg/kg). Kidney samples from the respective groups were collected for microscopic analysis. The heart tissue was prepared for histological examination and stained with

hematoxylin and eosin [18]. The control group, consisting of 5 rats, was injected with only 0.5 mL of saline (0.9%).

For microscopic examination, kidney samples were taken from animals in all groups. The pieces were fixed in 10% formalin solution for 3 hours and 1 day. Then, the pieces were dehydrated in alcohols of increasing concentration and embedded in paraffin blocks. Histological preparations of kidneys were stained with hematoxylin and eosin. Histological preparations were examined using an SEO SCAN light microscope and photographed using a Vision CCD Camera with an image output system.

Presentation of the main material.

Research results and their discussion. Microscopic examination of white rat kidneys 3 hours after scorpion venom injection revealed significant dystrophic changes in the organ's structure. Local inflammatory infiltrates are present alongside notable vascular alterations, coagulopathy, acute renal failure, and tubular necrosis. The fibrous capsule appears thickened due to oedema. Blood vessels exhibit dilation and increased blood flow in the venous system, accompanied by arterial spasm. The vessel walls are thickened because of media hypertrophy, which is also associated with perivascular oedema and infiltration by lymphohistiocytes.

Histological examination of a white rat's kidney 24 hours after scorpion venom injection revealed significant tissue damage and degeneration. The most affected areas involved the kidney's stromal and parenchymal components, with noticeable blood vessel remodelling, increased vessel wall permeability, and morphological alterations. In the fibrous capsule, some regions showed collagen fibres undergoing defibrosis within dense connective tissue, while the loose connective tissue layers exhibited oedema. Congestive changes were evident in blood vessels of various sizes, with vessel lumens filled with aggregated erythrocytes forming thrombi.

Three hours after the onset of poisoning, noticeable perivascular oedema and infiltration by lymphocytes, plasma cells, macrophages, tissue basophils, and eosinophils were observed in the interstitial kidney. Stasis and thrombi appeared in the vessels' lumens, along with erythrocytes lacking clear boundaries. Increased permeability of the vascular tissue led to significant hydration of the ground substance in loose fibrous connective tissue. Blood coagulation disorders and damage to microcirculatory vessels in the organ interstitium caused small, multiple haemorrhages characterised by intense erythrocyte hemolysis and notable lymphohistiocytic infiltration around them. The renal corpuscles of the nephrons varied in size, mostly hypertrophied and deformed. The afferent and efferent arterioles remained spasmodic, with walls thickened due to pronounced mucoid oedema. Their lumens showed stasis and significant erythrocyte hemolysis, and the arteriole walls were infiltrated with lymphocytes, macrophages, histiocytes, and eosinophils. The ground substance was notably dehydrated, increasing the number of weakly basophilic glycosaminoglycans. The endothelial cells of the intima were edematous and contained pyknotic, hyperchromic nuclei. The basement membrane was thinned and discontinuous, with

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

focal desquamation of the endothelium, leading to marked anaemia in the glomeruli. Similar destructive and degenerative changes occurred in the endothelial cells of the glomerular capillaries, thereby expanding the urinary spaces. The mesangium enlarged due to matrix proliferation and increased activity of mesangiocytes, causing significant swelling and destruction of the cytopodia and cytotrabeculae of podocytes. In such renal corpuscles, the urinary space was not visible at all (Fig. 1).

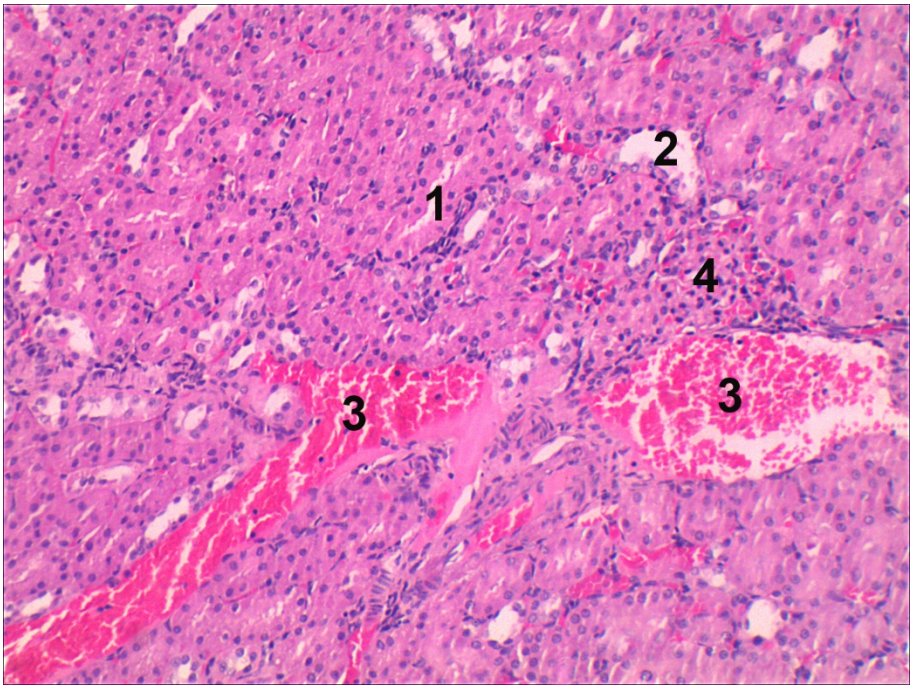


Fig. 1. Microscopic alterations in the kidney of white rats 3 hours after scorpion venom injection. 1 - proximal tubules with dystrophically altered epithelial cells; 2 - destruction of the distal tubule; 3 - areas of haemorrhage; 4 - deformed renal corpuscle with absent urinary space. Staining with haematoxylin-eosin. x 200.

One day after injecting scorpion venom, notable destructive changes were observed in the globular and tubular components of the nephrons in the renal cortex. These included hypertrophied and atrophied renal corpuscles, which showed deformation and size variations. Some vascular glomeruli exhibited anaemia, while most appeared congested. Endothelial cells displayed oedema, with their cytoplasm appearing weakly eosinophilic. The basement membrane was thinned in certain areas, with some showing partial or complete endothelial desquamation into the vessel lumen. Many renal corpuscles had narrowed urinary spaces due to mesangiocyte proliferation, interstitial mesangial oedema, and hyperemia of glomerular hemocapillaries. Fusion between podocytes and the squamous epithelium of the outer layer was observed. The outer layer of Bowman's capsule consisted of thin, flattened squamous epithelium with oxyphilic cytoplasm and basophilic nuclei of various shapes. Significant alterations were seen in the cytotrabeculae and cytopodia of podocytes in the inner layer. Several renal corpuscles showed moderately dilated or enlarged urinary spaces. Extensive

inflammatory infiltrates, including lymphocytes, histiocyte macrophages, neutrophils, and eosinophils, were present in the cortical substance.

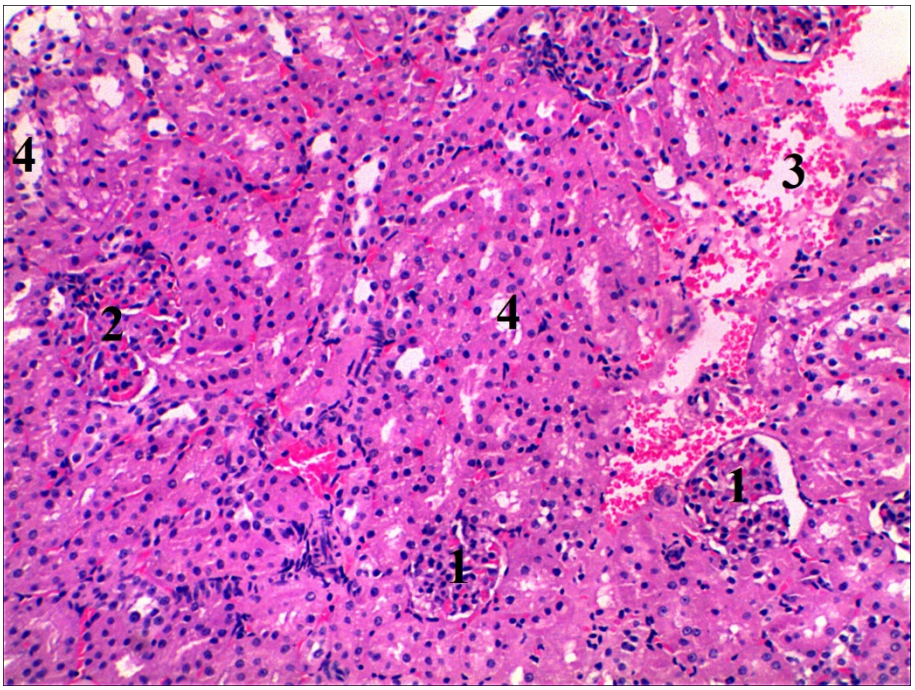


Fig. 2. Microscopic alterations in the kidney of white rats one day after scorpion venom administration. Renal corpuscles with slit-like urinary lumens (1), hypertrophied renal corpuscle (2), haemorrhage (3), changes in renal tubules (4). Staining with hematoxylin and eosin. ×100.

Three hours after venom injection, the proximal and distal renal tubules exhibited dilated lumens, some of which contained acute epithelial necrosis and complete epithelial desquamation. The affected epithelial cells appeared rounded, missing their brush and striated margins, and had a brightly oxyphilic cytoplasm. Nuclei were pyknotic, condensed, and intensely basophilic, with some showing indistinct karyolemma, suggesting nuclear lysis and early necrosis; cell debris accumulated in the tubule lumens. Many tubules exhibited hydropic and hyaline-droplet degeneration, with the epithelium losing its brush border and basal striations before falling into the lumen. Proteinaceous masses and cellular debris also gathered in these lumens. The thin tubules experienced epithelial cell hyperplasia and signs of dystrophy. Collecting tubules had dilated lumens filled with dense oxyphilic masses, with epithelial cells lacking microvilli and basal striations. Their nuclei were compact and pyknotic, with an uneven karyolemma. Numerous vacuoles in the oxyphilic cytoplasm indicated hydropic dystrophy. Additionally, in the cortical substance, local haemorrhages and extensive inflammatory infiltrates with histoleukocytes were observed (Fig. 3).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

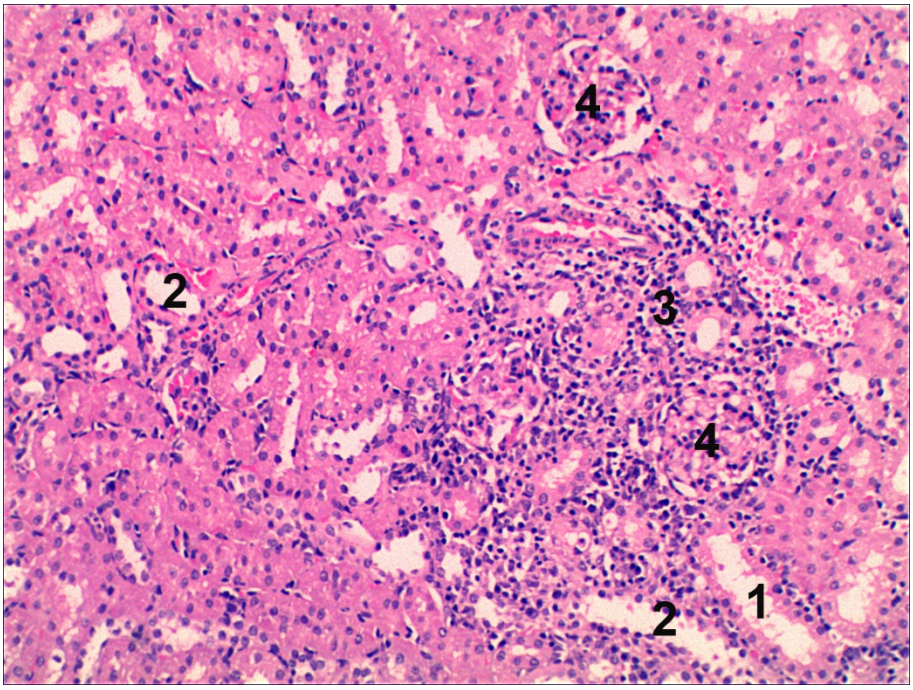


Fig. 3. Microscopic alterations in the kidneys of white rats 3 hours after scorpion venom administration. 1 - proximal tubules with dystrophically modified epithelial cells, 2 - dystrophically modified distal tubule, 3 - large histoleukocyte infiltrate, 4 - deformed renal corpuscles. Staining with haematoxylin-eosin. x 200

One day after venom introduction, marked perivascular oedema was observed in the artery adventitia, characterised by increased hydration of the ground substance in loose fibrous connective tissue, local defibrosis of oxyphilic collagen fibres, and the formation of reticular-cellular structures in certain areas. Smooth muscle cells in the media appeared disorganised, and the internal elastic membrane exhibited destructive changes, losing its tortuous shape. Endothelial cells deviated into the lumen; their nuclei were pyknotic, intensely basophilic, and weakly oxyphilic, with swollen cytoplasm. Interstitial oedema and vessel wall disruption led to haemorrhages primarily composed of erythrocytes. The venom's toxic effects caused significant alterations in the renal tubules, with the proximal and distal tubules exhibiting local thinning of the epithelial walls and desquamation of epithelial cells. These cells became more rounded, lost their brush border on the apical surface, and lacked basal bands at the base. Their cytoplasm was intensely oxyphilic, while nuclei were basophilic and showed pyknosis. Some nuclei appeared weakly basophilic with indistinct nuclear membranes (Fig. 4). In some tubules, there was prominent hydropic dystrophy of the epithelium. Additionally, cellular debris was found in the tubular lumens.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

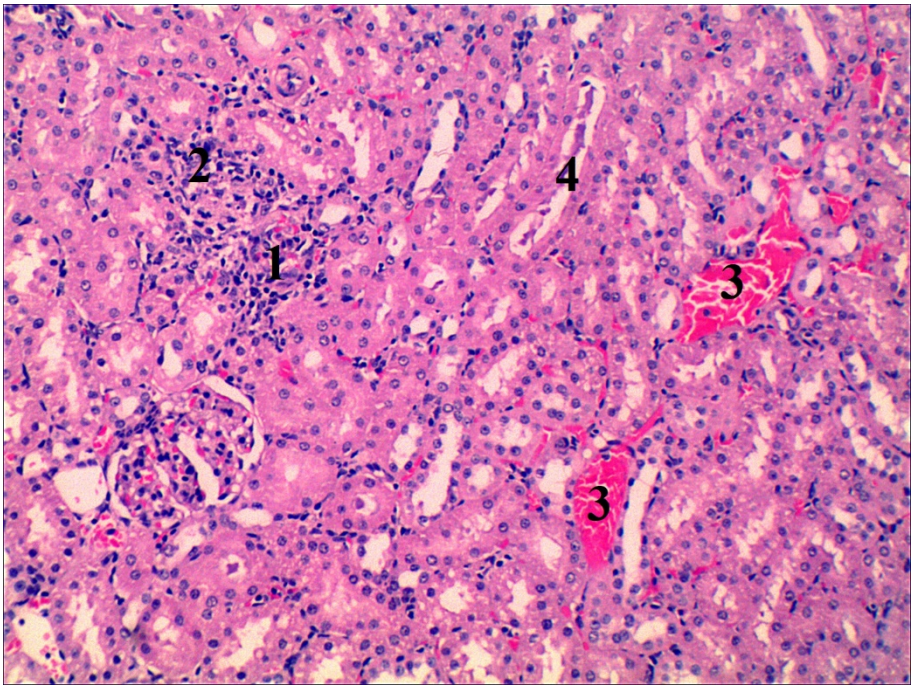


Fig. 4. Microscopic changes in the cortex of the kidney in white rats one day after scorpion venom administration. Deformed renal corpuscle (1), histoleukocyte infiltrate (2), blood-filled vessels (3), cellular debris in the lumen of the distal tubules (4). Staining with hematoxylin and eosin. ×100.

Conclusions. Microscopic examination of the kidneys from experimental animals revealed that administering Leiurus macroctenus venom to rats causes significant damage within three hours. Infiltration by plasma cells, lymphocytes, and macrophages was observed in the interstitial tissue, accompanied by endothelial desquamation and increased vascular permeability. Tubular necrosis also developed, affecting the renal tubular system.

One day post-exposure, severe dystrophic and degenerative changes appeared in the kidney's parenchymal components, along with vascular remodelling. Renal corpuscles showed deformation, atrophy, hyperemia, and multiple haemorrhages. The tubular system exhibited hydropic protein and droplet-protein dystrophy, with large amounts of cellular debris accumulating in the lumens.

References:

1. Zhu S, Gao B, Peigneur S, Tytgat J. How a scorpion toxin selectively captures a prey sodium channel: The molecular and evolutionary basis uncovered. Mol Biol Evol. 2020;37(11):3149-3164. doi: 10.1093/molbev/msaa152

2. Zoccal KF, Bitencourt Cda S, Sorgi CA, et al. Ts6 and Ts2 from Tityus serrulatus venom induce inflammation by mechanisms dependent on lipid mediators and cytokine production. Toxicon. 2013;61:1-10. doi: 10.1016/j.toxicon.2012.10.002

3. Jakob MO, Murugan S, Klose CSN. Neuro-immune circuits regulate immune responses in tissues and organ homeostasis. Front Immunol. 2020;11:308. doi: 10.3389/fimmu.2020.00308 (5)

4. Meizlish ML, Franklin RA, Zhou X, Medzhitov R. Tissue homeostasis and inflammation. Annu Rev Immunol. 2021;39:557-581. doi: 10.1146/annurev-immunol-061020-053734.

5. Mowel WK, Kotzin JJ, McCright SJ, Neal VD, Henao-Mejia J. Control of immune cell homeostasis and function by lncRNAs. Trends Immunol. 2018;39 (1):55-69. doi: 10.1016/j.it.2017. 08.009

6. Sanhajariya S, Duffull SB, Isbister GK. Pharmacokinetics of snake venom. Toxins (Basel). 2018;10(2):73. doi: 10.3390/toxins10020073

7. Almeida, A. C. C., Carvalho, F. M., & Mise, Y. F. (2021). Risk factors for fatal scorpion envenoming among Brazilian children: a case-control study. *Trans R Soc Trop Med Hyg*, *115*(9), 975-983. doi: 10.1093/trstmh/trab120

8. Bahloul, M., Regaieg, K., Chabchoub, I., Kammoun, M., Chtara, K., & Bouaziz, M. (2017). Severe scorpion envenomation: pathophysiology and the role of inflammation in multiple organ failure. *Med Sante Trop*, *27*(2), 214-221. doi: 10.1684/mst.2017.0688

9. Cajado-Carvalho, D., Kuniyoshi, A. K., Duzzi, B., Iwai, L. K., Oliveira, Ú. C., Junqueira de Azevedo, I. L., … & Portaro, F. V. (2016). Insights into the hypertensive effects of Tityus serrulatus scorpion venom: Purification of an angiotensin-converting enzyme-like peptidase. *Toxins (Basel)*, *8*(12), 348. doi: 10.3390/toxins8120348

10. Adi-Bessalem, S., Hammoudi-Triki, D., & Laraba-Djebari, F. (2015). Scorpion venom interactions with the immune system. *Toxinology*, *4*, 87-107. doi: 10.1007/978-94-007-6404-0_3

11. Avalo, Z., Barrera, M. C., Agudelo-Delgado, M., Tobón, G. J., & Cañas, C. A. (2022). Biological effects of animal venoms on the human immune system. *Toxins (Basel)*, *14*(5), 344. doi: 10.3390/toxins14050344

12. Taibi-Djennah, Z., & Laraba-Djebari, F. (2015). Effect of cytokine antibodies in the immunomodulation of inflammatory response and metabolic disorders induced by scorpion venom. *Int Immunopharmacol*, *27*(1), 122-9. doi: 10.1016/j.intimp.2015.05.002

13. Galíndez-Cerón, J. D., Jorge, R. J. B., Chavez-Acosta, M. H., Jorge, A. R. C., Alves, N. T. Q., Prata, M. M. G. ... & Beltrán-Vidal, J. T. (2019). Renal Alterations Induced by the Venom of Colombian Scorpion Centruroides Margaritatus. *Curr Top Med Chem*, *19*(22), 2049-2057. doi: 10.2174/1568026619666190731143523

14. Movahed, A., Fatemikia, H., Tanha, K., Esmaili, A., Kim, E., Mohammadpour Dounighi, N., … & Seyedian, R. (2018). Serological, pathological, and scintigraphic assessment of Hemiscorpius lepturus effects on renal dysfunction in rats. *Iran J Basic Med Sci*, *21*(12), 1221-1225. doi: 10.22038/ijbms.2018.31426.7585

Література:

1. Zhu S, Gao B, Peigneur S, Tytgat J. How a scorpion toxin selectively captures a prey sodium channel: The molecular and evolutionary basis uncovered. Mol Biol Evol. 2020;37(11):3149-3164. doi: 10.1093/molbev/msaa152

2. Zoccal KF, Bitencourt Cda S, Sorgi CA, et al. Ts6 and Ts2 from Tityus serrulatus venom induce inflammation by mechanisms dependent on lipid mediators and cytokine production. Toxicon. 2013;61:1-10. doi: 10.1016/j.toxicon.2012.10.002

3. Jakob MO, Murugan S, Klose CSN. Neuro-immune circuits regulate immune responses in tissues and organ homeostasis. Front Immunol. 2020;11:308. doi: 10.3389/fimmu.2020.00308 (5)

4. Meizlish ML, Franklin RA, Zhou X, Medzhitov R. Tissue homeostasis and inflammation. Annu Rev Immunol. 2021;39:557-581. doi: 10.1146/annurev-immunol-061020-053734.

5. Mowel WK, Kotzin JJ, McCright SJ, Neal VD, Henao-Mejia J. Control of immune cell homeostasis and function by lncRNAs. Trends Immunol. 2018;39 (1):55-69. doi: 10.1016/j.it.2017. 08.009

6. Sanhajariya S, Duffull SB, Isbister GK. Pharmacokinetics of snake venom. Toxins (Basel). 2018;10(2):73. doi: 10.3390/toxins10020073

7. Almeida, A. C. C., Carvalho, F. M., & Mise, Y. F. (2021). Risk factors for fatal scorpion envenoming among Brazilian children: a case-control study. *Trans R Soc Trop Med Hyg*, *115*(9), 975-983. doi: 10.1093/trstmh/trab120

8. Bahloul, M., Regaieg, K., Chabchoub, I., Kammoun, M., Chtara, K., & Bouaziz, M. (2017). Severe scorpion envenomation: pathophysiology and the role of inflammation in multiple organ failure. *Med Sante Trop*, *27*(2), 214-221. doi: 10.1684/mst.2017.0688

9. Cajado-Carvalho, D., Kuniyoshi, A. K., Duzzi, B., Iwai, L. K., Oliveira, Ú. C., Junqueira de Azevedo, I. L., … & Portaro, F. V. (2016). Insights into the hypertensive effects of Tityus serrulatus scorpion venom: Purification of an angiotensin-converting enzyme-like peptidase. *Toxins (Basel)*, *8*(12), 348. doi: 10.3390/toxins8120348

10. Adi-Bessalem, S., Hammoudi-Triki, D., & Laraba-Djebari, F. (2015). Scorpion venom interactions with the immune system. *Toxinology*, *4*, 87-107. doi: 10.1007/978-94-007-6404-0_3

11. Avalo, Z., Barrera, M. C., Agudelo-Delgado, M., Tobón, G. J., & Cañas, C. A. (2022). Biological effects of animal venoms on the human immune system. *Toxins (Basel)*, *14*(5), 344. doi: 10.3390/toxins14050344

12. Taibi-Djennah, Z., & Laraba-Djebari, F. (2015). Effect of cytokine antibodies in the immunomodulation of inflammatory response and metabolic disorders induced by scorpion venom. *Int Immunopharmacol*, *27*(1), 122-9. doi: 10.1016/j.intimp.2015.05.002

13. Galíndez-Cerón, J. D., Jorge, R. J. B., Chavez-Acosta, M. H., Jorge, A. R. C., Alves, N. T. Q., Prata, M. M. G. ... & Beltrán-Vidal, J. T. (2019). Renal Alterations Induced by the Venom of Colombian Scorpion Centruroides Margaritatus. *Curr Top Med Chem*, *19*(22), 2049-2057. doi: 10.2174/1568026619666190731143523

14. Movahed, A., Fatemikia, H., Tanha, K., Esmaili, A., Kim, E., Mohammadpour Dounighi, N., … & Seyedian, R. (2018). Serological, pathological, and scintigraphic assessment of Hemiscorpius lepturus effects on renal dysfunction in rats. *Iran J Basic Med Sci*, *21*(12), 1221-1225. doi: 10.22038/ijbms.2018.31426.7585

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDC 616.6-002.2-022.7:579.842.22:579.862.1]-008.853-092.9

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1944-1951

Mishyn Yurii Mykhailovych full-time postgraduate student (PhD) of the Department of General and Clinical Pathological Physiology named after D.O. Alpern, Kharkiv, tel.: (099) 155-82-66, https://orcid.org/0000-0003-2226-2944

BLOOD FILM INDEXES IN OFFSPRING WITH PRENATAL INFLUENCE OF EXPERIMENTAL MATERNAL CHRONIC GENITOURINARY SYSTEM INFLAMMATORY PROCESS CAUSED BY *PROTEUS MIRABILIS* AND *STREPTOCOCCUS PYOGENES* UROISOLATES

Abstract. The risk of complications is associated with the severity of chronic inflammatory process in pregnant woman, and affects the health of the child. Kidney damage, which is associated with exacerbation of chronic genitourinary system inflammatory processes of bacterial etiology during pregnancy, is a common and global health problem.

Aim: The aim was to determine the features of blood film indexes changes in offspring with prenatal influence of experimental maternal chronic bacterial genitourinary system inflammatory process.

Materials and methods. The blood serum of WAG rats born from mothers with chronic bacterial genitourinary system inflammatory process was analyzed. The results were analyzed using the Software Statistica 7.

Results It was established that the development of inflammatory process with a decrease in eosinophils count and lymphocytes percentage and an increase in neutrophils number took place, accompanied by increase in monocytes percentage in 7-day-old and 1-month-old rats of both experimental groups, in 2-month-old rats the monocytes content was decreased, especially in Ib subgroup. Leukocytosis reached its maximum severity, especially in 1- and 2-month-old rats of Ia subgroup. The number of neutrophils in 7-day-old rats of Ia and Ib subgroups increased by 2.3 times and 1.4 times, respectively, compared with the control. In 1-month-old rats of Ia subgroup, the number of neutrophils was increased by 1.3 times. The difference was that the level of segmented neutrophils remained below the control values in 2-month-old rats of Ia subgroup and in 1- and 2-month-old rats of Ib subgroup due to the increased rod-shaped neutrophils count.

Conclusions. Analysis of leukograms allows timely detection of the risk of kidney pathology in offspring with prenatal influence of experimental maternal chronic genitourinary system inflammatory process and can be one of the prognostic criteria for the outcome of the pathological process in kidneys.

Keywords: blood film, offspring, chronic maternal genitourinary system inflammatory process.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Мішин Юрій Михайлович очний аспірант (PhD) кафедри загальної та клінічної патологічної фізіології ім. А.О. Альперна, м. Харків, тел.: (099) 155-82-66, https://orcid.org/0000-0003-2226-2944

ПОКАЗНИКИ ЗАГАЛЬНОГО АНАЛІЗУ КРОВІ У ПОТОМСТВА, ЩО ПІДДАВАЛОСЯ В ПРЕНАТАЛЬНОМУ ПЕРІОДІ ВПЛИВУ МАТЕРИНСЬКОГО ХРОНІЧНОГО ЗАПАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СЕЧОСТАТЕВОЇ СИСТЕМИ, СПРИЧИНЕНОГО УРОІЗОЛЯТАМИ *PROTEUS MIRABILIS* ТА *STREPTOCOCCUS PYOGENES*

Анотація. Ризик розвитку ускладнень пов’язаний із тяжкістю перебігу хронічного запального процесу у вагітної жінки, та впливає на здоров’я дитини. Пошкодження нирок, яке пов'язане із загостренням хронічного запального процесу сечостатевої системи бактеріальної етіології під час вагітності, є поширеною та глобальною проблемою охорони здоров'я

Мета. Визначення особливостей змін показників загального аналізу крові у потомства, що піддавалося в пренатальному періоді впливу материнського хронічного запального процесу сечостатевої системи, спричиненого уроізолятами *Proteus mirabilis* та *Streptococcus pyogenes*.

Матеріали та методи. Проаналізовано сироватку крові щурів лінії WAG, народжених від матерів із хронічним бактеріальним запальним процесом сечостатевої системи. Обробка результатів за допомогою Software Statistica 7.

Результати. В результаті проведеного дослідження було встановлено розвиток запального процесу з характерним зниженням вмісту еозинофілів та відсоткового вмісту лімфоцитів і підвищенням числа нейтрофілів, але відзначалися певні особливості. До наявних зрушень приєднується підвищення відсоткового вмісту моноцитів у 7-добових та 1-місячних щурів обох дослідних груп, у 2-місячних щурів вміст моноцитів знижується, особливо в Іб підгрупі. Лейкоцитоз досягає максимальної виразності, особливо у щурів 1-місячних та 2-місячних Іа підгрупи, у тому числі за рахунок зниження рівня лімфоцитів, зсув паличкоядерних нейтрофілів вліво зберігається та посилюється у 2-місячних щурів обох дослідних підгруп і зростає швидкість зсідання еритроцитів у всіх вікових категоріях щурів Іб підгрупи та 1-місячних щурів Іа підгрупи. Кількість нейтрофілів у 7-добових щурів Іа та Іб підгруп збільшувалась у 2,3 рази та 1,4 рази відповідно порівняно з контролем. У 1-місячних щурів Іа підгрупи кількість нейтрофілів була підвищена у 1,3 рази. Відмінністю було те, що рівень сегментоядерних нейтрофілів залишався нижче контрольних значень у 2-місячних щурів Іа підгрупи та у 1-місячних та 2-місячних щурів Іб підгрупи за рахунок підвищеного вмісту паличкоядерних нейтрофілів.

Висновки. 1. Лейкоцитарна реакція у потомства, яке в пренатальному періоді піддавалося впливу хронічного материнського запального процесу сечостатевої системи, є відображенням пролонгованого системного запального

процесу як неспецифічної відповіді організму на фактор агресії бактеріальної етіології. 2. Аналіз лейкограм дозволяє своєчасно виявити ризик розвитку патології нирок у нащадків, які в пренатальному періоді піддавалися впливу хронічного материнського запального процесу сечостатевої системи та може бути одним з прогностичних критеріїв результату перебігу патологічного процесу нирок.

Ключові слова: загальний аналіз крові, потомство, хронічний запальний процес сечостатевої системи у матері.

Problem statement. Exacerbation of chronic genitourinary system inflammatory diseases in pregnant women due to physiological adaptive stress for the renal system can lead to the occurrence of complications of pre-existing kidney disease and the development of renal pathology in fetus. The risk of complications is associated with the severity of chronic inflammatory process in pregnant woman, and affects the health of the child. Kidney damage, which is associated with exacerbation of chronic genitourinary system inflammatory processes of bacterial etiology during pregnancy, is a common and global health problem [1].

Analysis of recent research and publications. The professional data reports [2] that although the prevalence of exacerbation of chronic genitourinary system inflammatory processes of bacterial etiology in women seems to be relatively low, the consequences for the occurrence of complications, both in mother and in fetus, are numerous and can be threatening for the fetus and newborn. There is an increased risk of complications in the mother and fetus associated with impaired renal function [3]. Currently, experts do not have a complete understanding of the causes of fetal kidney damage associated with chronic genitourinary system inflammatory process of bacterial etiology in a pregnant woman, and there is a shortage of informative characteristics in laboratory tests to determine the prognosis of kidney damage in offspring with prenatal influence of chronic maternal genitourinary system inflammatory process.

Early detection of risk factors in development of fetus nephropathology, including the features of changes in blood film indexes, is a timely strategy for monitoring and preventing the occurrence of kidney pathology in offspring born from mothers with exacerbation of chronic genitourinary system inflammatory processes of bacterial etiology during pregnancy, which can save the health and life of the child. It is important to monitor kidney function in newborns, especially in premature infants, in whom nephrogenesis is still ongoing after birth. The kidneys are responsible for maintaining homeostasis in the extracellular environment by preventing excessive accumulation of waste products and electrolytes. Therefore, understanding the pathological physiology of renal damage development with the use of simple laboratory tests to monitor the risk of kidney pathology developing in newborns is necessary [4].

The blood film indexes, which reflect the nature of inflammatory process, include leukocytes count, leukogram, nuclear shift index and erythrocyte sedimentation rate.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

In its modern form, blood film, with its competent interpretation, is actually the simplest method for assessing the immune state and the nature of inflammatory process, in particular with the development of kidney pathology [5].

Given the limited number of reports on the prognostic significance of the leukocyte reaction in determining the risk of kidney pathology developing in offspring exposed to chronic maternal genitourinary system inflammatory process in prenatal period, it is necessary to clarify what informational or prognostic role the leukocyte formula plays in this regard. No full-fledged studies on this topic were found in the available data.

The results of this study will help to deepen the understanding of risk cause in fetus nephropathology developing, provide a basis for kidney damage diagnosing in offspring with prenatal influence of maternal chronic genitourinary system inflammatory process based on determining the characteristics in changes in the blood film indexes.

Aim. The aim of this study was to determine the features of blood film indexes changes in offspring with prenatal influence of experimental maternal chronic genitourinary system inflammatory process caused by *Proteus mirabilis* and *Streptococcus pyogenes* uroisolates.

Materials and methods. The experimental study was conducted on the basis of the Experimental Biological Clinic of the Kharkiv National Medical University on female rats of reproductive age of the WAG (Wistar Albino Glaxo) population at the age of 8 months and weighing 200 grams. A chronic genitourinary system inflammatory process caused by *Proteus mirabilis* and *Streptococcus pyogenes* was simulated, with subsequent production of 7-day-old, 1- and 2-month-old offspring from such females. Two groups were formed in the experiment: Group I - experimental, which included Ia subgroup with offspring from mothers with chronic genitourinary system inflammatory process during pregnancy caused by *Streptococcus pyogenes* (320 - 7-day-old, 128 - 1-month-old, 64 - 2-month-old) and Ib subgroup with offspring from mothers with chronic genitourinary system inflammatory process during pregnancy by *Proteus mirabilis* (320 - 7-day-old, 128 - 1-month-old, 64 - 2-month-old). Group II was control one included offspring (320 - 7-day-old, 128 - 1-month-old, 64 - 2-month-old) from mothers with a physiological pregnancy (intact animals). The experimental study was conducted in accordance with the "General Ethical Principles of Animal Experiments", approved by the III National Congress (Kyiv, 2007) and in accordance with the provisions of the "European Convention for the Protection of Vertebrate Animals used for Experimental and Other Scientific Purposes" (Strasbourg, 1986). The blood serum of WAG rats born from mothers with chronic genitourinary system inflammatory process caused by *Proteus mirabilis* and *Streptococcus pyogenes* uroisolates was used for study. Blood film was carried out in the “MED-EKO” laboratory, Kharkiv (license No. 2224 dated 01.10.2020). The results were analyzed using the Software Statistica 7 [6].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Presentation of the main material. It was established that the development of inflammatory process with a characteristic decrease in eosinophils count, a decrease in lymphocytes percentage and an increase in neutrophils number took place, but certain features were noted. Thus, the eosinophils count was reduced in all experimental groups, except 7-day-old rats of Ia subgroup, where the absolute number of eosinophils was increased in 4 times.

Leukocytosis was mainly due to an increased neutrophils number based on a decreased lymphocytes percentage. The shift of leukocyte formula to the left was observed. The existing changes were accompanied by increase in monocytes percentage in 7-day-old and 1-month-old rats of both experimental groups, in 2-month-old rats the monocytes content was decreased, especially in Ib subgroup. Leukocytosis reached its maximum severity, especially in 1- and 2-month-old rats of Ia subgroup, also due to lymphocytes level decrease. The shift of rod-shaped neutrophils to the left was persisting and intensified in 2-month-old rats of both experimental groups and erythrocyte sedimentation rate increased in all age categories of rats in Ib subgroup and 1-month-old rats of Ia subgroup (Table 1).

Table 1.

Dynamics of blood film indexes in offspring with prenatal influence of experimental maternal chronic genitourinary system inflammatory process caused by *Proteus mirabilis* and *Streptococcus pyogenes* (M±m)

Index	Ia subgroup (*S. pyogenes*)			Ib subgroup (*P. mirabilis*)			II group (control)		
	7-day old	1-month old	2-month old	7-day old	1-month old	2-month old	7-day old	1-month old	2-month old
WBC (10^9/L)	4,2 ±0,6	4,3 ±0,1	4,6 ±0,4	11,7 ±0,8	13,8 ±0,4	14,1 ±0,2	9,1 ±0,4	11,8 ±0,6	12,3 ±0,2
Lymphocytes (%)	71±2	73±4	78±3	49±2*	48±3*	58±4	60±5	49±2*	63±3
Lymphocytes (10^9/L)	2,47 ±0,1	2,75 ±0,8	2,83 ±0,6	2,02 ±0,2*	1,82 ±0,4	2,34 ±0,2*	2,1 ±0,2*	0,86 ±0,1*	1,42 ±0,1*
Neutrophils (%)	25±2	41±4	43±4	26±2	45±4	46±3*	33±2	42±4	46±3
Neutrophils (10^9/L)	0,92 ±0,01	1,35 ±0,2	1,52 ±0,4	2,11 ±0,8*	1,72 ±0,6*	1,14 ±0,4	1,29 ±0,6	0,74 ±0,02*	0,72 ±0,04*
Monocytes (%)	3,4 ±0,2	5,6 ±0,8	8,3 ±0,4	4,1 ±0,2	5,8 ±0,3	5,1 ±0,6	6,2 ±0,4	7,6 ±0,8	3,1 ±0,5
Monocytes (10^9/L)	0,12 ±0,06	0,17 ±0,01	0,29 ±0,04	0,47 ±0,06*	0,22 ±0,04	0,21 ±0,03	0,26 ±0,02*	0,13 ±0,06	0,07 ±0,002
Basophils (%)	0	0,6 ±0,04	0,8 ±0,02	0	0,5 ±0,02	0,7 ±0,01	0	0,3 ±0,01	0,4 ±0,02
Basophils (10^9/л)	0,13 ±0,02	0,1 ±0,01	0	0	0,1 ±0,01	0	0,1 ±0,01	0,1 ±0,01	0
Eosinophils (%)	0,5 ±0,02	0,4 ±0,06	1,0 ±0,02	2,0 ±0,04*	0	1,0 ±0,02	1,0 ±0,06	0,3 ±0,04	1,0 ±0,02
Eosinophils (10^9/L)	0,03±0 ,001	0,03±0 ,004	0,04±0, 002	0,12±0, 03*	0	0,04±0, 006	0,01±0 ,003	0,01±0, 006	0,02±0 ,004

Index	Ia subgroup (*S. pyogenes*)			Ib subgroup (*P. mirabilis*)			II group (control)		
	7-day old	1-month old	2-month old	7-day old	1-month old	2-month old	7-day old	1-month old	2-month old
Rod-shaped neutrophils, %	1,1 ±0,2	1,2 ±0,6	1,4 ±0,8	2,4 ±0,4	3,1 ±0,8	4,3 ±0,2	1,1 ±0,4	2,6 ±0,2	3,4 ±0,6
Segmented neutrophils, %	24,1 ±1,8	39,3 ±2,2	42,4 ±2,6	15,2 ±1,4*	44,3 ±2,5*	35,4 ±2,1	32,1 ±1,9*	41,2 ±2,8	32,4 ±2,1*
Erythrocyte sedimentation rate (mm/hour)	1,1 ±0,6	1,1 ±0,8	1,2 ±0,4	1,1 ±0,2	2,2 ±0,9*	1,1 ±0,2	2,2 ±0,8*	2,8 ±0,6*	2,9 ±0,4*

Note: *p<0.05 – compared to the control group.

During leukocyte differentiation, it was found that lymphocytes number in all laboratory animals of both experimental groups was reduced compared to control values. Lymphocytes count in 7-day-old and 1-month-old animals of Ia subgroup and 1-month-old rats of Ib subgroup was reduced by 1.5 times, in 2-month-old animals of Ia subgroup by 1.3 times, in 7-day-old and 2-month-old rats of Ib subgroup by 1.2 times. The number of basophils in all groups of animals was within control values. Neutrophils count in 7-day-old rats of Ia and Ib subgroups increased by 2.3 times and 1.4 times, respectively, compared to the control. In 1-month-old rats of Ia subgroup, neutrophils count increased by 1.3 times. The difference was that the level of segmented neutrophils remained below control values in 7-day-old and 2-month-old rats of Ia subgroup and in 2-month-old rats of Ib subgroup due to the increased content of rod-shaped neutrophils.

Discussion. It is known that the ratio of formed blood elements has the most important diagnostic value in assessing the dynamics of the pathological process, in particular kidney pathology. Markers of clinical blood analysis have great prognostic significance for assessing the nature of the inflammatory process and its development, and an unfavorable outcome. The most significant parameters of peripheral blood are the number of leukocytes and leukogram indicators. Experts have proven that leukocytosis is one of the early markers of inflammatory reaction in kidneys and is of great importance in predicting its outcome [7].

The informative and prognostic role of leukogram indexes due to the influence of chronic maternal genitourinary system inflammation in offspring has not been studied sufficiently. As a result of the analysis of leukograms in different age periods, the peculiarities of changes in blood film indexes were established, which allows for timely detection of negative trends in kidney pathology development in offspring with prenatal influence of maternal chronic genitourinary system inflammatory process and to assess the risks of complications.

Thus, as a result of the study, certain features of leukogram changes in offspring with prenatal influence of maternal chronic genitourinary system inflammatory process

were established. Leukocyte reaction was detected, which reflected the inflammatory process in the kidneys of experimental animals. However, the dynamics of leukograms differed significantly depending on the etiological factor and age category of offspring with prenatal influence of experimental maternal chronic genitourinary system inflammatory process. Changes in the leukocyte formula in 1- and 2-month-old rats of Ia subgroup and in 2-month-old rats of Ib subgroup indicated an unfavorable prognosis for the course of nephropathology, as leukograms had characteristics of developed protracted inflammatory process and negative changes in the leukograms took place. These give base to assume a further unfavorable course of the pathological process and include the absence of an increase in monocytes count in 2-month-old rats of Ia and Ib subgroups, lymphocytes, and eosinopenia, except 7-day-old rats of Ia subgroup, which did not show a tendency to normalization.

Conclusions.

1. Leukocyte reaction in offspring with prenatal influence of experimental maternal chronic genitourinary system inflammatory process is a reflection of a prolonged systemic inflammatory process as a body nonspecific response to aggression factor of bacterial etiology.

2. Analysis of leukograms allows timely detection of the risk of kidney pathology in offspring with prenatal influence of experimental maternal chronic genitourinary system inflammatory process and can be one of the prognostic criteria for the outcome of the pathological process in kidneys.

References:

1. Jesudason, S., & Lightstone, L. (2025). Pregnancy as a Window to Current and Future Kidney Health-An Opportunity. *Kidney international reports*, *10*(3), 645–649. https://doi.org/ 10.1016/j.ekir.2025.01.015 [in English]

2. Hounkpatin, H. O., Fraser, S. D. S., Glidewell, L., Blakeman, T., Lewington, A., & Roderick, P. J. (2019). Predicting Risk of Recurrent Acute Kidney Injury: A Systematic Review. *Nephron*, *142*(2), 83–90. https://doi.org/10.1159/ 000497385 [in English]

3. Gounden, V., Bhatt, H., & Jialal, I. (2024). Renal Function Tests. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. PMID: 29939598 [in English]

4. Knobel, R. B., & Smith, J. M. (2014). Laboratory blood tests useful in monitoring renal function in neonates. *Neonatal network : NN*, *33*(1), 35–40. https://doi.org/10.1891/0730-0832.33.1.35 [in English]

5. Fang, L., Shen, B., Zhang, H., Yin, N., Cai, J., Zhang, J., & Zhao, H. (2023). Clinical features and prognosis of pregnancy-related renal damage and pregnancy after chronic kidney disease. *BMC pregnancy and childbirth*, *23*(1), 619. https://doi.org/10.1186/s12884-023-05941-7 [in English]

6. Guo, X, & Xue F. (2024). Textbook of Medical Statistics. Zhengzhou University Press; P 220. https://doi: 10.1007/978-981-99-7390-3 [in English]

7. Mohr Lytsen, R., Taageby Nielsen, S., Kongsgaard Hansen, M., Strandkjær, N., Juul Rasmussen, I., Axelsson Raja, A., Vøgg, R. O., Sillesen, A. S., Kamstrup, P. R., Schmidt, I. M., Iversen, K., Bundgaard, H., & Frikke-Schmidt, R. (2022). Markers of Kidney Function in Early Childhood and Association With Maternal Comorbidity. *JAMA network open*, *5*(11), e2243146. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.43146 [in English]

Література:

1. Jesudason, S., & Lightstone, L. (2025). Pregnancy as a Window to Current and Future Kidney Health-An Opportunity. *Kidney international reports*, *10*(3), 645–649. https://doi.org/ 10.1016/j.ekir.2025.01.015 [in English]

2. Hounkpatin, H. O., Fraser, S. D. S., Glidewell, L., Blakeman, T., Lewington, A., & Roderick, P. J. (2019). Predicting Risk of Recurrent Acute Kidney Injury: A Systematic Review. *Nephron*, *142*(2), 83–90. https://doi.org/10.1159/ 000497385 [in English]

3. Gounden, V., Bhatt, H., & Jialal, I. (2024). Renal Function Tests. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. PMID: 29939598 [in English]

4. Knobel, R. B., & Smith, J. M. (2014). Laboratory blood tests useful in monitoring renal function in neonates. *Neonatal network : NN*, *33*(1), 35–40. https://doi.org/10.1891/0730-0832.33.1. 35 [in English]

5. Fang, L., Shen, B., Zhang, H., Yin, N., Cai, J., Zhang, J., & Zhao, H. (2023). Clinical features and prognosis of pregnancy-related renal damage and pregnancy after chronic kidney disease. *BMC pregnancy and childbirth*, *23*(1), 619. https://doi.org/10.1186/s12884-023-05941-7 [in English]

6. Guo, X, & Xue F. (2024). Textbook of Medical Statistics. Zhengzhou University Press; P 220. https://doi: 10.1007/978-981-99-7390-3 [in English]

7. Mohr Lytsen, R., Taageby Nielsen, S., Kongsgaard Hansen, M., Strandkjær, N., Juul Rasmussen, I., Axelsson Raja, A., Vøgg, R. O., Sillesen, A. S., Kamstrup, P. R., Schmidt, I. M., Iversen, K., Bundgaard, H., & Frikke-Schmidt, R. (2022). Markers of Kidney Function in Early Childhood and Association With Maternal Comorbidity. *JAMA network open*, *5*(11), e2243146. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.43146 [in English]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDC: 579.64:578.232:628.3:615.33

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1952-1964

Poniatovskyi Vadym Anatoliiovych Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Microbiology and Parasitology with the Basics of Immunology, Bogomolets National Medical University, Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-1503-3935.

Shyrobokov Volodymyr Pavlovych Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine and the National Academy of Medical Sciences of Ukraine, Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Microbiology and Parasitology with the Basics of Immunology, Bogomolets National Medical University, Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-0882-148X.

Kharina Alla Volodymyrivna Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Virology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-0722-6374.

ISOLATION OF BACTERIOPHAGES FROM WASTEWATER AND EVALUATION AGAINST ANTIBIOTIC-RESISTANT MICROORGANISMS

Abstract. Antibiotic resistance in microorganisms is currently a global problem. Phage therapy may serve as a complementary approach to conventional antibiotic treatment and represents a promising strategy to combat antimicrobial resistance. Bacteriophages, or phages, are viruses capable of specifically lysing bacterial pathogens. Discovered over a century ago, they were among the first antimicrobial agents used to treat bacterial infections. Experimental studies have confirmed that bacteriophages are effective against a broad range of pathogenic microorganisms and exhibit high specificity for their bacterial hosts. Bacteriophages persist in environments where their host bacteria are present. The environment, particularly aquatic systems, serves as a natural reservoir of bacteriophages that coexist with populations of their bacterial hosts. Especially rich sources of phages are environments abundant in organic matter and microbial communities, such as wastewater, soil, sludge, and surface waters.

The aim of this research was to assess the feasibility of isolating lytic phages from wastewater that target a wide range of bacterial pathogens, including multidrug-resistant strains.

Using 22 host strains representing various bacterial species, we analyzed the diversity and abundance of bacteriophages in samples collected from municipal wastewater and from two healthcare facilities in Kyiv. Municipal wastewater samples

demonstrated greater phage diversity than those from hospital effluents. Direct plating predominantly yielded phages targeting *Enterobacteriaceae* and *Enterococcus faecalis*. Following enrichment, phages active against all tested reference strains and clinical antibiotic-resistant isolates were detected in municipal wastewater samples. Phages targeting Gram-positive bacteria (*Staphylococcus aureus*, *Streptococcus pyogenes*) were less frequently isolated compared to those active against other bacteria. All isolated phages belonged to *Sipho-type*, *Myo-type*, and *Podo-type* morphotypes.

The study demonstrated that municipal wastewater is a valuable source of bacteriophages active against a wide range of pathogenic bacteria, including antibiotic-resistant strains. The findings provide a basis for phage therapy as an adjunctive approach for the treatment of infections caused by multidrug-resistant bacteria and justify the need for further research in this field.

Keywords: wastewater, bacteriophages, clinically significant microorganisms.

Понятовський Вадим Анатолійович к.м.н., доцент кафедри мікробіології та паразитології з основами імунології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-1503-3935.

Широбоков Володимир Павлович академік НАН та НАМН України, д.м.н., професор, завідувач кафедри мікробіології та паразитології з основами імунології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-0882-148X.

Харіна Алла Володимирівна к.б.н., доцент кафедри вірусології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-0722-6374.

ІЗОЛЯЦІЯ БАКТЕРІОФАГІВ ІЗ СТІЧНИХ ВОД ТА ОЦІНКА ЇХ АКТИВНОСТІ ПРОТИ АНТИБІОТИКОРЕЗИСТЕНТНИХ МІКРООРГАНІЗМІВ

Анотація. Резистентність до антибіотиків у мікроорганізмів на сьогоднішній день є глобальною проблемою. Доповненням до існуючої антибіотикотерапії може стати фаготерапія, яка пропонує одне з перспективних рішень для боротьби з проблемою антибіотикорезистентності. Бактеріофаги, або фаги – це віруси, які здатні специфічно лізувати бактеріальні патогени. Відкриті понад століття тому, вони були одними з перших антимікробних засобів для лікування бактеріальних інфекцій. Експериментально підтверджено, що бактеріофаги ефективні проти широкого спектра патогенних мікроорганізмів, і є високоспецифічними до бактерій, в яких вони розмножуються. Бактеріофаги виживають там, де присутні їх бактеріальні господарі. Зовнішнє середовище, зокрема водні об’єкти, є природним резервуаром бактеріофагів, які співіснують із популяціями своїх

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

бактеріальних господарів. Особливо багатими джерелами фагів є об'єкти, насичені органічними речовинами та мікробними спільнотами, такі як стічні води, ґрунти, мул та поверхневі водойми.

Метою цього дослідження було визначення можливості виділення із стічних вод літичних фагів до широкого кола бактеріальних патогенів, включаючи штами із множинною лікарською стійкістю.

Використовуючи 22 штами з різновидів бактерій як господарів, було досліджено спектр і кількість бактеріофагів у зразках міських стічних вод та стічних вод із двох закладів охорони здоров'я м. Києва. Міські стічні води продемонстрували більшу різноманітність бактеріофагів порівняно з лікарняними. При прямому засіві фаги переважно ізолювали до представників *Enterobacteriaceae* і *Enterococcus faecalis*. Після процедури збагачення у пробах міських стічних вод виявлено фаги до всіх тестованих референтних культур та клінічних антибіотикорезистентних ізолятів. Фаги проти грампозитивних бактерій (*Staphylococcus aureus, Streptococcus pyogenes*) виявлялися рідше, порівняно з іншими бактеріями. Усі ізольовані фаги належали до *Sipho-type*, *Myo-type* та *Podo-type* морфотипів.

Дослідження показало, що міські стічні води є цінним джерелом бактеріофагів, активних проти широкого спектра патогенних бактерій, включно з антибіотикорезистентними штамами. Отримані результати слугують підґрунтям для фаготерапії як допоміжного методу лікування інфекцій, викликаних мультирезистентними бактеріями, що обгрунтовує доцільність подальших досліджень у цьому напрямі.

Ключові слова: стічні води, бактеріофаги, клінічно-значимі мікроорганізми.

Problem statement. Studies of viral ecology across various environments of the biosphere have demonstrated that bacteriophages are ubiquitous and essential components of natural microbial ecosystems. Bacteriophages play a particularly important role in aquatic ecosystems. Untreated wastewater resulting from human activity harbors a complex microbial community, the primary source of which is the human gut microbiome; in such environments, phages are present in quantities comparable to, or even exceeding, the number of bacteria [1].

Recent studies employing high-throughput sequencing have further confirmed that the phage community is a significant constituent of wastewater. Utilizing optimized protocols for the isolation and quantification of viral particles, researchers have shown that phage concentrations in municipal wastewater can reach up to 10^9 viral particles per milliliter – surpassing levels reported in any other aquatic environment studied to date [2]. Currently, bacteriophages in aquatic systems are used as indicators of fecal contamination, as sanitary indicator microorganisms, as markers for the presence of specific microbial species, as biological agents for wastewater treatment, and as sources for the development of phage-based therapeutics used in the treatment of bacterial infections [3, 4].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

In recent decades, the rise in antimicrobial resistance (AMR) among bacterial infections has become increasingly widespread and poses a growing threat to vulnerable populations [5]. The application of bacteriophages is regarded as one of the most promising approaches to addressing the problem of bacterial antimicrobial resistance. Phage therapy, which involves the use of bacteriophages – viruses that selectively infect and lyse bacteria – for the treatment of bacterial infections, has been practiced for nearly a century. The global decline in antibiotic efficacy has reignited interest in this therapeutic strategy.

Municipal wastewater has been shown to be not only a rich source of bacteriophages but also a significant reservoir of bacteria exhibiting broad-spectrum antibiotic resistance, along with associated antibiotic resistance genes [6]. Multidrug-resistant pathogenic bacteria detected in urban wastewater primarily originate from human and animal excretions [7]. Hospitals play a particularly important role as they are treatment facilities for infected patients and act as ecological hotspots for the colonization of bacteria resistant to a wide range of antibiotics and disinfectants. These bacteria are discharged via hospital effluents, and the situation is further aggravated when such untreated or inadequately treated wastewater is released into municipal or agricultural sewage systems. Microbial pathogens have been detected at five different stages of wastewater treatment processes in urban treatment plants [8].

Bacteriophages are highly specific to their bacterial hosts, and the co-evolution of phage and bacterial communities is tightly interconnected. Phage populations may reflect the dynamics of pathogenic bacterial populations in municipal wastewater. The scientific literature highlights a lack of comprehensive studies on bacteriophages in terms of their ecological roles and diversity under natural conditions – particularly significant considering that the global phage population is estimated to outnumber bacterial cells by several orders of magnitude [9].

The purpose of the article was to evaluate the potential of municipal and hospital wastewater as sources of lytic bacteriophages active against a broad spectrum of bacterial pathogens, including multidrug-resistant strains.

Presentation of the Main Material.

Wastewater samples. The study utilized wastewater samples collected from a municipal wastewater treatment plant in Kyiv, as well as from the sewage system of a healthcare facility in Kyiv.

Bacterial strains. A total of 13 reference (type) bacterial strains obtained from the Leibniz Institute DSMZ collection were used in the study: *Shigella flexneri* DSM 4782, *Shigella sonnei* DSM 5570, *Pseudomonas aeruginosa* DSM 50071, *Acinetobacter baumannii* DSM 30007, *Escherichia coli* DSM 1103, *Salmonella enterica* DSM 5569, *Proteus mirabilis* DSM 6674, *Proteus vulgaris* DSM 13387, *Proteus hauseri* DSM 30118, *Klebsiella pneumoniae* DSM 30104, *Enterococcus faecalis* DSM 2570, *Staphylococcus aureus* DSM 799, and *Streptococcus pyogenes* DSM 2071.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

In addition, 9 clinical bacterial strains with varying degrees of antibiotic resistance were used, including pathogens listed in the WHO Bacterial Priority Pathogens List [10]. Critical priority group – carbapenem- and third-generation cephalosporin-resistant *Enterobacterales*: *Klebsiella pneumoniae* (strains No. 10 and No. 6), *Escherichia coli* (strain No. 438), and carbapenem-resistant *Acinetobacter baumannii* (strains No. 1069, No. 41, and No. 33). High priority group – carbapenem-resistant *Pseudomonas aeruginosa* (strains No. 252 and No. 1392/22), and methicillin-resistant *Staphylococcus aureus* (strain No. 110).

Bacteriophage isolation. Previous studies have shown that phage concentrations vary widely across different stages of municipal wastewater treatment. The highest concentrations were observed during the mechanical treatment phase—in primary sedimentation tanks, where disaggregation of solid particles occurs [11]. Samples for this study were therefore collected at this stage.

Phage presence was evaluated using two approaches: direct plating of wastewater samples onto bacterial lawns and the enrichment method.

Direct plating method. For direct plating, 1 mL of centrifuged (3000 rpm) and 0.22 µm-filtered (Merck) wastewater sample was added to molten and cooled (45 °C) nutrient agar (HiMedia®) containing the target bacterial strain. After thorough mixing, the suspension was poured into Petri dishes. Once solidified, the plates were incubated for 24 hours at 36 ±1°C. Phage concentration was determined by counting the number of plaques on and within the agar.

Enrichment method. In aseptic conditions, 1 mL of an overnight bacterial culture was mixed with 100 mL of mechanically treated wastewater. The mixtures were incubated in a shaking incubator for 24 hours at 36 ±1°C. After incubation, the samples were centrifuged at 3000 rpm for 15 minutes, and the supernatant was filtered through a 0.22 µm syringe filter (Merck). Phage activity and concentration in the filtrate were assessed using a modified Gratia method. For this, 300–1000 µL of bacterial suspension (depending on the species) and an appropriate volume of filtrate were added to molten nutrient agar cooled to 45 °C. After mixing, the suspension was poured into Petri dishes, allowed to solidify, and incubated for 24 hours at 36 ±1°C. The appearance of clear plaques indicated phage presence. Phage titers were determined by plaque counting.

For convenience, phage concentrations were expressed as base-10 logarithms (Log_{10} PFU/mL).

Phage concentration. Post-enrichment wastewater samples were transferred into 50 mL centrifuge tubes, and filtered 20% PEG/NaCl solution was added to achieve a final PEG concentration of 8%. The mixture was stirred up to 10 times and chilled on ice for 1.5 hours to precipitate phage particles. Following incubation, samples were centrifuged for 1 hour at 14,000 rpm and 4 °C. The supernatant was discarded, and the pellet was sequentially resuspended in SM buffer [12].

Electron microscopy. Formvar-coated copper grids were used for specimen preparation. The samples were negatively stained with 2% phosphotungstic acid (pH

6.8) for 1–2 minutes. Phage titer was no less than 10^9 PFU/mL. Phage suspensions were applied onto the grids by dropwise application. The specimens were examined using a JEOL JEM-1230 transmission electron microscope.

A study was conducted to qualitatively and quantitatively assess the presence of bacteriophages in different types of wastewater, specifically those active against reference and clinical isolates of clinically significant microorganisms with varying levels of antibiotic resistance. A total of 22 bacterial strains of different species were used as hosts to determine the range and quantity of bacteriophages present in the sewerage.

To identify the most suitable sampling location for isolating bacteriophages active against antibiotic-resistant microorganisms, wastewater samples collected from a municipal wastewater treatment facility were compared with samples obtained directly from two healthcare institutions in Kyiv.

The study was conducted in two phases: in the first phase, the spectrum and concentration of bacteriophages active against reference bacterial strains were assessed; in the second phase, the spectrum and concentration of bacteriophages active against clinical isolates with different resistance profiles were evaluated.

Using the direct plating method, bacteriophages were primarily isolated against members of the *Enterobacteriaceae* family (*S.flexneri*, *S.sonnei*, *E.coli*, *S.enterica*, *P.mirabilis*, *P.vulgaris*, *P.hauseri*, *K.pneumoniae*), as well as *E.faecalis* – a bacterium capable of colonizing the human gastrointestinal tract and frequently found in high numbers in wastewater. The highest phage concentration observed in the samples reached 2.723 Log_{10} PFU/mL (for *P.vulgaris*, healthcare facility No. 1). Bacteriophages were isolated from municipal wastewater against 7 of the 13 tested reference strains, whereas samples from healthcare facilities yielded phages against 4 (healthcare facility No. 2) and 3 (healthcare facility No. 1) of the reference strains, respectively (Fig. 1).

The enrichment of infectious bacteriophages from wastewater was also carried out using 13 reference bacterial strains of medically important species to assess the potential for discovering new therapeutic phages. In this case, bacteriophages were successfully isolated from municipal wastewater samples for all 13 tested bacterial cultures. The concentration of phages ranged from 1.452 to 10.103 Log_{10}. The highest concentrations were recorded for members of the *Enterobacteriaceae* family. Moderate levels of phages were observed against non-fermenting Gram-negative bacteria such as *P.aeruginosa* and *A.baumannii*. The lowest concentrations were characteristic for phages active against Gram-positive microorganisms, namely *S.aureus* and *S.pyogenes*, at 1.806 and 1.452 Log_{10}, respectively. Slightly lower results were obtained when isolating bacteriophages from wastewater samples collected at healthcare facilities. From samples collected at Healthcare Facility 1, phages were isolated for 7 of the 13 bacterial strains, while at Healthcare Facility 2, enrichment yielded phages for 6 of the 13 strains. The highest concentrations of bacteriophages in both cases were observed against the bacterial culture *E.faecalis*, with titres of 7.616

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

and 8.491 Log_{10}, respectively. At the same time, no phages were isolated active against Gram-positive microorganisms such as *S.aureus*, *S.pyogenes*, or the Gram-negative non-fermenting bacterium *A.baumannii* (Fig. 2).

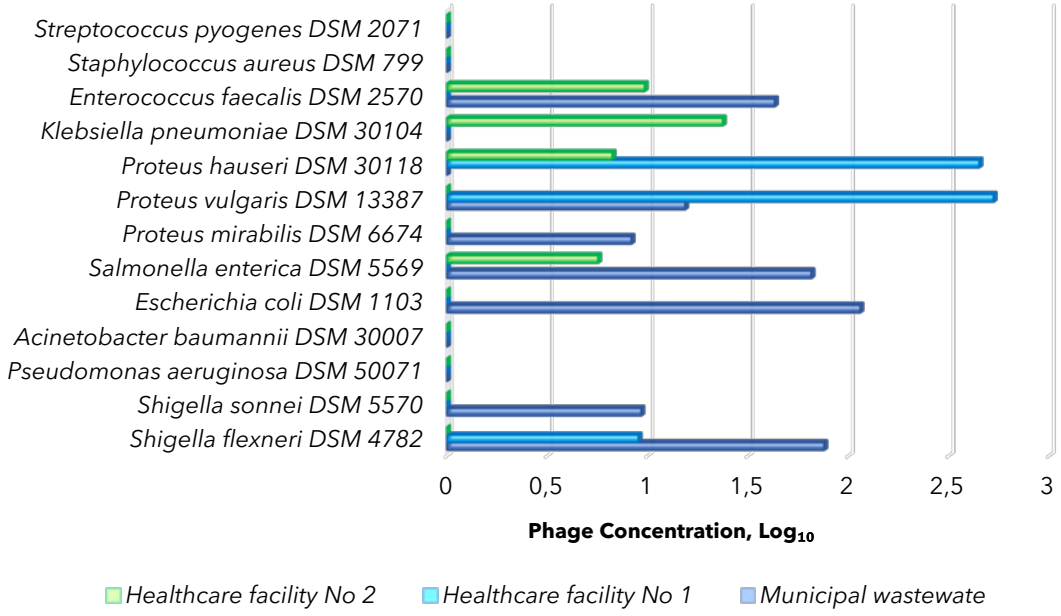


Fig. 1. The concentration of bacteriophages active against reference strains of microorganisms in wastewater samples

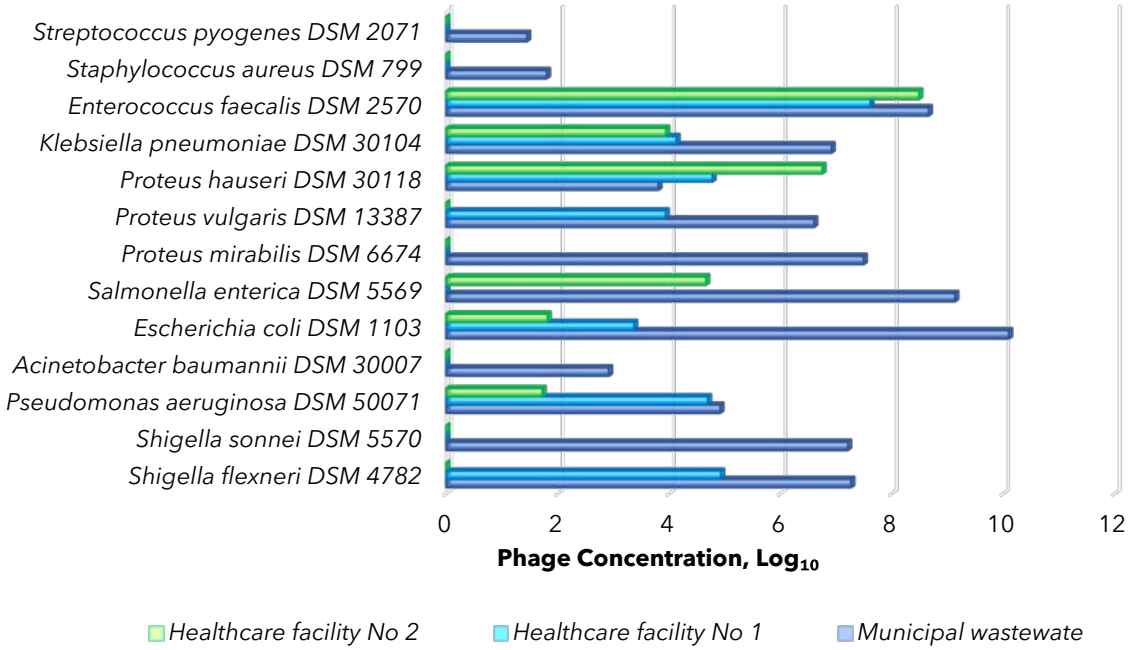


Fig. 2. Quantitative content of phages specific to reference strains in wastewater samples after enrichment

A similar situation was observed when using antibiotic-resistant bacterial strains. Using the direct plating method, bacteriophages were isolated for 5 out of 9

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

bacterial species from wastewater samples collected at Healthcare Facility 1; for 3 out of 9 from municipal wastewater samples; and for 2 out of 9 from samples collected at Healthcare Facility 2. Phages could not be isolated for three bacterial strains from any of the wastewater samples (Fig. 3).

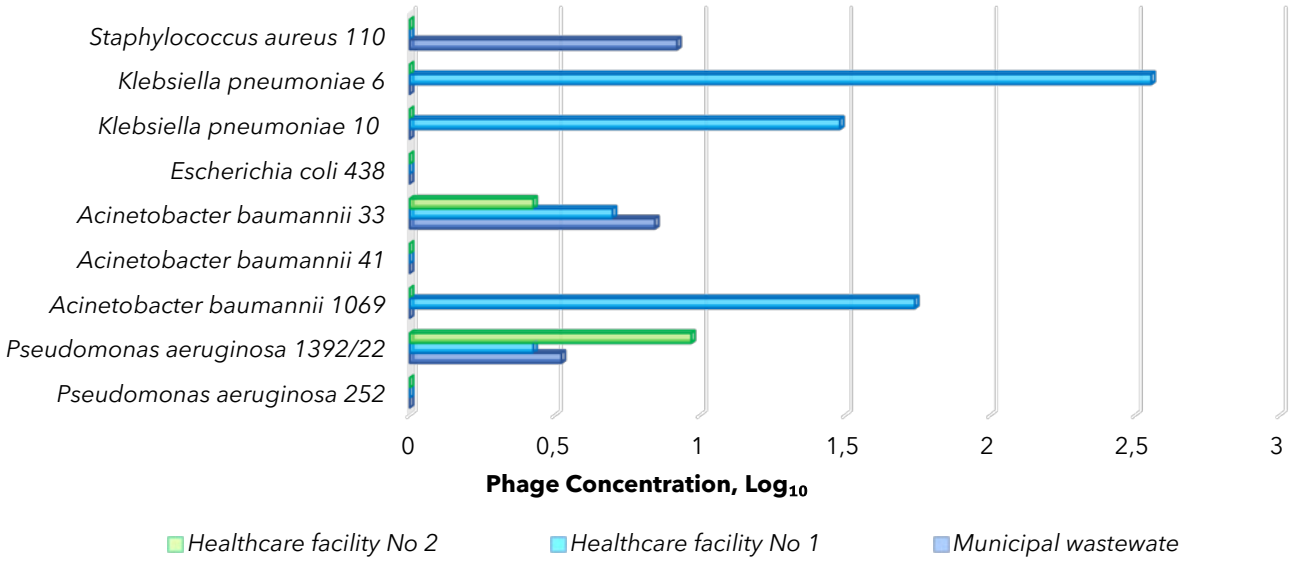


Fig. 3. Phage titers specific to antibiotic-resistant microorganisms in wastewater

After enrichment, the concentration of all bacteriophages in the tested samples significantly increased. In the municipal wastewater samples, phages active against all nine antibiotic-resistant clinical isolates were successfully isolated. The phage titers ranged from 2.795 to 9.63 Log_{10}. The lowest values were observed for *S.aureus*, which was only isolated from the municipal wastewater. Notably, for two antibiotic-resistant strains, *K.pneumoniae* and *P.aeruginosa*, significant differences were recorded: the phage titers for different strains of the same species differed by almost twofold (Fig. 4), indicating an uneven distribution of phages in the wastewater, even for members of the same species.

To assess the prevalence of different morphological groups of bacteriophages in municipal wastewater samples, electron microscopy was employed. Experimental findings confirmed that the most commonly observed phage morphotypes in the wastewater samples were Myo-type and Sipho-type, while Podo-type phages were isolated less frequently (Fig. 5).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

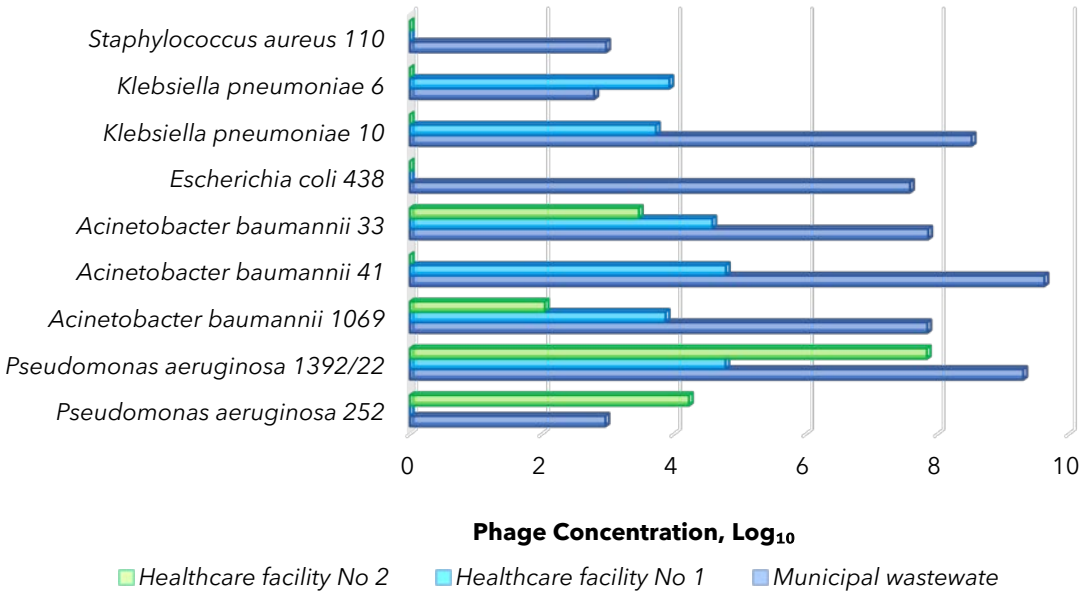
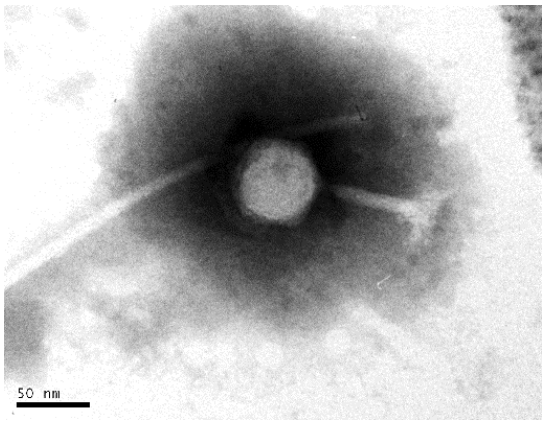
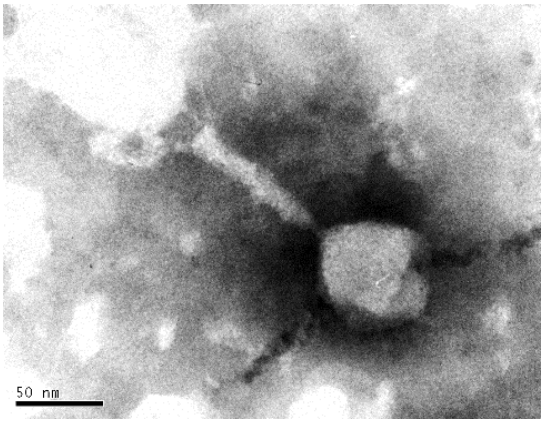


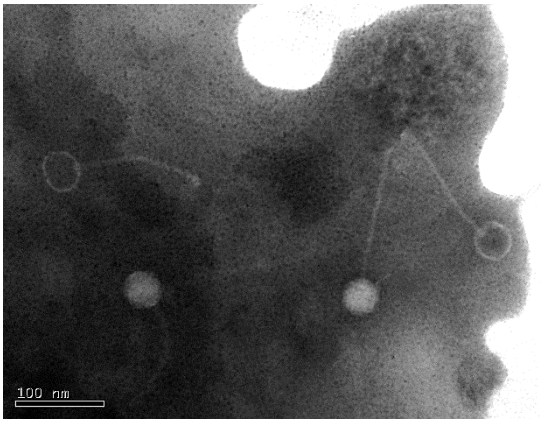
Fig 4. Phage titers specific to antibiotic-resistant microorganisms in wastewater after enrichment



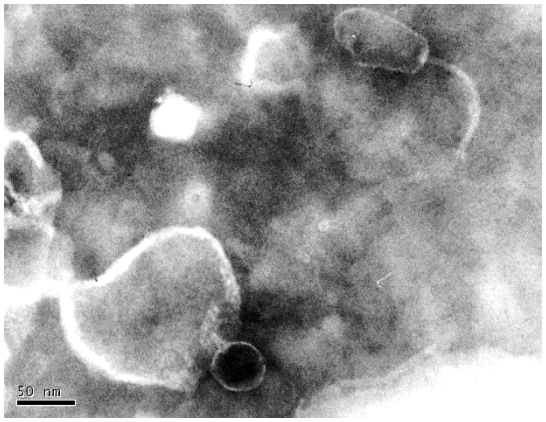
a.



b.

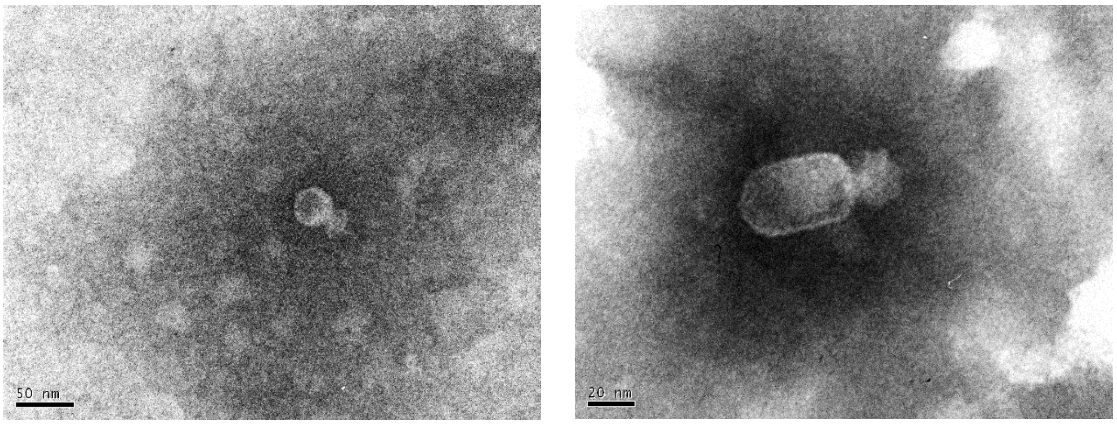


c.



d.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025



e. **f.**

Fig. 5. Morphological forms of bacteriophages isolated from wastewater: a., b. – Myo-type bacteriophage; c., d. – Sipho-type bacteriophage; e., f. – Podo-type bacteriophage

The first reports of bacteriophages in aquatic environments date back to the late 19th century, credited to the work of British scientist Ernest Hankin, who studied the antibacterial properties of the waters of the Ganges and Jumna rivers in India. Investigations into the role of bacteriophages specifically in wastewater began in 1925, when Arnold Lloyd examined their involvement in the natural purification of water. It was also established that phage concentrations in river water are directly related to the presence of domestic sewage [13].

With the increasing use of phage therapy as a complement or alternative to antibiotic treatment of infections caused by XDR/PDR (Extensively Drug-Resistant/Pandrug-Resistant) strains of microorganisms, and the growing demand for phages targeting specific bacterial pathogens, the identification of optimal sampling sites for phage isolation is crucial to the successful discovery of novel therapeutic phages. Currently, wastewater is recognized as one of the best sources for phage isolation [14]. Our study demonstrated that urban wastewater is the most suitable environment for sampling aimed at isolating bacteriophages active against a broad range of clinically significant microorganisms. Both the diversity and quantity of phages in urban wastewater exceeded those observed in samples collected from healthcare facilities in Kyiv. The large abundance and diversity of bacteriophages in wastewater likely reflect the heterogeneity found in human fecal matter. At present, however, it remains unknown whether environmental water sources contribute to the composition of the human gut virome and, subsequently, the gut microbiome [15].

Experimental investigations also revealed significant differences in the probability of detecting and isolating novel phages against different bacterial hosts using either the direct plating or enrichment method. Our findings confirmed substantial limitations in the isolation of phages targeting specific pathogens—most notably *S.aureus* (including MRSA strains) and *S.pyogenes*. Similarly, isolation of

phages against non-fermenting Gram-negative pathogens such as *A.baumannii* and *P.aeruginosa* was challenging using the direct plating approach. These observations are consistent with reports by other researchers. For instance, Mattila S. et al. have shown significant challenges in isolating phages active against *S.aureus* [16].

Given the rise of antibiotic resistance and the demonstrated capacity of phage therapy to combat multidrug-resistant bacteria, it is critical to isolate, characterize, and evaluate new phages targeting such organisms. In this study, we successfully isolated phages active against all clinically significant pathogens tested, including antibiotic-resistant strains: *K.pneumoniae* and *E. coli* resistant to carbapenems and third-generation cephalosporins, as well as carbapenem-resistant *A. baumannii* and *P.aeruginosa*. This highlights the strong potential of urban wastewater as a promising source for isolating bacteriophages effective against antibiotic-resistant bacterial strains.

Transmission electron microscopy revealed the morphological diversity of phages isolated from wastewater samples. The majority of phages observed in our study belonged to the morphotypes of the *Myoviridae* and *Siphoviridae* families. These results are consistent with those obtained through modern molecular-genetic analyses. For example, studies of the human virome have shown that the predominant gut phage morphotypes include *Siphoviridae* (51%), *Myoviridae* (41%), and *Podoviridae* (8%), which represent the dominant viral types in samples from healthy individuals [17]. Similar findings were obtained using metagenomic sequencing approaches for wastewater samples, in which virus-associated sequences were predominantly classified as belonging to *Myoviridae*, *Siphoviridae*, and *Podoviridae* families [18].

Conclusions. The results of this study confirm that urban wastewater is one of the most promising sources for the isolation of bacteriophages active against clinically significant and antibiotic-resistant pathogens. The high concentration and diversity of phages in these samples are likely due to the complex microbiological composition of urban wastewater, which may reflect the microbial diversity of the human population. The findings also highlight substantial limitations in the effective isolation of phages targeting certain bacterial pathogens.

References:

1. Ballesté, E., Blanch, A. R., Muniesa, M., García-Aljaro, C., Rodríguez-Rubio, L., Martín-Díaz, J., Pascual-Benito, M., & Jofre, J. (2022b). Bacteriophages in sewage: Abundance, roles, and applications. FEMS Microbes, 3. https://doi.org/10.1093/femsmc/xtac009.

2. Wu, Q., & Liu, W.-T. (2009). Determination of virus abundance, diversity and distribution in a municipal wastewater treatment plant. Water Research, 43(4), 1101–1109. https://doi.org/10.1016/j.watres.2008.11.039.

3. Toribio-Avedillo, D., Blanch, A. R., Muniesa, M., & Rodríguez-Rubio, L. (2021). Bacteriophages as fecal pollution indicators. Viruses, 13(6), 1089. https://doi.org/10.3390/v13061089.

4. Singh, S., Pitchers, R., & Hassard, F. (2022). Coliphages as viral indicators of sanitary significance for drinking water. Frontiers in Microbiology, 13. https://doi.org/10.3389/fmicb.2022.941532.

5. Ferri, M., Ranucci, E., Romagnoli, P., & Giaccone, V. (2015). Antimicrobial resistance: A global emerging threat to Public Health Systems. Critical Reviews in Food Science and Nutrition, 57(13), 2857–2876. https://doi.org/10.1080/10408398.2015.1077192.

6. Ng, C., Tan, B., Jiang, X.-T., Gu, X., Chen, H., Schmitz, B. W., Haller, L., Charles, F. R., Zhang, T., & Gin, K. (2019). Metagenomic and resistome analysis of a full-scale municipal wastewater treatment plant in Singapore containing membrane bioreactors. Frontiers in Microbiology, 10. https://doi.org/10.3389/fmicb.2019.00172.

7. Elmund, G. K., Allen, M. J., & Rice, E. W. (1999). Comparison of escherichia coli, total coliform, and fecal coliform populations as indicators of wastewater treatment efficiency. Water Environment Research, 71(3), 332–339. https://doi.org/10.2175/106143098x121752.

8. Shannon, K. E., Lee, D.-Y., Trevors, J. T., & Beaudette, L. A. (2007). Application of real-time quantitative PCR for the detection of selected bacterial pathogens during municipal wastewater treatment. Science of The Total Environment, 382(1), 121–129. https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2007.02.039.

9. Alharbi, N. M., & Ziadi, M. M. (2021). Wastewater as a fertility source for novel bacteriophages against multi-drug resistant bacteria. Saudi Journal of Biological Sciences, 28(8), 4358–4364. https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2021.04.025.

10. WHO bacterial priority pathogens list 2024: Bacterial pathogens of public health importance, to guide research, development, and strategies to prevent and control antimicrobial resistance. (2024). World Health Organization.

11. Poniatovskyi V.A., Bobyr V.V., Shyrobokov V.P. (2014). Removal of Enteroviruses and Bacteriophages from Wastewater at the Facilities of the Bortnychi Aeration Station. Microbiological Journal, 76(2), 53–58. [In Ukrainian].

12. Kunisch, F., Wagemans, J., & Moreno, M. G. (2023). Bacteriophage Precipitation with Polyethylene Glycol (PEG). https://doi.org/10.21203/rs.3.pex-1956/v1.

13. Arnold, L. (1925). The significance of bacteriophage in Surface Water. American Journal of Public Health, 15(11), 950–952. https://doi.org/10.2105/ajph.15.11.950.

14. Borysowski, J., Międzybrodzki, R., & Górski, A. (2014). Phage therapy: Current research and applications. Norfolk, UK: Caister Academic Press.

15. Ballesté, E., Blanch, A. R., Muniesa, M., García-Aljaro, C., Rodríguez-Rubio, L., Martín-Díaz, J., Pascual-Benito, M., & Jofre, J. (2022a). Bacteriophages in sewage: Abundance, roles, and applications. FEMS Microbes, 3. https://doi.org/10.1093/femsmc/xtac009.

16. Mattila, S., Ruotsalainen, P., & Jalasvuori, M. (2015). On-demand isolation of bacteriophages against drug-resistant bacteria for personalized phage therapy. Frontiers in Microbiology, 6. https://doi.org/10.3389/fmicb.2015.01271.

17. Rybicka, I., & Kaźmierczak, Z. (2025b). The human phageome: Niche-specific distribution of bacteriophages and their clinical implications. Applied and Environmental Microbiology, 91(6). https://doi.org/10.1128/aem.01788-24.

18. Yasir, M. (2020). Analysis of microbial communities and pathogen detection in domestic sewage using metagenomic sequencing. Diversity, 13(1), 6. https://doi.org/10.3390/d13010006.

Література:

1. Ballesté, E., Blanch, A. R., Muniesa, M., García-Aljaro, C., Rodríguez-Rubio, L., Martín-Díaz, J., Pascual-Benito, M., & Jofre, J. (2022b). Bacteriophages in sewage: Abundance, roles, and applications. FEMS Microbes, 3. https://doi.org/10.1093/femsmc/xtac009.

2. Wu, Q., & Liu, W.-T. (2009). Determination of virus abundance, diversity and distribution in a municipal wastewater treatment plant. Water Research, 43(4), 1101–1109. https://doi.org/10.1016/j.watres.2008.11.039.

3. Toribio-Avedillo, D., Blanch, A. R., Muniesa, M., & Rodríguez-Rubio, L. (2021). Bacteriophages as fecal pollution indicators. Viruses, 13(6), 1089. https://doi.org/10.3390/v13061089.

4. Singh, S., Pitchers, R., & Hassard, F. (2022). Coliphages as viral indicators of sanitary significance for drinking water. Frontiers in Microbiology, 13. https://doi.org/10.3389/fmicb.2022.941532.

5. Ferri, M., Ranucci, E., Romagnoli, P., & Giaccone, V. (2015). Antimicrobial resistance: A global emerging threat to Public Health Systems. Critical Reviews in Food Science and Nutrition, 57(13), 2857–2876. https://doi.org/10.1080/10408398.2015.1077192.

6. Ng, C., Tan, B., Jiang, X.-T., Gu, X., Chen, H., Schmitz, B. W., Haller, L., Charles, F. R., Zhang, T., & Gin, K. (2019). Metagenomic and resistome analysis of a full-scale municipal wastewater treatment plant in Singapore containing membrane bioreactors. Frontiers in Microbiology, 10. https://doi.org/10.3389/fmicb.2019.00172.

7. Elmund, G. K., Allen, M. J., & Rice, E. W. (1999). Comparison of escherichia coli, total coliform, and fecal coliform populations as indicators of wastewater treatment efficiency. Water Environment Research, 71(3), 332–339. https://doi.org/10.2175/106143098x121752.

8. Shannon, K. E., Lee, D.-Y., Trevors, J. T., & Beaudette, L. A. (2007). Application of real-time quantitative PCR for the detection of selected bacterial pathogens during municipal wastewater treatment. Science of The Total Environment, 382(1), 121–129. https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2007.02.039.

9. Alharbi, N. M., & Ziadi, M. M. (2021). Wastewater as a fertility source for novel bacteriophages against multi-drug resistant bacteria. Saudi Journal of Biological Sciences, 28(8), 4358–4364. https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2021.04.025.

10. WHO bacterial priority pathogens list 2024: Bacterial pathogens of public health importance, to guide research, development, and strategies to prevent and control antimicrobial resistance. (2024). World Health Organization.

11. Poniatovskyi V.A., Bobyr V.V., Shyrobokov V.P. (2014). Removal of Enteroviruses and Bacteriophages from Wastewater at the Facilities of the Bortnychi Aeration Station. Microbiological Journal, 76(2), 53–58. [In Ukrainian].

12. Kunisch, F., Wagemans, J., & Moreno, M. G. (2023). Bacteriophage Precipitation with Polyethylene Glycol (PEG). https://doi.org/10.21203/rs.3.pex-1956/v1.

13. Arnold, L. (1925). The significance of bacteriophage in Surface Water. American Journal of Public Health, 15(11), 950–952. https://doi.org/10.2105/ajph.15.11.950.

14. Borysowski, J., Międzybrodzki, R., & Górski, A. (2014). Phage therapy: Current research and applications. Norfolk, UK: Caister Academic Press.

15. Ballesté, E., Blanch, A. R., Muniesa, M., García-Aljaro, C., Rodríguez-Rubio, L., Martín-Díaz, J., Pascual-Benito, M., & Jofre, J. (2022a). Bacteriophages in sewage: Abundance, roles, and applications. FEMS Microbes, 3. https://doi.org/10.1093/femsmc/xtac009.

16. Mattila, S., Ruotsalainen, P., & Jalasvuori, M. (2015). On-demand isolation of bacteriophages against drug-resistant bacteria for personalized phage therapy. Frontiers in Microbiology, 6. https://doi.org/10.3389/fmicb.2015.01271.

17. Rybicka, I., & Kaźmierczak, Z. (2025b). The human phageome: Niche-specific distribution of bacteriophages and their clinical implications. Applied and Environmental Microbiology, 91(6). https://doi.org/10.1128/aem.01788-24.

18. Yasir, M. (2020). Analysis of microbial communities and pathogen detection in domestic sewage using metagenomic sequencing. Diversity, 13(1), 6. https://doi.org/10.3390/d13010006.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDC: 547.466.64:664.696]:57.088.6:616.15-092.9

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1965-1973

Prymachenko Valentyna Ivanivna, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Descriptive and Clinical Anatomy, O.O. Bogomolets National Medical University, Kyiv, tel.: (068) 044-31-68, https://orcid.org/0000-0002-2783-8546

Parkhomenko Maryna Vsevolodivna Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Descriptive and Clinical Anatomy, O.O. Bogomolets National Medical University, Kyiv, tel.: (097) 365-15-50, https://orcid.org/0000-0002-5271-3606

THE EFFECT OF SODIUM GLUTAMATE ON BIOCHEMICAL INDICATORS OF THE BLOOD OF WHITE RATS IN THE EXPERIMENT.

Abstract. Background. Today, in many countries around the world, as well as in Ukraine, food additives are used in food products to enhance taste and aroma. One of the most popular is monosodium glutamate (E 621). Regular use of this food additive has an effect on human health. In this regard, scientists note a possible wide range of negative consequences: obesity, brain structural disorders, Alzheimer's disease, diseases of the organ of vision, gastritis, stomach ulcers, etc. In this regard, scientists note a possible wide range of negative consequences: obesity, brain structural disorders, Alzheimer's disease, diseases of the organ of vision, gastritis, stomach ulcers, etc. **Purpose**: The study consists of studying and analyzing biochemical parameters of the blood of white rats under the influence of monosodium glutamate on the body and its hepatotoxic effect in the experiment. **Methods:** The study used 40 white male and female rats of reproductive age weighing 150–220 g. The animals were divided into 4 groups: an intact group of animals (10 individuals), the control group of animals (10 individuals), and two experimental groups of animals, consisting of 20 individuals (5 male rats and 5 female rats in each group), which for 2 and 4 weeks received daily monosodium glutamate at a dose of 0.07 g/kg/day and a high-calorie diet. At different times of the experiment, a biochemical research method was used, thanks to which the main parameters of the animals' blood were assessed: the level of glucose, cholesterol, triglycerides, alanine aminotransferase (ALT) and aspartate aminotransferase (AST). **Results and conclusion.** When experimental animals consume food with monosodium glutamate daily, an increase in the body weight of the animals is observed and disturbances in the main functional biochemical indicators of the blood (ALT and AST, glucose) are detected, which was noted in the form of their increase. **These findings suggest hepatotoxicity due to monosodium glutamate**: a

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

disruption of protein and carbohydrate metabolism occurs. **These findings suggest pathological changes in hepatocytes, while elevated triglyceride levels point to metabolic dysfunction**, which is characteristic of the development of obesity, metabolic syndrome, and type 2 diabetes. A decrease in urea levels indicates an imbalance in the synthetic function of the liver and fatty infiltration.

Keywords: monosodium glutamate, food additive, biochemical parameters of blood, rats, experiment.

Примаченко Валентина Іванівна, кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри описової та клінічної анатомії, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, тел.: (068) 044-31-68, https://orcid.org/0000-0002-2783-8546

Пархоменко Марина Всеволодівна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри описової та клінічної анатомії, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, тел.: (097) 365-15-50, https://orcid.org/0000-0002-5271-3606

ВПЛИВ ДІЇ ГЛУТАМАТУ НАТРІЮ НА БІОХІМІЧНІ ПОКАЗНИКИ КРОВІ БІЛИХ ЩУРІВ В ЕКСПЕРИМЕНТІ.

Анотація. Актуальність. Сьогодні в багатьох країнах світу, а також і в Україні в харчових продуктах для підсилювання смаку та аромату використовуються харчові добавки. Однією з найпопулярніших є глутамат натрію (Е 621). При регулярному вживанні цієї добавки з харчовими продуктами відбувається її вплив на здоров’я людини. В зв’язку з цим, науковці відмічають можливий широкий спектр негативних наслідків: ожиріння, порушення структур мозку, хвороба Альцгеймера, хвороби органа зору, гастрит, виразка шлунку тощо. **Мета** дослідження полягає у вивченні та проведенні аналізу біохімічних показників крові білих щурів при дії глутамату натрію на організм та його гепатотоксичний вплив в експерименті. **Методи.** У дослідженні використано 40 білих щурів-самців та щурів-самок репродуктивного віку масою 150 – 220г. Тварини були розподілені на 4 групи: інтактна група тварин (10 особин), контрольна група тварин (10 особин) та дві експериментальні групи тварин, які складали 20 особин (по 5 щурів-самців та 5 щурів-самок в кожній групі), які протягом 2 та 4 тижнів щоденно отримували до їжі глутамат натрію в дозі 0,07г/кг/добу та висококалорійну дієту. В різні терміни експерименту використовували метод біохімічних досліджень, завдяки якому були оцінені основні параметри крові тварин: рівень глюкози, холестерину, тригліцеридів, аланінамінотрансферази (АЛТ) та аспартатамінотрансферази (АСТ). **Результати та підсумок.** При щоденному споживанні експериментальними тваринами їжі з глутаматом натрію спостерігається збільшення маси тіла тварин та виявляються

порушення основних функціональних біохімічних показників крові (АЛТ і АСТ, глюкози), що відмічалося у вигляді їх підвищення. Дані факти свідчать про гепатотоксичний вплив глутамата натрію: виникає дисбаланс білково-вуглеводного обміну, що вказує на патологічні процеси в гепатоцитах. Підвищений рівень тригліцеридів свідчить про метаболічний розлад, що характерно при розвитку ожиріння, метаболічному синдромі та цукровому діабеті 2 типу. Зниження рівня сечовини вказує на дисбаланс синтетичної функції печінки та жирову інфільтрацію.

Ключові слова: глутамат натрію, харчова добавка, біохімічні параметри крові, щури, експеримент.

Introduction. Monosodium glutamate or monosodium salt of glutamic acid in the modern world is the most common food additive (E 621), **which is approved for use in the food industry** in many countries, including Ukraine, and is considered relatively safe. This food additive not only enhances taste sensations and improves the organoleptic properties of food, but also causes an increase in appetite, an increase in the amount of food consumed, and is the basis of a high-calorie diet. It is known from research data by scientists [1, 2] that prolonged use of monosodium glutamate leads to a number of diseases: obesity, type II diabetes, cardiovascular diseases, metabolic syndrome, and others. Scientists in their studies note the neurotoxic, nephrotoxic, and hepatotoxic effects of monosodium glutamate on the body. When overdosed with this supplement, doctors note one-time reactions of the body: headache, chest pain, rapid heartbeat, facial flushing, dizziness, stomach upset, nausea, skin rash, etc. With increasing daily intake of monosodium glutamate, the authors in their studies state an increased risk of developing overweight and metabolic syndrome. The neurotoxic effect of monosodium glutamate is manifested in the form of its effect on the arcuate and ventromedial nuclei of the hypothalamus, which in turn causes the development of obesity, physical inactivity, and metabolic disorders. The results of the authors' studies [3] aimed at modeling obesity are known, which showed that animals given monosodium glutamate had increased levels of glucose, insulin, total cholesterol, and triglycerides in the blood. According to current data, there are reports by authors [4] of cases of anaphylactic reactions to monosodium glutamate in humans. According to some scientists, consumption of monosodium glutamate at a dose of 0.04 mg/l and 0.08 mg/l for 42 days causes fibrosis and neoplasms in the liver tissues of rats. Studies by scientists show that monosodium glutamate most often leads to its hepato- and nephrotoxic effects. It is known from scientific studies [5, 6, 7] that an increase in cholesterol, triglycerides, uric acid, alanine aminotransferase (ALT) and aspartate aminotransferase (AST) activity indicates liver and kidney damage and an increase in these organs upon macroscopic examination. The causes of liver damage, which is most often caused by the consumption of monosodium glutamate, as well as the mechanisms of liver cell transformation into fibrotic and cirrhotic structures, are not fully understood. Therefore, an extremely important issue in modern medicine is the

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

study of the effects of monosodium glutamate on various vital organs, in particular the liver, and changes in biochemical parameters of the blood of white rats. Monosodium glutamate is used in the food industry as a food additive and the amount of its use is a practically uncontrolled process. To date, there is no reliable data indicating in what doses and under what conditions monosodium glutamate is constantly added to food and at what doses it is considered harmful to health. Today, scientists in their biochemical studies highlight protein-lipid indicators as the main biochemical blood parameters for diagnosing the hepatotoxic effects of monosodium glutamate.

The study aims to analyze key biochemical markers of the development of the hepatotoxic effect of monosodium glutamate at different times of the experiment.

Materials and methods. The study was conducted on 40 white male and female rats of reproductive age with an initial weight of 150-220g. The animals were divided into 4 groups: 1. The intact group consisted of (10 individuals): 5 male rats and 5 female rats, which received a standard diet.; 2. The control group (10 individuals):,5 male rats and 5 female rats, which received a standard diet; 3. Experimental group (20 individuals): 5 male rats and 5 female rats in each group), **which received daily monosodium glutamate for 2 and 4 weeks** before meals at a dose of 0.07 g/kg/day (oral administration via pipette once a day at the same time interval) and a high-calorie diet. **The animals were euthanized via diethyl ether overdose**, and blood was collected for biochemical analysis and material was collected at different times during the experiment. The biochemical method of research was used by some authors [2] to assess and analyze changes in the main biochemical parameters of the blood - ALT, AST, glucose, which determine the functional state of the organism and characterize metabolic transformations and damage to hepatocytes, which is accompanied by cytolysis of cells and the release of enzymes into the blood. During the experiment, other parameters of the animals' blood were assessed: levels of triglycerides, glucose, cholesterol, and urea.

The study was conducted without external funding or grants. For statistical analysis and statistical research of data, the software "Excel" and "STATISTICA 6.0" were used, using parametric and non-parametric methods of evaluating the obtained data. The magnitude of digital parameters was calculated by sample mean values (M) and standard error of the mean value (m). The significance of differences in values between independent quantitative variables was assessed under normal distribution using Student's t-test. Differences at $p<0.05$, which were established in each experimental group in comparison with animals of the intact group, are considered significant.

This study was approved by the Bioethics Commission for Scientific Research, Experimental Developments and Scientific Works of the Danylo Halytskyi Lviv National Medical University (excerpt from protocol No. 5 dated June 22, 2020).

Results and their discussion. In the study of the dynamics of changes in biochemical blood parameters under the action of monosodium glutamate with the aim of monitoring the condition of the liver, a biochemical analysis of the blood of male

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

and female white rats was performed for the levels of ALT, AST, cholesterol, glucose and triglycerides in the group of intact animals, the group of control animals and in experimental animals at different times of the experiment.

The ALT level in the blood of white male and female rats in **the intact and control groups showed ALT levels of 76.5±0.2 U/l** and 67.5±0.18 U/l; the AST level is 175.7±0.35 U/l and 168.01±0.49 U/l; cholesterol level is 0.9±0.01 mmol/l and 0.87±0.02 mmol/l; glucose level - 5.9±0.09 mmol/l and 6.0±0.08 mmol/l; triglyceride level 0.69±0.009 mmol/l and 0.67±0.01 mmol/l. The values of these biochemical parameters in the blood of rats of the intact and control groups, which we obtained as a result of the experiment, are shown in Table 1.

Table 1.

Level of biochemical parameters of blood of white rats of intact and control groups

Parameter, units of measurement	Male	Female
	M±m	
ALT, U/l	76,5±0,2	67,5±0,18
AST, U/l	175,7±0,35	168,01±0,49
Cholesterol, mmol/l	0,9±0,01	0,87±0,02
Glucose, mmol/l	5,9±0,09	6,0±0,08
Triglycerides, mmol/l	0,69±0,009	0,67±0,01
Urea, mmol/l	6,51±0,01	8,20±0,01

As a result of biochemical studies, it was found that after two weeks of consumption of monosodium glutamate by experimental animals, the value of the ALT indicator in the blood of white male and female rats increases to (120.3±1.31) and (94.8±1.29) U/l, which by 57.2% and 40.4%, respectively, reveals the superiority ($p<0.001$) of these intact animals. The value of the AST indicator is (172.4±1.33) and (167.8±1.67) U/l, which is 1.9% and 0.12% less than in the group of intact animals. These values of cholesterol in the blood of male and female white rats increase ($p<0.001$) by 1.9 times and 1.7 times and are (1.67±0.13) and (1.46±0.11) mmol/l, respectively. The glucose value increases to (10.58±0.12) and (9.56±0.1) mmol/l, which shows a 79.3% and 59.3% superiority ($p<0.001$) of these intact animals, respectively. The value of triglycerides in the blood of animals increases ($p<0.001$) by 1.9 times and 2.4 times and will be equal to (1.29±0.19) and (1.62±0.12) mmol/l. The decrease in urea levels after 2 weeks to 2.31 mmol/l and 2.88 mmol/l, respectively, in male and female rats, which is less than in the control group.

After 4 weeks of the experiment, the value of the ALT indicator in the blood of male and female white rats decreases compared to the previous period by 1.9 and 1.6 times and amounts to (62.8±0.58) and (59.7±0.49) U/l, which is 17.98% and 11.56% less than the indicators of intact and control animals, respectively. The AST values in the blood of the studied animals increase by 7.97% and 0.12% compared to the values of intact animals and are equal to (189.7±1.45) and (168.2±1.34) U/l. The value of

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

cholesterol indicators in the blood of animals decreases and is (1.41±0.13) and (1.39±0.11) mmol/l, which is 56.7% and 59.8% higher than the indicators of the intact group of animals, respectively. The blood glucose levels of animals decrease and are (7.08±0.32) and (6.48±0.29) mmol/l, which are 20.0% ($p<0.001$) and 8.0% ($p<0.05$) higher than those of animals in the intact group, respectively. The triglyceride levels in the blood of experimental animals decrease and are (0.63±0.07) and (0.66±0.03) mmol/l, which is 8.7% and 1.5% lower than the values of intact animals. Decrease in urea levels after 4 weeks in male rats to 1.79 mmol/L and 1.08 mmol/L in female rats. The data on biochemical parameters in the blood of rats in the experimental groups after 2 and 4 weeks, which we obtained as a result of the experiment, are shown in Table 2.

Table 2.

Level of biochemical parameters in the blood of white rats after 2, 4 weeks of experimental obesity

Parameter, units of measurement	Animals	Duration of the experiment			
		2 weeks		4 weeks	
		M±m	P	M±m	P
ALT, U/l	Male	120,3±1,31	p<0,001	68,8±0,58	p<0,001
	Female	94,8±1,29	p<0,001	59,7±0,49	p<0,05
AST, U/l	Male	172,4±1,33	p<0,05	189,7±1,45	p<0,05
	Female	167,8±1,67	p<0,05	168,2±1,34	p<0,05
Cholesterol, mmol/l	Male	1,67±0,13	p<0,001	1,41±0,13	p<0,001
	Female	1,46±0,11	p<0,001	1,39±0,11	p<0,001
Glucose, mmol/l	Male	10,58±0,12	p<0,001	7,08±0,32	p<0,001
	Female	9,56±0,1	p<0,001	6,48±0,29	p<0,05
Triglycerides, mmol/l	Male	1,29±0,19	p<0,001	0,63±0,7	p<0,05
	Female	1,62±0,12	p<0,001	0,66±0,03	p<0,05
Urea, mmol/l	Male	2,31±0,12	p<0,001	1,79±0,1	p<0,05
	Female	2,88±0,12	p<0,001	1,08±0,1	p<0,05

Research of the main biochemical indicators of blood activity of such marker enzymes as ALT and AST, which participate in the reactions of protein-carbohydrate metabolism and characterize metabolic transformations, which in clinical practice indicate the determination of the functional state of the organism. It is well known from scientific literature [8] that the activity of these enzymes is used in the diagnosis of liver diseases: hepatocyte damage.

An increase in ALT levels in the blood may indicate liver pathology (fatty liver disease, cirrhosis, hepatitis). An increase in AST levels in the blood indicates impaired liver function. **Our results demonstrate elevated ALT (94.8–120.3 U/l; normal: 5.0–34.0) and AST (167.8–172.4 U/l; normal: 5.0–34.0) levels by week 2, indicating**

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

hepatocyte damage, metabolic disruption, and subsequent enzyme release into the bloodstream [9]. With increasing experimental time, a slight decrease in ALT and AST indicators is observed, which indicates an imbalance in **protein and carbohydrate metabolism**, synthetic function, and probable **hepatic steatosis** of the liver. With increasing experimental duration, the levels of ALT, AST, and glucose in the blood of rats remain high, indicating pathological processes in hepatocytes and the occurrence of an inflammatory process in the liver or steatohepatitis. The cholesterol content in the blood of rats decreased by 19.8% compared to intact animals. Some authors [9] in their scientific experiments indicate that a decrease in total cholesterol in the blood of rats indicates a violation of its absorption or synthesis in the body and, against the background of an increase in triglycerides, can lead to the occurrence of cardiovascular diseases.

As a result of our studies, we found an increase in the concentration of glucose in the blood of rats, which indicates the development of hyperglycemia, which probably indicates a decrease in glucose absorption in the liver due to its fatty infiltration. The blood glucose content of rats increases after 2 weeks: from 9.58 mmol/l to 11.58 mmol/l (normal 4.22 - 6.38). The development of hyperglycemia is probably associated with a decrease in glucose uptake in the liver, which may indicate fatty infiltration. As a result of the experimental study, an increase in triglyceride content was noted by 1.78 and 1.9 times, compared with the data of the control group. It is well known from scientific sources [10] that an increase in triglycerides may indicate the development of triglyceridemia - a metabolic disorder that is characteristic of obesity, metabolic syndrome, and type 2 diabetes.

A decrease in urea levels after 2 weeks to 2.31 mmol/l and 2.88 mmol/l (normal 3.20-8.30 mmol/l) and after 4 weeks to a level of 1.79 mmol/l in male rats and 1.08 mmol/l in female rats, which may indicate the development of an imbalance in the synthetic function of the liver and may indicate fatty infiltration of this organ.

CONCLUSIONS

Thus, with daily consumption of monosodium glutamate by experimental animals, an increase in their body weight is observed and disturbances in the main functional biochemical indicators of the blood (ALT and AST, glucose) are detected. This was observed in the form of an increase in these indicators, which indicates a hepatotoxic effect: an imbalance in protein-carbohydrate metabolism and indicates pathological processes in hepatocytes. Elevated triglyceride levels indicate a metabolic disorder, which is characteristic of the development of obesity, metabolic syndrome, and type 2 diabetes. A decrease in urea levels indicates an imbalance in the synthetic function of the liver and fatty infiltration. This may warn of possible damage or the onset of an inflammatory process in the liver, namely **steatohepatitis**.

PROSPECTS FOR FUTURE RESEARCH

Prospects for future research include further investigation of biochemical blood parameters, morphological and electron microscopic changes in the structural components of the liver with prolonged consumption of monosodium glutamate in the continuation of the experiment.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

CONFLICT INTEREST

The authors declare no conflict of interest.

FUNDING

Missing.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Authors' contribution: the authors confirm their contribution to the work: concept and design of the study, collection of data, analysis and interpretation of results – V.I. Prymachenko; verification, review and editing – M.V. Parkhomenko.

References:

1. Morozova , L. P. (2023). Kharchova dobavka hlutamat natriyu (E621): perspektyvy zastosuvannya v kharchoviy promyslovosti ta vplyv na orhanizm lyudyny [Food additive monosodium glutamate (E621): prospects for use in the food industry and effects on the human body]. *Prodovol'chi resursy.* 11(20), 61–71. https://doi.org/10.31073/foodresources2023-20-07 [in Ukrainian].

2. Rykalo, N., & Romanenko, I. (2020). Patomorfolohichni zminy pechinky ta biokhimichni zminy syrovatky krovi pry hostromu alkohol′nomu hepatyti v umovakh eksperymentu [Pathomorphological changes in the liver and biochemical changes in blood serum in acute alcoholic hepatitis under experimental conditions] *Eksperymental'na i klinichna medytsyna*, 71(2), 156-160. https://ecm.knmu.edu.ua/article/view/684 [in Ukrainian].

3. Nakadate, K., Motojima, K., Hirakawa, T., & Tanaka-Nakadate, S. (2016). Progressive Depletion of Rough Endoplasmic Reticulum in Epithelial Cells of the Small Intestine in Monosodium Glutamate Mice Model of Obesity. *BioMed research international*, 5251738. https://doi.org/10.1155/2016/5251738 [in English].

4. Trent, J. S., & Tassin, S. (2019). A Case of Possible Monosodium Glutamate-Dependent, Exercise-Induced Anaphylaxis. *Cureus*, 11(8), e5345. https://doi.org/10.7759/cureus.5345 [in English]

5. Nnadozie, J. O., Chijioke, U. O., Okafor, O. C., Olusina, D. B., Oli, A. N., Nwonu, P. C., Mbagwu, H. O., & Chijioke, C. P. (2019). Chronic toxicity of low dose monosodium glutamate in albino Wistar rats. *BMC research notes*, 12(1), 593. https://doi.org/10.1186/s13104-019-4611-7 [in English].

6. Al-Salmi, F. A., Hamza, R. Z., & El-Shenawy, N. S. (2019). The Interaction of Zinc Oxide/Green Tea Extract Complex Nanoparticles and its Effect on Monosodium Glutamate Toxicity in Liver of Rats. *Current pharmaceutical biotechnology*, 20(6), 465–475. https://doi.org/10.2174/1389201020666190408120532 [in English].

7. Kinash O.V., Yeroshenko H.A., Shevchenko K.V., Lysachenko O.D., Donets′ I.M., Kinash P.M., Hryhorenko A.S. (2021) Vplyv hlutamatu natriyu na orhanizm lyudyny ta tvaryn [The effect of monosodium glutamate on the human and animal body]. *Visnyk problem biolohiyi ta medytsyny*. 3 (161), 49-53. https://doi.org/10.29254/2077-4214-2021-3-161-49-52 [in Ukrainian].

8. Radchenko L.M. (2009) Stan pechinky u patsiyentiv z hipertenziyeyu ta nadmirnoyu vahoyu [Liver status in patients with hypertension and overweight]. *Medychna hidrolohiya ta reabilitatsiya.* 7(3), 52–56. https://nasplib.isofts.kiev.ua/handle/123456789/41159 [in Ukrainian].

9. Karpovets′ T., Nahirnyak A., Konopel′nyuk V., Ostapchenko L. (2014) Analiz biokhimichnykh pokaznykiv syrovatky krovi pry vidtvorenni eksperymental′nykh modeley ozhyrinnya. Problemy rehulyatsiyi fiziolohichnykh funktsiy [Analysis of biochemical parameters of blood serum in the reproduction of experimental models of obesity. Problems of regulation of physiological functions].Visnyk Kyyivs′koho natsional′noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. 1(17), 11-13. ISSN 1728-3817. [in Ukrainian].

10. Bevzo V.V. (2024) Vplyv tryvaloho vvedennya hlutamatu natriyu na masu tila shchuriv ta deyaki pokaznyky obminu lipidiv [The effect of long-term administration of monosodium glutamate on the body weight of rats and some indicators of lipid metabolism]. *Klinichna ta eksperymental'na patolohiya.* 23(1), 49-52. DOI: https://doi.org/10.24061/1727-4338.XXIII.1.87.2024.07 [in Ukrainian].

Література:

1. Морозова Л. П. Харчова добавка глутамат натрію (Е621): перспективи застосування в харчовій промисловості та вплив на організм людини. *Продовольчі ресурси*, 2023. 11(20), С. 61-71. https://doi.org/10.31073/foodresources2023-20-07

2. Рикало Н., Романенко І. Патоморфологічні зміни печінки та біохімічні зміни сироватки крові при гострому алкогольному гепатиті в умовах експерименту. *Експериментальна і клінічна медицина*, 2020. 71(2), С. 156-160. https://ecm.knmu.edu.ua/article/view/684

3. Nakadate, K., Motojima, K., Hirakawa, T., & Tanaka-Nakadate, S. (2016). Progressive Depletion of Rough Endoplasmic Reticulum in Epithelial Cells of the Small Intestine in Monosodium Glutamate Mice Model of Obesity. *BioMed research international*, 5251738. https://doi.org/10.1155/2016/5251738

4. Trent, J. S., Tassin, S. (2019). A Case of Possible Monosodium Glutamate-Dependent, Exercise-Induced Anaphylaxis. Cureus, 11(8), e5345. https://doi.org/10.7759/cureus.5345

5. Nnadozie, J. O., Chijioke, U. O., Okafor, O. C., Olusina, D. B., Oli, A. N., Nwonu, P. C., Mbagwu, H. O., & Chijioke, C. P. (2019). Chronic toxicity of low dose monosodium glutamate in albino Wistar rats. BMC research notes, 12(1), 593. https://doi.org/10.1186/s13104-019-4611-7

6. Al-Salmi, F. A., Hamza, R. Z., & El-Shenawy, N. S. (2019). The Interaction of Zinc Oxide/Green Tea Extract Complex Nanoparticles and its Effect on Monosodium Glutamate Toxicity in Liver of Rats. Current pharmaceutical biotechnology, 20(6), 465–475. https://doi.org/10.2174/1389201020666190408120532

7. Кінаш О.В., Єрошенко Г.А., Шевченко К.В., Лисаченко О.Д., Донець І.М., Кінаш П.М., Григоренко А.С. Вплив глутамату натрію на організм людини та тварин. *Вісник проблеми біології та медицини*, 2021. №3 (161), С. 49-53. https://doi.org/10.29254/2077-4214-2021-3-161-49-52

8. Радченко Л. М. (2009). Стан печінки у пацієнтів з гіпертензією та надмірною вагою. *Медична гідрологія та реабілітація*, 2009. №7(3), С. 52–56. http://dspace.nbuv.gov.ua

9. Карповець Т., Нагірняк А., Конопельнюк В., Остапченко Л. Аналіз біохімічних показників сироватки крові при відтворенні експериментальних моделей ожиріння. Проблеми регуляції фізіологічних функцій. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2014.* №1(17). С. 11-13. ISSN 1728-3817.

10. Бевзо В.В. Вплив тривалого введення глутамату натрію на масу тіла щурів та деякі показники обміну ліпідів. *Клінічна та експериментальна патологія,* 2024. № 23(1), С. 49-52. https://doi.org/10.24061/1727-4338.XXIII.1.87.2024.07

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDC 616.89-008.454-036.2-057.875:355.01

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1974-1985

Savka Svitlana Dmitrivna Candidate of Medical Science (PhD in Medicine), Associate Professor of the Department of Neurology, Psychiatry and Medical Psychology, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, tel.: (066)938-35-63, https://orcid.org/0000-0002-9366-3238

Rudnytskyi Roman Ivanovych Candidate of Medical Sciences (PhD in Medicine), Associate Professor at the Department of Neurology, Psychiatry, and Medical Psychology named after S. M. Savenko, Bukovinian State Medical University, Ministry of Health of Ukraine, Chernivtsi, Ukraine. tel.: (050) 656-65-67, https://orcid.org/0009-0004-8889-8913

Savka Sofia Ivanivna student of the Faculty of Medicine, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, tel.: (066)011-67-90

RISK FACTORS AND PREVALENCE OF DEPRESSION AMONG MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS DURING MARTIAL LAW

Abstract. The study of depression prevalence among medical university students is a critical area of research, as the stress and high academic demands faced by medical students can contribute to an increased incidence of depressive disorders. Heavy academic workload, emotional strain, and difficulties in maintaining a work-life balance adversely affect students' mental health and may lead to elevated stress levels and the development of psychiatric conditions. Among these, depression is one of the most prevalent. Depression is a serious global public health issue affecting millions of individuals across all demographic groups. Medical students, in particular, are at elevated risk due to the intense academic and emotional demands placed upon them. Research indicates that medical students often report higher levels of stress and burnout compared to their peers in other disciplines, which can lead to the development or worsening of depressive symptoms.Key concerns include the identification of factors affecting students' mental health, early diagnosis of depression, and timely therapeutic intervention.

Objective: To assess the prevalence of depression among medical university students, to identify potential risk factors contributing to the onset of depressive symptoms, and to compare the severity of depression between students in the preclinical (Years 1–3) and clinical (Years 4–6) stages of medical education.

The level of depression was measured using the Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9). The study included 210 students aged 17–24 years, selected using a random sampling method. Inclusion criteria: current enrollment at Bukovinian State Medical

University. The sample consisted predominantly of female students (68.5%, n=137), with males comprising 21.5% (n=73). The average age of participants was 20 ± 4.37 years. The first main group (Group I) included 120 students from Years 1-3 (mean age – 18.7 ± 1.53). The second main group (Group II) comprised 90 students from Years 4-6 (mean age – 18.7 ± 1.53).

Medical students were found to have higher rates of depression compared to the general population. Moderate to severe depressive symptoms were identified in 34.3% of the participants.

Identified risk factors contributing to the development of depression included: acute and chronic stress, exposure to conditions of martial law, displacement, female gender, high academic expectations, preparation for the "Krok" licensing examination, family issues, interpersonal conflicts and relationship loss, and social isolation.

When comparing depression levels between preclinical and clinical students, it was found that students in Group I exhibited a higher prevalence of depression compared to Group II. Moderate to severe depressive symptoms were observed in 35.0% of students in Group I and 33.3% in Group II ($p < 0.05$).

Keywords: depression, medical students, mental health, risk factors.

Савка Світлана Дмитрівна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри нервових хвороб, психіатрії та медичної психології ім. С.М. Савенка, Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, тел.: (066) 938-35-63, https://orcid.org/0000-0002-9366-3238

Рудницький Роман Іванович кандидат медичних наук, доцент кафедри нервових хвороб, психіатрії та медичної психології ім. С.М. Савенка, Буковинський державний медичний університет МОЗ України, м. Чернівці, тел.: (050) 656-65-67, https://orcid.org/0009-0004-8889-8913

Савка Софія Іванівна студентка медичного факультету, Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, тел.: (066) 011-67-90

ФАКТОРИ РИЗИКУ ТА ПОШИРЕНІСТЬ ДЕПРЕСІЇ СЕРЕД СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. Дослідження поширеності депресії серед студентів медичних університетів є важливим напрямком дослідження, оскільки стрес і високі вимоги до навчання, з якими стикаються студенти-медики, можуть сприяти підвищенню рівня депресії. Високе навчальне навантаження, емоційні переживання та проблеми з балансом між особистим життям і навчанням впливають на ментальне здоров'я студентів і можуть сприяти зростанню стресу та виникненню психічних порушень. Серед психічної патології однією з

найпоширеніших є депресія. Депресія – серйозна глобальна проблема громадського здоров'я, яка впливає на мільйони людей у всіх демографічних групах. Студенти-медики, зокрема, мають підвищений ризик через високі академічні та емоційні вимоги, що на них покладаються. Дослідження показують, що студенти-медики часто повідомляють про вищий рівень стресу та вигорання порівняно з їхніми однолітками з інших спеціальностей, що може призвести до розвитку або погіршення депресивних симптомів.

Важливими для подальшого вивчення є наступні питання: виявлення факторів які впливають на ментальне здоров'я студентів, рання діагностики депресії і її подальша своєчасна корекція.

Мета нашого дослідження: вивчити поширеність депресії серед студентів медичного університету, визначити потенційні фактори ризику виникнення депресії, порівняти вираженість депресії у студентів 1-3 років навчання та 4-6 років навчання в медичному університеті.

Рівень депресії ми визначали за допомогою тесту на рівень депресії Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9). Всього у процес дослідження було включено 210 студентів у віці 17-24 роки. Групи студентів формувалися шляхом випадкової вибірки. Критерії включення студентів у процес дослідження: навчання в Буковинському державному медичному університеті. Серед обстежуваних переважали жінки 68,5% (137 осіб), чоловіки складали 21,5% (73 особи). У нашій вибірці середній вік респондентів становить 20±4,37 років.

Першу основну групу (ОГІ) склали 120 студентів, які навчаються на першому, другому та третьому курсах (середній вік – 18,7±1,53). Другу основну групу (ОГІІ) склали 90 студентів, які навчаються на четвертому, п'ятому та шостому курсах (середній вік – 18,7±1,53).

Студенти медичного університету мали підвищений рівень депресії у порівнянні із загальною популяцією. Виражений ступінь симптомів депресії було виявлено у 34,3% студентів.

Факторами ризику, які сприяють виникненню депресії є гострий та хронічний стрес, перебування в умовах військового стану, зміна місця проживання, жіноча стать, високі вимоги до навчання, підготовка до складання іспитів «Крок», сімейні проблеми, конфлікти та втрата відносин, соціальне дистанціювання.

При порівнянні рівня депресії у студентів першого, другого і третього року навчання та студентів четвертого, п'ятого та шостого року навчання було виявлено, що студенти основної групи І мали вищий рівень депресії у порівнянні з основною групою ІІ. У обстежуваних основної групи І виражений ступінь симптомів депресії було виявлено у 35,0% студентів, у студентів основної групи ІІ – у 33,3% осіб ($p<0,05$).

Ключові слова: депресія, студенти медичного університету, ментальне здоровя, фактори ризику.

Problem Statement. The investigation of depression prevalence among medical university students is a crucial area of research, as the stress and academic pressure

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

faced by medical students may contribute to increased levels of anxiety and depression [1-3]. Intense academic workload, emotional challenges, and difficulties in maintaining a balance between personal life and academic responsibilities significantly impact students' mental health. The demanding nature of medical education, combined with personal and societal expectations, can exacerbate stress and mental health problems [4-6]. Key priorities in this context include identifying factors that affect students' mental well-being, early diagnosis of depression, and timely intervention.

Review of Recent Studies and Publications. The university period represents a transitional stage marked by academic and social identity transformation, often accompanied by mental health problems such as anxiety and depression. These issues reduce individual well-being and negatively impact society. For instance, anxiety among university students is associated with an increased risk of suicidal ideation and suicide attempts [3].

Globally, maintaining the mental health of students is a public health priority. University students face significant academic demands and high family expectations, resulting in psychological stress that may lead to serious mental health disorders, including depression and anxiety. Consequently, academic performance, physical well-being, and mental health may deteriorate over the course of university education. Studies among medical graduates demonstrate that early identification of psychological distress could significantly improve quality of life. Addressing key stressors in academic life could reduce levels of depression and anxiety [4-6].

A comprehensive meta-analysis involving 64 studies and over 100,000 university students found that 33.6% experienced symptoms of depression [7]. A 2021 study in the United States revealed that 44% of students experienced depressive symptoms, 37% reported anxiety, and 15% seriously considered suicide within the past year.

According to recent research, students in medical education institutions exhibit a significantly higher prevalence of mental health issues, including depression, anxiety, emotional burnout, and anorexia, compared to the general population [8-10].

Research on the prevalence of depression among medical university students shows alarming trends. A 2019 systematic review indicated that approximately 27% of medical students worldwide experience depressive symptoms. This figure varies depending on the country, academic level, and the diagnostic instruments used. However, it is evident that depression is a significant concern in this population [11-12].

Among college students, depression prevalence is relatively high (48.9%), with risk factors including high academic achievement, enrollment in additional courses, increased stress, and physical health issues [6].

A study comparing psychological distress among preclinical and clinical medical students revealed higher levels of depression among first-year students [13].

In a study conducted in northern Thailand, 21.1% of medical students were found to have high levels of depression, with the highest rates observed among second- and fourth-year students. Psychological problems associated with depression included anxiety, sleep disturbances, internet addiction, and loneliness [14-15].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

A 2022 study at the University of Bisha in Saudi Arabia reported a depression prevalence of 26.8% among medical students, significantly higher than a similar study conducted at King Faisal University in 2007 (16.2%). During their studies, medical students face numerous challenges. The demanding nature of medical education, combined with personal and social expectations, contributes to increased stress and mental health problems [16]. Depression remains one of the most prevalent psychological conditions among students. The rising prevalence of depressive tendencies among medical students underscores the importance of identifying potential risk factors and addressing mental health concerns in academic medical settings [17].

Compared to other regions, students in Middle Eastern countries show higher rates of depression [10]. Female students are more frequently affected than males. Related risk factors can be categorized as academic and non-academic [19]. Medical students report depressive symptoms more frequently than students in other faculties. Their mental well-being is crucial for the development of healthcare policies and for designing preventive and therapeutic resources that promote better mental health [20].

Key factors contributing to the development of depression among medical students include: Academic Stress, Emotional Strain, Social Isolation, Stigma and Lack of Support [21].

Depression among medical students can lead to serious academic and personal consequences. Affected students may experience impaired concentration, memory difficulties, and reduced academic performance [22]. In severe cases, this can result in academic failure or university withdrawal. Moreover, depression can impact social relationships and overall mental well-being, increasing the risk of substance abuse and suicidal ideation [23].

Aim of the Article. To examine the prevalence of depression among medical university students and identify potential risk factors.

Main Findings. A total of 210 students from Bukovinian State Medical University were surveyed. Depression severity was assessed using the Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9), which measures the presence and severity of the following symptoms: loss of interest or pleasure, low mood, sleep disturbances, low energy, changes in appetite, low self-esteem, concentration problems, psychomotor changes, and suicidal ideation. The total PHQ-9 score ranges from 0 to 27:0-4 points: no symptoms, 5-9: mild symptoms, 10-14: moderate symptoms, 15-19: moderately severe symptoms, 20-27: severe depressive symptoms.

The study included 210 students aged 17–24 years, selected using a random sampling method. Inclusion criteria: current enrollment at Bukovinian State Medical University. The sample consisted predominantly of female students (68.5%, n=137), with males comprising 21.5% (n=73). The average age of participants was 20 ± 4.37 years. The first main group (Group I) included 120 students from Years 1-3 (mean age – 18.7 ± 1.53). The second main group (Group II) comprised 90 students from Years 4-6 (mean age – 18.7 ± 1.53).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Based on PHQ-9 responses: 39 students (18.6%) reported experiencing loss of interest or pleasure nearly every day, 59 students (28.1%) – for more than half of the days, 64 students (30.5%) – for several days, 48 students (22.9%) – did not report this symptom at all (Fig. 1).

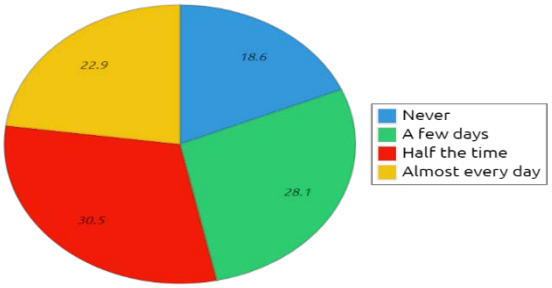


Fig. 1. Decreased interest or feeling of pleasure from doing things

In 30 students (14.3%), a bad mood, feeling of depression or hopelessness was observed almost every day, in 44 students (21.0%) a bad mood, feeling of depression or hopelessness was observed more than half of the time, in 89 people (42.4%) these symptoms were observed for several days, and 44 students (22.4%) never had this complaint (Fig. 2).

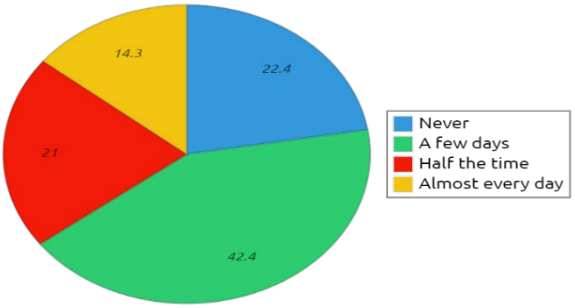


Fig. 2. Bad mood, feeling depressed or hopeless

Sleep disturbances, such as difficulty falling asleep, light sleep or, conversely, excessive sleepiness, were observed almost daily in 77 students (36.7%), more than half of the time in 48 students (22.9%), several days in 43 people (20.5%). No sleep disturbances were detected in 42 students (20.0%) (Fig. 3).

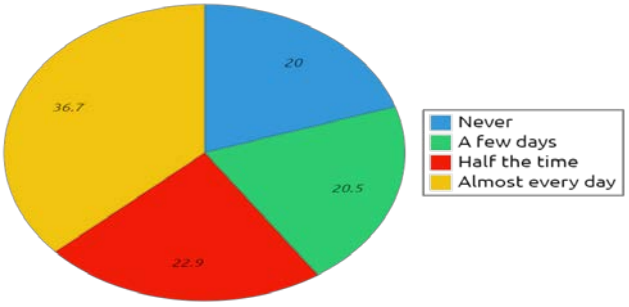


Fig. 3. Sleep disturbances, such as difficulty falling asleep, light sleep or, conversely, excessive sleepiness

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Feelings of fatigue or decreased energy were experienced almost every day by 65 students (31.0%), more than half the time – by 46 students (21.9%), several days – by 77 people (36.7%), never – by 22 students (10.5%) (Fig. 4).

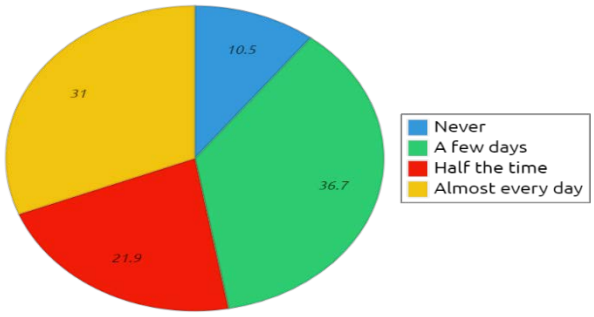


Fig. 4. Feeling tired or low energy

47 students (22.4%) complained about poor appetite or overeating almost every day, 41 students (19.5%) complained about poor appetite or overeating more than half the time, 57 people (27.1%) complained about these complaints for several days, and 65 students (31.0%) never complained (Fig. 5).

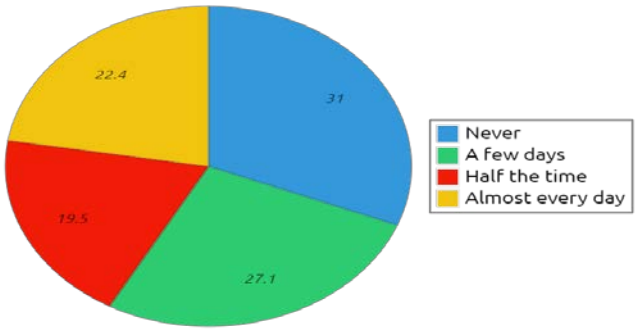


Fig. 5. Poor appetite or overeating

A negative feeling about yourself – that you are a failure or that you have let yourself or your family down – is felt almost every day by 46 students (21.9%), more than half the time – by 30 students (14.3%), several days – by 53 students (25.2%). In 81 students (38.6%), a negative feeling about yourself was absent (Fig. 6).

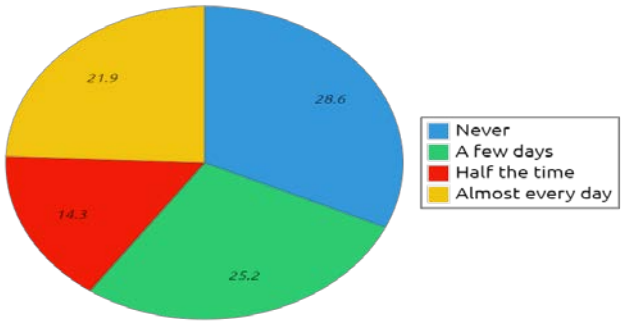


Fig. 6. Negative feelings about yourself – that you are a failure or that you have let yourself or your family down

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Difficulties with concentration were experienced by 44 students (18.1%) almost every day, more than half of the time – by 45 students (21.4%), several days – by 65 students (31.0%). In 62 students (29.5%), negative feelings about themselves were absent (Fig. 7).

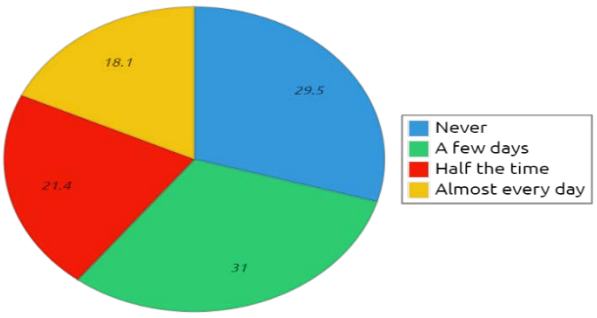


Fig. 7. Difficulty concentrating

Slowing down of movements and speech, noticeable even to others or, conversely, excessive or unusual restlessness was observed almost daily in 19 students (9.0%), more than half of the time – in 20 students (9.5%), several days – in 58 people (27.6%). Movement and speech disorders were not detected in 113 students (53.8%) (Fig. 8).

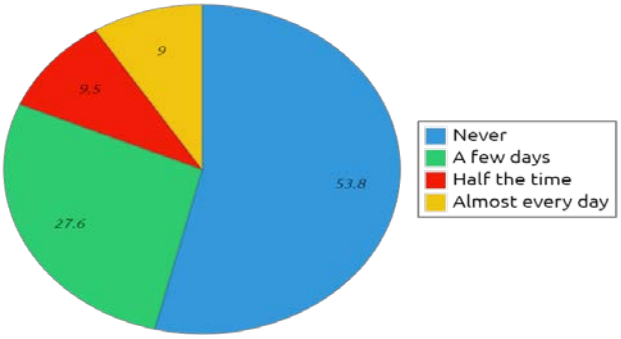


Fig. 8. Slowing of movements and speech, or excessive restlessness

Thoughts about death or self-harm were noted almost daily by 14 students (6.7%), more than half of the time by 10 students (4.8%), several days by 43 people (20.5%). Thoughts about death or self-harm were not detected in 29 students (13.8%) (Fig. 9).

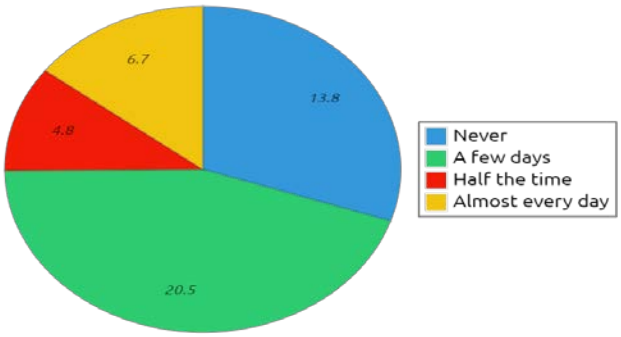


Fig. 9. Thoughts of death or self-harm

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

According to the results of our study, depressive symptoms were absent in 20.5% (n = 43) of students, mild symptoms were observed in 25.2% (n = 53), moderate symptoms in 20.0% (n = 42), moderately severe symptoms in 18.6% (n = 39), and severe depressive symptoms in 15.7% (n = 33).

Risk factors contributing to the development of depression include acute and chronic stress, living in conditions of military conflict, displacement, female gender, high academic demands, preparation for the “Krok” licensing exam, family problems, conflicts and loss of relationships, and social distancing.

When comparing the levels of depression among students in the first three years of study and those in the fourth, fifth, and sixth years, it was found that students in Group I had higher levels of depression compared to Group II.

In Group I, depressive symptoms were absent in 21 students (17.5%), mild in 32 (26.6%), moderate in 25 (20.9%), moderately severe in 23 (19.2%), and severe in 19 (15.8%). In Group II, depressive symptoms were less pronounced: absent in 21 students (23.4%), mild in 21 (23.4%), moderate in 17 (18.9%), moderately severe in 16 (17.7%), and severe in 14 (15.6%). In Group I, moderately severe depressive symptoms were found in 35.0% of students, and in Group II – in 33.3% of students ($p < 0.05$).

A pressing issue requiring attention is the high prevalence of depressive symptoms among medical university students and the need for a comprehensive mental health support system in medical institutions. By recognizing the problem, reducing stigmatization, and providing adequate psychological support, universities can help students cope with the challenges of medical education while maintaining their mental well-being.

Conclusions. Medical university students exhibit elevated levels of anxiety and depression compared to the general population. Moderate and clinically significant symptoms of anxiety were diagnosed in 44.8% of students, while moderately severe depressive symptoms were identified in 34.3% of students.

Risk factors contributing to the development of anxiety and depression include acute and chronic stress, living in conditions of military conflict, displacement, female gender, high academic demands, preparation for the “Krok” licensing exam, family problems, interpersonal conflicts and relationship losses, and social distancing.

When comparing the levels of anxiety and depression among students in the first, second, and third years of study and those in the fourth, fifth, and sixth years, it was found that students in Group I exhibited higher levels of anxiety and depression compared to Group II. In Group I, moderate and clinically significant symptoms of anxiety were diagnosed in 47.5% of students, whereas in Group II – in 42.0% of students ($p < 0.05$). Moderately severe depressive symptoms were found in 35.0% of students in Group I and in 33.3% of students in Group II ($p < 0.05$).

Reference:

1. Becker, S.P., Holdaway, A.S., Luebbe, AMJJAH. (2018). Suicidal behaviors in college students: Frequency, sex differences, and mental health correlates including sluggish cognitive tempo. J Adolesc Health, 63(2), 181–188.

2. Lin, H-C., Li, M., Stevens, C., Pinder-Amaker, S., Chen, J.A., Liu, CHJJ. (2021). Self-harm and suicidality in US college students: associations with emotional exhaustion versus multiple psychiatric symptoms. J Affect Disord, (280), 345–53.

3. Li, CJMPM. (2021). A meta-analysis of the current status of anxiety among Chinese university students. BMC Psychology, (48), 308–11.

4. Perrotta, G. (2019). Anxiety disorders: definitions, contexts, neural correlates and strategic therapy. Jacobs Journal of Neurology and Neuroscience, 6(1), 15.

5. Zhang, M., Pan, J., Shi, W. et al. (2024). The more self-control, the more anxious? A network analysis study of the relationship between self-control and psychological anxiety among Chinese university students. BMC Psychol, (12), 648.

6. Luo, M.M., Hao, M., Li, X.H., Liao, J., Wu, C.M., Wang, Q. (2024). Prevalence of depressive tendencies among college students and the influence of attributional styles on depressive tendencies in the post-pandemic era. Front Public Health, (12), 1326582.

7. Li, W., Zhao, Z., Chen, D., Peng, Y., Lu, Z. (2022). Prevalence and associated factors of depression and anxiety symptoms among college students: a systematic review and meta-analysis. J Child Psychol Psychiatry, 63(11),1222-1230.

8. Albasheer Osama, M.D., Al Ageeli Essam, M.D., Aljezani Turki, I. MBBS; et al. (2025). Prevalence of depressive, anxiety, and stress symptoms and barriers to mental health services among medical students at Jazan University, Saudi Arabia: A cross-sectional study. Medicine, 104(1), 41185.

9. Tian-Ci Quek, T., Wai-San, Tam W., X. Tran B, Zhang, M., Zhang, Z., Su-Hui Ho, C., Chun-Man, Ho R. (2019). The Global Prevalence of Anxiety Among Medical Students: A Meta-Analysis. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(15), 2735.

10. Jirjees, F., Odeh, M., Al-Haddad, A., Ass'ad, R., Hassanin, Y., Al-Obaidi, H., Kharaba, Z., Alfoteih, Y., Alzoubi, K.H. (2024). Test anxiety and coping strategies among university students an exploratory study in the UAE. Sci Rep., 14(1), 25835

11. Becker, S.P., Holdaway, A.S., Luebbe, AMJJAH. (2018). Suicidal behaviors in college students: Frequency, sex differences, and mental health correlates including sluggish cognitive tempo. J Adolesc Health, 63(2), 181–188.

12. Zatt, W.B., Lo, K. et al. (2023). Pooled prevalence of depressive symptoms among medical students: an individual participant data meta-analysis. BMC Psychiatry, (23), 251.

13. Hassan, M. A., & Smith, C. M. (2019). Psychological distress among medical students: A comparison study between pre-clinical and clinical years. Journal of Medical Education, 44(3), 147-153.

14. Phomprasith S, Karawekpanyawong N, Pinyopornpanish K, Jiraporncharoen W, Maneeton B, Phinyo P, Lawanaskol S. (2022). Prevalence and Associated Factors of Depression in Medical Students in a Northern Thailand University: A Cross-Sectional Study. Healthcare, 10(3), 488.

15. Ghrouz, A.K., Noohu, M.M., Dilshad Manzar, M., Warren Spence, D., BaHammam, A.S., & Pandi-Perumal, S.R. (2019). Physical activity and sleep quality in relation to mental health among college students. Sleep Breath, (23), 627-634.

16. Alshahrani, A.M., Al-Shahrani, M.S., Miskeen, E., Alharthi, M.H., Alamri, M.M.S, Alqahtani, M.A., Ibrahim M.E. (2024). Prevalence of Depressive Symptoms and Its Correlates among Male Medical Students at the University of Bisha, Saudi Arabia. Healthcare, 12(6), 640.

17. Akhtar, P., Ma, L., Waqas, A., Naveed, S., Li, Y., Rahman, A., & Wang, Y. (2020). Prevalence of depression among university students in low and middle income countries (LMICs): A systematic review and meta-analysis. Journal of Affective Disorders, (274), 911-919.

18. Pokhrel, N.B., Khadayat, R. & Tulachan, P. (2020). Depression, anxiety, and burnout among medical students and residents of a medical school in Nepal: a cross-sectional study. BMC Psychiatry, (20), 298

19. Rotenstein, L.S. (2016). Prevalence of depression, depressive symptoms, and suicidal ideation among US medical students. JAMA, 316 (21), 2214-2236.

20. Mirza, A.A., Baig, M., Beyari, G.M., Halawani, M.A., Mirza, A.A. (2021). Depression and Anxiety Among Medical Students: A Brief Overview. Adv Med Educ Pract., (12), 393-398.

21. Nwachukwu, C.E., Olufunmilayo, E.O., Otor, V.O., Yakubu, A.O., Akingbade, A.E., Odefemi, O.F., et al. (2021). Common mental health problems and associated factors among medical students of University of Ibadan, Nigeria. Journal of Mental Health, (30), 315-322.

22. Tabor, E., Patalay, P., & Bann, D. (2021). Mental health in higher education students and non-students: Evidence from a nationally representative panel study. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, (56), 879-882.

23. Ramón-Arbués, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J.M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B., & Antón-Solanas, I. (2020). The prevalence of depression, anxiety and stress and their associated factors in college students. International Journal of Environmental Research and Public Health, (17), 7001.

24. Liu, C.H., Stevens, C., Wong, S.H.M., Yasui, M., & Chen, J.A. (2019). The prevalence and predictors of mental health diagnoses and suicide among U.S. college students: Implications for addressing disparities in service use. Depress Anxiety, (36), 8-17.

Література:

1. Becker, S.P., Holdaway, A.S., Luebbe, AMJJAH. (2018). Suicidal behaviors in college students: Frequency, sex differences, and mental health correlates including sluggish cognitive tempo. J Adolesc Health, 63(2), 181–188.

2. Lin, H-C., Li, M., Stevens, C., Pinder-Amaker, S., Chen, J.A., Liu, CHJJ. (2021). Self-harm and suicidality in US college students: associations with emotional exhaustion versus multiple psychiatric symptoms. J Affect Disord, (280), 345–53.

3. Li, CJMPM. (2021). A meta-analysis of the current status of anxiety among Chinese university students. BMC Psychology, (48), 308–11.

4. Perrotta, G. (2019). Anxiety disorders: definitions, contexts, neural correlates and strategic therapy. Jacobs Journal of Neurology and Neuroscience, 6(1), 15.

5. Zhang, M., Pan, J., Shi, W. et al. (2024). The more self-control, the more anxious? A network analysis study of the relationship between self-control and psychological anxiety among Chinese university students. BMC Psychol, (12), 648.

6. Luo, M.M., Hao, M., Li, X.H., Liao, J., Wu, C.M., Wang, Q. (2024). Prevalence of depressive tendencies among college students and the influence of attributional styles on depressive tendencies in the post-pandemic era. Front Public Health, (12), 1326582.

7. Li, W., Zhao, Z., Chen, D., Peng, Y., Lu, Z. (2022). Prevalence and associated factors of depression and anxiety symptoms among college students: a systematic review and meta-analysis. J Child Psychol Psychiatry, 63(11),1222-1230.

8. Albasheer Osama, M.D., Al Ageeli Essam, M.D., Aljezani Turki, I. MBBS; et al. (2025). Prevalence of depressive, anxiety, and stress symptoms and barriers to mental health services among medical students at Jazan University, Saudi Arabia: A cross-sectional study. Medicine, 104(1), 41185.

9. Tian-Ci Quek, T., Wai-San, Tam W., X. Tran B, Zhang, M., Zhang, Z., Su-Hui Ho, C., Chun-Man, Ho R. (2019). The Global Prevalence of Anxiety Among Medical Students: A Meta-Analysis. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(15), 2735.

10. Jirjees, F., Odeh, M., Al-Haddad, A., Ass'ad, R., Hassanin, Y., Al-Obaidi, H., Kharaba, Z., Alfoteih, Y., Alzoubi, K.H. (2024). Test anxiety and coping strategies among university students an exploratory study in the UAE. Sci Rep., 14(1), 25835

11. Becker, S.P., Holdaway, A.S., Luebbe, AMJJAH. (2018). Suicidal behaviors in college students: Frequency, sex differences, and mental health correlates including sluggish cognitive tempo. J Adolesc Health, 63(2), 181–188.

12. Zatt, W.B., Lo, K. et al. (2023). Pooled prevalence of depressive symptoms among medical students: an individual participant data meta-analysis. BMC Psychiatry, (23), 251.

13. Hassan, M. A., & Smith, C. M. (2019). Psychological distress among medical students: A comparison study between pre-clinical and clinical years. Journal of Medical Education, 44(3), 147-153.

14. Phomprasith S, Karawekpanyawong N, Pinyopornpanish K, Jiraporncharoen W, Maneeton B, Phinyo P, Lawanaskol S. (2022). Prevalence and Associated Factors of Depression in Medical Students in a Northern Thailand University: A Cross-Sectional Study. Healthcare, 10(3), 488.

15. Ghrouz, A.K., Noohu, M.M., Dilshad Manzar, M., Warren Spence, D., BaHammam, A.S., & Pandi-Perumal, S.R. (2019). Physical activity and sleep quality in relation to mental health among college students. Sleep Breath, (23), 627-634.

16. Alshahrani, A.M., Al-Shahrani, M.S., Miskeen, E., Alharthi, M.H., Alamri, M.M.S, Alqahtani, M.A., Ibrahim M.E. (2024). Prevalence of Depressive Symptoms and Its Correlates among Male Medical Students at the University of Bisha, Saudi Arabia. Healthcare, 12(6), 640.

17. Akhtar, P., Ma, L., Waqas, A., Naveed, S., Li, Y., Rahman, A., & Wang, Y. (2020). Prevalence of depression among university students in low and middle income countries (LMICs): A systematic review and meta-analysis. Journal of Affective Disorders, (274), 911-919.

18. Pokhrel, N.B., Khadayat, R. & Tulachan, P. (2020). Depression, anxiety, and burnout among medical students and residents of a medical school in Nepal: a cross-sectional study. BMC Psychiatry, (20), 298

19. Rotenstein, L.S. (2016). Prevalence of depression, depressive symptoms, and suicidal ideation among US medical students. JAMA, 316 (21), 2214-2236.

20. Mirza, A.A., Baig, M., Beyari, G.M., Halawani, M.A., Mirza, A.A. (2021). Depression and Anxiety Among Medical Students: A Brief Overview. Adv Med Educ Pract., (12), 393-398.

21. Nwachukwu, C.E., Olufunmilayo, E.O., Otor, V.O., Yakubu, A.O., Akingbade, A.E., Odefemi, O.F., et al. (2021). Common mental health problems and associated factors among medical students of University of Ibadan, Nigeria. Journal of Mental Health, (30), 315-322.

22. Tabor, E., Patalay, P., & Bann, D. (2021). Mental health in higher education students and non-students: Evidence from a nationally representative panel study. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, (56), 879-882.

23. Ramón-Arbués, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J.M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B., & Antón-Solanas, I. (2020). The prevalence of depression, anxiety and stress and their associated factors in college students. International Journal of Environmental Research and Public Health, (17), 7001.

24. Liu, C.H., Stevens, C., Wong, S.H.M., Yasui, M., & Chen, J.A. (2019). The prevalence and predictors of mental health diagnoses and suicide among U.S. college students: Implications for addressing disparities in service use. Depress Anxiety, (36), 8-17.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDC 616.8-089:615.814

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1986-1999

Smorshchok Maryna Volodymyrivna Specialist, Cosmetologist-Esthetician, Beauty Space, Kyiv, https://orcid.org/0009-0009-4188-909X

THE ROLE OF INJECTION CORRECTION IN PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF PERSONS WITH CONGENITAL OR ACQUIRED AESTHETIC DISORDERS

Abstract. The relevance of the study is determined by the growing number of people who turn to aesthetic medicine not only for cosmetic reasons, but also for emotional recovery after trauma, congenital defects, or age-related changes accompanied by destabilization of body image. Aesthetic defects often have a complex psychosocial dimension that affects self-esteem, social behavior, and psychoemotional stability, which necessitates an interdisciplinary approach to rehabilitation.

The aim of this article is to analyze the role of injection correction as a resource for psychological rehabilitation of individuals with congenital or acquired aesthetic defects, focusing on its impact on the psychoemotional state, body identity, and adaptive abilities in the social environment.

The study uses an interdisciplinary approach that combines clinical and psychological analysis, a review of current empirical data on the effectiveness of injection therapy, and an analysis of the psychosocial consequences of aesthetic disorders, particularly in the context of age crises, post-traumatic experiences, and body identity disorders.

It was found that injection correction acts as a stabilizer of body image, helping to restore a subjective sense of control over appearance in patients with aesthetic defects. Its positive effect on improving self-esteem, reducing emotional tension, and decreasing the tendency toward social avoidance has been proven. It has been found that in the context of multidisciplinary rehabilitation, injection therapy can act as a catalyst for positive changes in the structure of the self-concept.

It has been generalized that the effectiveness of injection therapy as a rehabilitation tool depends on the context of its application: with psychological support and an individualized approach, such intervention contributes to the reconfiguration of body identity and emotional stabilization. At the same time, barriers limiting the rehabilitation potential have been identified, in particular the lack of psychoeducational practices and neglect of assessing patients' emotional readiness for changes in appearance.

Prospects for further research lie in the development of multidisciplinary rehabilitation models that take into account the neuropsychological mechanisms of injection therapy, the definition of criteria for the effectiveness of interventions for

different types of aesthetic disorders, and the formation of ethical standards for the use of injection techniques in working with psychologically vulnerable categories of patients.

Keywords: psychoemotional adaptation, body identity, aesthetic medicine, invasive interventions, self-esteem, body image, psychosocial stability.

Сморщок Марина Володимирівна спеціаліст, косметолог-естетист, кабінет косметолога, м. Київ, https://orcid.org/0009-0009-4188-909X

РОЛЬ ІН'ЄКЦІЙНОЇ КОРЕКЦІЇ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ВРОДЖЕНИМИ АБО НАБУТИМИ ЕСТЕТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості осіб, які звертаються до естетичної медицини не лише з косметичних міркувань, а й з метою емоційного відновлення після травм, вроджених дефектів або вікових змін, що супроводжуються дестабілізацією тілесного образу. Естетичні дефекти нерідко мають комплексний психосоціальний вимір, що впливає на самооцінку, соціальну поведінку та психоемоційну стабільність, що обумовлює потребу в міждисциплінарному підході до реабілітації.

Метою статті є аналіз ролі ін'єкційної корекції як ресурсу психологічної реабілітації осіб із вродженими або набутими естетичними вадами із фокусом на її вплив на психоемоційний стан, тілесну ідентичність та адаптаційні можливості в соціальному середовищі.

У дослідженні застосовано міждисциплінарний підхід, що поєднує клініко-психологічний аналіз, огляд сучасних емпіричних даних щодо ефективності ін'єкційної терапії та аналіз психосоціальних наслідків естетичних порушень, зокрема у контексті вікових криз, посттравматичного досвіду та порушень тілесної ідентичності.

Установлено, що ін'єкційна корекція виконує функцію стабілізатора тілесного образу, сприяючи відновленню суб'єктивного відчуття контролю над зовнішністю у пацієнтів з естетичними вадами. Доведено її позитивний вплив на підвищення самооцінки, зниження емоційної напруги та зменшення тенденції до соціального уникання. Виявлено, що в умовах мультидисциплінарної реабілітації ін'єкційна терапія здатна виступати каталізатором позитивних змін у структурі Я-концепції.

Узагальнено, що ефективність ін'єкційної терапії як інструмента реабілітації залежить від контексту її застосування: за наявності психологічного супроводу та індивідуалізованого підходу таке втручання сприяє реконфігурації тілесної ідентичності та емоційній стабілізації. Водночас виявлено бар'єри, які обмежують реабілітаційний потенціал, зокрема відсутність психоосвітніх практик і нехтування оцінкою емоційної готовності пацієнтів до змін зовнішності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні мультидисциплінарних моделей реабілітації з урахуванням нейропсихологічних механізмів впливу ін'єкційної терапії, визначенні критеріїв ефективності втручань для різних типів естетичних порушень, а також у формуванні етичних стандартів застосування ін'єкційних методик у роботі з психологічно вразливими категоріями пацієнтів.

Ключові слова: психоемоційна адаптація, тілесна ідентичність, естетична медицина, інвазивні втручання, самооцінка, тілесний образ, психосоціальна стабільність.

Statement of the problem. The problem of psychological rehabilitation of people with congenital or acquired aesthetic disorders is becoming increasingly relevant in the modern interdisciplinary scientific discourse that combines medical, psychological and sociocultural approaches to restoring the quality of life of such patients. Despite the progress in surgical and dermatocosmetic technologies, a significant number of rehabilitation programs focus mainly on physical recovery, while the emotional, social and personal consequences of aesthetic integrity deficit remain insufficiently taken into account in clinical practice. It is especially difficult to work with the internal picture of the defect, which is perceived by the patient as a source of stigma, social isolation and lower self-esteem. In this context, injectable correction as a minimally invasive tool that provides a relatively quick aesthetic improvement of appearance appears not only as a means of cosmetic intervention, but also as an important component of psychosocial support and an active stage of psychological rehabilitation. Its application can reduce the severity of affective disorders, promote the formation of a positive body image and restore subjective control over one's own appearance, which is especially important for people who have lost their physical or aesthetic integrity as a result of injuries, diseases or congenital anomalies. Thus, the problem of integrating injection methods into psycho-rehabilitation protocols is not only of theoretical value, but also of practical importance for the formation of effective multidisciplinary models of care focused on the needs of a particular patient.

Analysis of recent research and publications. The analysis of modern research in the field of psychological rehabilitation of people with aesthetic disorders allows us to distinguish four scientific areas that represent a transdisciplinary approach to injection therapy. The first area includes the theoretical substantiation of the rehabilitation potential of aesthetic medicine as a factor in improving psychological well-being. The study by L. Lippi, M. Ferrillo, L. Losco et al. examines the concept of "aesthetic rehabilitation medicine", which combines functional recovery with increased emotional stability and a sense of control over the body [1]. In the work of C. Yan, R. Wen, N. Chen et al. proved that ignoring the psycho-emotional status of patients often leads to conflicts and claims in the field of medical aesthetics due to high expectations or underdeveloped body image [2]. I. Misici, B. Micarelli, P. Venturino and colleagues based on a retrospective analysis confirmed that patients with low

affective stability are more likely to demonstrate an underestimation of the effectiveness of procedures, even with an objectively positive result [3]. This area requires further study of individual psychological predictors of successful adaptation to changes in appearance and their relationship with body self-esteem.

The second area of research focuses on the study of specific mechanisms of action of injectable drugs in the context of aesthetic and psychophysiological rehabilitation. The work of U. Wollina, H. Kocic, A. Goldman describes the effects of hyaluronic acid as a biomechanical and neurosensory modulator that can not only correct morphological defects but also contribute to the normalization of sensory perception of the face [4]. L. Salvatore et al. summarized the data on the clinical efficacy of collagen preparations as agents with regenerative potential for patients with scars, soft tissue atrophy, or congenital hypotrophy [5]. A. A. Talwar, J. M. Shulkin, M. Hitchner and colleagues in their study point to the expediency of using injection techniques during the period of postoperative adaptation, as they not only improve the result but also increase patient satisfaction with the image of their own face [6]. Further research in this area should focus on the correlation between the pharmacodynamic properties of drugs and the dynamics of psychoemotional recovery.

The third area covers multicomponent strategies for the use of injection correction in the context of a comprehensive impact on social integration and a subjective sense of aesthetic harmony. In the study by D. Hamrah and B. Aleman presented a differentiated classification of filler types depending on their ability to produce a long-lasting effect and meet individual expectations [7]. A. Nikolis, L. Avelar, A. Haddad and co-authors described a model of a multilevel injection strategy based on a combination of drugs to achieve not only morphological correction but also cognitive reconstruction of the body image [8]. M. A. Carro and E. Tokgöz draw attention to the growing role of non-surgical methods in patients with a high level of social activity, for whom rapid restoration of appearance is critical in professional adaptation [9]. This area requires further development of methods for individualized selection of injection protocols, taking into account the psychosocial characteristics of patients.

The fourth area of research focuses on the ethical, normative and complicating aspects of introducing injectable correction into the practice of psychological rehabilitation. P. Hedén, G. Sellman, M. von Wachenfeldt and co-authors emphasize the importance of controlling the volume and localization of fillers, as excessive correction often leads to the formation of dysmorphophobic features [10]. M. Magazine, M. K. Shoji, A. Q. Tran and colleagues outlined the limitations associated with the interpretation of procedure results in cases of subjective dissatisfaction with a clinically satisfactory result [11]. A. Abelsson and A. Willman analyzed the moral dilemmas associated with the choice between medical feasibility and aesthetic wishes of patients, especially in the context of self-acceptance [12]. G. J. Goodman, S. Liew, P. Callan and co-authors proposed a system of risk minimization in injection interventions focused on the client's psycho-emotional

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

stability [13]. Ü. Türsen in her work emphasizes the special risks of injecting in patients with connective tissue disorders, which requires an interdisciplinary assessment before prescription [14]. Further research should focus on the development of unified ethical protocols for interaction between a psychologist, dermatologist, and plastic surgeon in the process of planning injection correction.

Despite the existing developments in the field of aesthetic medicine and body psychology, there are still a number of aspects that are not sufficiently covered in the scientific literature. In particular, the psychological mechanisms of the impact of external changes caused by aesthetic defects on the formation of body identity and self-esteem, as well as the specifics of emotional maladjustment in patients with post-traumatic or congenital disorders, are poorly understood. The empirical basis for the effectiveness of injection therapy in the context of overcoming age-related crises and reconstructing body image, particularly in the middle-aged group, is also limited. At the same time, there is a lack of systemic models that would integrate aesthetic interventions into the structure of psychological rehabilitation, taking into account access barriers, patients' emotional readiness, and the multidisciplinary context of care.

The proposed study is aimed at filling these gaps by clarifying the psychological mechanisms of bodily response to aesthetic correction, empirical analysis of the impact of injection therapy on the psycho-emotional state of individuals with various types of disorders, and formulation of practical recommendations for integrating such interventions into the rehabilitation process. The application of an integrated approach allows to deepen the understanding of the role of injectable cosmetology in the restoration of psychological integrity and contributes to the development of new strategies for emotional support of patients.

The purpose and objectives of the article. The purpose of the article is to clarify the role of injection correction as a means of psychological rehabilitation of persons with congenital or acquired aesthetic disorders, with an emphasis on its impact on the emotional state, bodily self-esteem and social integration of patients.

To achieve this goal, the following objectives were identified:

1. To determine the psychological mechanisms of the impact of aesthetic disorders on self-esteem and body identity.

2. To evaluate the effectiveness of injection correction in overcoming psycho-emotional maladjustment and restoring control over appearance.

3. To substantiate recommendations for the integration of injection therapy into the psychological rehabilitation of individuals with aesthetic defects.

Summary of the main material. The formation of self-esteem in people with aesthetic disorders is based on the complex interaction of bodily perception, emotional state and experience of social feedback. Visual defects, regardless of their origin (congenital, post-traumatic, or post-surgical), often lead to psychological discomfort, decreased self-confidence, social withdrawal, and loss of a sense of personal integrity. The reaction to changes in appearance rarely corresponds to the actual severity of the defect; it depends more on individual perception, the degree of emotional vulnerability,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

and the significance of appearance for self-identification. Some patients exhibit maladaptive responses, including depression or anxiety, somatic symptoms, and social withdrawal. At the same time, others are able to activate compensatory mechanisms that reduce the negative impact of these changes. In psychological rehabilitation practice, a key factor influencing emotional stabilization is the ability to restore visual integrity and a sense of control over one's appearance. In this context, injectable correction, as a form of minimally invasive intervention, plays a significant role in psycho-emotional recovery, as demonstrated in Table 1.

Table 1

Psychological mechanisms of influence of external changes on self-esteem of people with aesthetic defects

Psychological mechanism	Content of influence	Consequences for psychoemotional state
Dysmorphophobic fixation	Excessive focus on the external defect	Decreased self-esteem, anxiety, avoidance of society
Destruction of bodily identity	Loss of a holistic perception of oneself after changes in appearance	Feeling of loss of "I", depressive symptoms
Decrease in subjective control	Feeling of inability to influence your own appearance	Helplessness, emotional instability
Stigmatization by others	Social pressure, negative evaluation or isolation	Social anxiety, secondary self-isolation
Adaptive compensation	Reorientation to internal resources, restoration of self-perception	Stabilization of emotional state, positive self-esteem

Source: based on [1; 2; 3; 12].

In modern clinical practice, work with patients who have aesthetic disorders due to injuries, burns, or birth defects shows that the effectiveness of psychological rehabilitation largely depends on restoring a sense of control over their appearance. It is in this context that injectable correction performs not only an aesthetic but also a psychotherapeutic function: it allows patients to quickly eliminate or mitigate a visual defect without lengthy surgical reconstruction, which is often physiologically or financially unaffordable. In practice, this means a reduction in social anxiety, a return to active life, restoration of communication openness, and a decrease in emotional vulnerability. The injection procedure becomes an entry point to deeper psychological stabilization, especially in cases where traditional psychotherapy does not have a quick effect due to the presence of an external trigger. Psychologists working in a team with dermatologists and cosmetologists note that it is after the elimination of a visible defect that the patient becomes more receptive to further psychocorrective interventions, as the basic level of self-acceptance is restored.

The practical effectiveness of this approach has been confirmed, in particular, in a study of 50 patients with post-traumatic facial deformities. Within 90 days after

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

injections of hyaluronic acid and botulinum toxin, most of them showed a steady increase in self-esteem, a decrease in social anxiety, and an improvement in their overall emotional state ($p < 0.01$) [15].

Injection correction, despite its superficial affiliation with cosmetic practice, has a multilevel effect on bodily perception and bodily sensitivity, which are directly related to the formation of control over one's own appearance. The injection of fillers, botulinum toxin, or biostimulants activates not only local aesthetic changes, but also sensory, musculoskeletal, and neurovegetative mechanisms. As a result, not only the appearance changes, but also the configuration of somatic feedback, which is perceived by the patient as bodily "restoration" or the return of body control. At the level of neuropsychophysiology, this is manifested in the normalization of muscle tone, reduction of chronic muscle tension in the facial areas, stabilization of microexpression patterns, and improvement of neurosensory response through updated tactile stimulation. These effects, which are triggered by small interventions, create the basis for restoring bodily autonomy, a state in which a person feels control not only over the image but also over the functionality of his or her own body (Table 2).

Table 2

Biophysiological mechanisms of injection correction and their effects on bodily perception

Type of injection action	Biological mechanism	Effect on bodily perception and control
Filler injection (hyaluronic acid)	Restoration of tissue volume, pressure on receptors	Subjective "return of shape", increased sense of integrity
Botulinum toxin type A	Blockade of neuromuscular transmission, relaxation	Reduction of muscle tension, facial facial expressions, bodily relaxation
Biorevitalization	Stimulation of collagenogenesis, dermis hydration	Increasing elasticity and tone, improving tactile feedback
Local anesthesia during injections	Temporary desensitization of sensory receptors	Restart of bodily sensitivity, reduction of pain anxiety
Mesotherapy	Microdamage, stimulation of tissue metabolism	Feeling of tissue "activation", renewal of bodily experience

Source: based on [4; 5; 6; 7; 11].

The bodily mechanisms of action of injection correction described in Table 2 are of particular importance in the rehabilitation of individuals with a disturbed sense of bodily integrity. Physiological interventions aimed at local tissue volume restoration, relaxation of facial muscles, or activation of dermal processes cause not only visual but also sensory changes. As a result, a new somatic experience is formed, which the patient identifies as controlled, holistic and renewed. This, in turn, triggers mechanisms of bodily stabilization, which is the basis for further psycho-emotional recovery. This approach is especially effective in cases where aesthetic defects were the result of

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

injuries, surgical interventions, or profound age-related changes that had a disintegrating effect on body image. In the practice of American clinics, it has been documented that the combination of fillers and botulinum toxin in people over 50 years of age can not only restore the structural symmetry of the face, but also improve psychological functioning according to clinical quality of life scales. In particular, patients with pronounced age-related changes after weight loss showed a significant reduction in social avoidance within the first month after the course of injection therapy [16]. In addition, the use of botulinum toxin in the brow area affects the activity of brain structures responsible for processing negative emotional stimuli, which confirms its ability to weaken automated emotional reactivity [17]. In a larger study of patients aged 35-55 years, it was found that the injection of fillers into the nasolabial and buccal areas helped stabilize body perception and reduce self-assessment anxiety, which was especially pronounced in individuals with a high level of professional socialization [18]. Thus, injection correction in the context of an age crisis performs the function of bodily reconfiguration, which contributes not only to the return of aesthetic constancy but also to the formation of a new bodily model of the self that can withstand age-related changes without losing the integrity of self-perception. It is through the combination of local physiological effects with the deep integration of bodily experience into the self-image that such procedures become a therapeutic tool in dealing with the affective instability of middle-aged patients.

Assessing the impact of injectable correction on stabilizing body image in the context of an age crisis requires a distinction between the cosmetic effect of the procedure and its deeper impact on self-perception mechanisms. In middle-aged people, a stage change in appearance caused by chronological aging is often perceived as a threat to identity, loss of social attractiveness or functional potential. The disruption of a stable body image at this stage can be accompanied by disappointment, lower self-esteem, affective instability, and emotional unwillingness to accept a new age norm. It is in this context that injectable correction, by replicating the lost anatomical features of youth, allows us to stabilize the visual aspect of body image, which is the basis for psycho-emotional stability. It is not about trying to regain "youth" but about preserving the integral visual structure of the self, which does not contradict the memory of oneself, the experience of communication, and expectations of one's own appearance. Restoration of the lost markers of youth (cheekbones, lips, chin, jawline) through injections maintains the impression of continuity of one's own appearance, which, in the context of age-related destabilization, serves as an internal support (Table 3).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Table 3

Elements of body image relevant for stabilization in the age crisis and possibilities of injection correction

Visual image component	Typical change with age	Possibility of correction by injection methods
Upper cheekbones, cheek contours	Volume reduction, flattening	Injection of dense fillers to restore projection
Nasolabial area	Deepening of folds	Injections of medium viscosity hyaluronate
Lower jaw line	Loss of contour definition	Structural revitalization or volumetric fillers
Lip area	Volume reduction, asymmetry, “erasure”	Injection modeling, raising the corners of the mouth
Interbrow, forehead	Dynamic wrinkles, “mimic stiffness”	Microdoses of botulinum toxin for muscle relaxation

Source: based on [5; 6; 8; 10; 13].

Injectable correction in middle-aged patients performs the function of stabilizing the body image, which undergoes changes due to age-related transformations. At this age, a decrease in the volume of the soft tissues of the face, increased gravitational ptosis, loss of line definition, and deeper facial wrinkles affect the perception of one's own appearance as unstable, “blurred,” or disharmonious. Interventions aimed at restoring volumetric parameters (through dermal fillers) or neuromuscular balance (through botulinum toxin) provide reconfiguration of key facial elements, which activates the mechanisms of bodily self-control. This creates a sense of integrity and predictability of appearance, which is a prerequisite for reducing affective instability.

In a multicenter study in the United States involving patients after significant weight loss, it was recorded that the combination of fillers and botulinum toxin led to a significant improvement in both facial structure and psychological self-regulation: a decrease in social avoidance, increased self-esteem, and improved overall condition on clinical quality of life scales [19]. Another study on the effect of botulinum toxin on neuropsychological reactivity found a decrease in the activation of the amygdala during the processing of negative emotions, which confirms the neurophysiological mechanism of reducing emotional stress through facial modulation [20]. In addition, according to the results of a cohort study, combined injection treatment of the central third of the face in people aged 40-60 years helped to reduce anxiety and increase subjective age self-perception in more than 80% of patients [21].

Thus, injection therapy during the age-related crisis serves the function of bodily “recoding,” restoring the integral structure of appearance, which is perceived as internally coherent. This structural stability reduces sensory and affective vulnerability to age-associated changes and provides a bodily foundation for maintaining psycho-emotional balance. In the process of psychological rehabilitation of people with post-traumatic or congenital aesthetic disorders, a number of barriers arise that make it difficult to achieve stable emotional recovery. The main problem is the disruption of

the integration of a bodily defect into the structure of a person's identity, when an external feature is perceived as a source of chronic psychological stress, social isolation, or loss of self-esteem [1]. In such cases, the aesthetic defect acquires a symbolic meaning - it becomes a representation of traumatic experience or a marker of otherness, which causes the re-actualization of negative emotional experiences [2]. Often, patients form a fixed perception of themselves as a “defective” person, which makes it impossible to accept support, promotes the development of compulsive avoidance, and inhibits the formation of a body image capable of recovery [3]. Against this backdrop, even successful medical or cosmetic interventions may not have the expected rehabilitative effect if deep cognitive and emotional conflicts related to body image remain unresolved.

In addition, social and contextual limitations play a significant role. In many cases, patients do not have access to multidisciplinary support, where psychotherapeutic interventions are combined with physiological or aesthetic means of recovery [11]. The absence of systemic programs that take into account the individual dynamics of accepting changes in appearance leads to fragmentation of the rehabilitation route, devaluation of one's own progress, and emotional burnout [6]. Patients with congenital aesthetic disorders are particularly vulnerable, for whom comparison with the conditional “norm” is formed from early childhood, reinforcing a sense of permanent unacceptability [2]. In such cases, the defect is often not only a visual problem, but also a source of long-term, introjected stigma [8].

An additional barrier is the lack of awareness of the potential of injectable or minimally invasive correction as a means of bodily reconstruction. Patients either do not have information about modern correction options or do not consider them as a tool for personal recovery [1]. As a result, they maintain a passive attitude towards their own appearance, which inhibits their involvement in the process of active recovery.

Integration of injection correction procedures into the structure of multidisciplinary rehabilitation care requires a coordinated combination of aesthetic, psychological and somatic components of recovery. In the clinical context, injection intervention should not be considered a self-sufficient stage, but rather a tool that activates further processes of reintegration of appearance into the body identity system. This means that any procedure should be accompanied by an assessment of the patient's psycho-emotional state, determination of the degree of readiness for changes in appearance and the ability to adapt the new image to everyday social interaction. It is important to conduct a preliminary psychological screening to identify potential signs of dysmorphophobia, emotional rigidity, or persistent cognitive distortions about one's own body, which can offset the positive effect of injection correction or lead to dependence on external interventions.

The practical implementation of a multidisciplinary approach involves cooperation between a dermatologist, cosmetologist, psychotherapist, and, if necessary, a rehabilitation therapist. This model allows combining physical intervention with the stage of emotional stabilization, as well as providing support

during adaptation to a new body image. When working with patients after injuries or surgical interventions, it is advisable to use injection methods not as the final stage, but as an initial stimulus to restore bodily control. This allows the patient to form a sense of influence on their appearance, which acts as a catalyst for emotional mobilization.

Given the evidence base, it is effective to implement short, repeated courses of injection therapy with cross-psychological monitoring between stages. This approach allows you to track changes in self-esteem, emotional anxiety, and social activity over time. It is also advisable to use structured questionnaires before and after the intervention (e.g., FACE-Q, WHOQOL-BREF) [14], which allows quantifying not only aesthetic but also psychological results. The inclusion of these data in interdisciplinary documentation contributes to the formation of personalized rehabilitation routes and increases the overall effectiveness of the program.

Thus, the full integration of injectable correction into the rehabilitation process requires a shift in emphasis from a cosmetic result to a subjective restoration of control over the body and appearance. Within the multidisciplinary approach, an injection is not an aesthetic act, but a therapeutic gesture that triggers psychophysiological stabilization mechanisms, opens up space for psycho-emotional work, and enhances the overall rehabilitation dynamic.

Conclusions. The study found that injectable correction can perform not only an aesthetic but also an expressive psychotherapeutic function in the rehabilitation of people with congenital and post-traumatic aesthetic disorders. Its effectiveness is primarily associated with the restoration of subjective control over the body, which stabilizes self-esteem, reduces affective stress and promotes the integration of the changed appearance into the structure of identity. In this context, aesthetic interventions act as a bodily marker of change, triggering emotional, regulatory, and cognitive mechanisms of adaptation.

The key limitations are the lack of a multidisciplinary approach, insufficient psychoeducation of patients, cognitive distortions in the perception of themselves, and the lack of clinically sound routes of psychological support after injection therapy. It has been established that only with the integration of injectable cosmetology with psychotherapeutic support and a personalized rehabilitation strategy can a sustainable psycho-emotional effect be achieved.

Further research should be aimed at determining the effectiveness of specific injection correction protocols in different types of aesthetic disorders, developing neuropsychological indicators of bodily stabilization, and forming interdisciplinary rehabilitation models that combine aesthetic, cognitive, and body-oriented approaches.

References:

1. Lippi L., Ferrillo M., Losco L., Folli A., Marcasciano M., Curci C., Invernizzi M. Aesthetic rehabilitation medicine: enhancing wellbeing beyond functional recovery. *Medicina*. 2024. Vol. 60, № 4. P. 603. DOI: https://doi.org/10.3390/medicina60040603.

2. Yan C., Wen R., Chen N., Fan Y., Li J., Peng Y., Wang Y. Psychological disorders are a non-negligible factor in medical aesthetic disputes. *Aesthetic Plastic Surgery*. 2025. 1. DOI: https://doi.org/10.1007/s00266-025-04940-7.

3. Misici I., Micarelli B., Venturino P., Alessandrini N., Basso L., Gallo G., Micarelli A. Psychological profile in women undergoing minimally invasive cosmetic procedures: A pilot–survey-based–retrospective study. *Medicine*. 2025. Vol. 104, № 17. Article e42255. DOI: https://doi.org/10.1097/MD.0000000000042255.

4. Wollina U., Kocic H., Goldman A. Hyaluronic acid in facial rehabilitation—a narrative review. *Cosmetics*. 2023. Vol. 10, № 2. P. 61. DOI: https://doi.org/10.3390/cosmetics10020061.

5. An Update on the Clinical Efficacy and Safety of Collagen Injectables for Aesthetic and Regenerative Medicine Applications / L. Salvatore et al. *Polymers*. 2023. Vol. 15, no. 4. P. 1020. URL: https://doi.org/10.3390/polym15041020 (date of access: 18.07.2025).

6. Talwar A. A., Shulkin J. M., Hitchner M., McAuliffe P. B., Desai A. A., Broach R. B., Percec I. Use of cosmetic facial injectables after facial aesthetic surgery. *Aesthetic Surgery Journal*. 2022. Vol. 42, № 10. P. 1194–1204. DOI: https://doi.org/10.1093/asj/sjac171.

7. Hamrah D., Aleman B. Injectable soft tissue fillers and their use in facial rejuvenation. In: Amin D., Marwan H. (eds) *Pearls and Pitfalls in Oral and Maxillofacial Surgery*. Cham: Springer, 2024. P. 459–469. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-47307-4_42.

8. Nikolis A., Avelar L. E. T., Haddad A., Lam S. C. K., Metelitsa A., Prather H. B., Iachetti F. Turn your AART into a HIT using a complete range of aesthetic injectables: methodology for combining products to maximise patient outcomes. *Clinical, Cosmetic and Investigational Dermatology*. 2024. Vol. 17. P. 2051–2069. DOI: https://doi.org/10.2147/CCID.S465155.

9. Carro M. A., Tokgöz E. Nonsurgical facial aesthetic procedures. In: *Cosmetic and Reconstructive Facial Plastic Surgery*. Cham: Springer, 2023. P. 1–14. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-31168-0_1.

10. Hedén P., Sellman G., von Wachenfeldt M. et al. Body shaping and volume restoration: the role of hyaluronic acid. *Aesthetic Plastic Surgery*. 2020. Vol. 44. P. 1286–1294. DOI: https://doi.org/10.1007/s00266-020-01826-8.

11. Magazin M., Shoji M. K., Tran A. Q., Tooley A. A. Injectables: aesthetics and cosmetics. In: Tsui E., Fung S. S. M., Singh R. B. (eds) *Current Advances in Ocular Surgery*. Singapore: Springer, 2023. P. 1–9. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-99-1661-0_1.

12. Abelsson A., Willman A. Ethics and aesthetics in injection treatments with Botox and filler. *Journal of Women & Aging*. 2021. Vol. 33, № 6. P. 583–595. DOI: https://doi.org/10.1080/08952841.2020.1730682.

13. Goodman G. J., Liew S., Callan P., Hart S. Facial aesthetic injections in clinical practice: pretreatment and posttreatment consensus recommendations to minimise adverse outcomes. *Australasian Journal of Dermatology*. 2020. Vol. 61, № 3. P. 217–225. DOI: https://doi.org/10.1111/ajd.13273.

14. Türsen Ü. Connective tissue disorders and cosmetical procedures. *Journal of the Turkish Academy of Dermatology*. 2018. Vol. 12, № 3. DOI: https://doi.org/10.6003/jtad.18123r1.

15. Bertossi D., Dell'Acqua I., Albanese M., Marchetti P., Nocini P. Face treatment using nonsurgical mini-invasive techniques as postsurgical procedure for traumatic injury. *Aesthetic Surgery Journal*. 2019. Vol. 39, № 7. P. NP266–NP278. DOI: https://doi.org/10.1093/asj/sjz017.

16. McKeown D. J. Impact of minimally invasive aesthetic procedures on the psychological and social dimensions of health. *Plastic and Reconstructive Surgery–Global Open*. 2021. Vol. 9, № 4. P. e3578. DOI: https://doi.org/10.1097/GOX.0000000000003578.

17. Stark S., Stark C., Wong B., Brin M. F. Modulation of amygdala activity for emotional faces due to botulinum toxin type A injections that prevent frowning. *Scientific Reports*. 2023. Vol. 13. Article 3333. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-023-29280-x.

18. Roohaninasab M., Mansouri P., Shariati B., Zeinali R., Jafari P., Dehghani A., Gaeini F. R. The effect of facial BOTOX injection on quality of life and happiness: a descriptive/prevalence study. *Health Science Reports*. 2024. Vol. 7, № 8. Article e2303. DOI: https://doi.org/10.1002/hsr2.2303.

19. Rullan P., Lee K. Cosmetic injectable treatments improve quality of life in patients with multiple serious medical comorbidities. *Cureus*. 2023. Vol. 15, № 10. DOI: https://doi.org/10.7759/cureus.47458.

20. Center for Neurobiology of Learning & Memory, UCI. Botox injections in forehead can change how brains process emotions. *UCI News*: website 2023. URL: https://cnlm.uci.edu/2023/03/23/botox-injections-in-forehead-can-change-how-brains-process-emotions/ (date of access: 12.07.2025).

21. Hemsworth B., Hemsworth C., Richmond S. A. Non-surgical medical aesthetics and patient quality of life: an umbrella review. *Aesthetic Surgery Journal Open Forum*. 2024. 6. Article ojae096. DOI: https://doi.org/10.1093/asjof/ojae096.

References:

1. Lippi, L., Ferrillo, M., Losco, L., Folli, A., Marcasciano, M., Curci, C., & Invernizzi, M. (2024). Aesthetic rehabilitation medicine: enhancing wellbeing beyond functional recovery. *Medicina*, *60*(4), 603. DOI: https://doi.org/10.3390/medicina60040603.

2. Yan, C., Wen, R., Chen, N., Fan, Y., Li, J., Peng, Y., & Wang, Y. (2025). Psychological disorders are a non-negligible factor in medical aesthetic disputes. *Aesthetic Plastic Surgery*, 2025(1). DOI: https://doi.org/10.1007/s00266-025-04940-7.

3. Misici, I., Micarelli, B., Venturino, P., Alessandrini, N., Basso, L., Gallo, G., & Micarelli, A. (2025). Psychological profile in women undergoing minimally invasive cosmetic procedures: A pilot–survey-based–retrospective study. *Medicine*, *104*(17), e42255. DOI: https://doi.org/10.1097/MD.0000000000042255.

4. Wollina, U., Kocic, H., & Goldman, A. (2023). Hyaluronic acid in facial rehabilitation—a narrative review. *Cosmetics*, *10*(2), 61. DOI: https://doi.org/10.3390/cosmetics10020061.

5. Salvatore, L., Natali, M. L., Brunetti, C., Sannino, A., & Gallo, N. (2023). An update on the clinical efficacy and safety of collagen injectables for aesthetic and regenerative medicine applications. *Polymers*, *15*(4), 1020. DOI: https://doi.org/10.3390/polym15041020.

6. Talwar, A. A., Shulkin, J. M., Hitchner, M., McAuliffe, P. B., Desai, A. A., Broach, R. B., & Percec, I. (2022). Use of cosmetic facial injectables after facial aesthetic surgery. *Aesthetic Surgery Journal*, *42*(10), 1194–1204. DOI: https://doi.org/10.1093/asj/sjac171.

7. Hamrah, D., & Aleman, B. (2024). Injectable soft tissue fillers and their use in facial rejuvenation. In D. Amin & H. Marwan (Eds.), *Pearls and Pitfalls in Oral and Maxillofacial Surgery* (pp. 459–469). Cham: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-47307-4_42.

8. Nikolis, A., Avelar, L. E. T., Haddad, A., Lam, S. C. K., Metelitsa, A., Prather, H. B., & Iachetti, F. (2024). Turn your AART into a HIT using a complete range of aesthetic injectables: methodology for combining products to maximise patient outcomes. *Clinical, Cosmetic and Investigational Dermatology*, 17, 2051–2069. DOI: https://doi.org/10.2147/CCID.S465155.

9. Carro, M. A., & Tokgöz, E. (2023). Nonsurgical facial aesthetic procedures. In *Cosmetic and Reconstructive Facial Plastic Surgery* (pp. 1–14). Cham: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-31168-0_1.

10. Hedén, P., Sellman, G., & von Wachenfeldt, M. et al. (2020). Body shaping and volume restoration: the role of hyaluronic acid. *Aesthetic Plastic Surgery*, *44*, 1286–1294. DOI: https://doi.org/10.1007/s00266-020-01826-8.

11. Magazin, M., Shoji, M. K., Tran, A. Q., & Tooley, A. A. (2023). Injectables: aesthetics and cosmetics. In E. Tsui, S. S. M. Fung, & R. B. Singh (Eds.), *Current Advances in Ocular Surgery* (pp. 1–9). Singapore: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-99-1661-0_1.

12. Abelsson, A., & Willman, A. (2021). Ethics and aesthetics in injection treatments with Botox and filler. *Journal of Women & Aging*, *33*(6), 583–595. DOI: https://doi.org/10.1080/08952841.2020.1730682.

13. Goodman, G. J., Liew, S., Callan, P., & Hart, S. (2020). Facial aesthetic injections in clinical practice: pretreatment and posttreatment consensus recommendations to minimise adverse outcomes. *Australasian Journal of Dermatology*, *61*(3), 217–225. DOI: https://doi.org/10.1111/ajd.13273.

14. Türsen, Ü. (2018). Connective tissue disorders and cosmetical procedures. *Journal of the Turkish Academy of Dermatology*, *12*(3). DOI: https://doi.org/10.6003/jtad.18123r1.

15. Bertossi, D., Dell'Acqua, I., Albanese, M., Marchetti, P., & Nocini, P. (2019). Face treatment using nonsurgical mini-invasive techniques as postsurgical procedure for traumatic injury. *Aesthetic Surgery Journal*, *39*(7), NP266–NP278. DOI: https://doi.org/10.1093/asj/sjz017.

16. McKeown, D. J. (2021). Impact of minimally invasive aesthetic procedures on the psychological and social dimensions of health. *Plastic and Reconstructive Surgery–Global Open*, *9*(4), e3578. DOI: https://doi.org/10.1097/GOX.0000000000003578.

17. Stark, S., Stark, C., Wong, B., & Brin, M. F. (2023). Modulation of amygdala activity for emotional faces due to botulinum toxin type A injections that prevent frowning. *Scientific Reports*, 13, Article 3333. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-023-29280-x.

18. Roohaninasab, M., Mansouri, P., Shariati, B., Zeinali, R., Jafari, P., Dehghani, A., & Gaeini, F. R. (2024). The effect of facial BOTOX injection on quality of life and happiness: a descriptive/prevalence study. *Health Science Reports*, *7*(8), e2303. DOI: https://doi.org/10.1002/hsr2.2303.

19. Rullan, P., & Lee, K. (2023). Cosmetic injectable treatments improve quality of life in patients with multiple serious medical comorbidities. *Cureus*, *15*(10). DOI: https://doi.org/10.7759/cureus.47458.

20. UCI. (2023). Botox injections in forehead can change how brains process emotions. Retrieved from https://cnlm.uci.edu/2023/03/23/botox-injections-in-forehead-can-change-how-brains-process-emotions/ (date of access: 12.07.2025).

21. Hemsworth, B., Hemsworth, C., & Richmond, S. A. (2024). Non-surgical medical aesthetics and patient quality of life: an umbrella review. *Aesthetic Surgery Journal Open Forum*, 6, Article ojae096. DOI: https://doi.org/10.1093/asjof/ojae096.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDC 641.528:641.86:615.874

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2000-2014

Sychevska Solomiia Volodymyrivna Bachelor, Director, Private Entrepreneur, 22a Karpenka St., Ternopil, https://orcid.org/0009-0003-3666-4335

PROSPECTS FOR SPA DESSERTS AS FUNCTIONAL FOODS WITH COLLAGEN, MATCHA, AND NATURAL FLAVORS

Abstract. In the context of growing awareness of the importance of preventing chronic diseases, maintaining health, and preserving youth, the introduction of innovative approaches to rational nutrition is becoming increasingly relevant. One promising direction is the concept of SPA desserts—healthy gastronomic products that combine appealing taste, functional properties, and aesthetic pleasure. The article analyzes the potential for the development of SPA desserts as an element of functional nutrition based on the use of natural biologically active components – collagen, matcha, and natural aromatic substances.

The physiological properties of collagen as a structural protein that improves the condition of the skin, hair, joints, and overall tone of the body are outlined. The properties of matcha tea as a source of antioxidants, amino acids, and caffeine, which provides a mild tonic effect and supports cognitive functions, are highlighted. Natural aromas, in particular essential oils, are considered not only as an element of organoleptic composition, but also as a means of aromatherapeutic influence on the emotional state of the consumer, reducing stress levels and improving mood.

The aesthetic and sensory components of SPA desserts are analyzed as factors that increase the level of emotional satisfaction and contribute to the formation of conscious eating habits. Particular attention is paid to the analysis of marketing potential and the definition of the target audience: women focused on appearance care; people with increased psycho-emotional stress; supporters of a healthy lifestyle.

The technological aspects of creating SPA desserts are revealed: preserving the biological activity of ingredients, achieving a harmonious texture and organoleptic characteristics. The importance of an interdisciplinary approach to the development of such products, integrating knowledge from nutrition, dietetics, culinary technology, food psychology, and aesthetics, is emphasized.

The summary of the results shows that SPA desserts have significant potential for integration into everyday nutrition as a tool for gentle health improvement, combining physiological and emotional benefits and contributing to the harmonization of the human internal state through aesthetic pleasure.

Keywords: functional nutrition, bioactive substances, gastronomic aesthetics, aromatherapy, emotional well-being, healthy eating technologies.

Сичевська Соломія Володимирівна бакалавр, керівник, фізична особа–підприємець, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0003-3666-4335

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ПЕРСПЕКТИВИ SPA-ДЕСЕРТІВ ЯК ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ЇЖІ З КОЛАГЕНОМ, МАТЧА І НАТУРАЛЬНИМИ АРОМАТАМИ

Анотація. У контексті зростання усвідомлення важливості профілактики хронічних захворювань, підтримки здоров'я та збереження молодості актуалізується впровадження інноваційних підходів до раціонального харчування. Одним із перспективних напрямів є концепція SPA-десертів – оздоровчих гастрономічних виробів, що поєднують привабливість смаку, функціональні властивості та естетичну насолоду. У статті проаналізовано потенціал розвитку SPA-десертів як елемента функціонального харчування на основі використання природних біологічно активних компонентів – колагену, матча та натуральних ароматичних речовин.

Окреслено фізіологічні властивості колагену як структурного білка, що сприяє поліпшенню стану шкіри, волосся, суглобів і загального тонусу організму. Висвітлено властивості чаю матча як джерела антиоксидантів, амінокислот і кофеїну, що забезпечує м'який тонізувальний ефект і підтримує когнітивні функції. Натуральні аромати, зокрема ефірні олії, розглянуто не лише як елемент органолептичної композиції, а й як засіб ароматерапевтичного впливу на емоційний стан споживача, зниження рівня стресу та покращення настрою.

Проаналізовано естетичну й сенсорну складову SPA-десертів як чинники, що підвищують рівень емоційного задоволення та сприяють формуванню звички до усвідомленого харчування. Окрему увагу приділено аналізу маркетингового потенціалу та окресленню цільової аудиторії: жінки, орієнтовані на догляд за зовнішністю; особи з підвищеним психоемоційним навантаженням; прибічники здорового способу життя.

Розкрито технологічні аспекти створення SPA-десертів: збереження біологічної активності інгредієнтів, досягнення гармонійної текстури й органолептичних характеристик. Наголошено на важливості міждисциплінарного підходу до розроблення таких продуктів, що інтегрує знання з нутриціології, дієтології, кулінарної технології, психології харчової поведінки та естетики.

Узагальнення результатів засвідчує, що SPA-десерти мають значний потенціал для інтеграції в повсякденне харчування як інструмент м'якого оздоровлення, що поєднує фізіологічні та емоційні переваги й сприяє гармонізації внутрішнього стану людини завдяки естетичному задоволенню.

Ключові слова: функціональне харчування, біоактивні речовини, гастрономічна естетика, ароматерапія, емоційне благополуччя, технології здорового харчування.

Introduction. In today's world, where increasing attention is paid to healthy lifestyles, disease prevention, and the maintenance of physical attractiveness, society is progressively turning to functional nutrition as a tool for gentle healing and emotional restoration. In the context of constant stress, a fast-paced lifestyle,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

environmental pollution, and limited time for adequate self-care, there is a rising demand for products that combine health benefits, aesthetic appeal, and gastronomic satisfaction. One promising solution in this area is SPA desserts, which are innovative food products designed to be both functionally beneficial and sensorially enjoyable.

Despite growing interest in collagen-rich, antioxidant, and aromatherapeutic ingredients within the food industry, the potential of their combined use in dessert products remains insufficiently explored from a scientific perspective. In particular, there is a lack of systematic research that considers SPA desserts as a means of promoting health, enhancing aesthetic experience, and supporting emotional balance, rather than merely as a commercial trend.

The relevance of this issue stems from the need to develop new approaches to everyday nutrition that emphasize not only caloric content or taste but also bioactive value, psycho-emotional impact, and sensory appeal. In this context, SPA desserts represent a component of the broader concept of food aesthetics, which integrates functionality, visual and textural beauty, and therapeutic effects.

The practical dimension of this problem involves the development of recipes that combine ingredients such as collagen, matcha, and natural flavors while preserving their biological activity, organoleptic balance, and consumer safety. It is equally important to analyze the target audience, effective marketing strategies, and the potential of SPA desserts within a personalized approach to healthy eating.

Therefore, the study of SPA desserts as a form of functional nutrition that offers both health and emotional benefits constitutes a scientifically and practically relevant endeavor. It aligns with contemporary consumer demands for wellness, beauty, and harmony in daily life.

Literature review. In modern scientific literature, there is a growing interest in the study of functional desserts that offer not only appealing taste but also health benefits for the human body. In particular, research into the potential use of components with pronounced biological activity, such as collagen, matcha tea, natural flavors, and superfoods, plays an increasingly important role.

Innovative trends in the field of health-promoting nutrition are actively addressed in the works of both domestic and international scholars. For instance, the study by S. M. Oliveira et al. [1] highlights the promising application of additive technologies (3D printing) to enhance the bioactive properties of functional bakery products. These technologies may also be adapted for use in dessert formulations. Similarly, P. Shen et al. [2] demonstrate the effectiveness of protein-inorganic hybrid nanomaterials in stabilizing natural pigments, a finding that is particularly relevant to enhancing the visual appeal of spa desserts.

The properties of matcha tea as a functional ingredient are comprehensively explored in the work of S. Sokary et al. [3], who emphasize its antioxidant, neuroprotective, and anti-stress effects. These characteristics support the inclusion of matcha as a foundational component in the development of relaxation-oriented

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

desserts. In addition, Ukrainian researchers have drawn attention to the potential of superfoods in the development of beverages and meals with health benefits. For example, R. V. Matyushenko [4] emphasizes the role of superfoods in the composition of smoothies, an approach that can be extrapolated to the formulation of functional dessert products.

The experience of developing health-promoting beverages based on Carpathian herbs, presented in the work of M. Ya. Bomba et al. [5], along with the study of Ayurvedic culinary approaches to tea compositions by N. E. Frolova et al. [6], reflects thematically similar objectives. These beverages, rooted in the wellness and spa concepts, complement dessert consumption through the combined intake of functional drinks and nutritionally enriched confections.

At the level of gastronomic design, spa desserts are examined within the framework of emerging culinary trends. For instance, M. Pasca [7] identifies prevailing directions in the restaurant industry, such as the increasing demand for natural, visually attractive, and environmentally sustainable products. These insights align with the findings of G. M. Chepurda and A. O. Dyky [8], who highlight the role of trendy foods in enhancing emotional experiences, particularly within the VIP service sector.

Studies dedicated to the technologies of functional desserts warrant particular attention. A. V. Antonenko, T. V. Brovenko, and N. M. Stukalska [9] explore the technological foundations for producing functional desserts using natural ingredients. Concurrently, L. M. Nechadym [10] underscores the necessity of incorporating innovative preparation methods that respond to contemporary consumer expectations. This perspective is supported by the work of A. G. Fariseeva et al. [11], who propose new technological solutions for enhancing the nutritional value of sweet dishes.

It is also important to note that the concept of health benefits in dessert products is addressed within the broader context of culinary trends and domestic practice. For example, in the study by K. V. Kalayda and D. S. Nezhura [12], the technological feasibility of recipe optimization for spa desserts is substantiated. Similarly, the work of A. L. Rogova, I. V. Choni, and L. O. Polozhnykova [13] analyzes the influence of culinary fashion on structural transformations in dessert technologies. In turn, O. A. Pusikova [14] provides a detailed overview of the use of matcha tea in European confectionery products, while S. Pezantes-Orellana [15] highlights the incorporation of natural essential oils in desserts as a component of dietary nutrition that can be effectively integrated into spa menus.

The general methodological and technological framework for developing spa desserts is shaped by an interdisciplinary approach that merges gastronomy, nutrition science, nanotechnology, and sensory marketing. The effectiveness of such desserts in enhancing the quality of nutrition, improving consumers' psycho-emotional well-being, and supporting a healthy lifestyle is increasingly supported by evidence from both international publications and domestic research.

The **aim of this article** is to conduct a comprehensive study of SPA desserts as an innovative form of functional nutrition that integrates bioactive properties,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

gastronomic aesthetics, and both emotional and therapeutic potential, with a focus on the use of collagen, matcha, and natural flavors.

The objectives of the article are as follows:

- to investigate the properties of collagen, matcha, and natural flavors as bioactive components of SPA desserts and their impact on human physiological and emotional health;
- to characterize the aesthetic, taste, and sensory attributes of SPA desserts as factors contributing to psychoemotional well-being, and to outline their marketing potential;
- to determine the technological requirements for producing SPA desserts while preserving the bioactivity of ingredients and maintaining organoleptic harmony;
- to justify the need for an interdisciplinary approach to the development of healthy dessert products by incorporating nutritional, culinary, psychological, and aesthetic considerations.

Nutrition plays a key role in maintaining both physical and emotional health by supplying energy, essential micro- and macronutrients, and biologically active compounds. In today's rapidly evolving world, there is an increasing emphasis on lifestyles centered around body care, skin health, and longevity. Simultaneously, the fitness industry continues to expand, driving demand for healthy and functional food products that not only satisfy hunger but also promote beauty, balance, and overall physiological well-being.

In response to the growing interest in healthy eating, a new culinary culture is emerging in restaurants, characterized by a demand for nutritious, minimally processed foods made from natural ingredients. The concept of craft and organic products is gaining particular popularity, reflecting a global shift toward "green cuisine." This movement is transforming attitudes toward food, moving beyond basic consumption toward intentional, health-conscious choices. Food has become an integral part of lifestyle, cultural identity, and even personal branding. Today, modern chefs frequently appear in media alongside prominent politicians, athletes, and celebrities, while cooking shows continue to reach peak popularity.

In contemporary culinary discourse, food is no longer viewed merely as a dish on a plate but as a conceptual expression of global trends. One such trend is the fusion of gastronomy, aesthetics, and functionality. Within this framework, SPA desserts occupy a distinctive place. These desserts represent an innovative approach to confectionery products, integrating health-enhancing ingredients such as superfoods, adaptogens, and natural colorants and flavors. Their purpose extends beyond sensory pleasure to include support for beauty-related functions, including skin health, hair vitality, and digestive balance.

This trend is gaining momentum under the influence of Asian culinary traditions, which in recent years have become a significant source of inspiration for Western gastronomy. For instance, matcha green tea, a traditional Japanese ingredient, has been

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

widely adopted in modern desserts across the United States and Europe. Its appeal lies in its high antioxidant content and its beneficial effects on metabolism, making it a prime example of how health, flavor, and visual appeal can be combined in contemporary dessert design.

Matcha is a concentrated source of catechins, amino acids (including L-theanine), and caffeine. Recent studies suggest that matcha may reduce fat accumulation, support glycemic control, protect cognitive function, elevate brain-derived neurotrophic factor (BDNF) levels, and decrease psychological stress in experimental models [3]. Matcha is a traditional Japanese green tea made exclusively from leaves cultivated in Japan. Approximately 20 days before harvest, the tea plantations are shaded with a thick, opaque covering to block direct sunlight. This process enhances the tea's distinctive aroma and flavor. Only the youngest leaves and buds are selected for harvesting, as they yield a fine powder. After collection, the leaves are dried and ground into a vibrant green powder using specialized stone mills. These selected plant parts concentrate the tea's bioactive compounds and flavors [14, p. 244].

One of the most valuable properties of matcha is its high content of catechins, particularly epigallocatechin gallate (EGCG), which possess antibacterial, antifungal, and antiviral effects. Catechins help to strengthen the immune system, facilitate the removal of toxic metals from the body, and slow the aging process. Furthermore, they inhibit the formation of reactive oxygen species (ROS), including free radicals and peroxides. For pastry chefs and confectioners, matcha is regarded as a versatile ingredient that can enhance the color, taste, texture, and aroma of various products. Ukrainian culinary professionals have highlighted the numerous advantages and culinary applications of matcha in modern confectionery (Fig. 1) [14, p. 245].

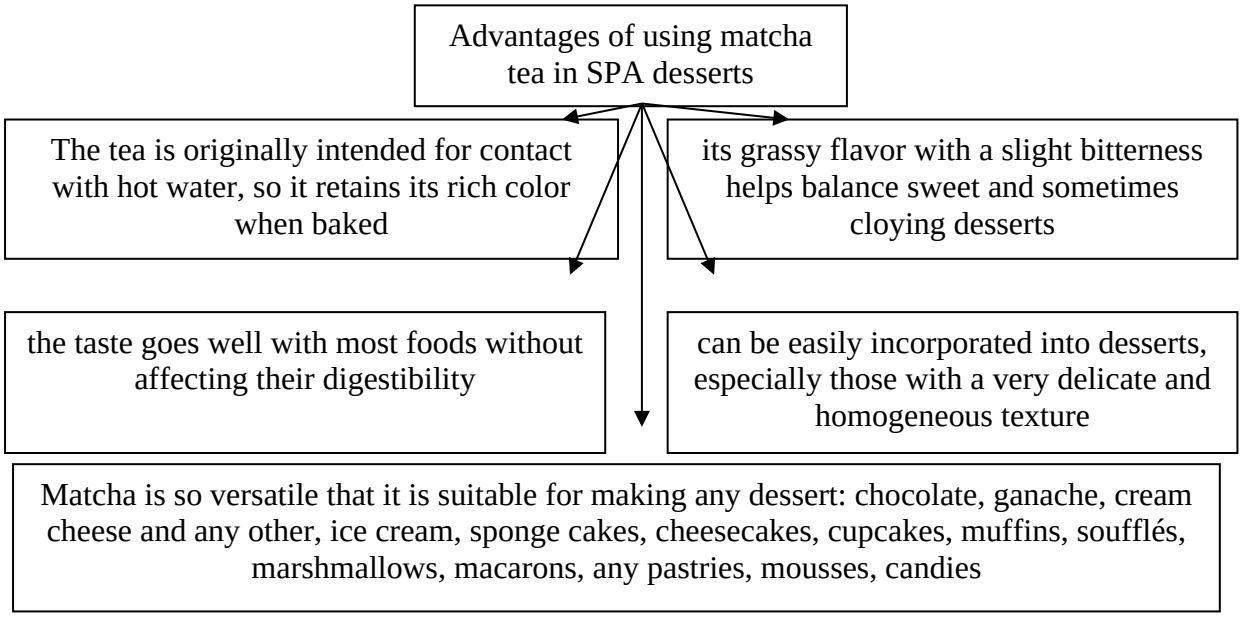


Fig.1. Advantages of using matcha tea in SPA desserts
Source: authors' own work

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Thus, matcha tea can be incorporated into a wide variety of confectionery products, including jellies, cookies, tarts, and other desserts. This versatility, combined with its beneficial health properties, makes matcha one of the most innovative ingredients in contemporary culinary practice. There is growing speculation that matcha may, in the future, become a powerful tool in the global fight against cancer.

Superfoods such as matcha, spirulina, acai, dragon fruit powder, and beetroot powder are increasingly used as natural colorants and antioxidants. These ingredients not only enhance the visual appeal of food products but also contribute to skin health and detoxification processes.

Collagen plays an equally significant role in modern SPA dessert formulations. This structural protein promotes skin elasticity, supports joint health, and positively influences intestinal microflora. Its application in food technology enables the creation of functional desserts that offer both gastronomic enjoyment and nutraceutical benefits. As a bioactive compound, collagen is widely used in functional foods to support the health of the skin, hair, joints, and overall physiological tone. When combined with matcha, collagen demonstrates a synergistic effect: collagen enhances skin elasticity, while matcha's antioxidants help protect cells from oxidative stress.

In many Asian countries, collagen has been actively incorporated into both cosmetics and food products for over a decade. In contrast, its popularity in food preparations and restaurant menus in Western countries has only recently experienced rapid growth. In the United States alone, demand for collagen increased by 61 percent by the end of 2019. Typically available in powder form, collagen is widely recognized for its benefits to skin health. Beyond its effects on skin and hair, collagen also helps reduce inflammation, supports the integrity and permeability of intestinal walls, promotes healthy metabolism and nutrient absorption, and strengthens joints and bones [8, p. 196].

In culinary practice, collagen is rarely used in its pure form; however, it is increasingly incorporated into functional desserts, nutritional bars, and beverages as a food supplement. In plant-based alternatives, collagen analogues or substitutes are more commonly employed (Table 1).

Table 1

Substances used as substitutes or analogues of collagen in desserts

Name of substance	Origin	Main properties	Advantages	Examples of use
Gelatin	Animal origin (most often from collagen in skin and bones)	Gels, creates an elastic structure	Rich in protein, source of amino acids	Puddings, jellies, marshmallows, panna cotta
Collagen hydrolysate	Animal origin (collagen processing)	Does not gel, dissolves easily	Has a positive effect on skin and joints	Drinks, protein bars, yogurt-based desserts
Pectin	Plant-based (apples, citrus fruits)	Gels in the presence of acids and sugar	Vegan, rich in fiber	Jams, jellies, natural candies, vegan desserts

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Name of substance	Origin	Main properties	Advantages	Examples of use
Agar	Seaweed (red seaweed)	Powerful gelling agent	Vegan, high gelling temperature	Vegan jellies, mousses, puddings
Carrageenan	Red algae	Thickens, forms a gel texture	Vegan, stabilizer	Vegan creams, jellies, beverages
Xanthan gum	Bacterial origin (sugar fermentation)	Thickens, stabilizes structure	Does not alter taste, compatible with other agents	Vegan creams, puddings, gluten-free desserts
Chia seeds	Plant-based	Forms a gel when soaked	Source of omega-3, protein, fiber	Chia puddings, drinks, smoothies

Source: compiled by the author

Modern healthy desserts are increasingly incorporating both traditional and alternative gelling agents to align with diverse consumer preferences, including vegan, gluten-free, and anti-inflammatory diets. While gelatin and collagen remain classic structuring ingredients, pectin, agar-agar, and chia seeds are gaining popularity due to their natural origin, nutritional value, and compatibility with environmentally conscious eating practices. The appropriate selection of these ingredients enables the creation of desserts that are not only flavorful but also functionally beneficial.

In addition to their nutritional advantages, these desserts are increasingly enhanced with natural flavoring agents, particularly essential oils. These oils offer more than just cosmetic appeal, as they also possess therapeutic properties due to their influence on psycho-emotional well-being. Aromatherapeutic effects may include stress reduction, mood enhancement, and the creation of a pleasant sensory environment during consumption. However, further scientific validation is required to confirm these effects in the context of food products. In SPA desserts, especially those enriched with collagen and matcha, essential oils serve both as flavoring agents and as active components with potential health benefits (Table 2).

Table 2

Properties of natural flavorings in spa desserts

Name	Properties
Antimicrobial and anti-inflammatory properties	A systematic review has shown that the essential oils of lemon, cinnamon, coriander, rosemary, thyme, cumin, and parsley contain biologically active compounds such as terpenes, terpenoids, and phenols, including limonene, cinnamaldehyde, β-linalool, and thymol. These constituents have demonstrated antimicrobial, antioxidant, and anti-inflammatory properties in vitro and in animal models. For instance, cinnamon oil has been shown to alter bacterial membranes and inhibit bacterial reproduction, a feature that may be particularly valuable for preserving dessert products without the use of synthetic preservatives.
Antioxidant activity and health support	Essential oils are effective in preserving phytochemical compounds. For example, rosemary oil contains carnosic acid, which helps reduce cellular stress and may contribute to the preservation of collagen structure in

Name	Properties
	functional food products. This property is particularly relevant for desserts designed to support skin health and enhance physical appearance.
Sensory dynamics: aroma as part of the emotional component	In aromatherapy, the use of essential oils is well documented in spa environments. For example, lavender and chamomile have been shown to effectively reduce stress levels, improve sleep quality, and create a calming atmosphere. In the context of desserts, the subtle aroma of lavender or chamomile can not only enhance flavor perception but also foster a tactile and emotional connection with the ritual of consumption, thereby amplifying the overall calming effect.
Practical application in desserts	For safety reasons, only food-grade essential oils certified for use in the food industry should be used in microconcentrations, typically one or two drops per serving, and should be dissolved in a neutral base or encapsulated. For example, incorporating a few drops of lavender or bergamot essential oil into a matcha-collagen dessert enhances both the aroma and the functional properties. Lavender contributes a calming effect, while bergamot adds a light citrus note and supports mood enhancement.

Source: [15]

Thus, natural flavors derived from essential oils in SPA desserts containing collagen and matcha can enhance the functional value of the product by adding flavor, aroma, and potential health benefits, thereby creating a multifaceted consumer experience.

At the same time, there is increasing interest in adaptogenic ingredients such as ashwagandha, rhodiola rosea, reishi mushrooms, and cordyceps. These components help regulate stress, improve the body's adaptive capacity, and support internal homeostasis, which is particularly important for individuals living in large urban areas (Table 3).

Table 3

Adaptogens in spa desserts

Name	Properties
Ashwagandha (Withania somnifera)	A traditional Ayurvedic remedy, clinically proven to significantly reduce cortisol levels (by up to 22% in 4–8 weeks) and subjective stress (by up to 32%) in RCT studies. Mechanism: balancing the HPA axis, normalizing GABA activity, reducing oxidative stress in neurons.
Rhodiola rosea	Studies have shown its effectiveness in reducing fatigue, improving cognitive function, increasing endurance, and relieving stress after just 1–4 days of use (200 mg twice a day for 28 days). Key active ingredients are rosavin and salidroside, which increase ATP production and regulate serotonin/dopamine.
Reishi (Ganoderma lucidum)	Contains β-glucans and triterpenes, which strengthen the immune system, reduce inflammation, support the cardiovascular system, and improve sleep and emotional state in chronically ill patients (12-week study).
Cordyceps (Cordyceps sinensis or militaris)	Fungus that increases physical endurance, improves oxygen uptake, and increases energy metabolism (ATP production). In an RCT in healthy adults, significant induction of NK cell activity and reduced fatigue were demonstrated with daily intake of 1.5 g.

Source: [16]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Studies also highlight the potential for synergistic effects among individual adaptogens, where their simultaneous use produces a more pronounced impact compared to single-ingredient applications. This approach creates promising opportunities for the development of a new generation of SPA desserts. These are products with combined functional properties that simultaneously target stress reduction, immune support, psychoemotional regulation, and skin health, particularly when formulated with collagen and antioxidants such as green tea polyphenols [16].

As a result, the integration of adaptogens into SPA desserts enables the creation of holistic functional solutions that are well balanced in taste, aroma, texture, and bioactivity. This is especially relevant for consumers living in large urban environments who experience chronic stress, information overload, and fast-paced lifestyles, which increases the demand for innovative food formats with enhanced functional value.

This transformation of the dessert category is made possible by modern food engineering technologies that combine gastronomic appeal with health benefits. Although desserts have traditionally been associated with high calorie content and minimal nutritional value, it is now possible to create sweet products without added refined sugar, artificial flavors, or preservatives. Alternative sweeteners such as stevia, inulin, and date paste, combined with prebiotics and natural dietary fiber, are paving the way for healthier recipes focused on metabolic support and microbiota regulation.

However, the functionality of SPA desserts is not limited to their nutritional profile. Their aesthetic and sensory characteristics also play a critical role. Visual presentation and the harmonious integration of color, texture, and aroma shape the emotional perception of the product, which directly influences the consumer’s enjoyment. The vibrant natural color of matcha, combined with the silky texture of cream or the translucence of jelly, creates an impression of purity, naturalness, and sophistication. Findings from pop-neuromarketing research confirm that aesthetically appealing design is often associated by consumers with higher quality and greater naturalness. Moreover, even the shape and color of the tableware can enhance perceived satisfaction and influence subjective taste perception, increasing the desire to try the product.

Research published in *Food Research International* also shows that consumers from different cultural backgrounds display distinct preferences regarding dessert colors. For instance, green and pink options are more appealing to certain demographics, which should be taken into account when localizing products for international markets. In terms of flavor preferences, simplicity and familiarity help foster consumer trust. According to Mintel, approximately 44 percent of shoppers prefer simple dessert combinations, while texture remains a key driver of satisfaction. Up to 48 percent of respondents identify it as a primary factor influencing their dessert choices.

Young consumers aged 25 to 40 show a sustained interest in desserts that combine gastronomic aesthetics with wellness-related features. They value natural

ingredients—such as organic, non-GMO components, and products free from artificial additives—and are willing to pay more for offerings that meet their expectations of purity and visual appeal. More than 80 percent of consumers in this demographic are inclined to choose brands with transparent and ethical positioning. This group represents the core segment of the SPA routine market, as they seek more than just a dessert. They desire an experience that integrates taste, beauty, and emotional relief.

The combination of attractive visual presentation, natural aromas, contrasting textures (such as soft jelly, crunchy granola, and delicate cream), and vivid, natural colors generates a complex sensory signal. This signal not only captures attention but also promotes mindful consumer behavior and reinforces healthy eating habits. Such an approach aligns with global trends in wellness consumption and reflects a broader shift toward more ethical and responsible dietary practices [17].

At the same time, the practical implementation of these principles in SPA dessert formulations demands specific technological considerations. To preserve the bioactivity of sensitive compounds such as collagen, matcha tea polyphenols, adaptogens, and probiotics, careful adjustment of production parameters is required. In particular, it is essential to maintain a mild temperature regime (below 40 to 45 °C) to prevent protein denaturation and degradation of polyphenolic compounds [2]. Furthermore, selecting an appropriate dessert structure is crucial. Paste-like jelly masses or cold emulsion creams are more suitable for preserving active ingredients compared to heat-intensive methods such as baking or caramelization.

Modern approaches to the microencapsulation of bioactive compounds, particularly those employing natural polymers such as sodium alginate, gelatin, and acacia gum, are receiving increasing attention. Encapsulation enables not only the stabilization of sensitive components but also the controlled release of these compounds within the gastrointestinal tract [1]. Similar techniques are actively applied in the 3D printing of food products, where nanostructured protein and polysaccharide matrices allow bioactive substances to be precisely integrated into dessert structures, thereby ensuring a high degree of bioavailability.

In addition, industrial production places significant emphasis on the standardization of parameters such as pH, humidity, and water activity, as these factors directly influence both the stability of ingredients and the microbiological safety of the final products. Meeting these requirements ensures that SPA desserts retain their health-promoting properties while also preserving their sensory and consumer qualities throughout the shelf life.

The development of SPA desserts requires the integration of knowledge from nutrition science, culinary technology, food psychology, and aesthetics. A rational combination of functional benefits (health), taste and texture (gastronomy), and emotional engagement (psychology) forms the basis for a new category of product. This interdisciplinary approach creates opportunities for the personalization of desserts according to individual consumer needs.

Thus, SPA desserts are not merely a gastronomic novelty but represent a promising direction in the development of functional nutrition. They open up new

opportunities to combine the pleasure of eating with elements of health enhancement, anti-aging benefits, and beauty support from within.

Conclusions. SPA desserts are not only a trend in healthy eating but also a reflection of the integration of gastronomy, nutritional science, and contemporary consumer values. Their sensory potential, which includes visual appeal, textural diversity, and natural aromas, creates a positive consumption experience that encourages healthier eating habits. At the same time, the successful implementation of the functional dessert concept requires a comprehensive understanding of technological processes. Bioactive components such as collagen, adaptogens, and polyphenols must be handled with care and preserved effectively during production.

The adoption of such solutions also reflects global trends in conscious consumption, where gastronomic enjoyment is thoughtfully combined with health awareness and ethical eating practices. The prospects for SPA desserts as a functional product are clearly defined. With a scientifically grounded approach, innovative design, and careful preservation of ingredient bioactivity, they can become an integral part of the modern diet.

References:

1. Oliveira S. M., Gruppi A., Vieira M. V., Matos G. S., Vicente A. A., Teixeira J. A., Pastrana L. M. How additive manufacturing can boost the bioactivity of baked functional foods. *Journal of Food Engineering*. 2021. № 294. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jfoodeng.2020.110394

2. Shen P., Zhao M., Landman J., Zhou F. The development of food protein-inorganic hybrid nanoflowers with outstanding role in stabilizing natural pigments. *arXiv preprint*, arXiv:2210.14588. 2022. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2210.14588

3. Sokary S., Al-Asmakh M., Zakaria Z., Bawadi H. The therapeutic potential of matcha tea: A critical review on human and animal studies. *Current Research in Food Science*. 2023. № 6. DOI: https://doi.org/10.1016/j.crfs.2022.11.015

4. Матюшенко Р. В. Суперфуди як основа смузі оздоровчого спрямування. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 31 березня 2023 р.* Вип. 92. С. 145–150. URL: https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d963db42-eba4-449e-b9ce-294277c85415/content (дата звернення: 02.08.2025)

5. Бомба М. Я., Федина Л. О., Маслійчук О. Б., Майкова С. В. Нетрадиційна рослинна сировина Карпат у технології приготування напоїв оздоровчої дії. *Таврійський науковий вісник*. 2022. № 6. С. 42–51. DOI: https://doi.org/10.32851/tnv-tech.2022.6.6

6. Фролова Н. Е., Байбак С. В., Коваленко О. П., Лукіянишен К. О., Мухіна А. В., Кучерявий І. А. Розробка технології чайних напоїв відповідно до приписів аюрведичної кулінарії. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. 2021. № 1. С. 57–62. URL: https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/71b531ed-318b-44c8-827a-786f5847480a/content (дата звернення: 02.08.2025)

7. Паска М. Сучасні гастро-тренди та перспективи їх використання у ресторанному господарстві. *Індустрія гостинності: стан, тенденції та тренди розвитку: збірник наукових праць Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф. (Вінниця, 19 жовтня 2023 р.)*. Вінниця, 2023. С. 86–93. URL: https://repository.ldufk.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ff106bc9-276d-4075-9648-8abacdb47474/content (дата звернення: 02.08.2025)

8. Чепурда Г. М., Дикий А. О. Включення «модної» їжі у концепт подорожі як pr-хід у сфері vip-туризму. *Туристичний та готельно-ресторанний бізнес в Україні: проблеми розвитку та регулювання: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції (Черкаси, 18–19 березня 2021 року)*. Черкаси, 2021. С. 195–197. URL: https://er.chdtu.edu.ua/bitstream/ChSTU/3499/1/Ел._видання_Матеріали_XII_конф_том_2.pdf#page=195 (дата звернення: 02.08.2025)

9. Антоненко А. В., Бровенко Т. В., Стукальська Н. М. Технологія десертів функціонального призначення. *Таврійський науковий вісник. Технічні науки*. 2022. № 5. С. 27–37. DOI: https://doi.org/10.32851/tnv-tech.2022.5.4 (дата звернення: 04.08.2025)

10. Нещадим Л. М. Інноваційні методи та технології приготування десертної продукції. *Інновації та технології в сфері послуг і харчування. Науковий журнал ЧДТУ*. 2021. № 3–4. С. 59–65. DOI: https://doi.org/10.24025/2708-4949.1-2(3-4).2021.241488

11. Фарісєєв А. Г., Двалі А. М., Остапенко Д. М. Перспективи удосконалення технології солодких страв. *Сучасні технології харчових виробництв: матеріали IV Міжнар. конф. молодих вчених та студентів (Дніпро, 18–20 травня 2022 р.)*. Дніпро, 2022. С. 68–71. URL: https://foodtechnologies.dp.ua/wp-content/uploads/2023/03/Збірник-2022.pdf#page=68 (дата звернення: 02.08.2025)

12. Калайда К. В., Нежур Д. С. Оптимізація рецептури десертів функціонального призначення. *Інноваційні технології та підвищення ефективності виробництва харчових продуктів: матеріали II Всеукраїнської наук.-практич. конф. (Умань, 7 квіт. 2021 р.)*. Умань, 2021. С. 65–67. URL: https://dspace.ksaeu.kherson.ua/bitstream/handle/123456789/6496/№521.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=65 (дата звернення: 02.08.2025)

13. Рогова А. Л., Чоні І. В., Положишникова Л. О. Вплив сучасних кулінарних трендів на розвиток технологій десертів. *Вісник ЛТЕУ. Технічні науки*. 2024. № 37. С. 56–63. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-1221-2024-37-08

14. Пусікова О. А., Євсюкова Д. М. Використання японського суперфуду в європейських кондитерських виробів. *Туристичний та готельно-ресторанний бізнес: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Старобільськ, 16–17 листопада 2021 року)*. Старобільськ, 2021. С. 244–245. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8845/16-17.11.21.pdf?isAllowed=y&sequence=1#page=245 (дата звернення: 02.08.2025)

15. Pezantes-Orellana C., German Bermúdez F., Matías De la Cruz C., Montalvo J. L., Orellana-Manzano A. Essential oils: a systematic review on revolutionizing health, nutrition, and omics for optimal well-being. *Frontiers in Medicine*. 2024. Vol. 11. Article 1337785. DOI: https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1337785

16. Zhu G. P., Zhang C. H., Qin X. M., Cao W. H., Zheng H. N., Gao J. L. Ameliorative effects of oyster (Crassostrea hongkongensis) protein hydrolysate on age-induced cognitive impairment via restoring glia cell dysfunction and neuronal injured in zebrafish. *Journal of Functional Foods*. 2021. Vol. 85. Article 104607. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jff.2021.104607

17. Głuchowski A., Koteluk K., Czarniecka-Skubina E. Effect of shape, size, and color of the food plate on consumer perception of energy value, portion size, attractiveness, and expected price of dessert. *Foods*. 2024. Vol. 13, No. 13. Article 2063. DOI: https://doi.org/10.3390/foods13132063

Література:

1. Oliveira, S. M., Gruppi, A., Vieira, M. V., Matos, G. S., Vicente, A. A., Teixeira, J. A., & Pastrana, L. M. (2021). How additive manufacturing can boost the bioactivity of baked functional foods. *Journal of Food Engineering*, 294. https://doi.org/10.1016/j.jfoodeng.2020.110394

2. Shen, P., Zhao, M., Landman, J., & Zhou, F. (2022). The development of food protein-inorganic hybrid nanoflowers with outstanding role in stabilizing natural pigments. *arXiv preprint arXiv:2210.14588*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2210.14588

3. Sokary, S., Al-Asmakh, M., Zakaria, Z., & Bawadi, H. (2023). The therapeutic potential of matcha tea: A critical review on human and animal studies. *Current Research in Food Science*, 6. https://doi.org/10.1016/j.crfs.2022.11.015

4. Matiushenko, R. V. (2023). Superfudy yak osnova smuzi ozdorovchoho spriamuvannia [Superfoods as the Basis for Health-Oriented Smoothies]. In *Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii* - Trends and Prospects for the Development of Science and Education in the Context of Globalization: Materials of the International Scientific and Practical Online Conference, (92), 145–150. Retrieved from https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d963db42-eba4-449e-b9ce-294277c85415/content [in Ukrainian].

5. Bomba, M. Ya., Fedyna, L. O., Masliichuk, O. B., & Maikova, S. V. (2022). *Netradytsiina roslynna syrovyna Karpat u tekhnolohii prygotuvannia napoiv ozdorovchoi dii* [Unconventional plant raw materials of the Carpathians in the technology of preparing health-improving drinks]. *Tavriiskyi naukovyi visnyk – Tavriisky Scientific Bulletin*, (6), 42–51. https://doi.org/10.32851/tnv-tech.2022.6.6 [in Ukrainian].

6. Frolova, N. E., Baibak, S. V., Kovalenko, O. P., Lukiianyshen, K. O., Mukhina, A. V., & Kucheriavyi, I. A. (2021). Rozrobka tekhnolohii chainykh napoiv vidpovidno do prypysiv aiurvedychnoi kulinarii [Development of Tea Beverage Technology According to the Prescriptions of Ayurvedic Cooking]. Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Tavria National University, (1), 57–62. Retrieved from https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/71b531ed-318b-44c8-827a-786f5847480a/content [in Ukrainian].

7. Paska, M. (2023). Suchasni hastro-trendy ta perspektyvy yikh vykorystannia u restorannomu hospodarstvi [Modern Gastro Trends and Prospects for Their Use in the Restaurant Industry]. In *Industriia hostynnosti: stan, tendentsii ta trendy rozvytku* - Hospitality Industry: State, Trends, and Development Prospects: Collection of Scientific Papers of the All-Ukrainian Scientific and Practical Online Conference. (pp. 86–93). Vinnytsia. Retrieved from https://repository.ldufk.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ff106bc9-276d-4075-9648-8abacdb47474/content [in Ukrainian].

8. Chepurda, H. M., & Dykyi, A. O. (2021). Vkliuchennia «modnoi» izhi u kontsept podorozhi yak PR-khid u sferi VIP-turyzmu [Incorporating “Trendy” Food into the Travel Concept as a PR Strategy in the Field of VIP Tourism]. In *Turystychnyi ta hotelno-restorannyi biznes v Ukraini: problemy rozvytku ta rehuliuvannia* - Tourism and Hotel and Restaurant Business in Ukraine: Development and Regulation Issues: Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference. (pp. 195–197). Cherkasy. Retrieved from https://er.chdtu.edu.ua/bitstream/ChSTU/3499/1/Ел._видання_Матеріали_XII_конф_том_2.pdf#page=195 [in Ukrainian].

9. Antonenko, A. V., Brovenko, T. V., & Stukalska, N. M. (2020). Tekhnolohiia desertiv funktsionalnoho pryznachennia [Technology of Functional Purpose Desserts]. *Tavriiskyi naukovyi visnyk. Tekhnichni nauky* - Tavriya Scientific Bulletin. Technical Sciences, (5), 27–37. https://doi.org/10.32851/tnv-tech.2022.5.4 [in Ukrainian].

10. Neshchadym, L. M. (2021). Innovatsiini metody ta tekhnolohii pryhotuvannia desertnoi produktsii [Innovative Methods and Technologies for Dessert Production.]. *Innovatsii ta tekhnolohii v sferi posluh i kharchuvannia* - Innovations and Technologies in the Field of Services and Nutrition. Scientific Journal of ChSTU, (3-4), 59–65. https://doi.org/10.24025/2708-4949.1-2(3-4).2021.241488 [in Ukrainian].

11. Fariisieiev, A. H., Dvali, A. M., & Ostapenko, D. M. (2022). Perspektyvy udoskonalennia tekhnolohii solodkykh strav [Prospects for Improving the Technology of Sweet Dishes]. In *Suchasni tekhnolohii kharchovykh vyrobnytstv* - Modern Technologies of Food Production: Proceedings of the 4th International Conference of Young Scientists and Students (pp. 68–71). Dnipro. Retrieved from https://foodtechnologies.dp.ua/wp-content/uploads/2023/03/Збірник-2022.pdf#page=68 [in Ukrainian].

12. Kalaida, K. V., & Nezhur, D. S. (2021). Optymizatsiia retseptury desertiv funktsionalnoho pryznachennia [Optimization of Functional Dessert Formulations]. In *Innovatsiini tekhnolohii ta pidvyshchennia efektyvnosti vyrobnytstva kharchovykh produktiv* - Innovative Technologies and Increasing the Efficiency of Food Production: Proceedings of the 2nd All-Ukrainian Scientific and Practical Conference**.** (pp. 65–67). Uman. Retrieved from https://dspace.ksaeu.kherson.ua/bitstream/handle/123456789/6496/№521.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=65 [in Ukrainian].

13. Rohova, A. L., Choni, I. V., & Polozhyshnykova, L. O. (2024). Vplyv suchasnykh kulinarnykh trendiv na rozvytok tekhnolohii desertiv [The Influence of Modern Culinary Trends on the Development of Dessert Technologies]. *Visnyk Lvivskoho torhovelno-ekonomichnoho universytetu. Tekhnichni nauky* - Bulletin of Lviv University of Trade and Economics. Technical Sciences, 37, 56–63. https://doi.org/10.32782/2522-1221-2024-37-08 [in Ukrainian].

14. Pusikova, O. A., & Yevsiukova, D. M. (2021). Vykorystannia yaponskoho superfudu v yevropeiskykh kondyterskykh vyrobiv [Use of Japanese Superfood in European Confectionery Products]. In *Turystychnyi ta hotelno-restorannyi biznes: suchasnyi stan, problemy ta perspektyvy rozvytku* - Tourism and Hotel-Restaurant Business: Current State, Problems, and Development Prospects: Materials of the 1st International Scientific and Practical Conference. (pp. 244–245). Starobilsk. Retrieved from https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8845/16-17.11.21.pdf?isAllowed=y&sequence=1#page=245 [in Ukrainian].

15. Pezantes-Orellana, C., Bermúdez, F. G., De la Cruz, C. M., Montalvo, J. L., & Orellana-Manzano, A. (2024). Essential oils: A systematic review on revolutionizing health, nutrition, and omics for optimal well-being. *Frontiers in Medicine*, 11, 1337785. https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1337785

16. Zhu, G. P., Zhang, C. H., Qin, X. M., Cao, W. H., Zheng, H. N., & Gao, J. L. (2021). Ameliorative effects of oyster (Crassostrea hongkongensis) protein hydrolysate on age-induced cognitive impairment via restoring glia cell dysfunction and neuronal injury in zebrafish. *Journal of Functional Foods*, 85, 104607. https://doi.org/10.1016/j.jff.2021.104607

17. Głuchowski, A., Koteluk, K., & Czarniecka-Skubina, E. (2024). Effect of shape, size, and color of the food plate on consumer perception of energy value, portion size, attractiveness, and expected price of dessert. *Foods*, 13(13), 2063. https://doi.org/10.3390/foods13132063

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

UDC 378.147:61:001.891

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2015-2023

Yashkina Tetiana Olegivna Ph.D. (Medicine), Assistant Professor of the Department of Family Medicine at the Faculty of Postgraduate Education and Propaedeutics of Internal Medicine, Dnipro State Medical University, Dnipro, tel.: (066) 817-18-79, https://orcid.org/0000-0002-1747-4849.

DOUBLE HELIX CURRICULUM AS AN INNOVATIVE MODEL OF MEDICAL EDUCATION: THEORETICAL REFLECTIONS AND PRACTICAL ANALYSIS OF THE ADVANTAGES OF AN INTEGRATED APPROACH

Abstract. The article explores the *Double Helix Curriculum* (DHC) as an innovative model of medical education designed to ensure the equal and continuous integration of biomedical and humanitarian components throughout all stages of physician training. It substantiates the relevance of implementing DHC in the context of contemporary healthcare challenges, which require physicians to possess not only advanced scientific knowledge but also developed clinical reasoning, interdisciplinary collaboration skills, ethical reflection, and communication abilities within complex sociocultural environments. Drawing on international experience from institutions such as the University of Michigan, UCSF, and the University of Toronto, the author outlines the model's two intertwined "strands": the scientific strand (covering basic and clinical sciences) and the humanitarian strand (encompassing medical ethics, communication, social determinants of health, self-reflection, and narrative medicine). The article emphasizes that, within DHC, professional identity is cultivated systematically rather than incidentally, through students' engagement in communities of practice, narrative modeling of clinical cases, facilitated reflection, and integrated learning scenarios. A comparative analysis with other educational approaches (Spiral Curriculum, Case-Based Learning, Vertically Integrated Curriculum, Problem-Based Learning, Competency-Based Medical Education) demonstrates DHC's unique capacity to merge cognitive and value-based competencies. The paper also examines opportunities for adopting DHC in Ukrainian medical education, identifying potential barriers such as curriculum inertia, insufficient faculty preparation for interdisciplinary teaching, and lack of validated tools to assess humanitarian competencies, as well as suggesting strategies to address them. The author concludes that DHC promotes the harmonization of Ukrainian medical education with European standards and fosters the development of a holistic new-generation physician who combines scientific rigor with professional empathy and humanistic values.

Keywords: medical education, Double Helix Curriculum, professional identity, integrated learning, reflection, narrative medicine.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Яшкіна Тетяна Олегівна доктор філософії з медицини, асистент кафедри сімейної медицини ФПО та пропедевтики внутрішньої медицини Дніпровського державного медичного університету, м. Дніпро, тел.: (066) 817-18-79, https://orcid.org/0000-0002-1747-4849.

DOUBLE HELIX CURRICULUM ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ РОЗМІРКОВУВАННЯ ТА ПРАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРЕВАГ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню концепції *Double Helix Curriculum* (DHC) як інноваційної моделі медичної освіти, що передбачає рівнозначну та безперервну інтеграцію біомедичних і гуманітарних компонентів у підготовку майбутніх лікарів. У роботі обґрунтовано актуальність впровадження DHC в умовах сучасних викликів охорони здоров'я, коли від лікаря вимагається не лише високий рівень наукової компетентності, а й сформоване клінічне мислення, здатність до міждисциплінарної співпраці, етичної рефлексії та комунікації в складних соціокультурних умовах. Автор аналізує міжнародний досвід реалізації DHC (University of Michigan, UCSF, University of Toronto) та показує, що ключовими складовими моделі є дві взаємопов'язані «спіралі»: наукова (фундаментальні та клінічні дисципліни) та гуманітарна (медична етика, комунікація, соціальні детермінанти здоров'я, саморефлексія, наративна медицина). Підкреслено, що професійна ідентичність лікаря в DHC формується системно, а не випадково, через залучення студентів до спільнот практики, наративне моделювання клінічних ситуацій, фасилітовану рефлексію та інтегровані освітні сценарії. Проведено порівняльний аналіз DHC з іншими навчальними підходами (Spiral Curriculum, Case-Based Learning, Vertically Integrated Curriculum, Problem-Based Learning, Competency-Based Medical Education), виявлено його унікальну здатність поєднувати розвиток когнітивних та ціннісних компетентностей. Розглянуто можливості впровадження моделі в українській медичній освіті, окреслено бар'єри (інерційність програм, кадрова підготовка, відсутність інструментів оцінювання гуманітарної складової) та шляхи їх подолання. Автор робить висновок, що DHC сприяє гармонізації української медичної освіти з європейськими стандартами та формує цілісного лікаря нового покоління, який поєднує науковий підхід, професійну емпатію та гуманістичні цінності.

Ключові слова: медична освіта, Double Helix Curriculum, професійна ідентичність, інтегроване навчання, рефлексія, гуманітарна медицина.

Problem statement and its relation to important scientific or practical tasks.

In the 21st century, medical education faces a dual challenge: on the one hand, ensuring high academic training of students, and on the other, developing clinical thinking, professional identity, interdisciplinary communication, and decision-making

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

skills under uncertainty. The traditional separated model of teaching fundamental and clinical disciplines no longer meets the needs of modern medicine. The gap between theoretical knowledge and clinical practice creates a disconnect between what students are taught and what they must be able to do in the real healthcare system.

In response to these challenges, leading medical universities around the world are developing integrative educational models, among which particular attention is given to the Double Helix Curriculum (DHC) – a concept that envisions the simultaneous and equally significant integration of biomedical and sociocultural components of education throughout the entire course of medical training. The goal of this model is to shape a "physician with integrated clinical, humanitarian, and professional competence" – one who possesses both scientific thinking and sensitivity to the patient's context and social environment.

Given the need to modernize medical education in Ukraine, particularly in the context of transitioning to a competency-based model, the implementation of the Double Helix Curriculum may become a strategic step towards European harmonization. At the same time, it is necessary to consider the model's adaptability to local educational and cultural contexts, resource availability, and the professional culture of faculty members.

Analysis of recent studies and publications addressing the problem and forming the basis for this work; identification of previously unresolved aspects of the general issue

The concept of the Double Helix Curriculum (DHC) was first systematically presented in the early 2010s as a response to critical observations regarding the fragmentation of traditional medical education. Over the past decade, the model has been further developed in leading institutions such as the University of Michigan, UCSF, and the University of Toronto, where DHC is regarded not only as an educational innovation but also as a strategy for humanizing the medical profession.

A distinctive feature of the Double Helix Curriculum is its integration of two educational "strands":

- The **scientific strand**, focused on fundamental and clinical sciences;
- The **humanitarian strand**, encompassing ethics, communication, social determinants of health, self-reflection, and interprofessional collaboration.

These two strands (Fig. 1) intertwine at every stage of training, creating the conditions for continuous development of not only knowledge but also professional identity. Evidence from long-term qualitative studies shows that such parallel integration enables students to maintain motivation, preserve humanistic values, and at the same time build a solid scientific foundation.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

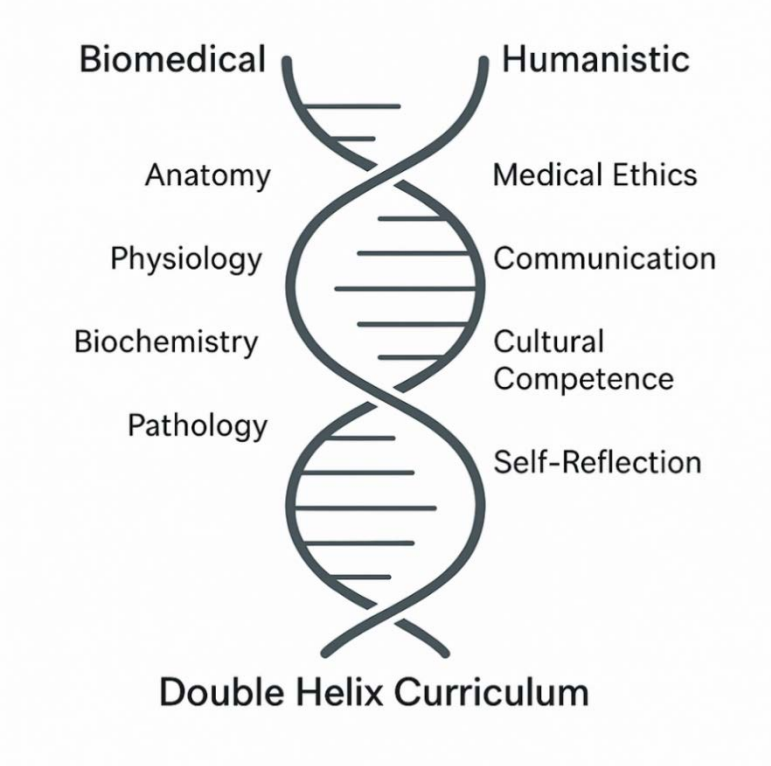


Fig. 1. Conceptual model of the Double Helix Curriculum

One of the key goals of modern medical education is not only the transmission of knowledge and skills but also the formation of the physician's professional identity — the awareness of oneself as a responsible, autonomous, ethical, and socially oriented professional. Within the framework of the *Double Helix Curriculum* (DHC), identity formation is regarded not as a byproduct of education but as the central axis connecting the biomedical and humanitarian components of the learning process.

In the DHC structure, professional identity is not passively acquired — it is actively constructed through the student's engagement in an educational environment where knowledge, values, and experience are interwoven into a single educational spiral. One of the leading mechanisms of such development is **narrative modeling**: students work with clinical stories that focus not only on diagnosis but also on the patient's lived experience, values, emotions, and social context. This narrative immersion fosters empathy, moral imagination, and a deeper understanding of the essence of "person-centered" medicine. In DHC, interaction with the patient is always more than taking a medical history; it is participation in another person's life journey, which forms the basis for the moral self-determination of the future physician.

Another critical mechanism is **engagement in communities of practice** — clinical groups, microlearning environments, and multidisciplinary teams. In these contexts, students observe role models (faculty members, mentors), internalize professional norms, and understand social expectations. Through participation in such communities, students gradually internalize the image of the physician not merely as a technical executor but as a bearer of social authority and moral responsibility.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

At the core of DHC lies **reflection**, which performs an integrative function. Reflection serves as a means of making sense of experiences, identifying personal change, and building connections between theoretical knowledge and practical actions. Facilitated reflection — implemented through written essays, portfolios, and group discussions — enables students to critically reassess their own behavior, mistakes, and areas for growth. This process not only reduces the risk of professional burnout but also enhances self-awareness, which is a prerequisite for sustainable professional development.

Thus, DHC ensures a **multidimensional process** of professional identity formation: from the cognitive acquisition of norms to the personal integration of the physician's role. Reflection serves not only as a pedagogical tool but also as a psycho-emotional resource that supports the student in the challenging process of professional transformation. In the context of modern challenges in medicine — increasing complexity of clinical cases, ethical dilemmas, and systemic pressures — the ability to engage in reflective thinking and align oneself with humanistic values becomes the key to developing a holistic new-generation physician.

In comparison with other educational approaches, DHC not only integrates content but also **integrates identity**. This is critically important in light of current demands for physicians to be reflective practitioners capable of adaptation, empathy, and systems thinking.

Despite its advantages, several aspects of this model require further study:

- development of tools for assessing the effectiveness of DHC, particularly in measuring the impact of humanitarian integration on clinical competence and professional behavior;
- faculty training for interdisciplinary teaching;
- adaptation to resource-limited contexts, such as countries with transitional economies, including Ukraine;
- balancing the model's flexibility with the need for standardized assessment.

Thus, although the foundations of the Double Helix Curriculum have been described and tested in certain educational contexts, there remains a need for theoretical and methodological exploration of its implementation in different countries, especially those with distinct educational cultures.

The purpose of this scholarly and methodological article is to provide a theoretical justification and critical analysis of the Double Helix Curriculum as an innovative educational model for training physicians capable of effectively functioning in the face of contemporary healthcare challenges. The study focuses on DHC's potential to integrate biomedical and humanitarian components in the development of clinical reasoning, professional identity, and interdisciplinary competence in future physicians.

Presentation of the main material with full justification of the obtained scientific results.

The Double Helix Curriculum is based on the concept of parallel development of the professional and personal dimensions of the physician. Its architecture is visualized

as a double spiral: the first (biomedical) spiral encompasses anatomy, physiology, biochemistry, pathology, pharmacology, and clinical diagnostics; the second (humanitarian) spiral includes medical ethics, communication, cultural competence, self-reflection, narrative medicine, and systems thinking.

The key principle is that neither component is subordinate to the other. Students learn simultaneously to "think like a biomedical scientist" and to "demonstrate emotional sensitivity and professional empathy," which fosters a deeper understanding of both the patient and the physician's role within the healthcare system. For example, a cardiology course may include not only heart physiology, ECG interpretation, and pharmacotherapy but also the study of patient narratives about living with heart failure, analysis of ethical dilemmas in palliative care, communication with relatives, and examination of the social determinants of disease.

Table 1.

Comparative analysis with other educational models

Criterion	Spiral Curriculum	Case-Based Learning	Vertically Integrated Curriculum	Double Helix Curriculum
Knowledge structure	Gradual complication	Situational learning	Early clinical exposure	Parallel integration
Professional identity	Informally formed	Partially present	Weakly reinforced	Systematically cultivated
Social context	Episodic	Mostly ignored	Topic-dependent	Mandatory component of training
Role of teacher	Content expert	Case facilitator	Clinical mentor	Mentor and facilitator of culture

Compared to these integrative models, the Double Helix Curriculum (DHC):

1. provides a deeper intertwining of the cognitive and value-based components of learning;

2. supports the formation of a physician as a thoughtful, empathetic, and responsible professional;

3. offers new approaches to interdisciplinary collaboration in the educational process.

In addition to the models discussed, it is worth including an analysis of the Problem-Based Learning (PBL) and Competency-Based Medical Education (CBME) approaches, which are widely used worldwide. Problem-Based Learning is based on small-group learning, where students solve clinical problems under the facilitation of a tutor. This approach stimulates the development of clinical reasoning, self-directed learning, and teamwork. However, PBL often does not address the humanitarian aspects

of the profession, such as reflection, a culture of care, or ethical sensitivity. DHC broadens these boundaries through the integration of narrative medicine, ethics, and professional identity. Competency-Based Medical Education focuses on achieving clearly defined learning outcomes — competencies. This promotes standardized assessment but can reduce the complex identity of a physician to a set of functions. In contrast, DHC offers a holistic framework that combines competency development with the cultivation of thinking, values, and personal maturity.

Thus, DHC does not replace previous models but synthesizes their strengths, adding an emphasis on the development of a reflective, adaptive physician personality.

The analysis of the educational situation in Ukraine (in particular, based on observations from pilot postgraduate training programs) makes it possible to highlight the following directions for implementing DHC:

1. **Creating a modular structure with dual integration.** Modules should include both biomedical and humanitarian components. Example: *"Diabetes as a biomedical and social phenomenon"*, incorporating clinical aspects, social determinants, and communication with elderly patients.
2. **Developing integrated educational scenarios and simulations.** Scenarios should include emotional and ethical aspects of clinical situations. Small-group learning should be accompanied by mandatory reflection.
3. **Training interdisciplinary teaching teams.**

Joint teaching by clinicians and specialists in medical ethics, psychology, and social medicine.

4. **Embedded reflection and narrative practice.**

Regular reflection sessions for students (reflective writing, portfolios, supervised discussions of clinical cases).

5. **Double-helix assessment.**

Formative assessment of the humanitarian strand: feedback, reflection, self-assessment. Combination with the competency-based assessment model (EPA, GRS).

Special attention should be given to the barriers to implementing DHC in Ukrainian medical education. Firstly, there is the inertia of existing curricula, which are structured along disciplinary lines and separate fundamental and clinical knowledge. Secondly, insufficient faculty preparation for interdisciplinary and facilitative teaching styles. Thirdly, the lack of validated tools for assessing the humanitarian component, including empathy, professional identity, and ethical reflection.

Another barrier is the organizational structure of most medical universities, which lack stable mechanisms for coordination between departments of basic sciences, clinical departments, and humanities. Financial constraints and the absence of simulation centers and narrative platforms complicate the full implementation of the DHC model. Overcoming these barriers is possible through the development of pilot integrated modules, institutional support for teaching teams, the introduction of multi-component assessment, and the cultivation of a learning culture focused on professional growth.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Conclusions and prospects for further research.

The introduction of the Double Helix Curriculum (DHC) model into medical education responds to contemporary global challenges that require physicians not only to possess deep scientific knowledge but also to demonstrate a high level of humanistic awareness, the ability to reflect, communicate, and act in complex sociocultural contexts. An analysis of international experience indicates that this model fosters the holistic development of professional identity and enhances student motivation through an increased awareness of the relevance of learned material to clinical practice.

For Ukraine's educational system, the Double Helix Curriculum is promising in the context of adapting to European standards and advancing the competency-based approach. At the same time, its implementation requires comprehensive transformation at several levels. First, it is necessary to rethink educational design, transitioning to a modular structure that ensures dual — horizontal and vertical — integration of content. Second, the role of the teacher must change: instead of serving solely as a transmitter of knowledge, the modern educational process requires the teacher to act as a mentor and facilitator, capable of creating conditions for the development of critical thinking, reflection, and value-based decision-making. Third, it is essential to revise the assessment system, particularly through the development of valid, reliable, and representative tools for measuring humanitarian, ethical, and interpersonal competencies, which remain insufficiently evaluated in Ukrainian medical education.

Prospects for further research include:

1. Empirical study of the impact of DHC on the clinical effectiveness of graduates in real-world practice.
2. Development of national guidelines for implementing DHC, considering local resources.
3. Comparative analysis of models of professional identity among students trained under DHC and other approaches.
4. Creation of assessment systems for the "humanitarian strand."
5. Exploration of faculty experiences in interdisciplinary teaching — identifying barriers and enabling factors.

References

1. Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., et al. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. The Lancet, 376(9756), 1923–1958.

2. Harden, R. M. (2018). Integrated teaching–what do we mean and why is it important? Medical Teacher, 40(5), 450–453.

3. Wear, D., Zarconi, J., Kumagai, A. K. (2021). Educating for Professionalism: Creating a Culture of Humanism in Medical Education. Academic Medicine, 96(9), 1271–1276.

4. O'Brien, B. C., et al. (2020). Students' collective construction of professional identity through the "double helix curriculum": A longitudinal qualitative study. Medical Education, 54(6), 507–516.

5. Mylopoulos, M., & Woods, N. (2017). Preparing medical students for future learning: a meta-cognitive approach. Medical Education, 51(4), 352–360.

6. Wald, H. S. (2020). Professional identity (trans)formation in medical education: Reflection, relationship, resilience. Academic Medicine, 95(5), 678–685.

7. Cooke, M., Irby, D. M., & O'Brien, B. C. (2021). Educating Physicians: A Call for Reform of Medical School and Residency. Jossey-Bass.

Література:

1. Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., et al. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. The Lancet, 376(9756), 1923–1958.

2. Harden, R. M. (2018). Integrated teaching–what do we mean and why is it important? Medical Teacher, 40(5), 450–453.

3. Wear, D., Zarconi, J., Kumagai, A. K. (2021). Educating for Professionalism: Creating a Culture of Humanism in Medical Education. Academic Medicine, 96(9), 1271–1276.

4. O'Brien, B. C., et al. (2020). Students' collective construction of professional identity through the "double helix curriculum": A longitudinal qualitative study. Medical Education, 54(6), 507–516.

5. Mylopoulos, M., & Woods, N. (2017). Preparing medical students for future learning: a meta-cognitive approach. Medical Education, 51(4), 352–360.

6. Wald, H. S. (2020). Professional identity (trans)formation in medical education: Reflection, relationship, resilience. Academic Medicine, 95(5), 678–685.

7. Cooke, M., Irby, D. M., & O'Brien, B. C. (2021). Educating Physicians: A Call for Reform of Medical School and Residency. Jossey-Bass.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 612.13:(616-079.2+616.14)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2024-2031

Атаманюк Олег Юрійович кандидат медичних наук, доцент кафедри хірургії післядипломної освіти та урології, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, тел.: (097) 976-51-13, https://orcid.org/0000-0002-6400-6896.

ГЕМОДИНАМІЧНІ ВАРІАНТИ АКСІАЛЬНОГО РЕФЛЮКСУ У ПАЦІЄНТІВ З ХРОНІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ ВЕН НИЖНІХ КІНЦІВОК

Анотація. У пацієнтів з хронічними захворюваннями вен нижніх кінцівок розуміння венозної гемодинаміки важливе для правильного встановлення діагнозу та обрання оптимальної тактики лікування. Зв'язок між анатомічним поширенням рефлюксу та прогресуванням хронічних захворювань вен нижніх кінцівок підтверджується низкою досліджень. Однак дані щодо ролі і місця аксіального рефлюксу обмежені. З огляду на це, проведено одноцентрове відкрите проспективне дослідження, за участю 320 пацієнтів із хронічними захворюваннями вен нижніх кінцівок клінічного класу С1–С6. Для діагностики венозної гемодинаміки нижніх кінцівок проводили дуплексне ультразвукове дослідження за допомогою апарату LogiqE (GE, США), оснащеного лінійним та конвексним датчиками. Аксіальний рефлюкс фіксували відповідно до рекомендацій «VEIN-TERM» та клінічних настанов SVS, AVF, AVLS. Середній вік пацієнтів включених у дослідження склав 49,8+13,6 років. Відповідно до клінічного класу захворювання пацієнти розподілились наступним чином: С1-15 (4,7%), С2-114 (35,6%), С3-119 (37,2%), С4а-28 (8,7%), С4b-18 (5,6%), С4с-5 (1,6%), С5-16 (5%), С6-4 (1,3%), С6r-1 (0,3%). Аксіальний рефлюкс діагностовано у 38,4% пацієнтів, при цьому у 74,8% він мав вигляд безперервного ретроградного потоку у великій підшкірній вені. Ураження від сафеностегнового з'єднання до верхньої третини гомілки зафіксовано у 59 пацієнтів, а тотальне ураження великої підшкірної вени — у 33 випадках. Менш поширеними були варіанти з переходом потоку на малу підшкірну вену (2,2 %), комбінований рефлюкс глибокої та поверхневої систем (1,9 %), а також ізольований рефлюкс у малій або додаткових венах (3,4 % та 2,2 % відповідно). Встановлено зростання частоти аксіального рефлюксу зі збільшенням клінічної тяжкості перебігу захворювання. Діагностований комбінований аксіальний рефлюкс та тотальне ураження великої підшкірної вени є маркерами тяжчого перебігу захворювання, а їх виявлення мають важливе значення для прогнозування перебігу та оптимізації лікувальної тактики.

Ключові слова: хронічні захворювання вен нижніх кінцівок, аксіальний рефлюкс, гемодинамічні варіанти, ультразвукова діагностика.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Atamaniuk Oleg Yuriyovych MD, PhD, Associate Professor of the Department of Surgery of Postgraduate Education and Urology, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, tel.: (097) 976-51-13, https://orcid.org/0000-0002-6400-6896.

HEMODYNAMIC VARIANTS OF AXIAL REFLUX IN PATIENTS WITH CHRONIC VENOUS DISEASE OF THE LOWER EXTREMITIES

Abstract. In patients with chronic venous disease of the lower extremities, understanding venous hemodynamics is essential for accurate diagnosis and the selection of optimal treatment strategies. The association between the anatomical extent of reflux and the progression of chronic venous disease of the lower extremities has been confirmed by numerous studies. However, data regarding the role and significance of axial reflux remain limited. In this context, a single-center, open-label, prospective study was conducted involving 320 patients with chronic venous disease of the lower extremities, clinical class C1–C6. Venous hemodynamics of the lower extremities were assessed using duplex ultrasound with a LogiqE system (GE, USA) equipped with linear and convex transducers. Axial reflux was documented in accordance with the “VEIN-TERM” consensus and the clinical guidelines of the SVS, AVF, and AVLS. The mean age of the study participants was 49.8 ± 13.6 years. Distribution by clinical class was as follows: C1 – 15 patients (4.7%), C2 – 114 (35.6%), C3 – 119 (37.2%), C4a – 28 (8.7%), C4b – 18 (5.6%), C4c – 5 (1.6%), C5 – 16 (5%), C6 – 4 (1.3%), and C6r – 1 (0.3%). Axial reflux was diagnosed in 38.4% of patients, of which 74.8% presented with a continuous retrograde flow in the great saphenous vein. Involvement from the saphenofemoral junction to the upper third of the calf was recorded in 59 patients, while total great saphenous vein involvement was found in 33 cases. Less common variants included reflux extension into the small saphenous vein (2.2%), combined deep and superficial venous reflux (1.9%), isolated reflux in the small saphenous vein (3.4%), and reflux in accessory veins (2.2%). The frequency of axial reflux increased with greater clinical severity of the disease. Combined axial reflux and total great saphenous vein involvement were identified as markers of more severe disease and have significant implications for prognosis and the optimization of treatment strategies.

Keywords: chronic venous disease of the lower extremities, axial reflux, hemodynamic variants, ultrasound diagnosis.

Постановка проблеми. Розуміння венозної гемодинаміки нижніх кінцівок важливе для правильного встановлення діагнозу й ідентифікації патологічно уражених венозних сегментів та обрання оптимальної стратегії лікування [1]. У 2020 році відбувся перегляд класифікації CEAP проте, патофізіологічна частина залишилась без змін і головними ідентифікованим підґрунтям розвитку хронічних захворювань вен (ХЗВ) нижніх кінцівок є патологічний рефлюкс чи оклюзія, або їх комбінація. Однак, на відміну від попередньої версії ураження конкрет-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ного анатомічного сегмента вен «А» позначається не цифрами, а абревіатурами [2]. Разом з тим, притоки малої підшкірної вени, а також всі інші притоки великої підшкірної вени, крім передньої додаткової великої підшкірної вени (ПДВПВ), не мають своїх окремих позначень, і відобразити їх ураження неможливо, що не дає можливості повністю відтворити конкретні гемодинамічні порушення в окремо взятого пацієнта та визначити поширеність патологічного рефлюксу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В трансатлантичному міждисциплінарному консенсусному документі «VEIN-TERM» для покращення розуміння венозної гемодинаміки, патологічні рефлюкси поділені на аксіальні та сегментарні. Термін «аксіальний рефлюкс» стосується безперервного ретроградного венозного потоку крові від стегна до литки. Своєю чергою він поділяється на поверхневий, глибокий та комбінований [3]. Безперервний поверхневий рефлюкс може відбуватися виключно через велику підшкірну вену (ВПВ), або продовжуватись у додаткову велику підшкірну вену, або з ВПВ через задню вену що огинає стегно (вену Giakomini) в малу підшкірну вену (МПВ) [4]. Глибокий аксіальний рефлюкс стосується лише ретроградного безперервного потоку у глибоких венах від стегна до литки. У випадку поєднання його з патологічним током крові у поверхневих венах та/або їх комбінації з ураженням перфорантних вен, або без нього, аксіальний рефлюкс називається комбінованим [3]. Гемодинамічно ці та інші варіанти анатомічного поширення рефлюксу однакові — зворотний потік є безперервним від паху до литки, що є визначенням «аксіального рефлюксу» [4]. Однак, в останній редакції клінічних настанов Society for Vascular Surgery, American Venous Forum, and American Vein and Lymphatic Society (SVS, AVF, AVLS) автори наводять своє бачення щодо визначення поняття аксіального рефлюксу у поверхневій венозній системі: аксіальний рефлюкс ВПВ визначається як безперервний ретроградний венозний потік від паху до верхньої частини литки; аксіальний рефлюкс у МПВ визначається як потік від коліна до гомілковостопного суглоба; аксіальний рефлюкс у ПДВПВ та задній додатковій великій підшкірній вені (ЗДВПВ) – це ретроградний потік між двома вимірюваннями, що знаходяться на відстані щонайменше п'ять сантиметрів один від одного [5].

«Сегментальний рефлюкс» визначається як локалізований ретроградний потік крові, який може включати будь-яку з трьох венозних систем, включаючи поверхневу, глибоку перфорантну або їх комбінації на стегні або литці, але не безперервно від стегна до литки [3]. Коли цих ділянок більше ніж дві у цьому випадку рефлюкс називають мультисегментарним [4].

Зв’язок між анатомічним поширенням рефлюксу та прогресуванням хронічних захворювань вен нижніх кінцівок підтверджується низкою досліджень. Довші сегменти рефлюксу у ВПВ корелювали з початковою тяжкістю симптомів [6]. При чому, аксіальний та мультисегментарний рефлюкс частіше зустрічаються у пацієнтів з більш вираженим клінічним класом захворювання С3-С6 [7, 8]. Ретроспективні та проспективні когортні дослідження показали послідовну

картину прогресування рефлюксу від сегментарного до мультисегментарного та аксіального. Ця тенденція однакова незалежно від «низхідного» чи «висхідного» напрямку розвитку варикозної хвороби [4]. Однак, даних щодо поширеності різних варіантів аксіального рефлюксу у пацієнтів з хронічними захворюваннями вен бракує.

Мета статті: проаналізувати поширеність та гемодинамічні варіанти аксіального рефлюксу та їх вплив на перебіг хронічних захворювань вен нижніх кінцівок.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації поставленої мети, на клінічній базі кафедри хірургії післядипломної освіти та урології, Івано-Франківського національного медичного університету, з 2022 по 2024 роки, проведено одноцентрове, відкрите, проспективне дослідження, із залученням 320 послідовних пацієнтів з ХЗВ нижніх кінцівок клінічного класу С1-С6, відповідно до класифікації CEAP [2]. Усі пацієнти були проінформовані про деталі дослідження. Критеріями включення були наявність клінічних проявів ХЗВ нижніх кінцівок, вік пацієнтів старше 18 років, надання інформованої згоди на участь у дослідженні. Критеріями виключення були: оперативні втручання з причини варикозної хвороби нижніх кінцівок в анамнезі, вроджені судинні мальформації, вагітність.

Для діагностики венозної гемодинаміки нижніх кінцівок проводили дуплексне ультразвукове дослідження за допомогою апарату LogiqE (GE, США), оснащеного лінійним датчиком 7,5 МГц та додатково використовували у пацієнтів з ожирінням конвексний датчик 1-5 МГц. Використовували В-режим у поєднанні з кольоровим доплерівським картуванням та D-режим для кількісної оцінки потоку крові та рефлюксу. Дослідження проводили в положенні стоячи, обстежувана кінцівка повністю оголена від пахової ділянки й до низу, розслаблена, злегка зігнута в коліні та повернута до зовні, стопа повністю прилягає до поверхні. Таке положення забезпечує розслаблення м’язової та венозної системи нижніх кінцівок. Для оцінки ретроградного потоку та тривалості рефлюксу застосовували маневр Вальсальви й дистальну ручну компресію та декомпресію. Рефлюкс тривалістю понад 1,0 с вважали патологічним для глибоких вен, та понад 0,5 с - для поверхневої венозної системи [1]. Аксіальний рефлюкс у поверхневій та глибокій венозній системі, або їх комбінації фіксували відповідно до рекомендацій «VEIN-TERM» [3]. Окрему когорту склали пацієнти у яких аксіальний рефлюкс визначали відповідно до клінічних настанов SVS, AVF, AVLS [5].

Статистичний аналіз отриманих даних проводили за допомогою програмного пакета StatPlus (AnalystSoft, USA, 2021), ліцензія № 2-2405609903. Абсолютні значення представлені як середнє арифметичне зі стандартним відхиленням (M ± m). Відносні значення наведені у відсотках.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Середній вік пацієнтів включених у дослідження склав 49,8±13,6 років. В гендерній структурі переважали жінки - 258 (80,6%). Відповідно до клінічного класу ХЗВ пацієнти розподілились наступним чином: С1-15 (4,7%), С2-114 (35,6%), С3-119 (37,2%), С4а-28 (8,7%), С4b-18 (5,6%), С4с-5 (1,6%), С5-16 (5%), С6-4 (1,3%), С6r-1 (0,3%). У більшості пацієнтів 208 (65%) спостерігається симетричне поширення рефлюксу на обох нижніх кінцівках, проте для подальшого аналізу включено лише одну кінцівку пацієнта із найбільшим клінічним класом захворювання.

Аксіальний рефлюкс діагностований у 123 (38,4%) пацієнтів включених у дослідження. В загальній його структурі домінує гемодинамічний варіант безперервного ретроградного потоку крові у басейні ВПВ, який діагностовано у 92 (74,8%) пацієнтів. Ураження ВПВ від термінального клапана сафеностегнового з'єднання (ССЗ) до верхньої третини гомілки діагностовано у 59 пацієнтів, в той час, як ураження ВПВ на всьому протязі спостерігається у 33 досліджуваних пацієнтів, клінічні прояви більшості з яких відповідають класу С4-С6.

Гемодинамічний варіант аксіального рефлюксу коли ретроградний безперервний потік крові поширюється по ВПВ від ССЗ і через задню вену, що огинає стегно переходить на МПВ діагностовано у 7 (2,2%) пацієнтів включених у дослідження. Комбінований аксіальний рефлюкс при якому спостерігається безперервний рефлюкс у стегновій та підколінній венах з ураженням ВПВ діагностовано у 1,9% пацієнтів. Однак, така комбінація рефлюксу у всіх випадках була пов'язана з розвитком виражених порушень шкіри гомілок у вигляді активних, або загоєних трофічних виразок.

Окремо проаналізували поширеність гемодинамічних варіантів аксіального рефлюксу визначених відповідно до останньої редакції клінічних настанов SVS, AVF, AVLS. Ізольований безперервний ретроградний потік крові в МПВ від сафенопідколінного з'єднання до латеральної щиколотки, діагностовано в 11 (3,4%) пацієнтів. Аксіальний рефлюкс у ПДВПВ та ЗДВПВ діагностовано у 7 (2,2%) пацієнтів, які належали до клінічного класу С2, тому на нашу думку такий варіант рефлюксу не створює суттєве гемодинамічне навантаження та не сприяє розвитку трофічних порушень у нижніх кінцівках.

Співвідношення пацієнтів з діагностованим аксіальним рефлюксом відповідно до клінічного класу захворювання наведено на мал 1.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

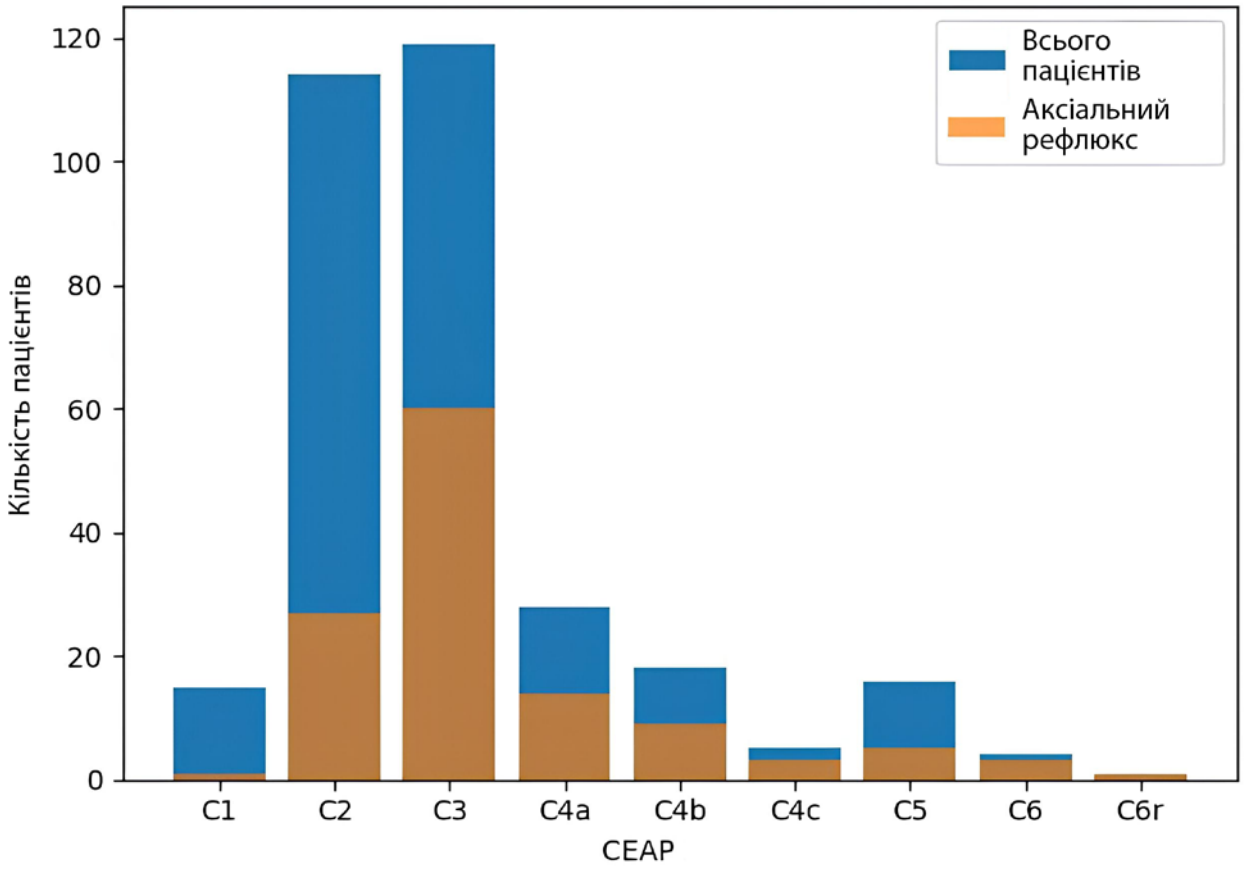


Рис. 1. Розподіл пацієнтів відповідно до клінічного класу захворювання та діагностованого аксіального рефлюксу.

Проілюстрований розподіл демонструє тенденцію зростання частота діагностики аксіального рефлюксу зі збільшенням клінічної тяжкості захворювання.

У кожного десятого пацієнта включеного у дослідження діагностований гемодинамічний варіант аксіального рефлюксу який супроводжується безперервним ретроградним потоком крові в басейні ВПВ від ССЗ до щиколотки. Отримані результати дослідження перекликаються з даними S. Chastanet і P. Pittaluga які на основі аналізу ультразвукового обстеження 1449 пацієнтів з ХЗВ діагностували безперервний рефлюкс у ВПВ у 15,6% випадків, а у 55% - сегментарний стовбуровий рефлюкс [9]. Гемодинамічний варіант аксіального рефлюксу у ВПВ, який поширюється до верхньої третини гомілки діагностованій у 18,4% досліджуваних пацієнтів, та сам по собі, на нашу думку, не гарантує виникнення трофічних змін, оскільки більшість пацієнтів належали до клінічного класу С2-С3, в той час, як наявність комбінованого аксіального рефлюксу чітко корелює з тяжчими клінічними проявами захворювання. Ці висновки узгоджується з результатами досліджень García-Gimeno зі співавторами, які продемонстрували тенденцію до розвитку трофічних змін шкіри у пацієнтів з комбінованим аксіальним рефлюксом [9].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Очевидно, що на сьогодні є певна неузгодженість у консенсусних документах щодо визначення поняття аксіального рефлюксу і ще не всі гемодинамічні варіанти його описані в наукових публікаціях, що безумовно може слугувати перспективою подальших досліджень.

Висновки.

1. Аксіальний рефлюкс діагностований у 38,4% пацієнтів з хронічними захворюваннями вен нижніх кінцівок, серед яких найбільша питома вага 74,8% припадає на гемодинамічний варіант з ураженням великої підшкірної вени.

2. Тотальний аксіальний рефлюкс у басейні великої підшкірної вени та наявність комбінованого аксіального рефлюксу є маркерами клінічно тяжчого перебігу хронічних захворювань вен нижніх кінцівок.

3. Ідентифікація та ультразвукове картування аксіального рефлюксу є важливим елементом прогнозування перебігу та обрання правильної тактики лікування у пацієнтів з хронічними захворюваннями вен нижніх кінцівок.

Література:

1. Gloviczki P. Handbook of venous and lymphatic disorders. 5th ed. 6000 Broken Sound Parkway NW: Taylor & Francis Group; 2024. 860p.

2. Lurie F, Passman M, Meisner M, Dalsing M, Masuda E, Welch H, Bush RL et al. CEAP classification system and reporting standard, revision 2020. Journal of Vascular Surgery: Venous and Lymphatic Disorders. 2020; doi: 10.1016/j.jvsv.2019.12.075.

3. Eklöf B, Perrin M, Delis KT, Rutherford RB, Gloviczki P American Venous Forum; European Venous Forum; Inter- national Union of Phlebology; American College of Phle- bology; International Union of Angiology. Updated terminology of chronic venous disorders: the VEIN-TERM transatlantic interdisciplinary consensus document. J Vasc Surg 2009;49:498-501; doi:10.1016/j.jvs.2008.09.014.

4. Lurie F. Anatomical Extent of Venous Reflux. Cardiol Ther. 2020 Dec;9(2):215-218. doi: 10.1007/s40119-020-00182-7. Epub 2020 Jun 2. PMID: 32488801; PMCID: PMC7584718.

5. Gloviczki P, Lawrence PF, Wasan SM, Meissner MH, Almeida J, Brown KR, et al. The 2023 Society for Vascular Surgery, American Venous Forum, and American Vein and Lymphatic Society clinical practice guidelines for the management of varicose veins of the lower extremities. Part II: Endorsed by the Society of Interventional Radiology and the Society for Vascular Medicine. J Vasc Surg Venous Lymphat Disord. 2024;Jan;12(1):101670. DOI: 10.1016/j.jvsv.2023.08.011.

6. Attaran RR, Bhalla A, Mena-Hurtado CI, Ochoa Chaar CI. Correlation between great saphenous length of treatment zone and diameter with improvement in symptoms after ablation. J Vasc Surg Venous Lymphat Disord. 2021 Nov;9(6):1443-1450. doi: 10.1016/j.jvsv.2021.02.013.

7. Bernardini E, De Rango P, Piccioli R, et al. Development of primary superficial venous insufficiency: the ascending theory. Observational and hemodynamic data from a 9-year experience. Ann Vasc Surg. 2010;24(6):709–720. doi: 10.1016/j.avsg.2010.01.011.

8. Coelho Neto F, de Oliveira RG, Gregório EP, Belczak SQ, de Araujo WJB. Saphenous reflux patterns in C2 patients: a record of 1196 ultrasound reports. Phlebology. 2019 doi: 10.1177/0268355519889868.

9. Chastanet S, Pittaluga P. Patterns of reflux in the great saphenous vein system. Phlebology. 2013 Mar;28 Suppl 1:39-46. doi: 10.1177/0268355513477021.

10. García-Gimeno M, Rodríguez-Camarero S, Tagarro-Villalba S, Ramalle-Gomara E, Ajona García JA, González Arranz MA et al. Reflux patterns and risk factors of primary varicose veins' clinical severity. Phlebology. 2013 Apr;28(3):153-61. doi: 10.1258/phleb.2011.011114.

References:

1. Gloviczki P. Handbook of venous and lymphatic disorders. 5th ed. 6000 Broken Sound Parkway NW: Taylor & Francis Group; 2024. 860p.

2. Lurie F, Passman M, Meisner M, Dalsing M, Masuda E, Welch H, Bush RL et al. CEAP classification system and reporting standard, revision 2020. Journal of Vascular Surgery: Venous and Lymphatic Disorders. 2020; doi: 10.1016/j.jvsv.2019.12.075.

3. Eklöf B, Perrin M, Delis KT, Rutherford RB, Gloviczki P American Venous Forum; European Venous Forum; Inter- national Union of Phlebology; American College of Phle- bology; International Union of Angiology. Updated terminology of chronic venous disorders: the VEIN-TERM transatlantic interdisciplinary consensus document. J Vasc Surg 2009;49:498-501; doi:10.1016/j.jvs.2008.09.014.

4. Lurie F. Anatomical Extent of Venous Reflux. Cardiol Ther. 2020 Dec;9(2):215-218. doi: 10.1007/s40119-020-00182-7. Epub 2020 Jun 2. PMID: 32488801; PMCID: PMC7584718.

5. Gloviczki P, Lawrence PF, Wasan SM, Meissner MH, Almeida J, Brown KR, et al. The 2023 Society for Vascular Surgery, American Venous Forum, and American Vein and Lymphatic Society clinical practice guidelines for the management of varicose veins of the lower extremities. Part II: Endorsed by the Society of Interventional Radiology and the Society for Vascular Medicine. J Vasc Surg Venous Lymphat Disord. 2024;Jan;12(1):101670. DOI: 10.1016/j.jvsv.2023.08.011.

6. Attaran RR, Bhalla A, Mena-Hurtado CI, Ochoa Chaar CI. Correlation between great saphenous length of treatment zone and diameter with improvement in symptoms after ablation. J Vasc Surg Venous Lymphat Disord. 2021 Nov;9(6):1443-1450. doi: 10.1016/j.jvsv.2021.02.013.

7. Bernardini E, De Rango P, Piccioli R, et al. Development of primary superficial venous insufficiency: the ascending theory. Observational and hemodynamic data from a 9-year experience. Ann Vasc Surg. 2010;24(6):709–720. doi: 10.1016/j.avsg.2010.01.011.

8. Coelho Neto F, de Oliveira RG, Gregório EP, Belczak SQ, de Araujo WJB. Saphenous reflux patterns in C2 patients: a record of 1196 ultrasound reports. Phlebology. 2019 doi: 10.1177/ 0268355519889868.

9. Chastanet S, Pittaluga P. Patterns of reflux in the great saphenous vein system. Phlebology. 2013 Mar;28 Suppl 1:39-46. doi: 10.1177/0268355513477021.

10. García-Gimeno M, Rodríguez-Camarero S, Tagarro-Villalba S, Ramalle-Gomara E, Ajona García JA, González Arranz MA et al. Reflux patterns and risk factors of primary varicose veins' clinical severity. Phlebology. 2013 Apr;28(3):153-61. doi: 10.1258/phleb.2011.011114.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 616.34-008.64-02:613.265

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2032-2042

Василевська Ірина кандидат медичних наук, доцент, ДЗ «Дніпровський державний медичний університет», м. Дніпро, тел.: (095) 305-03-91, https://orcid.org/0000-0003-0881-1353

ВИКОРИСТАННЯ ДІЄТИЧНИХ ПРОДУКТІВ З ПІДВИЩЕНИМ ВМІСТОМ ХАРЧОВИХ ВОЛОКОН У ДІЄТОТЕРАПІЇ ЗАКРЕПІВ ПРИ ХРОНІЧНІЙ ГАСТРОЕНТЕРОЛОГІЧНІЙ ПАТОЛОГІЇ

Анотація. У статті представлено комплексний аналіз застосування дієтичних продуктів із підвищеним вмістом харчових волокон у пацієнтів із хронічними захворюваннями травної системи, що супроводжуються закрепами. Особливу увагу приділено історичним аспектам розробки профілактичних продуктів у СРСР у 1980-х роках, зокрема печиву «Тонус», дієтичному желе «Стимулкіш» та оладкам «Олтон», рецептури яких були офіційно затверджені й узгоджені з санітарними органами. Проаналізовано вплив харчових волокон на моторно-евакуаторну функцію кишечника, формування мікробіоти, зниження ризику метаболічних порушень та розвиток супутніх захворювань. Показано, що як розчинні, так і нерозчинні волокна сприяють підвищенню об'єму калових мас, стимуляції перистальтики та зменшенню проявів диспепсії. Наведено результати клінічних досліджень, які демонструють ефективність включення пшеничних висівок, псиліуму, інуліну та інших джерел клітковини до щоденного раціону. Окрема увага зосереджена сучасним підходам до створення функціональних харчових продуктів та інновацій у технологіях харчування, включаючи використання пребіотичних волокон та адаптованих рецептур. Розглянуто потенціал використання подібних продуктів у лікувально-профілактичних програмах та дієтотерапії, з урахуванням індивідуальних особливостей пацієнтів, віку, супутніх патологій та переносимості баластних речовин. У висновках обґрунтовано доцільність ширшого впровадження дієтичних продуктів з підвищеним вмістом харчових волокон у повсякденну клінічну практику та підкреслюється потреба міждисциплінарного підходу до дієтичної корекції закрепів, з особливою увагою до скринінгу, освіти пацієнтів та залучення фахівців з нутриціології.

Ключові слова: харчові волокна, закрепи, дієтичні продукти, хронічні захворювання травної системи, профілактичне харчування, дієтотерапія, лікувальне харчування, нутритивна підтримка, еволюція дієтичного харчування, функціональне харчування

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Vasylevska Iryna PhD in Medicine, Associate Professor, State Institution "Dnipro State Medical University", Dnipro, tel.: (095) 305-03-91, https://orcid.org/0000-0003-0881-1353

THE USE OF DIETARY PRODUCTS WITH INCREASED FIBER CONTENT IN DIET THERAPY OF CONSTIPATION IN CHRONIC GASTROENTEROLOGICAL CONDITIONS

Abstract. This article presents a comprehensive analysis of the use of dietary products enriched with dietary fiber in patients with chronic gastrointestinal diseases accompanied by constipation. Special emphasis is placed on the historical aspects of the development of preventive dietary products in the USSR during the 1980s, such as “Tonus” biscuits, “Stimulkish” dietary jelly, and “Olton” fritters, whose formulations were officially approved and coordinated with sanitary authorities. The article analyzes the effects of dietary fiber on intestinal motor and evacuation functions, the formation of gut microbiota, the reduction of metabolic risks, and the prevention of associated diseases. It is demonstrated that both soluble and insoluble fibers help to increase stool volume, stimulate peristalsis, and reduce dyspeptic symptoms. The findings of clinical studies are presented, demonstrating the effectiveness of incorporating wheat bran, psyllium, inulin, and other sources of fiber into the daily diet. Particular attention is paid to modern approaches to the development of functional dietary products and innovations in food technology, including the use of prebiotic fibers and adapted formulations. The therapeutic and preventive potential of such products is discussed in the context of personalized diet therapy, taking into account individual patient characteristics, age, comorbidities, and fiber tolerance. The article highlights the need for integrating fiber-enriched dietary products into daily clinical practice and emphasizes the importance of an interdisciplinary approach to dietary correction of constipation, with a focus on systematic screening, patient education, and the involvement of specialists in nutrition science and dietetics.

Keywords: dietary fiber, constipation, dietary products, chronic digestive diseases, preventive nutrition, diet therapy, therapeutic nutrition, nutritional support, evolution of dietary approaches, functional food

Постановка проблеми. Хронічні закрепи залишаються однією з найпоширеніших скарг пацієнтів із захворюваннями травної системи, значно знижуючи якість життя, ускладнюючи перебіг основної патології та потребуючи довготривалої комплексної корекції. Хронічний закреп — це розлад, що проявляється зниженням частоти дефекацій, утрудненим проходженням калу або відчуттям неповного випорожнення, що триває понад 3 місяці. За сучасними оцінками, до 20% загального населення і до 50% пацієнтів з гастроентерологічною патологією відзначають наявність закрепів, що часто мають хронічний перебіг [1, 2]. Серед не медикаментозних підходів особливе місце займає

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

дієтотерапія із застосуванням продуктів, збагачених харчовими волокнами, що позитивно впливають на моторну функцію кишечника, склад мікробіоти та процеси детоксикації. Однак у реальній клінічній практиці їх використання часто залишається недостатнім або неврегульованим, а продукти функціонального харчування – малодоступними або незбалансованими. Історичний досвід створення дієтичних виробів з підвищеним вмістом харчових волокон (зокрема в СРСР у 1980-х роках) демонструє науково обґрунтовані підходи до розробки раціонів для профілактики та лікування закрепів. Водночас, у сучасних умовах існує потреба у переосмисленні цих підходів із залученням нових технологій та сучасних вимог до харчової безпеки, ефективності та індивідуалізації харчової підтримки. Саме це зумовлює актуальність наукового аналізу історичних, клінічних та технологічних аспектів використання дієтичних продуктів із високим вмістом харчових волокон у лікувальних програмах для пацієнтів із закрепами.

Мета статті. Метою оглядового дослідження є узагальнення та критичний аналіз історичного досвіду, сучасних підходів і перспектив використання дієтичних продуктів з підвищеним вмістом харчових волокон у дієтотерапії пацієнтів із закрепами на фоні хронічних захворювань травної системи. Дослідження спрямоване на вивчення ефективності функціональних компонентів харчування, оцінку їх впливу на кишкову перистальтику, мікробіоту та метаболічний гомеостаз, а також на визначення можливостей інтеграції подібних продуктів у сучасні лікувально-профілактичні програми.

Виклад основного матеріалу. Закрепи є частим проявом як функціональних так і органічних порушень у пацієнтів із хронічними захворюваннями травної системи.

У науковій літературі накопичено значну кількість даних про роль харчових волокон у підтримці здоров’я травної системи, зокрема їх здатність стимулювати перистальтику, абсорбувати токсини та регулювати мікробіоценоз кишечника [3, 4]. Клінічні дослідження засвідчують позитивний вплив пшеничних висівок, целюлози, пектину, інуліну та інших волокнистих речовин на полегшення симптомів закрепу та нормалізацію випорожнень у пацієнтів з синдромом подразненого кишечника, дисбіозом, колітом та іншими патологіями [5]. Водночас виявлено, що ефективність харчових волокон залежить від їх виду, розчинності, дози та супутнього харчового середовища [6].

У радянський період розроблялися рецептури дієтичних продуктів з науковим обґрунтуванням дії харчових волокон, як-от печиво «Тонус», желе «Стимулкіш», оладки «Олтон», які затверджувались наказами органів охорони здоров’я та харчової промисловості [7,8]. Однак у сучасній практиці ці розробки залишаються маловідомими або забутими. Недостатньо опрацьованим залишається також питання адаптації таких продуктів до вимог сучасної нутріціології, технологічного виробництва та клінічного застосування в дієтотерапії хронічних закрепів [9].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Матеріали та методи дослідження. У процесі дослідження було використано комплексний міждисциплінарний підхід, що включав:

- **історико-аналітичний метод** – для вивчення нормативно-технологічних документів 1980-х років, рецептур дієтичних продуктів та практики їх впровадження в СРСР [7,8];
- **контент-аналіз наукових джерел** – з баз даних PubMed, Scopus, Google Scholar, eLIBRARY щодо ефективності харчових волокон у дієтотерапії закрепів [3, 4];
- **порівняльно-оціночний метод** – для аналізу впливу різних типів волокон (пшеничні висівки, пектини, інулін, резистентний крохмаль) на параметри травлення [6];
- **експертний аналіз** сучасних інновацій у галузі функціонального харчування та їх застосування в медичній практиці [9];
- **систематизація даних** – для визначення перспектив впровадження волокнистих продуктів у програми дієтотерапії пацієнтів із закрепами.

Поширеність хронічних закрепів: світовий та український контекст

Хронічні закрепи є однією з найпоширеніших функціональних патологій травного тракту. За результатами систематичних оглядів, загальна поширеність хронічного закрепу серед дорослого населення у світі коливається в межах 11–20%, залежно від використаних діагностичних критеріїв, таких як Rome I–IV або Bristol Stool Form Scale [10, 11]. Зокрема, при застосуванні критеріїв Rome IV середня поширеність оцінюється на рівні 10,1% [10].

У країнах Європи та США спостерігається чітка гендерна та вікова залежність: жінки хворіють у 2–3 рази частіше, а максимальна частота захворюваності відзначається у віковій групі старше 65 років [1,11]. Серед пацієнтів із хронічними захворюваннями шлунково-кишкового тракту (ШКТ) частота закрепів досягає 30–50%. Особливо висока поширеність спостерігається серед осіб із синдромом подразненого кишечника (СПК), де запорова форма (IBS-C) діагностується до 75% випадків [1, 12].

В Україні, за наявними епідеміологічними оцінками, близько 15–25% дорослого населення страждає від функціональних закрепів [13]. У пацієнтів із захворюваннями верхніх та нижніх відділів ШКТ, зокрема гастродуоденітом, виразковою хворобою, холециститом, панкреатитом та колітом, частота закрепів коливається у межах 25–45%, а при хронічному коліті — сягає понад 60% [6]. За даними клінічних спостережень, понад третина пацієнтів із хронічною гастроентерологічною патологією мають стійкі порушення моторики товстої кишки, що знижує якість життя та ускладнює перебіг основного захворювання [13, 14]. Порівняльні дані поширеності закрепів у світі та в Україні представлені табл.1.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця.1.

Порівняльна таблиця поширеності закрепів у світі та в Україні

Країна	Поширеність закрепів у загальній популяції	Поширеність серед пацієнтів із хворобами ШКТ	Джерела
Сполучені Штати Америки	16–20 %	до 30–40 %	[1, 15]
Італія	12–18 %	25–35 %	[1, 2]
Франція	12–18 %	25–35 %	[1, 2]
Японія	10–15 %	приблизно 30 %	[16]
Україна (за офіційними даними)	15–25 %	25–45 %, до 60 % при колітах	[17]
Україна (за оцінкою експертів)	до 30 %	понад 50 % при СПК, хронічних колітах, гепатобіліарних захворюваннях	Клін. спостереження, регіональні дослідження

Примітки до таблиці:

- СПК — синдром подразненого кишечника
- Дані по Україні базуються на сполученні офіційної статистики та експертної оцінки клініцистів
- Показники у світі стандартизовані за критеріями Rome III/IV
- Джерела відповідають посиланням у списку літератури

При цьому слід зазначити, що запори — це патологічний стан, що зустрічається не лише при ураженнях товстої кишки, але й супроводжує інші захворювання ШКТ, зокрема хронічний гастрит, холецисто-панкреатит, виразкову хворобу дванадцятипалої кишки, що значно ускладнює перебіг основної патології та знижує якість життя пацієнтів [19, 20]. З іншого боку, тривалі запори можуть зумовлювати зміни у психоемоційній сфері, спричиняючи розвиток тривожних розладів, депресії та навіть стійких психічних порушень [21, 22].

Причини високої поширеності закрепів [2]

- Незбалансоване харчування (нестача клітковини, надлишок жирів, білків, рафінованих вуглеводів).
- Знижена фізична активність.
- Зловживання проносними засобами.
- Супутні функціональні й органічні патології (синдром подразненого кишечника, гіпотиреоз, неврологічні розлади).
- Побічні дії медикаментів (опіоїди, антациди, залізовмісні препарати тощо).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Різниця між світовими показниками поширеності закрепів та даними по Україні зумовлена низкою факторів, які доцільно прийняти до уваги:

1. Методологічні відмінності у зборі даних

- У світі (особливо у США, Канаді, країнах ЄС) епідеміологічні дані ґрунтуються на масових популяційних дослідженнях із застосуванням чітких критеріїв (Rome III / IV).
- В Україні статистика частіше базується на:
  - даних медичних звернень;
  - результатах локальних клінічних спостережень (у гастроентерологічних стаціонарах);
  - суб'єктивних скаргах, без стандартизованих опитувальників.

Результат: реальна поширеність закрепів в Україні може бути заниженою через недостатню діагностику або стигматизацію скарг.

2. Відмінності в харчових звичках

- У західних країнах останніми роками зростає споживання харчових волокон (через усвідомлення користі), використовується більше продуктів з позначкою «high-fiber».
- В Україні часто спостерігається:
  - дефіцит клітковини в раціоні;
  - переважання білково-жирових продуктів;
  - недостатнє вживання води, фруктів і злакових;
  - економічні чинники, що обмежують доступ до якісного функціонального харчування.

3. Недостатній рівень дієтичної освіти

- В Україні лише недавно почали впроваджуватись практики нутриціології на рівні первинної медичної допомоги.
- Пацієнти рідко отримують поради щодо харчування при хронічних хворобах травлення, лікування часто зводиться до медикаментів, зокрема проносних.

4. Вплив супутніх факторів

- Українська популяція має вищу поширеність деяких факторів ризику:
  - стрес, тривожні розлади (в т. р. унаслідок війни);
  - зловживання анальгетиками, антибіотиками, спазмолітиками;
  - менша фізична активність, особливо в старшому віці.

Ці чинники посилюють моторні порушення, але не завжди пов'язуються пацієнтами із закрепом, тому недооцінюються.

Механізми дії харчових волокон.

Розчинні та нерозчинні харчові волокна:

- збільшують об'єм кишкового вмісту;
- стимулюють перистальтику;
- слугують пребіотичним субстратом для мікрофлори;
- сприяють зменшенню рівня аміаку, фенолів, індолу та інших токсичних метаболітів.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Історична довідка. Ще у 1980-х роках в СРСР та Українській РСР було розроблено низку дієтичних продуктів, що містили активні фракції пшеничних висівок:

- **Оладки «Олтон»** (наказ № 42 від 2.03.1987, Дніпропетровський облвиконком) — часткова заміна борошна пшеничними висівками фракції 1,4–2 мм, що забезпечувало до 15 г активних волокон;
- **Печиво «Тонус»** (ГОСТ 24901, РЦ 18-8-1425-83) — погоджене з МОЗ СРСР, виготовлялось на основі пшеничних харчових волокон;
- **Желе «Стимулкіш»** — технологічна карта № 758, затверджена тим самим наказом облвиконкому.

Ці продукти використовувалися в дієтотерапії хворих із хронічними захворюваннями ШКТ, у тому числі зі спастичними й атонічними формами закрепу.

Сучасні підходи до дієтотерапії закрепів.

Сучасна дієтотерапія рекомендує:

- **вживання 20–30 г харчових волокон на добу** (включаючи злаки, овочі, фрукти);
- **модифіковані продукти функціонального харчування** — наприклад, збагачені клітковиною батончики, біойогурти з інуліном, пробіотичні каші;
- **індивідуалізацію підбору волокон** (враховуючи тип закрепу, наявність супутньої патології, толерантність до баластних речовин).

Використання **волокнистих** продуктів у дієтотерапії пацієнтів із хронічними запорами

Підвищення рівня споживання харчових волокон є одним із ключових немедикаментозних підходів до профілактики та лікування хронічних функціональних закрепів [22]. З огляду на це, зростає клінічне значення включення до раціону пацієнтів продуктів із підвищеним вмістом розчинної та нерозчинної клітковини, які нині широко представлені в роздрібній торговельній мережі України [23].

До таких засобів належать порошкові форми клітковини на основі лушпиння подорожника (Psyllium), які забезпечують механічне стимулювання перистальтики кишківника, сприяють формуванню м’яких калових мас і мають добру переносимість. Ці продукти реалізуються в мережах аптек і спеціалізованих онлайн-магазинах у формі дієтичних добавок. Також все ширше використовуються пребіотичні волокна, зокрема модифіковані форми розчинної клітковини (Fibersol-2), які мають подвійний ефект: покращення моторики товстої кишки та стимуляція росту нормальної кишкової мікрофлори.

Окрім того, споживачам доступні харчові продукти функціонального призначення — зокрема, збагачені харчовими волокнами батончики, а також рослинні порошки (яблучна, гарбузова, какао-клітковина), що можуть використовуватись як у складі дієтичного харчування, так і для приготування повсякденних страв. Такий підхід дозволяє персоналізувати харчування відповідно до індиві-

дуальних потреб пацієнта та впливати на патогенетичні механізми закрепів без застосування фармакотерапії.

Висновки.

Основні результати. Хоча за офіційними даними в Україні поширеність хронічних закрепів становить 15–25%, реальні показники можуть бути наближеними до світових (20–50%), з огляду на не діагностовані випадки, слабке анкетування та недостатнє впровадження міжнародних критеріїв. У поєднанні з високою частотою хронічних захворювань травної системи, закрепи залишаються клінічно значущою проблемою, що потребує комплексного дієтотерапевтичного підходу.

Особливо актуальною є роль дієтичного харчування як складової немедикаментозного лікування. Дієтичні продукти з підвищеним вмістом харчових волокон здатні забезпечити добову потребу в харчових волокнах, позитивно впливати на моторну функцію кишечника, мікробіоту та загальний стан пацієнта.

Практичні рекомендації для лікарів та фахівців з харчування:

1. Рекомендована добова кількість харчових волокон для пацієнтів із хронічними закрепами становить 20–30 г, у тому числі з розчинної та нерозчинної клітковини (рівні, рекомендовані ВООЗ і ESPEN).
2. Перевагу слід надавати натуральним джерелам клітковини — овочі, фрукти, цільнозернові продукти, бобові, а також спеціалізованим продуктам (пшеничні висівки, псиліум, яблучна клітковина).
3. У пацієнтів з закрепами на тлі гастроентерологічної патології доцільно включати в раціон функціональні харчові продукти, зокрема:
   - батончики або каші з доданою клітковиною;
   - пробіотичні йогурти з інуліном;
   - дієтичні добавки з псиліумом або Fibersol-2.
4. Перед призначенням волокнистих добавок необхідно:
   - оцінити тип закрепу (спастичний, атонічний);
   - виключити обструктивні процеси;
   - порадити поступове введення клітковини в раціон (щоб уникнути здуття, дискомфорту);
   - забезпечити достатнє вживання води (не менше 1,5–2 л/добу).
5. Дієтотерапія має бути частиною комплексної програми, що також включає фізичну активність, корекцію супутніх захворювань і, за потреби, медикаментозне лікування.
6. Історично апробовані дієтичні продукти (наприклад, «Тонус», «Стимулкіш», «Олтон») можуть бути адаптовані до сучасних технологічних вимог і використані в умовах лікувально-профілактичних закладів як альтернатива проносним засобам.
7. Лікарі первинної ланки повинні проводити скринінг закрепів під час кожного візиту пацієнтів із хронічною ШКТ-патологією з обов’язковим опитуванням за критеріями Rome IV [12] або шкалою Бристольської форми калу [24].

8. Пацієнтам рекомендовано вести харчовий щоденник з фіксацією об’єму клітковини, вживання води, регулярності дефекацій.

Наукові перспективи. Відновлення виробництва спеціалізованих продуктів на основі історичних рецептів (наприклад, печива «Тонус» або желе «Стимулкіш») є перспективним напрямом з огляду на зростання попиту на функціональне харчування та потребу в ефективній немедикаментозній корекції закрепів.

Література:

1. Rao S.S.C., et al. Diagnosis and Treatment of Chronic Constipation in Adults. *Nat Rev Gastroenterol Hepatol*. 2016;13(5):295–305. doi:10.1038/nrgastro.2016.41;

2. Basilisco G., Coletta M. Chronic constipation: a critical review. *Ther Adv Gastroenterol*. 2020;13:1–15. doi:10.1177/17562848209184

3. Slavin, J. (2013). Fiber and prebiotics: Mechanisms and health benefits. *Nutrients*, 5(4), 1417–1435. https://doi.org/10.3390/nu5041417

4. Cummings, J.H., & Macfarlane, G.T. (2002). Gastrointestinal effects of prebiotics. *British Journal of Nutrition*, 87(S2), S145–S151.

5. Eswaran, S., Muir, J., & Chey, W.D. (2013). Fiber and functional gastrointestinal disorders. *The American Journal of Gastroenterology*, 108(5), 718–727.

6. Brownlee, I.A., Dettmar, P.W., Strugala, V., et al. (2005). The impact of dietary fiber on nutrient bioaccessibility. *Food Hydrocolloids*, 19(4), 861–870.

7. УОП Дніпропетровського облвиконкому. (1987). Наказ № 42 від 2 березня 1987 р.

8. Укркондитерпром, Мінхарчопрому УРСР. (1983). Затвердження рецептури печива «Тонус» (ГСТУ 24901, РЦ 18-8-1425-83).

9. Gibson, G.R., et al. (2010). Dietary prebiotics: Current status and new definition. *Food Science & Technology Bulletin: Functional Foods*, 7(1), 1–19.

10. Barberio B., Judge C., Savarino E.V., Ford A.C. Global prevalence of functional constipation according to the Rome criteria: a systematic review and meta analysis. Lancet Gastroenterol Hepatol. 2021;6(8):638–648. doi:10.1016/S2468-1253(21)00170-4

11. Suares N.C., Ford A.C. Prevalence of, and risk factors for, chronic idiopathic constipation in the community: systematic review and meta analysis. Am J Gastroenterol. 2011;106(9):1582–1591. doi:10.1038/ajg.2011.164

12. Lacy B.E., Mearin F., Chang L., et al. Bowel disorders. Gastroenterology. 2016;150(6):1393–1407.e5. doi:10.1053/j.gastro.2016.02.031

13. Українська гастроентерологічна асоціація (УАГЕ). Клінічні рекомендації з ведення пацієнтів із функціональними розладами кишечника. Київ, 2021.

14. Мальцев С.В., Бондаренко А.М. Хронічний запор у гастроентерологічній практиці. Здоров’я України. 2022;5(360):32–36.

15. Національний інститут здоров’я США (NIH). Constipation. National Institute of Diabetes and Digestive and Kidney Diseases. Updated 2020. Доступ: https://www.niddk.nih.gov/health-information/digestive-diseases/constipation

16. Tamura A., Tomita T., Oshima T., et al. Prevalence and self-recognition of chronic constipation: results of an internet survey. J Gastroenterol Hepatol. 2016;31(1):105–110. doi:10.1111/jgh.13058

17. Українська гастроентерологічна асоціація (УАГЕ). Клінічні рекомендації з ведення пацієнтів із функціональними розладами кишечника. Київ, 2021. 64 с.

18. Bharucha, A. E., et al. (2013). Functional Gastrointestinal Disorders: Disorders of Bowel Function and Irritable Bowel Syndrome. Gastroenterology, 145(6), 1239–1245. https://doi.org/10.1053/j.gastro.2013.10.062

19. Tack, J., Müller-Lissner, S., Stanghellini, V., et al. (2011). Diagnosis and treatment of chronic constipation – a European perspective. Neurogastroenterol Motil, 23(8), 697–710. https://doi.org/10.1111/j.1365-2982.2011.01710.x

20. Choung, R. S., Locke, G. R., Schleck, C. D., et al. (2007). Psychosocial distress and somatic symptoms in community subjects with irritable bowel syndrome: a population-based study. Am J Gastroenterol, 102(7), 1447–1453. https://doi.org/10.1111/j.1572-0241.2007.01281.x

21. Zernikow, B., et al. (2006). Mental health problems in children with chronic abdominal pain: a meta-analysis. Pediatrics, 117(3), e486–e493. https://doi.org/10.1542/peds.2005-1519

22. Висновки щодо ефективності харчових волокон у лікуванні функціональних розладів кишечника. Journal of the American Dietetic Association. 2008;108(10):1716–1731.

23. Огляд продукції на основі клітковини на фармацевтичному та продуктовому ринку України. Доступно з: https://eva.ua, https://apteka911.ua, https://biokladovka.com.ua (дата звернення: 25.06.2025)

24. Lewis S. J., Heaton K. W. (1997). *Stool form scale as a useful guide to intestinal transit time*. Scandinavian Journal of Gastroenterology, 32(9), 920–924. doi:10.3109/00365529709011203

References:

1. Rao, S. S., & Patcharatrakul, T. (2016). Diagnosis and treatment of chronic constipation in adults. *Nature Reviews Gastroenterology & Hepatology*, 13(5), 295–305. https://doi.org/10.1038/nrgastro.2016.41

2. Basilisco, G., & Coletta, M. (2020). Chronic constipation: a critical review. *Therapeutic Advances in Gastroenterology*, 13, 1–15. https://doi.org/10.1177/17562848209184

3. Slavin, J. (2013). Fiber and prebiotics: mechanisms and health benefits. *Nutrients*, 5(4), 1417–1435. https://doi.org/10.3390/nu5041417

4. Cummings, J. H., & Macfarlane, G. T. (2002). Gastrointestinal effects of prebiotics. *British Journal of Nutrition*, 87(S2), S145–S151.

5. Eswaran, S., Muir, J., & Chey, W. D. (2013). Fiber and functional gastrointestinal disorders. *American Journal of Gastroenterology*, 108(5), 718–727.

6. Brownlee, I. A., Dettmar, P. W., Strugala, V., et al. (2005). The impact of dietary fiber on nutrient bioaccessibility. *Food Hydrocolloids*, 19(4), 861–870.

7. Upravlinnia hromadskoho kharchuvannia Dnipropetrovskoho oblvykonkomu. (1987). *Nakaz No. 42 vid 2 bereznia 1987 r.* [In Ukrainian].

8. Ukrkondyterprom, Minkharchoprom URSR. (1983). *Zatverdzhennia retseptury pechyva "Tonus" (HSTU 24901, RC 18-8-1425-83)* [In Ukrainian].

9. Gibson, G. R., et al. (2010). Dietary prebiotics: current status and new definition. *Food Science and Technology Bulletin: Functional Foods*, 7(1), 1–19.

10. Barberio, B., Judge, C., Savarino, E. V., & Ford, A. C. (2021). Global prevalence of functional constipation according to the Rome criteria: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Gastroenterology & Hepatology*, 6(8), 638–648. https://doi.org/10.1016/S2468-1253(21)00170-4

11. Suares, N. C., & Ford, A. C. (2011). Prevalence and risk factors for chronic idiopathic constipation: a systematic review and meta-analysis. *American Journal of Gastroenterology*, 106(9), 1582–1591. https://doi.org/10.1038/ajg.2011.164

12. Lacy, B. E., Mearin, F., Chang, L., et al. (2016). Bowel disorders. *Gastroenterology*, 150(6), 1393–1407.e5. https://doi.org/10.1053/j.gastro.2016.02.031

13. Ukrainska hastroenterolohichna asotsiatsiia. (2021). *Klinichni rekomendatsii z vedennia patsientiv iz funktsionalnymy rozladamy kyshechnyka*. Kyiv. [In Ukrainian].

14. Maltsev, S. V., & Bondarenko, A. M. (2022). Khronichnyi zapor u hastroenterolohichnii praktytsi. *Zdorovia Ukrainy*, 5(360), 32–36. [In Ukrainian].

15. National Institute of Diabetes and Digestive and Kidney Diseases. (2020). *Constipation*. https://www.niddk.nih.gov/health-information/digestive-diseases/constipation

16. Tamura, A., Tomita, T., Oshima, T., et al. (2016). Prevalence and self-recognition of chronic constipation: results of an internet survey. *Journal of Gastroenterology and Hepatology*, 31(1), 105–110. https://doi.org/10.1111/jgh.13058

17. Ukrainska hastroenterolohichna asotsiatsiia (UAGE). (2021). *Klinichni rekomendatsii z vedennia patsientiv iz funktsionalnymy rozladamy kyshechnyka*. Kyiv. [In Ukrainian].

18. Bharucha, A. E., et al. (2013). Functional gastrointestinal disorders: disorders of bowel function and irritable bowel syndrome. *Gastroenterology*, 145(6), 1239–1245. https://doi.org/10.1053/j.gastro.2013.10.062

19. Tack, J., Müller-Lissner, S., Stanghellini, V., et al. (2011). Diagnosis and treatment of chronic constipation – a European perspective. *Neurogastroenterology & Motility*, 23(8), 697–710. https://doi.org/10.1111/j.1365-2982.2011.01710.x

20. Choung, R. S., Locke, G. R., Schleck, C. D., et al. (2007). Psychosocial distress and somatic symptoms in community subjects with irritable bowel syndrome: a population-based study. *American Journal of Gastroenterology*, 102(7), 1447–1453. https://doi.org/10.1111/j.1572-0241.2007.01281.x

21. Zernikow, B., et al. (2006). Mental health problems in children with chronic abdominal pain: a meta-analysis. *Pediatrics*, 117(3), e486–e493. https://doi.org/10.1542/peds.2005-1519

22. American Dietetic Association. (2008). Vysnovky shchodo efektyvnosti kharchovykh volokon u likuvanni funktsionalnykh rozladiv kyshechnyka. *Journal of the American Dietetic Association*, 108(10), 1716–1731.

23. Ohliad produktsii na osnovi klitkovyny na farmatsevtychnomu ta produktovomu rynku Ukrainy. (2025). Retrieved from: https://eva.ua, https://apteka911.ua, https://biokladovka.com.ua (Accessed: 25.06.2025).

24. Lewis, S. J., & Heaton, K. W. (1997). Stool form scale as a useful guide to intestinal transit time. *Scandinavian Journal of Gastroenterology*, 32(9), 920–924. https://doi.org/10.3109/00365529709011203

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК. 616. 211-005.1-02-092-08

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2043-2057

Вергун Андрій Романович д.мед.н., доцент кафедри сімейної медицини, лікар-хірург вищої категорії, антиплагіатний експерт, старший інспектор наукового відділу, ДНП «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», https://orcid.org/0000-0003-0135-0048,

Мурзаєва Єлизавета Тахирівна здобувач вищої освіти освітньо-професійної програми «Туризм», спеціальність «Туризм та рекреація», Львівський торговельно-економічний університет, https://orcid.org/0009-0004-0811-8131,

Вергун Оксана Михайлівна к.мед.н., доцент кафедри терапії №1, медичної діагностики та гематології, трансфузіології ФПДО, старший інспектор наукового відділу, ДНП «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», https://orcid.org/0000-0002-3990-8791,

Драгочинська Лариса Федорівна здобувач вищої освіти, медичний факультет №1, ДНП «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», https://orcid.org/0009-0008-2700-5887

Кульчицький Василь Володимирович к.мед.н., лікар-онколог, Комунальне некомерційне підприємство "Перше територіальне медичне об'єднання м. Львова", відокремлений підрозділ " Лікарня Святого Пантелеймона"

Кіт Зоряна Михайлівна кандидат медичних наук, доцент кафедри сімейної медицини ДНП «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», https://orcid.org/0000-0001-6151-5583

Мацях Юрій Михайлович Лікар-інтерн, здобувач вищої освіти, ДНП «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», https://orcid.org/0000-0003-1386-5161

Жураєв Рустам Курбанович д.мед.н., медичний директор приватного медичного центру «Салютас», https://orcid.org/0000-0003-0135-0048

Пляцко Михайло Григорович кандидат медичних наук, доцент кафедри внутрішньої медицини № 1, ДНП «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», https://orcid.org/0000-0001-7083-6725

Карпишин Наталя Василівна кандидат медичних наук, асистент кафедри сімейної медицини, ДНП «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», https://orcid.org/0000-0002-9539-3198

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Калитовська Мирослава Богданівна кандидат фармацевтичних наук, завідувач кафедри фармації КЗВО ЛОР «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»,https://orcid.org/0000-0002-0117-2387

Заремба Марта Олександрівна ординатор Центру терапії, комунальне некомерційне підприємство "1 територіальне медичне об'єднання м.Львова", Лікарня Святого Пантелеймона, https://orcid.org/0000-0002-5672-5110

Заремба Олександр Олексійович сімейний лікар відділення сімейної медицини №2, Комунальне некомерційне підпримство “Львівське територіальне медичне об’єднання “Клінічна лікарня планового лікування, реабілітації та паліативної допомоги”, ВП " Львівська 1-а міська клінічна лікарня імені князя Лева", https://orcid.org/0000-0003-1701-1454

НОСОВІ КРОВОТЕЧІ: ДЕЯКІ ЕТІОЛОГІЧНІ Й ПАТОГЕНЕТИЧНІ ПАРАЛЕЛІ, МЕДИЧНА ДОПОМОГА

Анотація. Важливість вивчення носових кровотеч або епістаксису (від грецького "epistazo" – стікати краплями) полягає не лише в їхній поширеності, але й у необхідності диференційної діагностики та ургентних долікарських та лікарських заходів першої допомоги, включаючи інтервенційні. Носова кровотеча може бути симптомом серйозних захворювань, таких як гіпокоагуляція, артеріальна гіпертензія, пухлини носової порожнини, системні захворювання тощо. У переважній більшості випадків епістаксис стверджують з передньої нижньої частини носової перегородки (зона Кіссельбаха), і лише в невеликої кількості – із середніх та задніх відділів носа. Метою нашої роботи було у формі клінічної лекції проаналізувати та ствердити деякі етіологічні й патогенетичні паралелі виникнення, локалізації й клінічних проявів носових кровотеч, описати принципи невідкладної медичної допомоги. Місцеві методи зупинки кровотечі: передня тампонада носа: введення в передні відділи носової порожнини марлевих турунд, просочених розчинами, що зупиняють кровотечу (наприклад, амінокапроновою кислотою, перекисом водню), або спеціальних гемостатичних матеріалів (наприклад, колагенових губок, целюлозних матеріалів). Задня тампонада та коагуляція є більш складними процедурами і часто потребує госпіталізації. Системне лікування може включати гемостатичні препарати та інфузійну терапію. У важких випадках може знадобитися хірургічне втручання (перев'язка судин, емболізація). Сучасні дослідження в лікуванні носових кровотеч зосереджені на розробці нових біорозкладних гемостатичних матеріалів, оптимізації існуючих методів (включаючи ендоскопічні техніки), вивченні нових фармакологічних засобів та персоналізованому підході до лікування.

Ключові слова. Носові кровотечі, причини виникнення, клінічні прояви, невідкладна медична допомога, принципи комплексного лікування.

Vergun Andrii Romanovych MD, PhD, DSc, Associate Professor of the Department of Family Medicine, highest category surgeon, Antiplagiarism expert, Senior Inspector of Scientific Department, State non-profit enterprise “Danylo Halytskyi Lviv National Medical University”, https://orcid.org/0000-0003-0135-0048

Murzaieva Yelyzaveta Takhyrivna Higher Education Student, Professional Program "Tourism", Specialty "Tourism and Recreation", Lviv Trade and Economic University**,** https://orcid.org/0009-0004-0811-8131

Vergun Oksana Mykhailivna MD, PhD, Associate Professor of the Department of Therapy №1, Medical Diagnostic and Hematology, Transfusiology FPGE, Senior Inspector of the Scientific Department, State non-profit enterprise “Danylo Halytskyi Lviv National Medical University”, https://orcid.org/0000-0002-3990-8791

Drahochynska Larysa Fedorivna Higher Education Student, Faculty of Medicine №1, State non-profit enterprise “Danylo Halytskyi National Medical University”, https://orcid.org/0009-0008-2700-5887

Kulchytskyi Vasyl Volodymyrovych MD, PhD, Oncologist of the "Lviv First Territorial Medical Association", Separate Unit “St. Panteleimon Hospital”

Kit Zoriana Mykhailivna MD, PhD, Associate Professor of the Department of Family Medicine State non-profit enterprise “Danylo Halytskyi Lviv National Medical University”, https://orcid.org/0000-0001-6151-5583

Matsiakh Yurii Mykhailovych Resident Surgeon, Higher Education applicant, State non-profit enterprise “Danylo Halytskyi Lviv National Medical University”, https://orcid.org/0000-0003-1386-5161

Zhuraiev Rustam Kurbanovych Ph.D., Medical Director of the Private Medical Center "Salutas", https://orcid.org/0000-0003-0135-0048

Pliatsko Mykhailo Hryhorovych MD, PhD, Associate Professor of the Department of Internal Medicine No. 1, State non-profit enterprise “Danylo Halytsky National Medical University of Lviv”, https://orcid.org/0000-0001-7083-6725

Karpyshyn Natalia Vasylivna MD, PhD, Associate Professor, Department of Family Medicine, State non-profit enterprise “Danylo Halytskyi Lviv National Medical University”, https://orcid.org/0000-0002-9539-3198

Kalytovska Myroslava Bohdanivna PhD, Head of the Department of Pharmacy, Andrey Krupinsky Lviv Medical Academy, https://orcid.org/0000-0002-0117-2387

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Zaremba Marta Oleksandrivna MD, Resident of the Therapy Center, a communal non-profit enterprise "Lviv 1 territorial medical association", Saint Panteleimon Hospital, https://orcid.org/0000-0002-5672-5110

Zaremba Oleksandr Oleksiiovych MD, family doctor of the department of family medicine №2, Communal non-commercial enterprise "Lviv Territorial Medical, association "Clinical hospital for planned treatment, rehabilitation and palliative, assistance", Separate Department " Prince Lev 1st City Clinical Hospital", https://orcid.org/0000-0003-1701-1454

NASAL BLEEDING: SOME ETIOLOGICAL AND PATHOGENETIC PARALLELS, MEDICAL CARE

Abstract. The importance of studying nasal bleeding or epistaxis (from the Greek "epistazo" - to drain drops) lies not only in their prevalence, but also in the need for differential diagnosis and urgent pre -hospital and first aid, including interventional ones. Nasal bleeding can be a symptom of serious diseases such as hypocoagulation, hypertension, tumors of the nasal cavity, systemic diseases, etc. In the vast majority of cases, the epistaxis is claimed from the anterior lower part of the nasal septum (Kisselbach zone), and only in a small number - from the middle and posterior departments of the nose. The purpose of our work was in the form of a clinical lecture to analyze and affirm some etiological and pathogenetic parallels of occurrence, localization and clinical manifestations of nasal bleeding, and describe the principles of emergency medical care. Local methods of stopping bleeding: anterior tamponade of the nose: introduction into the anterior parts of the nasal cavity of gauze turunds impregnated with solutions that stop bleeding (eg, aminocaproic acid, hydrogen peroxide), or special hemostatic materials (eg, collagen sponges, cellos). The rear tamponade and coagulation are more complex procedures and often require hospitalization. Systemic treatment may include hemostatic drugs and infusion therapy. In severe cases, surgery (vascular ligation, embolization) may be required. Modern studies in the treatment of nasal bleeding focus on the development of new bio-developed hemostatic materials, optimization of existing methods (including endoscopic techniques), study of new pharmacological agents and personalized approach to treatment.

Keywords. Nasal bleeding, causes, clinical manifestations, emergency medical care, principles of complex treatment.

Постановка проблеми. Носова кровотеча, або епістаксис (від грецького "epistazo" – стікати краплями) – кровотеча з порожнини носа яку можна побачити при виділенні крові через ніздрі [1, 2, 7]. Це явище досить звичне і багато хто з нас, хоча б раз у житті, з цим стикався. Хоча раптова поява крові може налякати, частіше за все це не небезпечно і з цим можна впоратися вдома [1, 4]. Але все ж таки корисно знати, чому це відбувається і як правильно допомогти собі чи іншому [1-3, 4, 8].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Прийом деяких ліків та хвороби крові можуть спричинити носову кровотечу або зробити її довшою. У літніх людей кровотечі з носа бувають частіше через сухішу та тоншу слизову носа, схильність до підвищеного тиску з віком та гіршу здатність судин звужуватися [1-3]. Слизова оболонка має надзвичайно багато дрібних кровоносних судин (капілярів), особливо в передній частині носової перегородки, відомій як зона Кіссельбаха (або сплетіння Літтла), є надзвичайно вразливою до різноманітних впливів. Саме ця зона є найчастішим джерелом так званих передніх носових кровотеч, які зазвичай є неінтенсивними та легко зупиняються самостійно [2, 3].

Важливість вивчення носових кровотеч полягає не лише в їхній поширеності, але й у необхідності диференційної діагностики. Хоча більшість епізодів є доброякісними, носова кровотеча може бути симптомом серйозних захворювань, таких як порушення згортання крові, артеріальна гіпертензія, пухлини носової порожнини або системні захворювання [5-7]. Тому, хоча перша реакція на носову кровотечу часто полягає в спробі її зупинити, важливо звернути увагу на супутні симптоми, частоту виникнення кровотеч та інші фактори, які можуть вказувати на необхідність медичної консультації [1, 2, 7, 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Близько 60% людей так чи інакше стикаються з носовими кровотечами, особливо часто це трапляється у дітей до 10 років та у людей старших за 50 років. У чоловіків вони бувають частіше, ніж у жінок. А якщо є підвищений тиск, то кровотеча може тривати довше та бути більш інтенсивною [2-4].

У більшості випадків (90-95%) кров йде з передньої нижньої частини носової перегородки (зона Кіссельбаха), і лише в невеликої частини людей (5-10%) – із середніх та задніх відділів носа [1, 3-5]. Як відомо, носові кровотечі бувають двох видів: передні – найчастіші; задні – рідші, але серйозніші й потребують допомоги лікаря. У складних випадках кров може потрапити в слізний канал і витікати з ока. Також кров може стікати в шлунок, викликаючи нудоту та блювання [4-7]. Задні кровотечі виникають з глибших і більших судин позаду в носі. Вони сильніші, їх важче зупинити самостійно, і часто потрібна спеціалізована медична допомога. Важливо розуміти різницю між цими двома видами, щоб знати, що робити [1, 4].

Особливо небезпечні раптові – короткі, але сильні носові кровотечі, які називають "сигнальними". Вони можуть бути спричинені розривом великої судини в носі, кістках обличчя, аневризми або злоякісної пухлини, що руйнується. Крім того, кровотеча з носа може спостерігатися при легеневій кровотечі (тоді кров червона та пініста) або при кровотечі з верхніх відділів шлунково-кишкового тракту (тоді кров темна та згорнута) [4].

Причини носових кровотеч можна поділити на дві великі групи: місцеві (пов'язані з носовою порожниною) та системні (пов'язані із загальним станом організму) [1, 4, 7].

Місцеві причини. Травми носа, одна з найчастіших причин, особливо у дітей, колупання в носі [1, 2]. Механічне пошкодження слизової оболонки нігтем

може легко призвести до кровотечі, особливо в зоні Кіссельбаха; удари в ніс. Навіть незначний удар може з легкістю пошкодити кровоносні судини. Сильніші травми можуть призвести до переломів кісток носа та рясних кровотеч. Хірургічні втручання. Операції на носі або навколоносових пазухах можуть тимчасово підвищити ризик кровотечі. Сторонні тіла в носі. Часто зустрічається у маленьких дітей, які можуть засунути дрібні предмети в ніс, що може викликати подразнення та кровотечу. Сухість слизової оболонки носа. Низька вологість повітря (особливо взимку через опалення або в сухому кліматі) призводить до висихання слизової оболонки, утворення кірочок та тріщин, які легко кровоточать при найменшому дотику [1, 2, 4]. Запальні захворювання носової порожнини та навколоносових пазух. Риніти (запалення слизової оболонки носа), синусити (запалення навколоносових пазух) можуть робити слизову оболонку більш вразливою та схильною до кровотеч. Інтенсивне сякання при закладеності носа також може пошкодити судини. Використання назальних спреїв. Якщо використовувати тривалий час назальні спреї, особливо протинабрякові, це може призвести до висушування та подразнення слизової оболонки. Пухлини носової порожнини та навколоносових пазух. Доброякісні та злоякісні новоутворення можуть викликати кровотечі, хоча це трапляється рідко [4-6]. Кровотечі при цьому можуть бути однобічними, супроводжуватися іншими симптомами, такими як закладеність носа, біль а також зміна нюху. Вплив хімічних речовин. Вдихання подразнюючих хімічних речовин також може пошкодити слизову оболонку та викликати кровотечу. Зміни атмосферного тиску. Різкі перепади тиску, наприклад, під час польоту на літаку чи при зануренні під воду, у деяких людей можуть теж призвести до носових кровотеч [3, 7, 8].

Системні причини епістаксиса. Артеріальна гіпертензія (підвищений кров'яний тиск). Високий кров'яний тиск створює додаткове навантаження на стінки кровоносних судин, роблячи їх більш схильними до розриву. Носові кровотечі при гіпертонії часто бувають інтенсивними та важко зупиняються [1-3]. Порушення згортання крові: вроджені коагулопатії, гемофілія, хвороба Віллебранда та інші спадкові захворювання, що характеризуються порушенням згортання крові; набуті коагулопатії, захворювання печінки, дефіцит вітаміну К, тромбоцитопенія (зниження кількості тромбоцитів) та інші стани, що впливають на здатність крові згортатися. Прийом лікарських препаратів: антикоагулянти: варфарин, гепарин, оральні антикоагулянти; антиагреганти: аспірин, клопідогрель; нестероїдні протизапальні препарати: ібупрофен, напроксен [1, 4]. Захворювання крові: лейкемія, тромбоцитемія та інші гематологічні захворювання можуть супроводжуватися підвищеною схильністю до кровотеч [2, 4]. Системні захворювання сполучної тканини. Деякі аутоімунні захворювання, наприклад такі як системний червоний вовчак, можуть вражати кровоносні судини, включаючи судини носової порожнини. Гормональні зміни. У деяких жінок носові кровотечі можуть спостерігатися під час вагітності через зміни гормонального фону та збільшення об'єму циркулюючої крові. Алергічні реакції.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Хронічний алергічний риніт може призводити до запалення та підвищеної вразливості слизової оболонки носа. Інфекційні захворювання. Деякі інфекції, особливо ті, що супроводжуються лихоманкою, можуть тимчасово підвищувати ризик носових кровотеч [3-5].

Мета статті. На основі даних літератури і наших спостережень у формі клінічної лекції проаналізувати та ствердити деякі етіологічні й патогенетичні паралелі виникнення, локалізації й клінічних проявів носових кровотеч, описати принципи невідкладної медичної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Незалежно від причини, механізм розвитку носової кровотечі зводиться до пошкодження або розриву стінки кровоносної судини та виходу крові за її межі. У випадку передніх носових кровотеч, які є найпоширенішими, джерелом кровотечі найчастіше є зона Кіссельбаха. Ця ділянка багата на дрібні поверхнево розташовані капіляри, які дуже легко травмуються при механічному впливі, сухості повітря або запаленні. Кров при передній кровотечі зазвичай витікає краплями або тонкою цівкою з однієї або обох ніздрів [1, 4].

Задні носові кровотечі виникають з глибших та більших артерій у задніх відділах носової порожнини, таких як клино-піднебінна артерія або її гілки. Ці кровотечі, як правило, є більш інтенсивними, кров може стікати не лише з носа, але й по задній стінці глотки в ротову порожнину. Задні кровотечі частіше зустрічаються у літніх людей з артеріальною гіпертензією та потребують більш активного медичного втручання [3, 5-7].

Носові кровотечі у новонароджених та грудних дітей є відносно рідкісним явищем порівняно зі старшими дітьми та дорослими, але можуть викликати значне занепокоєння у батьків [2]. Причинами можуть бути: пологові травми: під час проходження через родові шляхи може статися незначне пошкодження слизової оболонки носа новонародженого, що може призвести до невеликої кровотечі в перші дні життя; сухість слизової оболонки: низька вологість повітря в приміщенні може призвести до пересихання слизової оболонки носа, утворення кірочок та незначних кровотеч при диханні або годуванні; сторонні тіла: хоча менш поширено, маленькі предмети можуть випадково потрапити в ніс дитини старшого грудного віку; інфекції, особливо звичайні застуди, можуть викликати запалення в носі, і іноді це призводить до невеликих кровотеч. Рідко, але буває, що носова кровотеча пов'язана з особливостями будови судин або іншими вродженими проблемами в носовій порожнині; порушення згортання крові [2, 4]: у новонароджених можуть спостерігатися тимчасові фізіологічні особливості системи згортання крові. Рідко, кровотечі можуть бути ознакою вроджених коагулопатій або дефіциту вітаміну К; назогастральний зонд: у дітей, які перебувають на тривалому зондовому харчуванні, встановлення або зміна назогастрального зонда може спричинити подразнення та кровотечу [3].

У людей похилого віку як я вже говорила носові кровотечі бувають частіше, причиною цього є: артеріальна гіпертензія: підвищений кров'яний тиск

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

є однією з найчастіших причин і може призводити до більш інтенсивних та важко зупинюваних кровотеч через крихкість судин [3-5]; атеросклероз: вікові зміни судинної стінки, включаючи атеросклероз, роблять судини менш еластичними та більш схильними до пошкодження; сухість слизової оболонки: з віком слизова оболонка носа може ставати тоншою та сухішою, що підвищує її вразливість; прийом лікарських препаратів: літні люди часто приймають антикоагулянти (варфарин, нові оральні антикоагулянти), антиагреганти (аспірин, клопідогрель) для профілактики серцево-судинних захворювань, що значно підвищує ризик кровотеч; новоутворення: ризик розвитку пухлин носової порожнини та навколоносових пазух зростає з віком; інші системні захворювання: деякі захворювання, такі як цукровий діабет, захворювання нирок та печінки, можуть впливати на стан судин та згортання крові; травми: навіть незначні травми носа можуть призвести до кровотечі через підвищену крихкість судин [5-8].

У спортсменів також можуть бути часті носові кровотечі які пов'язані з різними факторами, специфічними для їхньої діяльності [4, 6, 7]: травми обличчя та носа: контактні види спорту (бокс, боротьба, футбол, хокей) несуть високий ризик прямих ударів в ніс; зміни атмосферного тиску: під час польотів на змагання або тренувальні збори у високогірних районах може виникати подразнення слизової оболонки та кровотечі; зневоднення: інтенсивні фізичні навантаження можуть призводити до зневоднення, що може спричинити сухість слизової оболонки носа; використання деяких медикаментів: деякі спортсмени можуть використовувати препарати, що впливають на згортання крові (наприклад, нестероїдні протизапальні засоби при травмах); подразнення від сухого або холодного повітря: тренування на відкритому повітрі в холодну або суху погоду може подразнювати слизову оболонку; надмірне напруження: інтенсивні фізичні зусилля можуть тимчасово підвищувати кров'яний тиск та провокувати кровотечу у схильних до цього осіб [3-5].

Розуміння особливостей носових кровотеч у цих вразливих групах пацієнтів дозволяє більш ефективно надавати першу допомогу, проводити діагностику та призначати лікування з урахуванням їхніх специфічних потреб та факторів ризику.

Профілактика носових кровотеч та їх рецидивів. Профілактичні заходи спрямовані на усунення або зменшення впливу факторів ризику: підтримання достатньої вологості повітря в приміщенні, особливо важливо в опалювальний сезон, можна використовувати зволожувачі повітря; уникання колупання в носі, особливо це стосується дітей, поясніть їм про цю шкідливу звичку; обмеження використання назальних спреїв, що висушують слизову оболонку, намагайтеся застосовуйте їх лише за призначенням лікаря та не довше рекомендованого терміну; обережне сякання, не сякайте занадто сильно та намагайтеся очищати кожну ніздрю окремо; контроль артеріального тиску, регулярно вимірюйте артеріальний тиск та дотримуйтеся рекомендацій лікаря щодо його нормалізації; обговорення з лікарем прийому препаратів, що впливають на згортання крові,

якщо ви приймаєте антикоагулянти або антиагреганти, повідомте про часті носові кровотечі своєму лікарю для можливої корекції дози; захист носа від травм, будьте обережні під час занять спортом та інших видів діяльності, що можуть призвести до травм обличчя; використання сольових розчинів для промивання носа, регулярне промивання носа допомагає підтримувати чистоту та зволоженість слизової оболонки; зволоження слизової оболонки носа, можна використовувати вазелінове масло або спеціальні назальні гелі.

Хоча більшість носових кровотеч не є серйозними, існують ситуації, коли необхідна термінова медична лікарська допомога: кровотеча не зупиняється протягом 20 хвилин після двох спроб правильного затискання носа; кровотеча є дуже сильною (рясною); кров стікає по задній стінці глотки та в ротову порожнину, і її важко контролювати; носова кровотеча сталася після травми голови або носа; носові кровотечі виникають часто та без очевидної причини; кровотеча супроводжується іншими симптомами, такими як запаморочення, слабкість, блідість шкіри, прискорене серцебиття; в анамнезі є порушення згортання крові або ви приймаєте препарати, що розріджують кров; носова кровотеча виникла у дитини віком до 2 років або у літньої людини; ви підозрюєте наявність стороннього тіла в носі; кровотеча виникла після хірургічного втручання на носі [4-8]. У цих випадках необхідно негайно звернутися до лікаря або викликати швидку медичну допомогу. Лікар зможе визначити причину кровотечі, зупинити її за допомогою спеціальних методів (наприклад, передньої або задньої тампонади носа, припікання кровоносних судин) та призначити відповідне лікування.

Методи першої допомоги при носовій кровотечі, згідно клінічних протоколів. Правильно надана перша допомога може зупинити більшість носових кровотеч в домашніх умовах. Головне перший і основний крок – зберігати спокій і забезпечити правильне положення для постраждалого, щоб уникнути ускладнень. Такі кровотечі часто можна зупинити за допомогою простих прийомів. Звісно, якщо ситуація здається серйозною, слід негайно звернутися до лікаря. Основні кроки для зупинення носової кровотечі: заспокойте постраждалого, паніка може підвищити кров'яний тиск і тим посилити кровотечу та поясніть, що в більшості випадків носова кровотеча не є небезпечною; посадіть людину прямо, нахиліть голову трохи вперед , у жодному разі не назад, щоб кров не стікала в горло; затисніть м'яку частину носа (нижче кісткової перегородки) великим та вказівним пальцями та тримайте ніс затиснутим безперервно протягом 10-15 хвилин, дихати потрібно через рот; прикладіть холод до перенісся, холод сприяє звуженню кровоносних судин і зменшенню кровотечі, можна використовувати мішечок з льодом або холодний компрес; не розтискайте ніс раніше ніж через 10-15 хвилин, раннє розтискання може призвести до відновлення кровотечі, якщо кровотеча не зупинилася, повторіть спробу, затиснувши ніс ще на 15 хвилин [1, 3-5].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Після зупинки кровотечі: уникайте сякання та колупання в носі протягом кількох годин; уникайте напруження, підняття важких предметів та гарячих напоїв, які можуть розширити кровоносні судини; можна обережно закапати в ніс судинозвужувальні краплі (якщо немає протипоказань) для запобігання повторній кровотечі; для зволоження слизової оболонки можна використовувати сольові розчини або вазелінове масло.

Методи обстеження для подальшого визначення причини носової кровотечі. Коли пацієнт звертається до лікаря з приводу носової кровотечі, особливо якщо вона є частою, інтенсивною або важко зупиняється, лікар проводить комплексне обстеження для встановлення причини. Це включає: Збір анамнезу (історія хвороби): характер кровотечі: лікар детально розпитує про частоту, тривалість, інтенсивність кровотеч, з однієї чи обох ніздрів вони виникають, чи є кров у горлі, чи пов'язані кровотечі з певними факторами (наприклад, травмою, зміною положення тіла, часом доби); супутні симптоми: лікар з'ясовує наявність інших симптомів, таких як закладеність носа, біль у носі або обличчі, головний біль, порушення нюху, виділення з носа, схуднення, підвищена стомлюваність, поява синців на тілі, кровоточивість ясен; перенесені захворювання: важливо повідомити про наявність хронічних захворювань, особливо артеріальної гіпертензії [3-5], порушень згортання крові [2, 4-6], захворювань печінки та нирок, системних захворювань сполучної тканини; прийом лікарських препаратів: необхідно повідомити про всі лікарські засоби, які приймає пацієнт, включаючи антикоагулянти, антиагреганти, нестероїдні протизапальні препарати, назальні спреї; шкідливі звички: лікар може запитати про куріння та вживання алкоголю; сімейний анамнез: важливо дізнатися, чи були у родичів пацієнта випадки порушень згортання крові або частих носових кровотеч; умови проживання та праці: лікар може поцікавитися про вологість повітря вдома та на роботі, наявність шкідливих виробничих факторів [1, 4, 5].

Фізикальне обстеження: загальний огляд: оцінка загального стану пацієнта, кольору шкіри та слизових оболонок, виявлення можливих ознак анемії або інших системних захворювань; передня риноскопія: огляд передніх відділів носової порожнини за допомогою носорозширювача та джерела світла. Лікар оцінює стан слизової оболонки, наявність кровотечі, її джерело, наявність новоутворень, сторонніх тіл, викривлення носової перегородки, кірочок; задня риноскопія: огляд задніх відділів носової порожнини за допомогою носоглоткового дзеркала. Дозволяє оцінити стан задніх кінців носових раковин, глоткового отвору слухової труби, наявність кровотечі з задніх відділів носа; пальпація носа: обережне промацування зовнішнього носа для виявлення можливих деформацій після травми; вимірювання артеріального тиску: обов'язкова процедура, особливо у пацієнтів старшого віку та при частих інтенсивних кровотечах [1, 4-6, 8].

Лабораторні дослідження: загальний аналіз крові: дозволяє оцінити рівень гемоглобіну та еритроцитів (для виявлення анемії внаслідок кровотечі), кількість тромбоцитів (для виключення тромбоцитопенії); коагулограма (гемоста-

зіограма): комплекс аналізів, що оцінюють різні показники системи згортання крові [1, 2, 4-6] (протромбіновий час, активований частковий тромбопластиновий час, рівень фібриногену та ін.). Призначається при підозрі на порушення згортання крові або при тривалих, важко зупинюваних кровотечах; біохімічний аналіз крові: може бути призначений для оцінки функції печінки та нирок, особливо якщо є підозра на захворювання, що можуть впливати на згортання крові; аналіз на наявність антитіл до тромбоцитів: при підозрі на імунну тромбоцитопенію [1, 4, 5].

Інструментальні методи дослідження: ендоскопія носової порожнини (риноскопія ендоскопічна): найбільш інформативний метод огляду носової порожнини [1, 4, 7]. За допомогою тонкого гнучкого ендоскопа з відеокамерою лікар може детально оглянути всі відділи носової порожнини та носоглотки, виявити джерело кровотечі, новоутворення, запальні зміни, сторонні тіла. При необхідності під час ендоскопії може бути взята біопсія (невеликий зразок тканини) для подальшого гістологічного дослідження; комп'ютерна томографія (КТ) пазух носа [6-8]: потрібна, якщо є підозра на запалення пазух (синусит), пухлини в носі або пазухах, а також при травмах кісток носа та обличчя. Магнітно-резонансна томографія пазух носа: може знадобитися для кращого розгляду м'яких тканин, наприклад, якщо є підозра на новоутворення. Ангіографія: рентгенологічне дослідження судин з введенням контрастної речовини. Може бути необхідне при підозрі на судинні аномалії або для підготовки до емболізації судин при тяжких кровотечах [4, 5]. За результатами обстеження лікар встановлює причину носової кровотечі та призначає відповідне лікування.

Лікування носових кровотеч в умовах медичного закладу. Лікування носової кровотечі залежить від її причини, локалізації, інтенсивності та загального стану пацієнта [1, 2, 4, 7].

Місцеві методи зупинки кровотечі: передня тампонада носа: введення в передні відділи носової порожнини марлевих турунд, просочених розчинами, що зупиняють кровотечу (наприклад, амінокапроновою кислотою, перекисом водню), або спеціальних гемостатичних матеріалів (наприклад, колагенових губок, целюлозних матеріалів). Тампони щільно заповнюють носову порожнину, створюючи тиск на кровоносні судини. Тампони зазвичай залишають на 1-3 дні, після чого обережно видаляють; задня тампонада носа: застосовується при кровотечах з задніх відділів носової порожнини, які не вдається зупинити передньою тампонадою. В носоглотку вводять спеціальний балонний катетер або марлеві тампони, які фіксуються спереду. Задня тампонада є більш складною процедурою і часто потребує госпіталізації; хімічна коагуляція (припікання): застосовується при невеликих кровотечах з передніх відділів носа, особливо в зоні Кіссельбаха. Лікар обробляє кровоточиву ділянку розчином нітрату срібла або трихлороцтової кислоти, що призводить до хімічного "заварювання" судини; електрокоагуляція (електрокаутеризація): використання електричного струму

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

для припікання кровоносних судин. Проводиться під місцевою анестезією; радіохвильова коагуляція: малоінвазивний метод, що використовує радіохвильову енергію для коагуляції кровоносних судин; лазерна коагуляція: використання лазерного випромінювання для "заварювання" кровоточивих судин.

Системне лікування: гемостатична терапія: призначаються препарати, що сприяють зупинці кровотечі (наприклад, транексамова кислота, етамзилат); інфузійна терапія: при значній крововтраті проводиться внутрішньовенне введення кровозамінників, сольових розчинів, іноді – компонентів крові (еритроцитарної маси, свіжозамороженої плазми, тромбоконцентрату) за показаннями; лікування супутніх захворювань: корекція артеріального тиску, лікування порушень згортання крові, захворювань печінки та нирок, системних захворювань; відміна або корекція дози лікарських препаратів: якщо причиною кровотечі є прийом антикоагулянтів або антиагрегантів, лікар може розглянути питання про тимчасову відміну або зменшення їхньої дози (за погодженням з кардіологом або іншим профільним спеціалістом).

Хірургічне лікування: перев'язка кровоносних судин: у рідкісних випадках важких, неконтрольованих задніх носових кровотеч може знадобитися хірургічна перев'язка великих артерій, що живлять носову порожнину (наприклад, клино-піднебінної артерії, зовнішньої сонної артерії); емболізація судин: рентгенохірургічна процедура, при якій через катетер, введений у кровоносну судину, до місця кровотечі доставляються спеціальні емболізуючі матеріали (наприклад, металеві спіралі, клей), що блокують кровотік. Цей метод особливо ефективний при важких задніх кровотечах; хірургічне видалення новоутворень: якщо причиною кровотечі є пухлина носової порожнини або навколоносових пазух, може знадобитися хірургічне втручання для її видалення; септопластика: хірургічне виправлення викривлення носової перегородки, яке може бути однією з причин частих носових кровотеч [6].

Після зупинки кровотечі лікар надає пацієнту рекомендації щодо подальшого догляду за носовою порожниною та профілактики повторних кровотеч. Важливо ретельно дотримуватися цих рекомендацій для запобігання рецидивам. У випадках виявлення серйозних захворювань призначається відповідне лікування основного захворювання.

Сучасні наробки в лікуванні носових кровотеч та їх рецидивів. Основні дослідження в області лікування носових кровотеч зосереджуються на вдосконаленні методів діагностики та терапії. Наприклад розробка та вдосконалення гемостатичних матеріалів: нові біорозкладні матеріали: активно досліджуються нові покоління гемостатичних матеріалів на основі колагену, целюлози, хітозану, альгінатів та інших біополімерів. Ці матеріали мають покращені властивості щодо зупинки кровотечі, біосумісності та швидкості розсмоктування, що зменшує необхідність повторного втручання для їх видалення та знижує ризик інфекційних ускладнень; матеріали з додаванням активних речовин: досліджується можливість інтеграції в гемостатичні

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

матеріали лікарських засобів, таких як транексамова кислота (антифібринолітик), тромбін (фактор згортання крові), антибіотики, що може підвищити ефективність зупинки кровотечі та запобігти інфекціям. Прикладом є комбіновані препарати на основі желатинової матриці з тромбіном (наприклад, Floseal); нанотехнології в гемостазі: вивчається застосування наночастинок та нановолокон для створення гемостатичних матеріалів з покращеними адгезивними та коагуляційними властивостями [4-6].

Оптимізація існуючих методів лікування: порівняльні дослідження ефективності різних методів: проводяться клінічні випробування для порівняння ефективності традиційних методів (тампонада) з сучасними (коагуляція, емболізація) при різних типах та інтенсивності носових кровотеч. Мета – визначити оптимальні алгоритми лікування для кожної клінічної ситуації [1, 4]; покращення технік тампонади: розробляються нові конструкції назальних тампонів та балонів, які є більш зручними у використанні, менш травматичними та забезпечують кращий гемостатичний ефект [5-7]. Прикладом є тампони з гідроколоїдним покриттям, що зменшують прилипання до слизової оболонки; використання місцевих гемостатичних засобів: активно вивчається ефективність місцевого застосування розчинів транексамової кислоти, фібринового клею та інших гемостатичних засобів для зупинки передніх носових кровотеч, що може зменшити необхідність у тампонаді [1, 6-8].

Роль ендоскопічних технологій: удосконалення ендоскопічної коагуляції: розвиваються нові ендоскопічні інструменти та техніки для більш точної та ефективної коагуляції кровоносних судин під візуальним контролем, особливо при задніх носових кровотечах; ендоскопічна лігація судин: вивчається можливість ендоскопічної перев'язки великих кровоносних судин (наприклад, клино-піднебінної артерії) як альтернатива традиційній хірургічній лігації при важких кровотечах [1, 2, 5, 7].

Фармакологічні дослідження: вивчення нових лікарських засобів: досліджуються нові препарати, які можуть впливати на судинну стінку та систему згортання крові, з метою запобігання та лікування носових кровотеч, особливо у пацієнтів з системними захворюваннями [1-3, 7, 8]; оптимізація антикоагулянтної терапії: проводяться дослідження для визначення оптимальних стратегій [2-5] ведення пацієнтів, які приймають антикоагулянти або антиагреганти та мають носові кровотечі, з метою мінімізації ризику кровотеч без збільшення ризику тромбоемболічних ускладнень.

Висновки

1. Носові кровотечі, або епістаксис, є поширеним явищем, спричиненим різноманітними причинами, які поділяються на місцеві (пов'язані з носовою порожниною) та системні (пов'язані із загальним станом організму). Найчастішим джерелом передніх кровотеч є зона Кіссельбаха у передній частині носової перегородки, багата на дрібні судини, вразливі до травм, сухості та запалення. Задні кровотечі, що виникають з глибших судин, є інтенсивнішими та потребують медичної уваги.

2. Особливості носових кровотеч спостерігаються в особливих групах пацієнтів. У новонароджених та грудних дітей кровотечі рідкісні, але вимагають уваги, особливо у перші місяці життя. Причинами можуть бути пологові травми, сухість слизової або рідко – порушення згортання крові. У людей похилого віку кровотечі частіші та можуть бути інтенсивнішими через артеріальну гіпертензію, атеросклероз, прийом ліків та сухість слизової. У спортсменів кровотечі часто пов'язані з травмами, змінами тиску, зневодненням та впливом навколишнього середовища.

3. Правильне надання першої допомоги є ключовим для зупинки більшості носових кровотеч. Основні кроки включають заспокоєння постраждалого, правильне положення тіла (сидячи з нахиленою вперед головою), затискання м'якої частини носа на 10-15 хвилин та прикладання холоду до перенісся. Після зупинки кровотечі важливо уникати подразнення носа та різких змін тиску.

4. Профілактика носових кровотеч спрямована на усунення факторів ризику. Важливими є підтримання оптимальної вологості повітря, уникнення травм та колупання в носі, обережне використання назальних спреїв, контроль артеріального тиску та обговорення з лікарем прийому препаратів, що впливають на згортання крові.

5. Для визначення причини частих або інтенсивних кровотеч лікар проводить комплексне обстеження, що включає збір анамнезу, фізикальний огляд (риноскопію), лабораторні аналізи крові (загальний, коагулограма) та інструментальні методи (ендоскопія носа, КТ, МРТ за показаннями).

6. Лікування носових кровотеч у медичних умовах залежить від причини та тяжкості. Місцеві методи включають передню та задню тампонаду, хімічну та електрокоагуляцію. Системне лікування може включати гемостатичні препарати та інфузійну терапію. У важких випадках може знадобитися хірургічне втручання (перев'язка судин, емболізація).

7. Сучасні дослідження в лікуванні носових кровотеч зосереджені на розробці нових біорозкладних гемостатичних матеріалів, оптимізації існуючих методів (включаючи ендоскопічні техніки), вивченні нових фармакологічних засобів та персоналізованому підході до лікування. Майбутні напрямки включають розвиток малоінвазивних технологій, інтелектуальних систем підтримки прийняття рішень, телемедицини та профілактичних стратегій на основі прогнозування ризиків.

Література:

1. Kucik C.J., Clenney T.. Management of epistaxis. *Am Fam Physician*. 2005; 71: 305-311.
2. Shay S., Shapiro N.L, Bhattacharyya N.. Epidemiological characteristics of pediatric epistaxis presenting to the emergency department. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol.* 2017; 103: 121-124.
3. Min H.J., Kang H., Choi G.J., Kim K.S. Association between hypertension and epistaxis: systematic review and metaanalysis. *Otolaryngol Head Neck Surg.* 2017; 157: 921-927.
4. Persaud A., Battepati D. , Koffman E. , Prince A., Prince M. Epistaxis Guidelines: A Comprehensive Guide to Manage Epistaxis in the Primary Care Setting. *Int J Family Med Healthcare*. 2024; 3 (2): 1-5.

5. Runyon M.S. Topical tranexamic acid for epistaxis in patients on antiplatelet drugs: a new use for an old drug. *Acad Emerg Med.* 2018; 25: 360-361.

6. Sylvester M.J., Chung S.Y., Guinand L.A., Govindan A., Baredes S., Eloy J.A. Arterial ligation versus embolization in epistaxis management: counterintuitive national trends. *Laryngoscope.* 2017; 127: 1017-1020.

7. Tunkel E.D., Anne S., Payne C.S., Ishman L. S., Rosenfeld M.R., Abramson J.P. et al. Clinical Practice Guideline: Nosebleed (Epistaxis) Executive Summary. *Otolaryngol Head Neck Surg*. 2020; 162 (1): 8-25.

8. Vosler P.S., Kass J.I., Wang E.W., Snyderman C.H. Successful implementation of a clinical care pathway for management of epistaxis at a tertiary care center. *Otolaryngol Head Neck Surg*. 2016; 155: 879-885.

References:

1. Kucik C.J., Clenney T. (2005). Management of epistaxis. *Am Fam Physician*, 71, 305-311.

2. Shay S., Shapiro N.L, Bhattacharyya N. (2017). Epidemiological characteristics of pediatric epistaxis presenting to the emergency department. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, 103, 121-124.

3. Min H.J., Kang H., Choi G.J., Kim K.S. (2017). Association between hypertension and epistaxis: systematic review and metaanalysis. *Otolaryngol Head Neck Surg*, 157, 921-927.

4. Persaud A., Battepati D. , Koffman E. , Prince A., Prince M. (2024). Epistaxis Guidelines: A Comprehensive Guide to Manage Epistaxis in the Primary Care Setting. *Int J Family Med Healthcare*, 3 (2), 1-5.

5. Runyon M.S. (2018). Topical tranexamic acid for epistaxis in patients on antiplatelet drugs: a new use for an old drug. *Acad Emerg Med*, 25, 360-361.

6. Sylvester M.J., Chung S.Y., Guinand L.A., Govindan A., Baredes S., Eloy J.A. (2017). Arterial ligation versus embolization in epistaxis management: counterintuitive national trends. *Laryngoscope*, 127, 1017-1020.

7. Tunkel E.D., Anne S., Payne C.S., Ishman L. S., Rosenfeld M.R., Abramson J.P. et al. (2020). Clinical Practice Guideline: Nosebleed (Epistaxis) Executive Summary. *Otolaryngol Head Neck Surg*,162(1), 8-25.

8. Vosler P.S., Kass J.I., Wang E.W., Snyderman C.H. (2016). Successful implementation of a clinical care pathway for management of epistaxis at a tertiary care center. *Otolaryngol Head Neck Surg*,155, 879-885.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 612.17:612.49(048.8)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2058-2080

Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович лікар, кандидат психологічних наук за спеціальністю «Медична психологія», доцент, доцент кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0001-9473-7844

ГОРМОНИ СЕРЦЯ ТА ЇХНІ РЕГУЛЯТОРНІ ВПЛИВИ: ЗАГАЛЬНИЙ ФІЗІОЛОГІЧНИЙ ОГЛЯД

Анотація. Стаття присвячена проблемі фізіологічного вивчення гормонів серця. Мета статті – загальний фізіологічний огляд сучасних наукових знань про гормони серця та їхні регуляторні впливи. Здійснено огляд наукових публікацій, присвячених ендокринній функції серця та гормонам, які виробляються в серці.

Розглянуті у статті наукові дані свідчать про те, що клітини серця виробляють і секретують досить багато різноманітних гормонів. Більшість із них мають аутокринну/паракринну дію, спричиняючи місцеві адаптаційні та захисні регуляторні ефекти в тканинах серця. Деякі гормони, що виробляються клітинами серця, секретуються в кров і проявляють ендокринну дію – спричиняють системні регуляторні ефекти, дистантно впливаючи на інші органи і системи організму. Це означає, що серце має добре розвинені механізми місцевої гуморальної саморегуляції, а також є важливим центром ендокринної регуляторної системи організму, що здійснює системну гуморальну саморегуляцію. Згідно розглянутих наукових даних, ендокринна дія добре задокументована для таких гормонів серця, як: передсердний натрійуретичний пептид (ANP), мозковий натрійуретичний пептид (BNP), натрійуретичний пептид С-типу (CNP), фактор-15 диференціації росту (GDF-15), міостатин. Ендокринний вплив на інші органи також засвідчений для таких біологічно активних речовин серцевого походження, як: мікроРНК-1; білок-9, споріднений з фактором некрозу пухлин C1q; мікроРНК-15b-5p; аналог 1 фолістатину. Інші гормони – адреномедулін і N-кінцевий 20 пептид проадреномедуліну (PAMP), окситоцин, релаксин, грелін, холецистокінін, компоненти ренін-ангіотензинзинової системи – виробляються клітинами серця, а також виробляються і секретуються в кров іншими органами та проявляють дистантні впливи. Щодо цих гормонів у науковій літературі поки немає чіткого висновку про те, який внесок у їхні ендокринні ефекти робить серце. Необхідні більш поглиблені дослідження цього питання.

Ключові слова: серце, ендокринна функція серця, гормони серця, регуляторні впливи, регуляторні ефекти, місцева гуморальна саморегуляція, системна гуморальна саморегуляція, аутокринна дія, паракринна дія, ендокринна дія, фізіологічний огляд.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Havrylkevych Viacheslav Kostiantynovych PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0001-9473-7844

CARDIAC HORMONES AND THEIR REGULATORY EFFECTS: A GENERAL PHYSIOLOGICAL REVIEW

Abstract. The article is devoted to the problem of physiological study of heart hormones. The purpose of the article is a general physiological review of modern scientific knowledge about heart hormones and their regulatory effects. A review of scientific publications devoted to endocrine function of the heart and hormones produced in the heart was carried out. The scientific data considered in the article indicate that heart cells produce and secrete quite a lot of various hormones. Most of them have an autocrine/paracrine effect, causing local adaptive and protective regulatory effects in heart tissues. Some hormones produced by heart cells are secreted into the blood and exhibit endocrine action - causing systemic regulatory effects, remotely affecting other organs and systems of the body. This means that the heart has well-developed mechanisms of local humoral self-regulation, and is also an important center of the endocrine regulatory system of the body, which carries out systemic humoral self-regulation. According to the reviewed scientific data, endocrine action is well documented for such cardiac hormones as: atrial natriuretic peptide (ANP), brain natriuretic peptide (BNP), C-type natriuretic peptide (CNP), growth differentiation factor-15 (GDF-15), myostatin. Endocrine effects on other organs have also been demonstrated for such heart-derived biologically active substances as: microRNA-1; tumor necrosis factor-related protein-9 C1q; microRNA-15b-5p; follistatin analog 1. Other hormones – adrenomedullin and proadrenomedullin N-terminal 20 peptide (PAMP), oxytocin, relaxin, ghrelin, cholecystokinin, components of the renin-angiotensin system – are produced by cardiac cells, and are also produced and secreted into the blood by other organs and exert distant effects. Regarding these hormones, there is still no definitive conclusion in the scientific literature about the contribution of the heart to their endocrine effects. More in-depth studies of this issue are needed.

Keywords: heart, endocrine function of the heart, cardiac hormones, regulatory influences, regulatory effects, local humoral self-regulation, systemic humoral self-regulation, autocrine action, paracrine action, endocrine action, physiological review.

Постановка проблеми. У 1981 році канадський дослідник A. J. de Bold та його співавтори повідомили про те, що вони виявили в екстракті передсердь надзвичайно потужний натрійуретичний фактор [1]. Так було відкрито ендокринну функцію серця. Дослідження цієї функції серця тривають уже понад сорок років. За цей час виявлено низку гормонів, які виробляються і секретуються клітинами серця, та опубліковано десятки тисяч наукових статей. Так, з нагоди тридцятиріччя відкриття ендокринної функції серця, A. J. de Bold у

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

своїй статті, опублікованій 4 серпня 2011 року, зазначив, що на основі цього відкриття на той час приблизно 27000 публікацій описували широкий спектр біологічних властивостей серцевих гормонів, а також їх застосування як терапевтичних засобів та біомаркерів серцевих захворювань [2, с. 527].

Водночас в україномовній навчальній літературі міститься дуже мало інформації про гормони серця та про їхню роль у регуляції функцій організму. Так, наприклад, в підручнику з фізіології для студентів вищих медичних навчальних закладів, виданому в 2012 році [3], є кілька речень про ендокринну функцію серця. Зокрема, у п'яти реченнях пояснено роль передсердного натрійуретичного пептиду в регуляції водного балансу організму [3, с. 174, 175–176] та ще трьома реченнями описано гуморальну внутрішньосерцеву систему [3, с. 308–309]. У інших навчальних посібниках із фізіології людини, виданих пізніше [4; 5; 6; 7], про ендокринну активність серця і про гормони серця взагалі немає відомостей. У підручнику «Фізіологія людини» (Дуган О. М., Яловенко О. І., 2024) лише згадано залози серця, які належать до ендокринної APUD-системи [8, с. 390]. Так само і в навчальному посібнику «Фізіологія людини та тварин» (Соколенко В. М. та ін., 2024) лише побіжно згадано, що серце має ендокринну функцію [9, с. 145].

Щоб заповнити цю прогалину в навчальній літературі щодо сучасних знань про ендокринну активність серця і про роль гормонів серця в регуляції функцій організму, необхідно здійснити огляд відповідної наукової літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В україномовному сегменті наукової літератури за останні 20 років ми знайшли кілька сотень публікацій, у яких згадуються натрійуретичні пептиди, що виробляються в серці. Ці публікації мають переважно клінічну спрямованість, у них розглядається, зокрема, діагностичне значення натрійуретичних пептидів при різних патологічних процесах і станах організму [див. наприклад: 10; 11; 12 та ін.]. Кілька україномовних статей [13; 14; 15] дають можливість дізнатися про деякі фізіологічні аспекти дослідження гормонів серця, але таких публікацій на даний час є досить мало. Знайдені нами україномовні публікації про гормони серця є досить цікавими з вузько клінічної або біотехнологічної точки зору. Проте, у них розглянуто не всі відомі нині гормони серця у фізіологічному аспекті. Відповідно, ми вважаємо за необхідне зробити більш повний огляд, який в подальшому можна було б використати в освітніх цілях у фізіологічних навчальних дисциплінах.

Мета статті – загальний фізіологічний огляд сучасних наукових знань про гормони серця та їхні регуляторні впливи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення зазначеної мети ми здійснили огляд наукових публікацій, присвячених ендокринній функції серця та гормонам, які виробляються в серці. У цій статті поняттям «гормони серця» ми називаємо біологічно активні речовини, які синтезуються і секретуються клітинами серця. Одні з них потрапляють у кровоносне русло та спричиняють дистантний регуляторний вплив на інші органи і системи організму, тобто мають ендокринну дію. Інші – секретуються у навколоклітинний простір і

спричиняють місцеві регуляторні впливи, тобто виконують аутокринну дію, впливаючи на ту саму клітину, яка їх виробляє, і/або паракринну дію, впливаючи на сусідні клітини і тканини. Як буде розглянуто далі, деякі гормони серця можуть поєднувати ендокринну і аутокринну/паракринну дію.

J. Zhao & L. Pei у зробленому ними огляді зазначають, що серцеві клітини, такі як кардіоміоцити, фібробласти та ендотеліальні клітини, можуть секретувати велику кількість факторів у різних формах, від білків, ліпідів та малих молекул до екзосом. Деякі з цих факторів потрапляють у системний кровообіг. Багато факторів, що секретуються серцевими клітинами, потрапляють у локальне позаклітинне середовище, не потрапляючи в системний кровообіг. Було показано, що багато з них функціонують у локальному ремоделюванні серця, діючи аутокринним або паракринним чином [16].

У низці оглядових статей [16–19], опублікованих після 2011 року, розглянуто такі гормони, що виробляються і секретуються клітинами серця: *передсердний натрійуретичний пептид* [16–19]; *мозковий натрійуретичний пептид* [16–19]; *натрійуретичний пептид С-типу* [16; 18; 19]; *ендотелін-1* [16; 18; 19]; *адреномедулін* [18; 19]; *N-кінцевий 20 пептид проадреномедуліну* [18]; *трансформуючий ріст фактор-β1* [17]; *фактор-15 диференціації росту* [16; 17]; *міостатин* [16; 17]; *активін А* [16; 17]; *фактори росту фібробластів* [16]; *аналог 1 фолістатину* [16; 17]; *аналог 3 фолістатину* [16]; *фактор пригнічення міграції макрофагів* [17]; *мезенцефальний похідний від астроцитів нейротрофічний фактор* [16; 17]; *мікроДНК* [16]; *інгібітор 16 протеази* [16; 17]; *інтерлейкін-33* [16; 17]; *розчинна ізоформа рецептору пригнічення пухлиногенезу-2* [16]; *фактор-α некрозу пухлини* [17]; *білок-9, споріднений з фактором некрозу пухлин C1q* [16]; *секретовані завитувато-споріднені білки* [16; 17]; *нейрегулін* [17]; *грелін* [19]; *холецистокінін* [19]; *апелін* [19]; *елабела* [19]; *ангіотензин II* [17]. Водночас є публікації, в яких вказано на те, що клітини серця виробляють не тільки ангіотензин II, а всі компоненти *ренін-ангіотензинової системи* [20; 21; 22], а також *релаксин* [23; 24] і *окситоцин* [25; 26]. Перелік відомих нині гормонів серця та історію відкриття ендокринної активності серця ми вже дослідили раніше [27]. Тепер зосередимось на регуляторних впливах відомих нині гормонів, що виробляються у серці.

Передсердний натрійуретичний пептид (англ. *atrial natriuretic peptide*; ANP) або *передсердний натрійуретичний фактор* (англ. *atrial natriuretic factor*; ANF) і ***мозковий натрійуретичний пептид*** (англ. *brain natriuretic peptide*; BNP) мають добре засвідчену ендокринну функцію, вони регулюють водний та електролітний баланс усього організму [16]. T. Ogawa & A. J. de Bold в оглядовій статті [18] вказали низку регуляторних впливів ANP і BNP: 1) у нирках ANP і BNP збільшують швидкість клубочкової інфільтрації та фракцію фільтрації, розширюючи аферентні артеріоли та звужуючи еферентні артеріоли, що призводить до збільшення гідравлічного тиску в клубочкових капілярах, що посилює рушійну силу ультрафільтрації. ANP і BNP також пригнічують

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

реабсорбцію Na+ на рівні збірної протоки нирок (Melo L. G., et al., 2000; Vanderheyden M., et al., 2004). Ці ниркові функції ANP та BNP лежать в основі їхніх гострого сильного сечогінного та натрійуретичного ефектів; 2) ANP і BNP мають багатосторонню дію на нервову активність; ANP знижує активність серцевих та легеневих хеморецепторів і барорецепторів, що призводить до пригнічення симпатичної активації серця; зниження симпатичної активності разом зі збільшенням активності вагусних аферентних нервів призводить до зниження частоти серцевих скорочень і зменшення серцевого викиду (de Bold A. J., Bruneau B. G., 2000); 3) ANP і BNP знижують тонус гладких м'язів судин та периферичний судинний опір, а також зменшують апетит до солі та води, що призводить до зменшення об'єму позаклітинної рідини (Tarjan E., et al., 1988); 4) ANP пригнічує секрецію вазопресину із задньої частки гіпофіза, що призводить до зниження реабсорбції води у збірній протоці нирки (Samson W. K., 1985); 5) ANP і BNP пригнічують ріст кардіоміоцитів і фібробластів та мають антипроліферативні властивості (Calderone A., et al., 1998); 6) ANP пригнічує ремоделювання серцевого інтерстицію завдяки своїм антифібротичним ефектам (Tamura N., et al., 2000) а також пригнічує фіброз, індукований трансформуючим фактором росту (Chusho H., et al., 2000); 7) ANP антагонізує ріст клітин гладких м'язів судин (Itoh H., et al., 1992) та сприяє функції ендотеліальних клітин при атеросклерозі (Kuhn M., 2012); 8) ANP і BNP антагонізують ренін-ангіотензин-альдостеронову систему, пригнічуючи синтез і секрецію альдостерону, а також пригнічуючи вивільнення реніну (Franco-Saenz R., et al., 1989); 9) ANP і BNP мають потужний ліполітичний ефект в ізольованих жирових клітинах людини, а також у преадипоцитах (Sengenès C., et al., 2000; Sengenes C., et al., 2002; Sengenès C., et al., 2002; Sengenes C., et al., 2003; Galitzky J., et al., 2001); 10) пригнічує проліферацію вісцеральних преадипоцитів людини (Sarzani R., et al., 2008).

Отже, ANP і BNP мають ендокринну і аутокринну/паракринну дію.

Натрійуретичний пептид С-типу (англ. *C-type natriuretic peptide*; CNP). T. Ogawa & A. J. de Bold в оглядовій статті «Серце як ендокринний орган» [18] вказали такі регуляторні впливи CNP: потужно розширює судини; пригнічує ріст гладком'язових клітин судин; пригнічує звуження і ріст судин; прямо впливає на функцію серця: спочатку збільшує силу скорочення серцевого м'яза та покращує розслаблення і кровонаповнення серця під час діастоли, а потім зменшує силу скорочення серцевого м'яза; пригнічує гіпертрофію кардіоміоцитів; пригнічує інтерстиціальний фіброз та експресію генів колагену I та III; знижує артеріальний тиск зі збільшенням діуретичної та натрійуретичної активності, але у десять разів слабше, ніж ANP.

Отже, CNP має аутокринну/паракринну та трохи ендокринну дію.

Ендотелін-1 (англ. *endothelin*, ET-1). В тканинах для ендотеліну-1 існує два типи рецепторів, пов'язаних з G-білком: ETA та ETB [28].

В наукових публікаціях [16; 18; 29] описані такі регуляторні ефекти ендотеліну-1: 1) потужно і тривало звужує судини, що призводить до підвищення

артеріального тиску (Yanagisawa M., et al., 1988); 2) має прямий позитивний інотропний та хронотропний вплив на серцевий м'яз (Ishikawa T., et al., 1988); 3) викликає синтез колагену в культивованих фібробластах серця людини; 4) стимулює секрецію та синтез ANP і BNP у серці (Bruneau B. G., et al., 1997; Horio T., et al., 1993; Suzuki E., et al., 1992); 5) звужує судини та стимулює ріст судин (через рецептор ETA, що знаходиться в гладком'язових клітинах); 6) розширює судини через посередництво оксиду азоту (через рецептор ETB, розташований в ендотеліальних клітинах) (Luscher T. F., Barton M., 2000); 7) викликає гіпертрофічні та фіброзні ефекти, що сприяють ремоделюванню серця при патологічних процесах (McMurray J. J., et al., 1992; Stewart D. J., et al., 1991; Giaid A., et al., 1993); 8) сприяє виживанню кардіоміоцитів (Zhao X. S., et al., 2006).

Отже, ендотелін має аутокринну і паракринну дію.

Адреномедулін (англ. *adrenomedullin*). У статтях [18; 19] розглянуто такі регуляторні ефекти адреномедуліну: 1) потужний судинорозширювальний вплив (Kitamura K., et al., 1993), що сприяє зниженню кров'яного тиску; 2) пригнічення проліферації серцевих фібробластів та вироблення колагену (позаклітинного матриксу) (Tsuruda T., et al., 1998; Nishikimi T., Matsuoka H., 2005; Nishikimi T., Kato J., 2022); 3) пригнічення гіпертрофії м'язових клітин серця (Nishikimi T., Matsuoka H., 2005; Nishikimi T., Kato J., 2022); 4) збільшення сили серцевих скорочень (Nishikimi T., Matsuoka H., 2005; Nishikimi T., Kato J., 2022); 5) збільшення натрійурезу та діурезу (Samson W. K., 1999).

Вважається, що підвищене вироблення серцевого адреномедуліну має кардіопротекторний ефект, зменшуючи перевантаження серця тиском, масу серця, а також фіброз. Подібно до серцевих натрійуретичних пептидів, адреномедулін має гіпотензивні, сечогінні та натрійуретичні властивості [18].

Отже, адреномедулін має ендокринну і аутокринну / паракринну дію.

N-кінцевий 20 пептид проадреномедуліну (англ. *proadrenomedullin N-terminal 20 peptide*; PAMP). T. Ogawa & A. J. de Bold (2014) [18] зазначили, що PAMP – це потужний гіпотензивний пептид, але його механізм зниження артеріального тиску відрізняється від механізму адреномедуліну (Shimosawa T., Fujita T., 1996). Адреномедулін знижує судинний тонус, тоді як PAMP знижує симпатичний тонус (Kamohara M., et al., 2005). На відміну від адреномедуліну, PAMP не впливає на синтез білка в кардіоміоцитах або серцевих фібробластах (Eto T., et al., 1999).

Отже, N-кінцевий 20 пептид проадреномедуліну, має ендокринну дію.

Трансформуючий ріст фактор-β1 (англ. *transforming growth factor-β1*; TGF-beta1; TGF-β1). J. el J. Schultz та співавтори (2002) [30] розглянувши попередні дослідження різних авторів, зазначили, що у серці TGF-β1 виробляється на високих рівнях під час розвитку серця (Millan F. A., et al., 1991; Pelton R. W., et al., 1991) та патології (Brand T., Schneider M. D., 1995; Li R. K., et al., 1997; Li G., et al., 1998; MacLellan W. R., et al., 1993). Фактично, TGF-β1

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

пов'язаний із ростом кардіоміоцитів (Takahashi N., et al., 1994), фіброзом (Eghbali M., et al., 1991; Villarreal F. J., Dillmann W. H., 1992; Kupfahl C., et al., 2000) та реекспресією фетальних ізоформ генів міофібрилярних білків (Parker T. G., et al., 1990), що є характеристиками гіпертрофії [30].

Отже, TGF-β1 в серці діє аутокринно і паракрино та спричиняє такі регуляторні ефекти: 1) стимулює ріст м'язових клітин серця, що в патологічних умовах призводить до гіпертрофії міокарду; 2) стимулює фібробласти, що в патологічних умовах призводить до фіброзу серця.

Фактор-15 диференціації росту (англ. *growth differentiation factor*-15; GDF-15) є дивергентним членом родини *трансформуючих факторів росту* (TGF-β) [16]. GDF-15 спричиняє такі регуляторні ефекти: 1) після потрапляння в кровообіг здійснює контроль росту тіла через рецептор нейротрофічного фактора *α*-подібного походження глії (GFRAL) [16]; уповільнює ріст тіла у дітей, пригнічуючи сигналізацію гормону росту печінки (Wang T., et al., 2017) [16]; 2) пригнічує апетит та викликає нудоту (Yang L., Chang C.C., Sun Z., et al., 2017; Mullican S.E., Lin-Schmidt X., Chin C.N., et al., 2017; Emmerson P.J., et al., 2017; Hsu J.Y., et al., 2017; Frikke-Schmidt H., et al., 2019; Borner T., et al., 2020) [16]; 3) захищає кардіоміоцити від апоптозу [31]; 4) призводить до ослаблення гіпертрофічної відповіді серця на перевантаження тиском [31]; 5) зменшує рекрутування поліморфонуклеарних лейкоцитів шляхом прямої модуляції сигналізації хемокінів та активації інтегринів, сприяючи усуненню запалення [17].

Таким чином, як зазначають дослідники, GDF-15 функціонує як вирішальний ендокринний сигнал для комунікації між серцем і тілом [16], а також GDF-15 функціонує як стрес-індукований серцевий пептид, який захищає серце від патологічного ремоделювання міокарда у відповідь на ішемію або перевантаження тиском [17].

Отже, фактор-15 диференціації росту, що виробляється в серці, має ендокринну, аутокринну і паракринну дію.

Міостатин (англ. *myostatin*) також відомий як *фактор-8 диференціації росту* (GDF-8 – від англ. *growth differentiation factor-8*), є членом надродини білків *трансформуючого фактора росту β*, які класично діють як інгібітори росту скелетних м'язів (McPherron A. C., et al., 1997) [17]. Міостатин, добре відома негативна регуляторна речовина м'язової маси, переважно експресується в скелетних м'язах (McPherron A. C., et al., 1997). Низькі рівні міостатину можна знайти в нормальних серцях, значною мірою – у волокнах Пуркіньє (Sharma M., et al., 1999) [16].

Було виявлено, що рівень міостатину в крові підвищується у відповідь на перевантаження тиском у мишей дикого типу, але не у мишей з нокаутом міостатину, специфічного для серцевих міоцитів, що вказує на те, що пошкоджене серце є основним джерелом циркулюючого міостатину за цих умов (Heineke J., et al., 2010) [17].

Отже, міостатин, що виробляється в серці, має ендокринну дію і пригнічує ріст скелетних м'язів.

Активін А (англ. *activin A*) так само, як і GDF-15 та міостатин, є членом надродини *трансформуючого фактора росту β* [17]. Було виявлено, що активін А захищає кардіоміоцити від стрес-індукованої клітинної смерті в умовах гіпоксії/реоксигенації і запобігає пошкодженню серця після ішемії/реперфузії [32].

Фактори росту фібробластів (англ. *fibroblast growth factors*; FGF). J. Zhao & L. Pei в оглядовій статті [16] зазначили, що кілька факторів росту фібробластів (FGF), разом із їхніми рецепторами, виявляються в різних типах серцевих клітин, і вони регулюють розвиток і функцію серця аутокринним/паракринним чином у мишей і людей (Itoh N., et al., 2016). FGF-2 пригнічує надмірну аутофагію та збільшує кліренс убіквітинованого білка (House S. L., et al., 2015; House S. L., et al., 2003; Wang Z. G., et al., 2015) [16]. FGF-9 забезпечує збереження систолічної функції (Korf-Klingebiel M., et al., 2011) [16]. FGF-16 запобігає гіпертрофії та фіброзу серця (Matsumoto E., et al., 2013) [16]. FGF-21 відіграє важливу роль у метаболізмі та функції серця через аутокринні та/або паракринні механізми: регулює серцевий метаболізм, сприяє окисленню жирних кислот у клітинах серця; протидіє патологічній гіпертрофії серця (Planavila A., et al., 2013; Planavila A., et al., 2015) [16]. FGF-23 сприяє розвитку фіброзу серця та діастолічній дисфункції (Leifheit-Nestler M., et al., 2016; Richter M., et al., 2015) [16].

Аналог 1 фолістатину (англ. *follistatin-like* 1; Fstl1). M. Shimano та співавтори в оглядовій статті [17] вказали на те, що Fstl1 чинить такі регуляторні ефекти: 1) захищає культивовані серцеві міоцити від апоптозу, індукованого гіпоксією/реоксигенацією; 2) захищає серце від ішемічного/реперфузійного пошкодження через аутокринну/паракринну сигналізацію (Ogura Y., et al., 2012); ця кардіопротекція пов’язана з пригніченням апоптозу міоцитів та пригніченням запалення міокарда (Fstl1 пригнічує запалення, блокуючи здатність кісткового морфогенного білка 4 активувати прозапальну сигналізацію); 3) може зменшувати гіпертрофію серця, індуковану перевантаженням тиском (Shimano M., et al., 2011); 4) стимулює ріст ендотеліальних клітин у відповідь на ішемію тканин у м’язах (Ouchi N., et al., 2008); вплив Fslt1 на судинну систему може сприяти його здатності захищати серце від перевантаження тиском та ішемічних пошкоджень (Shimano M., et al., 2011); 5) стимулює вироблення GDF-15 у серці (Widera C., et al., 2012), що свідчить про те, що ці білки функціонують як компоненти інтерактивної мережі, яка функціонує для контролю ремоделювання серця у відповідь на стрес і захисту серця від стресу.

Отже, аналог 1 фолістатину у серці має аутокринну/паракринну дію та чинить антиапоптотичну, антигіпертрофічну й проангіогенну дію на міокард та захищає серце від ішемічного/реперфузійного пошкодження.

Аналог 3 фолістатину (англ. *follistatin-like 3*, Fstl3). J. Zhao & L. Pei в оглядовій статті [16] вказують, що: на відміну від корисної ролі Fstl1, Fstl3 зв’язується з активіном А та антагонізує його захисну функцію для серця (Oshima Y., et al., 2009; Shimano M., et al., 2011); Fstl3, отриманий з міоцитів,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

впливає на серцевий фіброз, активуючи проліферацію фібробластів та вироблення колагену (Panse K. D., et al., 2012).

За висновком авторів, у сукупності ці результати вказують на те, що активін-А і Fstl3 мають протилежну дію та регулюють ріст міокарда, фіброз і реакцію на ішемічний стрес [17].

Отже, аналог 3 фолістатину в серці має аутокринну/паракринну дію.

Фактор пригнічення міграції макрофагів (англ. *macrophage migration inhibitory factor*; MIF). M. Shimano та співавтори в оглядовій статті [17] зазначили, що фактор пригнічення міграції макрофагів виробляється в серці кардіоміоцитами, і його секреція з серця збільшується під час ішемії/реперфузії (Miller E. J., et al., 2008). Він сприяє поглинанню глюкози в серці (Miller E. J., et al., 2008) і захищає серце від ішемічного/реперфузійного пошкодження [17].

Отже, фактор пригнічення міграції макрофагів в серці має аутокринну/ паракринну кардіопротекторну дію.

Мезенцефальний похідний від астроцитів нейротрофічний фактор (англ. *mesencephalic astrocyte-derived neurotrophic factor*; MANF). M. Shimano та співавтори в оглядовій статті [17] зазначили, що MANF виробляється в міоцитах і неміоцитарних клітинах серця мишей, а його вироблення і секреція індукується стресом ендоплазматичного ретикулуму.

Згідно огляду, який зробили M. Shimano та співавтори [17], MANF чинить такі регуляторні впливи: 1) послаблює гіпертрофію серця та ішемічне пошкодження міокарда; MANF зменшує загибель клітин у відповідь на ішемію/реперфузію, тоді як нокдаун MANF посилює загибель кардіоміоцитів в умовах ішемії/реперфузії (Tadimalla A., et al., 2008); 2) пригнічує гіпертрофічні реакції, стимульовані агоністами, в культивованих кардіоміоцитах (Glembotski C. C., 2011).

Отже, мезенцефальний похідний від астроцитів нейротрофічний фактор, який виробляється в серці, має аутокринну/паракринну дію.

МікроРНК (англ. *microRNA*: miRNA-1, miRNA-208a(b), miRNA-499, miRNA-30a). J. Zhao & L. Pei в оглядовій статті [16] вказують, що мікроРНК, які продукуються серцевими клітинами, можуть бути інкапсульовані в екзосоми або мікровезикули (Bang C., et al., 2014; Wang X., et al., 2014; Garcia N. A., et al., 2016; Yang J., et al., 2018). У цій статті [16] також зазначено, що мікроРНК – це некодувальні РНК, які беруть участь у посттранскрипційній регуляції шляхом зв'язування з 3'-нетранслюваною ділянкою цільової інформаційної РНК. МікроРНК, що продукуються серцевими клітинами, опосередковують міжклітинну комунікацію в серці аутокринним або паракринним чином (Bang C., et al., 2014; Wang X., et al., 2014; Garcia N. A., et al., 2016; Yang J., et al., 2018).

Інгібітор 16 протеази (англ. *protease inhibitor* 16; PI16). M. Shimano та співавтори в оглядовій статті [17] зазначили, що PI16 секретується з культивованих серцевих міоцитів, і його експресія помітно підвищується при серцевій недостатності як у мишей, так і в клінічних зразках.

PI16 діє аутокринним/паракринним чином, пригнічуючи гіпертрофію серця (Frost R. J., Engelhardt S., 2007) [16; 17].

Інтерлейкін-33 (англ. *interleukin*-33; IL-33). M. Shimano та співавтори [17] зазначили, що IL-33 є членом родини IL-1 та лігандом рецептора ST2 (Schmitz J., et al., 2005); IL-33 виробляється переважно серцевими фібробластами, а його експресія та секреція стимулюються механічним напруженням (Kakkar R., et al., 2012; Sanada S., et al., 2007). J. Zhao & L. Pei (2020) з цього приводу роз'яснили, що запальна реакція є одним із найпомітніших процесів, що відбуваються при багатьох формах серцевих захворювань, і включає численні запальні цитокіни. Серед них синтез та секреція серцевого IL-33 індукується переважно у серцевих фібробластах біомеханічними стимулами, і він паракринним чином активує свій рецептор, *пригнічення туморогенезу-2* (*suppression of tumorigenesis*-2, ST2), який експресується на кардіоміоцитах [16]. M. Shimano та співавтори [17] розглядають IL-33 як медіатор комунікації фібробластів і міоцитів та вказують, що IL-33 здійснює такі регуляторні впливи: 1) активує ядерний фактор-κB та мітоген-активовані протеїнкінази через ST2, тим самим модулюючи запальні реакції (Schmitz J., et al., 2005; Dinarello C. A., 2005); 2) пригнічує гіпертрофічні реакції, послаблює гіпертрофію серця та фіброз після перевантаження тиском (Sanada S., et al., 2007); 3) послаблює апоптоз кардіоміоцитів та захищає від серцевої дисфункції після інфаркту міокарда через ST2-залежні механізми (Seki K., et al., 2009).

На думку M. Shimano та співавторів [17], ці спостереження вказують на те, що сигнальна вісь IL-33–ST2 являє собою кардіопротекторну паракринну систему між фібробластами та кардіоміоцитами. Водночас автори зауважують, що інтерлейкін-33 сприяє еозинофільному перикардиту та серцевій дисфункції в мишачій моделі аутоімунного міокардиту (Abston E. D., et al., 2012). Автори статті [17] зробили висновок, що, дія IL-33 на серце може бути як захисною, так і шкідливою, залежно від моделі захворювання.

Розчинна ізоформа рецептору пригнічення пухлиногенезу-2 (англ. *soluble suppression of tumorigenesis-2*; sST2) спричиняє антигіпертрофічний та антифіброзний ефект, як про це зазначили в оглядовій статті J. Zhao & L. Pei (2020) [16].

Фактор-α некрозу пухлини (англ. *tumor necrosis factor-α*; TNF-α). P. Kleinbongard і співавтори (2011) повідомили про те, що TNF-α відіграє вирішальну роль у патогенезі та прогресуванні ішемічного/реперфузійного пошкодження міокарда та серцевої недостатності. Активація міокардіального TNF-α та рецепторів TNF має амбівалентну роль в ішемічному/реперфузійному пошкодженні міокарда та захисті від нього. Надмірна експресія TNF-α та подальша стимуляція рецептора TNF 1-типу кардіоміоцитів викликають скоротливу дисфункцію, гіпертрофію, фіброз та загибель клітин, тоді як нижча концентрація TNF-α та подальша стимуляція рецептора TNF 2-типу кардіоміоцитів є захисними. Окрім концентрації та підтипу рецептора, дія TNF-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

α на міокард залежить від тривалості його впливу та його локалізації. Хоча TNF-α є шкідливим під час тривалої ішемії, він **відіграє корисну роль у захисному ефекті ішемічного прекондиціонування серця**, незалежно від того, чи йдеться про перше, друге або третє вікно захисту, і обидва рецептори TNF беруть участь у захисному каскаді передачі сигналів [33]. **Ішемічне прекондиціонування серця** – це явище, при якому короткі, нелетальні епізоди ішемії, тобто короткочасні обмеження кровотоку, які не призводять до значних пошкоджень, можуть захистити тканини від подальшої, більш тривалої та небезпечної ішемії. Це схоже на "тренування" органу, яке робить його більш стійким до ішемічного стресу. Існують різні періоди після короткого ішемічного епізоду, коли орган стає захищеним, і ці періоди називають "вікнами". Отже, роль TNF-α є важливою для захисту незалежно від того, в якому "вікні" проявляється цей захист.

Білок-9, споріднений з фактором некрозу пухлин C1q (англ. *C1q/tumor necrosis factor-related protein*-9; CTRP9) здійснює кардіопротекцію, як про це вказують J. Zhao & L. Pei (2020) [16], посилаючись на дослідження інших авторів (Zhao D., et al., 2018; Zuo A., et al., 2020; Appari M., et al., 2017).

Секретовані завитувато-споріднені білки (англ. *secreted frizzled-related proteins*; Sfrp).

Секретований завитувато-спорідненний білок 2 (Sfrp2). M. Shimano та співавтори [17] вказують, що серцевий фібробласт є основним джерелом цього білка, а його вироблення значно підвищується в серці після інфаркту міокарда (Kobayashi K., et al., 2009; He W., et al., 2010), що свідчить про те, що Sfrp2 діє як стрес-індукований білок, що виробляється клітинами серця [17].

Sfrp2 належить до родини Sfrp, які функціонують переважно для зв'язування Wnt-білків та антагонізування їхніх функцій. Sfrp2 захищає кардіоміоцити від апоптозу шляхом пригнічення канонічної Wnt-сигналізації (Zhang Z., et al., 2009), але є дані, що вказують на те, що Sfrp2 також функціонує для модуляції серцевого фіброзу в інфарктному серці незалежно від Wnt-сигналізації (Kobayashi K., et al., 2009). Sfrp2 безпосередньо посилює активність проколагенової С-протеїнази кісткового морфогенного білка 1/толоїд-подібних металопротеїназ, тим самим призводячи до збільшення відкладення колагену. На противагу цьому, інше дослідження показало, що Sfrp2 проявляє двофазний ефект на активність кісткового морфогенного білка 1. Висока доза Sfrp2 пригнічує активність кісткового морфогенного білка 1 in vitro, тоді як Sfrp2 у низьких концентраціях збільшує активність кісткового морфогенного білка 1 (He W., et al., 2010) [17].

Wnt-сигналізація – це філогенетично стародавній механізм міжклітинної взаємодії, що регулює розвиток та гомеостаз тканин. Він контролює такі процеси як клітинна проліферація, диференціація, міграція та апоптоз. Wnt-сигналізація відіграє важливу роль у ембріональному розвитку, а також у розвитку та підтримці тканин у дорослому організмі. Wnt-сигнальний шлях – це комплекс процесів, за допомогою яких клітини спілкуються між собою. Він включає в себе

зв'язування Wnt-білків із рецепторами на поверхні клітин, що призводить до активації певних внутрішньоклітинних сигнальних шляхів. Порушення Wnt-сигналізації може призводити до розвитку злоякісних пухлин та інших захворювань.

Секретований завитувато-споріднений білок 3 (Sfrp3) і *секретований завитувато-споріднений білок 4* (Sfrp4). J. Zhao & L. Pei (2020) [16] зазначають, що Sfrp3 так само, як і Sfrp2, є антагоністом Wnt-сигналізації. E. T. Askevold і співавтори (2014) виявили зв'язок між підвищеною експресією Sfrp3 та несприятливим результатом при серцевій недостатності, що свідчить про те, що сам міокард, функція якого порушена, сприяє збільшенню циркулюючого Sfrp3 [34].

H. Schumann та співавтори (2000), досліджуючи роль секретованих завитувато-споріднених білків у виникненні серцевої недостатності, отримали результати, які підтвердили їхню гіпотезу про те, що в міокарді людини, який страждає від недостатності, шлях Wnt/бета-катеніну послаблюється посиленою експресією Sfrp3 та Sfrp4 – двох ендогенних Wnt-антагоністів, що виробляються в м'язових клітинах серця. Це може сприяти появі схильності до апоптозу перевантаженого міокарда людини [35].

Із цих повідомлень, ми зробили висновок, що роль *секретованих завитувато-споріднених білків* у життєдіяльності серця є неоднозначною і потребує подальших досліджень.

Нейрегулін (англ. *neuregulin*). M. Shimano та співавтори [17] вказали, що нейрегулін експресується в ендотеліальних клітинах серця людини, і його секреція стимулюється у відповідь на ішемію/реперфузію (Hedhli N., et al., 2011). Нейрегулін, отриманий із ендотеліальних клітин, захищає серцеві міоцити від апоптозу, індукованого гіпоксією/реоксигенацією (Hedhli N., et al., 2011). Таким чином, нейрегулін, що виробляється в серці, має паракринну дію та захищає серце від пошкодження, спричиненого ішемією/реперфузією.

Грелін (англ. *ghrelin*). María J. Iglesias та співавтори (2004) за результатами своїх досліджень вперше повідомили, що грелін синтезується та секретується ізольованими кардіоміоцитами мишей та людини, ймовірно, з паракринними/аутокринними ефектами, і може бути задіяний у захисті цих клітин від апоптозу [36]. N. Theodorakis і співавтори (2025) [37] зазначають, що грелін переважно секретується в кровотік клітинами слизової оболонки шлунка, але також вивільняється локально в різних тканинах, включаючи серце та скелетні м'язи. Грелін здійснює свій вплив через клітинні рецептори секреції гормону росту (GHSR), які поширені в багатьох тканинах, включаючи міокард, скелетні м'язи та ендотелій. Завдяки як ендокринним, так і паракринним ефектам грелін має численні фізіологічні функції: регуляцію апетиту, інотропні ефекти, судинорозширювальні властивості, збереження маси скелетних м'язів та метаболічні ефекти (Ghigo E., et al., 2005; Papotti M., et al., 2000). Грелін та гормон гіпоталамусу, що вивільняє гормон росту, є основними стимуляторами секреції гормону росту передньою часткою гіпофіза (Ghigo E., et al., 2005; Papotti M., et al., 2000).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Холецистокінін (англ. *cholecystokinin*). T. Nishikimi та співавтори [19] зазначають, що холецистокінін, пептид кишечника та мозку, експресується на рівні інформаційної РНК та білка у міоцитах передсердь і шлуночків (Goetze J. P., et al., 2018). Jens P. Goetze & Jens F. Rehfeld (2025) зауважують, що експресія холецистокініну в серці є відносно новим відкриттям. Його експресія в кардіоміоцитах суттєво відрізняється від експресії в нейроендокринних клітинах з точки зору посттрансляційної обробки прохолецистокініну. У здоровому серці виробляються лише слідові кількості карбоксиамідованого холецистокініну, що означає обмежений внесок серця в біоактивний пул холецистокініну в кровообігу. Ця різниця гарантує, що фізіологія кишкового холецистокініну не перетинається з експресією серця, хоча локальну роль не можна виключати. Натомість, у серцевій тканині домінує великий проміжний продукт обробки прохолецистокініну. Чи є ця органоспецифічна форма, чи її менші фрагменти, власною біологічно активною речовиною серцевої тканини з можливим впливом на серцево-судинну систему, ще належить дослідити [38].

Апелін (англ. *apelin*) є ендогенним пептидним лігандом для рецептора APJ, який широко експресується в організмі людини [19]. Система апелін/APJ здійснює різні фізіологічні функції: розширення судин, інотропні ефекти, розвиток серця, контроль гомеостазу рідини та ожиріння.

Апелін, так само як і ангіотензин II, є субстратом для ангіотензинперетворювального ферменту 2 (АПФ2), який розкладає ці пептиди і таким чином зменшує їхню агоністичну активність. Крім того, ендогенний апелін пригнічує ренін-ангіотензинову систему шляхом збільшення активності АПФ2 [39]. Keiji Kuba та співавтори згадують дослідження, в якому було показано, що внутрішньовенне введення апеліну щурам знижує систолічний та діастолічний артеріальний тиск на 10–20% [40]. Апелін має інотропну і кардіопротекторну дію при серцевій недостатності [19].

Отже, апелін, що виробляється в серці, має аутокринну і паракринну дію.

Елабела (англ. *elabela*). Результати досліджень, проведених S. C. Chng та його колегами (2013), показали існування пептидного гормону елабела, який разом із рецептором апеліну утворює важливу сигнальну вісь для раннього розвитку серцево-судинної системи [41]. Peiran Yang і співавтори (2015) [42] вказують на те, що елабела: сприяв ангіогенезу та індукував вазодилатацію в аорті миші (Wang Z., et al., 2015); послаблював пресорний ефект, індукований ангіотензином II, у мишей *in vivo* (Yang P., et al., 2014).

Keiji Kuba та співавтори (2019) [40], оглядаючи наукові публікації, вказують, що елабела: 1) у серці дорослих щурів зв’язується з рецептором апеліну та підвищує скоротливість серця; 2) відіграє кардіопротекторну роль залежно від рецептору апеліну при серцевій недостатності, спричиненій перевантаженням тиском; 3) антагонізує пошкодження серця, викликані ангіотензином II; 4) вірогідно є фізіологічно важливим для плацентарного ангіогенезу; 5) відіграє вирішальну роль у розвитку серця та диференціації

ендодерми; 6) експресується позаклітинно автономно, стимулюючи рухливість клітин мезодерми, що пов'язано з нодальною сигналізацією; 7) активує міграцію ангіобластів до середньої лінії при формуванні дорсальної аорти; 8) знижує артеріальний тиск; 9) збільшує силу скорочень серцевого м'яза; 10) здійснює кардіопротекторну дію, пригнічуючи активність ренін-ангіотензинової системи шляхом зниження рівнів експресії транскрипційного фактора FoxM1 та ангіотензинперетворювального ферменту, – механізмом, відмінним від пригнічення ренін-ангіотензинової системи апеліном.

Серцева ренін-ангіотензинова система (англ. *renin-angiotensin system*; RAS). Klaus Lindpaintner & Detlev Ganten (1991) [21], а потім David E. Dostal, Kenneth M. Baker (1999) [22] зробили огляди наукових досліджень і розглянули докази наявності в серці функціональної серцевої RAS. Зокрема, D. E. Dostal & K. M. Baker (1999) зазначили, що зроблений ними огляд надає суттєві молекулярні та біохімічні докази наявності RAS у серці. Усі компоненти RAS та рецепторів ангіотензину II (AT_1 та AT_2) були ідентифіковані в серцевій тканині. Синтез та диференціальні регуляторні реакції компонентів RAS на фізіологічні та фармакологічні збурення свідчать про функціональність серцевої RAS. Дія серцевої RAS набагато ширша, ніж вважалося спочатку, і охоплює регуляцію/модуляцію функції серця та коронарних судин, апоптоз, запалення, метаболізм, а також ріст і ремоделювання серця. Однак, – зауважили автори, – розрізнення локальних та циркулюючих компонентів RAS є серйозною проблемою для визначення її ролі у функції серця [22, с. 648].

Релаксин (англ. *relaxin*) здебільшого виробляється в жовтому тілі та плаценті ссавців, проте він також може вироблятися іншими тканинами, включаючи мозок, серце та нирки (Bathgate R. A., et al., 2013), про що сказано у статті [23]. У людей було продемонстровано, що релаксин експресується в тканині передсердь і шлуночків серця (Dschietzig et al., 2001), як зазначили у своїй статті S. Feijóo-Bandín і співавтори (2017) [24].

Пептидний гормон релаксин традиційно пов'язують із материнською адаптацією серцево-судинної системи протягом першого триместру вагітності [23]. Зараз визнано, що релаксин має плейотропні ефекти, включаючи розширення судин, антифіброзний, ангіогенний (сприяє утворенню нових кровоносних судин), антиапоптотичний (запобігає загибелі клітин) та протизапальний ефекти як у чоловіків, так і у жінок. Релаксин здійснює ці ефекти, зв'язуючись зі спорідненим рецептором та активуючи різноманітні сигнальні шляхи, включаючи циклічний аденозинмонофосфат (цАМФ), циклічний гуанозинмонофосфат (цГМФ) та мітоген-активовані протеїнкінази (MAPKs), а також змінюючи експресію генів трансформуючого фактору росту бета (TGF-β), матриксних металопротеїназ (MMPs), ангіогенних факторів росту та рецепторів ендотеліну [43].

Окситоцин (англ. *oxytocin*). Нині відомо, що окситоцин виробляють: супраоптичне і паравентрикулярне ядра гіпоталамуса [26], внутрішньосерцеві нейрони, тканини серця, включаючи кардіоміоцити передсердь і шлуночків та

фібробласти [25]. M. Jankowski та співавтори (1998) [25] експериментально встановили, що окситоцин, який виробляється клітинами серця, секретується в кровоносне русло. Отже, окситоцин серцевого походження може діяти дистантно як ендокринний гормон.

Ендокринні регуляторні впливи окситоцину достатньо описані у відповідній науковій і навчальній літературі. Крім того, описано серцево-судинну активність окситоцину, яка включає: 1) зниження артеріального тиску; 2) зменшення сили і частоти серцевих скорочень; 3) парасимпатичну нейромодуляцію; 4) розширення судин; 5) протизапальну дію; 6) антиоксидантну дію; 7) метаболічні ефекти. Ці результати опосередковуються, принаймні частково, стимуляцією кардіопротекторних медіаторів, таких як оксид азоту та передсердний натрійуретичний пептид (ANP). Крім того, окситоцин має здатність генерувати кардіоміоцити з різних типів стовбурових клітин, включаючи ті стовбурові клітини, що вже є безпосередньо в серці. Мезенхімальні клітини (ще один тип універсальних клітин, які можуть перетворюватися на різні типи тканин), під впливом окситоцину стають більш живучими: вони гірше піддаються запрограмованій клітинній смерті (апоптозу), тобто не так легко самознищуються. Більше того, вони починають набувати властивостей ендотеліальних клітин, які утворюють внутрішню оболонку кровоносних судин. Окситоцин збільшує поглинання глюкози в культивованих кардіоміоцитах новонароджених і дорослих щурів у нормальних, гіпоксичних та навіть інсулінорезистентних умовах. В патологічних станах окситоцин має протизапальні та кардіопротекторні властивості, а також покращує судинні та метаболічні функції [45]. Окситоцин бере участь у диференціації стовбурових клітин у серцеві лінії та стимулює диференціацію ендотеліальних і гладком'язових клітин, сприяючи ангіогенезу [46].

Отже, окситоцин, що виробляється в серці, має ендокринну, аутокринну і паракринну дію.

Для підсумку зробленого огляду є доречними слова Toshio Nishikimi та Johji Kato: «Протягом тривалого часу серце вважалося органом, який перекачує кров по всьому тілу. Однак відкриття ANP також показало, що серце має властивість ендокринного органу, і подальші дослідження виявили, що серце секретує багато серцевих пептидів. Таким чином, серце ссавців на сьогоднішній день є усталеним ендокринним органом, який секретує різноманітні серцеві пептиди. Серце не тільки секретує різні серцеві пептиди, але й є органом-мішенню, що експресує рецептори для цих серцевих пептидів. Було з'ясовано, що ці серцеві пептиди відіграють важливу роль у патофізіології серцевої недостатності, і деякі з них дійсно були застосовані клінічно. Крім того, досі повідомляється про нові результати дослідження серцевих пептидів» [19, с. 2]. Дійсно, вже коли ця наша стаття була майже завершена, ми знайшли відомості про те, що у відповідь на гіпоксію кардіоміоцити вивільняють у навколоклітинний простір такі паракринні фактори, як: *аденозин*, що викликає розслаблення гладком'язових клітин судин та, як наслідок, розширення судин

(Winegrad S, et al., 1999), а також сприяє ангіогенезу шляхом стимуляції синтезу інформаційної РНК *фактора росту судинного ендотелію* (Takagi H, et al., 1996), який теж вивільняється у позаклітинний простір [47].

Зовсім нещодавно з'явилася стаття M. G. Sen та співавторів (2025) [48], в якій сказано, що крім класичного секреторного шляху, яким у кров вивільняються натрійуретичні пептиди та інші досліджені раніше гормони серця, кардіоміоцити використовують і кілька некласичних шляхів секреції біологічно активних речовин. Одним із таких шляхів є *екзосоми* або *позаклітинні везикули*, які можуть бути навантажені різним вмістом (нуклеїновими кислотами, білками або ліпідами) залежно від поточного ситуаційного контексту факторів, що впливають на клітини серця (гіпоксія, високий рівень глюкози, ліки тощо). Позаклітинні везикули, що вивільняються серцевими клітинами, спроможні впливати на інші клітини серця, а також на клітини периферичних тканин, а зміни у вантажі позаклітинних везикул можуть викликати захисні або шкідливі сигнальні каскади (Femmino et al., 2020; Gabisonia et al., 2022; Saheera et al., 2021). Наприклад, у мембранозв'язаних везикулах, які називаються екзосомами, вивільняються з кардіоміоцитів *білки теплового шоку* (англ. *heat shock proteins* (HSPs), такі як HSP20 (Wang et al., 2016; Zhang et al., 2012) та HSP60 (Gupta & Knowlton, 2007; Malik et al., 2013). Деякі білки виділяються у позаклітинний простір через мікровезикули, які відбруньковуються зовні від плазматичної мембрани, зокрема: *галектин 1*, *галектин 3* (Cooper & Barondes, 1990; Mansour et al., 2022; Mehul & Hughes, 1997; Popa et al., 2018; Sato et al., 1993) та *трансглутамінази* (зокрема *трансглутаміназа-2*) (Al-U'datt et al., 2022; Sane et al., 2007; Wang & Griffin, 2012; Wang et al., 2018). Крім місцевих регуляторних впливів у тканинах серця, позаклітинні везикули відіграють важливу роль у забезпеченні перехресного зв'язку між серцем та іншими органами. Цим секреторним шляхом через кровообіг від серця до інших органів, у тому числі й до головного мозку, можуть доставлятися біологічно активні речовини, для яких раніше була відома тільки аутокринна/паракринна дія, наприклад – *мікроРНК-1* (Duan et al., 2018; Ma et al., 2015; Sun et al., 2018), *білок-9, споріднений з фактором некрозу пухлин C1q* (CTRP9), *мікроРНК-15b-5p* (Dewey et al., 2016; Pantaleão et al., 2024), *аналог 1 фолістатину* (Fstl1) [48].

Висновки. Розглянуті у статті наукові дані свідчать про те, що клітини серця виробляють і секретують досить багато різноманітних гормонів. Більшість із них мають аутокринну/паракринну дію, спричиняючи місцеві адаптаційні та захисні регуляторні ефекти в тканинах серця. Деякі гормони, що виробляються клітинами серця, секретуються в кров і проявляють ендокринну дію – спричиняють системні регуляторні ефекти, дистантно впливаючи на інші органи і системи організму. Це означає, що серце має добре розвинені механізми місцевої гуморальної саморегуляції, а також є важливим центром ендокринної регуляторної системи організму.

Згідно розглянутих наукових даних, ендокринна дія добре задокументована для таких гормонів серця, як: атріальний натрійуретичний пептид (ANP), мозковий натрійуретичний пептид (BNP), натрійуретичний пептид С-типу (CNP), фактор-15 диференціації росту (GDF-15), міостатин. Ендокринний вплив на інші органи також засвідчений для таких біологічно активних речовин серцевого походження, як: мікроРНК-1; білок-9, споріднений з фактором некрозу пухлин C1q; мікроРНК-15b-5p; аналог 1 фолістатину. Інші гормони – адреномедулін і N-кінцевий 20 пептид проадреномедуліну (PAMP), окситоцин, релаксин, грелін, холецистокінін, компоненти ренін-ангіотензинзинової системи – виробляються клітинами серця, а також виробляються і секретуються в кров іншими органами та проявляють дистантні впливи. Щодо цих гормонів у науковій літературі поки немає чіткого висновку про те, який внесок у їхні ендокринні ефекти робить серце. Необхідні більш поглиблені дослідження цього питання.

Перспективи подальших досліджень ми бачимо, зокрема, в тому, щоб зробити більш детальні огляди про гормони серця з ендокринною дією, а також про вплив гормонів серця на нервову систему і психічні функції.

Література

1. de Bold A. J., Borenstein H. B., Veress A. T., Sonnenberg H. A rapid and potent natriuretic response to intravenous injection of atrial myocardial extract in rats. *Life Sciences.* 1981. Vol. 28, Issue 1. P. 89–94. DOI: https://doi.org/10.1016/0024-3205(81)90370-2.

2. de Bold A. J. Thirty years of research on atrial natriuretic factor: historical background and emerging concepts. *Canadian journal of physiology and pharmacology*. 2011. Vol. 89, Issue 8. P. 527–531. DOI: https://doi.org/10.1139/y11-019.

3. Фізіологія: підручник для студентів вищих медичних навчальних закладів / В. Г. Шевчук, В. М. Мороз, С. М. Бєлан та ін.; за редакцією В. Г. Шевчука. Вінниця: Нова Книга, 2012. 448 с. URL: https://chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/07/za-red.-V.G.SHevchuka-Fiziologiya.pdf (дата звернення: 06.07.2025).

4. Грицуляк Б. В., Грицуляк В. Б. Анатомія і фізіологія людини: навчальний посібник. Івано-Франківськ, 2021. 135 с. URL: https://surl.li/tttama (дата звернення: 06.07.2025).

5. Фізіологія людини: навч. посіб. Вид. 2-ге, доп. / Є. О. Яремко, Л. С. Вовканич, Д. І. Бергтраум та ін. Львів: ЛДУФК, 2013. 208 с. URL: http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/handle/123456789/3073 (дата звернення: 06.07.2025).

6. Коц С. М., Коц В. П. Фізіологія людини: навчальний посібник. Харків: ХНПУ, 2022. 380 с. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13020 (дата звернення: 06.07.2025).

7. Васьковець Л. А. Фізіологія людини: консп. лекц. для студ. спец. 263 – Цивільна безпека, освітня програма – Охорона праці. Ч. 1. Харків: НТУ «ХПІ», 2024. 291 с. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi81/0061402.pdf (дата звернення: 06.07.2025).

8. Дуган О. М., Яловенко О. І. Фізіологія людини: підручник. Київ: КПІ імені Ігоря Сікорського, Видавництво «Політехніка», 2024. 588 с. URL: https://ela.kpi.ua/handle/123456789/67517 (дата звернення: 06.07.2025).

9. Соколенко В. М., Весніна Л. Е., Шарлай Н. М., Шевченко К. В., Юдіна К. Є. Фізіологія людини та тварин: навч. посіб. Ч. 1. Полтава: ПП «Астрая», 2024. 224 с. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/23423 (дата звернення: 06.07.2025).

10. Ергард Н. М. Діагностичне значення мозкового натрійуретичного пептиду (BNP) для оцінки тривалості антемортального періоду при травмі у судово-медичній практиці. *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2018. Том 3, № 4. С. 25–27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ujmbs_2018_3_4_6 (дата звернення: 06.07.2025).

11. Зоз В. І., Малик Н. В. Роль N-кінцевого фрагменту мозкового натрійуретичного пептиду в діагностиці кардіальної патології. *Сучасні питання лабораторної медицини*: матеріали п'ятої міжвузівської науково-практичної конференції для молодих вчених, студентів та лікарів-інтернів (Харків, 13 листопада 2019) / ХНМУ. Харків, 2019. С. 16–17. URL: https://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/24950 (дата звернення: 06.07.2025).

12. Дунаєва І. Натрійуретичний пептид: діагностичне, прогностичне та клінічне значення у пацієнтів з цукровим діабетом 2 типу, артеріальною гіпертензією та ожирінням. *Проблеми ендокринної патології*. 2024. Вип. 81 (1). С. 7–14. DOI: https://doi.org/10.21856/j-PEP.2024.1.01.

13. Лисаченко О. Д. Ендокринна функція кардіоміоцитів передсердь щурів при різних функціональних станах організму. *Світ медицини та біології.* 2005. № 1. С. 22–26. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/7934 (дата звернення: 06.07.2025).

14. Пикалюк В. С., Слободян О. М., Антонюк О. П., Лавренюк В. Є., Апончук Л. С. Морфологічні аспекти ендокринної функції серця. *Вісник проблем біології і медицини*. Полтава. 2024. Вип. 2 (173), (додаток). С. 39–41. DOI: https://doi.org/10.29254/2523-4110-2024-2-173/addition-39-41.

15. Мінцер О. П., Заліський В. М., Болгов М. Ю. Гормони серця: біомедичні дослідження дистантних, паракринних і аутокринних взаємодій. *Медична інформатика та інженерія*. 2020. Вип. 3. С. 4–17. DOI: https://doi.org/10.11603/mie.1996-1960.2020.3.11603.

16. Zhao J., Pei L. Cardiac endocrinology: heart-derived hormones in physiology and disease. *JACC: Basic to Translational Science.* 2020. Vol. 5, No. 9. P. 949–960. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jacbts.2020.05.007.

17. Shimano M., Ouchi N., Walsh K. Cardiokines. *Circulation*. American Heart Association, 2012. Vol. 126, Issue 21. P. e327–e332. DOI: https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.112.150656.

18. Ogawa T., de Bold A. J. The heart as an endocrine organ. *Endocrine Connections*. 2014. Vol. *3*, Issue 2. P. R31–R44. DOI: https://doi.org/10.1530/EC-14-0012.

19. Nishikimi T., Kato J. Cardiac Peptides – Current Physiology, Pathophysiology, Biochemistry, Molecular Biology, and Clinical Application. *Biology.* 2022. Vol. 11, No. 2. Article 330. DOI: https://doi.org/10.3390/biology11020330.

20. Dzau V. J. Cardiac renin-angiotensin system: Molecular and functional aspects. *The American Journal of Medicine*. 1988. Vol. 84, Issue 3, Supplement 1. P. 22–27. DOI: https://doi.org/10.1016/0002-9343(88)90201-X.

21. Lindpaintner K., Ganten D. The cardiac renin-angiotensin system. An appraisal of present experimental and clinical evidence. *Circulation Research.* American Heart Association, 1991. Vol. 68, Issue 4. P. 905–921. DOI: https://doi.org/10.1161/01.RES.68.4.905.

22. Dostal D. E., Baker K. M. The Cardiac Renin-Angiotensin System. *Circulation Research.* American Heart Association, 1999. Vol. 85, Issue 7. P. 643–650. DOI: https://doi.org/10.1161/01.RES.85.7.643.

23. Raleigh J. M. V., Toldo S., Das A., Abbate A., Salloum F. N. Relaxin' the Heart: A Novel Therapeutic Modality. *Journal of Cardiovascular Pharmacology and Therapeutics*. 2015. Vol. 21, Issue 4. P. 353–362. DOI: https://doi.org/10.1177/1074248415617851.

24. Feijóo-Bandín S., Aragón-Herrera A., Rodríguez-Penas D., Portolés M., Roselló-Lletí E., Rivera M., et al. Relaxin-2 in Cardiometabolic Diseases: Mechanisms of Action and Future Perspectives. *Frontiers in Physiology*. 2017. Vol. 8. Article 599. DOI: https://doi.org/10.3389/fphys.2017.00599.

25. Jankowski M., Hajjar F., Kawas S. A., Mukaddam-Daher S., Hoffman G., McCann S. M., Gutkowska J. Rat heart: A site of oxytocin production and action. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America.* 1998. Vol. 95, Issue 24. P. 14558-14563. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.95.24.14558.

26. Camerino C. The Long Way of Oxytocin from the Uterus to the Heart in 70 Years from Its Discovery. *International Journal of Molecular Sciences*. 2023. Vol. *24*, Issue 3. Article 2556. DOI: https://doi.org/10.3390/ijms24032556.

27. Гаврилькевич В. К. Ендокринна активність серця: історія відкриття. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*: журнал. 2025. № 7 (53). С. 1878–1896. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-1878-1896.

28. Haendler B., Hechler U., Schleuning W. D. Molecular cloning of human endothelin (ET) receptors ETA and ETB. Journal of Cardiovascular Pharmacology. 1992. Vol. 20 (Suppl. 12). P. S1–S4. DOI: https://doi.org/10.1097/00005344-199204002-00002.

29. Zhao X. S., Pan W., Bekeredjian R., Shohet R. V. Endogenous endothelin-1 is required for cardiomyocyte survival in vivo. *Circulation*. 2006. Vol. 114, Issue 8. P. 830–837. DOI: https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.105.577288.

30. Schultz J. el J., Witt S. A., Glascock B. J., Nieman M. L., Reiser P. J., Nix S. L., Kimball T. R., Doetschman T. TGF-beta1 mediates the hypertrophic cardiomyocyte growth induced by angiotensin II. *The Journal of clinical investigation*. 2002. Vol. 109, Issue 6. P. 787–796. DOI: https://doi.org/10.1172/JCI14190.

31. Xu J., Kimball T. R., Lorenz J. N., Brown D. A., Bauskin A. R, Klevitsky R., Hewett T. E., et al. GDF15/MIC-1 functions as a protective and antihypertrophic factor released from the myocardium in association with SMAD protein activation. *Circulation research*. 2006. Vol. 98, Issue 3. P. 342–350. URL: https://doi.org/10.1161/01.RES.0000202804.84885.d0.

32. Oshima Y., Ouchi N., Shimano M., Pimentel D. R., Papanicolaou K. N., Panse K. D., Tsuchida K., Lara-Pezzi E., Lee S.-J., Walsh K. Activin A and Follistatin-Like 3 Determine the Susceptibility of Heart to Ischemic Injury. *Circulation*. American Heart Association, 2009. Vol. 120, Number 16. P. 1606–1615. DOI: https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.109.872200.

33. Kleinbongard P., Schulz R., Heusch G. TNFα in myocardial ischemia/reperfusion, remodeling and heart failure. *Heart failure reviews*. 2011. Vol. 16, Issue 1. P. 49–69. DOI: https://doi.org/10.1007/s10741-010-9180-8.

34. Askevold E. T., Aukrust P., Nymo S. H., Lunde I. G., Kaasbøll O. J., Aakhus S., Florholmen G., et al. The cardiokine secreted Frizzled-related protein 3, a modulator of Wnt signalling, in clinical and experimental heart failure. *Journal of internal medicine*. 2014. Vol. 275, Issue 6. P. 621–630. DOI: https://doi.org/10.1111/joim.12175.

35. Schumann H., Holtz J., Zerkowski H. R., Hatzfeld M. Expression of secreted frizzled related proteins 3 and 4 in human ventricular myocardium correlates with apoptosis related gene expression. *Cardiovascular research*. 2000. Vol. 45, Issue 3. P. 720–728. DOI: https://doi.org/10.1016/s0008-6363(99)00376-4.

36. Iglesias M. J., Piñeiro R., Blanco M., Gallego R., Diéguez C., Gualillo O., González-Juanatey José R., Lago F. Growth hormone releasing peptide (ghrelin) is synthesized and secreted by cardiomyocytes. *Cardiovascular Research*. June 2004. Vol. 62, Issue 3, P. 481–488, DOI: https://doi.org/10.1016/j.cardiores.2004.01.024.

37. Theodorakis N., Feretzakis G., Kreouzi M., Anagnostou D., Hitas C., Verykios V. S., Nikolaou M. Ghrelin: An Emerging Therapy for Heart Failure. *Clinical Endocrinology*. 2025. Vol. 102. P. 403-412. DOI: https://doi.org/10.1111/cen.15196.

38. Goetze J. P., Rehfeld J. F. Chapter 17 – Cholecystokinin in cardiac myocytes. Editor(s): Ch. Feinle-Bisset, J. F. Rehfeld. *Molecular Mediators in Health and Disease: How Cells Communicate. Cholecystokinin*. Academic Press, 2025, P. 423–438. DOI: https://doi.org/10.1016/B978-0-443-23720-1.00017-4.

39. Sato T., Suzuki T., Watanabe H., Kadowaki A., Fukamizu A., Liu P.P., Kimura A., et al. Apelin is a positive regulator of ACE2 in failing hearts. *The Journal of clinical investigation.* 2013. Vol. 123, Issue 12. P. 5203–5211. DOI: https://doi.org/10.1172/JCI69608.

40. Kuba K., Sato T., Imai Y., Yamaguchi T. Apelin and Elabela/Toddler; double ligands for APJ/Apelin receptor in heart development, physiology, and pathology. *Peptides*. 2019. Vol. 111. P. 62–70. DOI: https://doi.org/10.1016/j.peptides.2018.04.011.

41. Chng S. C., Ho L., Tian J., Reversade B. ELABELA: A Hormone Essential for Heart Development Signals via the Apelin Receptor. *Developmental Cell*. 2013. Vol. 27, Issue 6. P. 672-680, DOI: https://doi.org/10.1016/j.devcel.2013.11.002.

42. Yang P., Maguire J. J., Davenport A. P. Apelin, Elabela/Toddler, and biased agonists as novel therapeutic agents in the cardiovascular system. *Trends in Pharmacological Sciences*. 2015. Vol. 36, Issue 9. P. 560–567. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tips.2015.06.002.

43. Sarwar M., Du X.-J., Dschietzig Th. B., Summers R. J. The actions of relaxin on the human cardiovascular system. *British Journal of Pharmacology*. 2017. Vol. 174. P. 933–949. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5406304/pdf/BPH-174-933.pdf (last accessed: 04.07.2025).

44. Camerino C. The Long Way of Oxytocin from the Uterus to the Heart in 70 Years from Its Discovery. *International Journal of Molecular Sciences*. 2023. Vol. *24*, Issue 3. Article 2556. DOI: https://doi.org/10.3390/ijms24032556.

45. Gutkowska J., Jankowski M. Oxytocin Revisited: Its Role in Cardiovascular Regulation. *Journal of Neuroendocrinology*. 2012. Vol. 24. P. 599–608. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1365-2826.2011.02235.x.

46. Tsingotjidou A. S. Oxytocin: A Multi-Functional Biomolecule with Potential Actions in Dysfunctional Conditions; From Animal Studies and Beyond. *Biomolecules*. 2022. Vol. 12, Issue 11. Article 1603. DOI: https://doi.org/10.3390/biom12111603.

47. Doroudgar Sh., Glembotski Ch. C. Chapter 10 – Communication in the Heart: Cardiokines as Mediators of a Molecular Social Network. *Muscle*. Editor(s): J. A. Hill, E. N. Olson. Academic Press, 2012, P. 127–139. DOI: https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381510-1.00010-7.

48. Sen M. G., Chooi R., McMullen J. R. Heart-derived factors and organ cross-talk in settings of health and disease: new knowledge and clinical opportunities for multimorbidity. *The Journal of Physiology*. 31 January 2025. DOI: https://doi.org/10.1113/JP287400.

References

1. de Bold, A. J., Borenstein, H. B., Veress, A. T., & Sonnenberg, H. (1981). A rapid and potent natriuretic response to intravenous injection of atrial myocardial extract in rats. *Life Sciences*, *28*(1), 89–94. DOI: https://doi.org/10.1016/0024-3205(81)90370-2.

2. de Bold, A. J. (2011). Thirty years of research on atrial natriuretic factor: historical background and emerging concepts. *Canadian journal of physiology and pharmacology*, *89*(8), 527–531. DOI: https://doi.org/10.1139/y11-019.

3. Fiziolohiia: pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladiv [Physiology: a textbook for students of higher medical educational institutions] / V. H. Shevchuk, V. M. Moroz, S. M. Bielan, et al.; V. H. Shevchuka (ed.). (2012). Vinnytsia, Ukraine: Nova Knyha, 448 p. URL: https://chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/07/za-red.-V.G.SHevchuka-Fiziologiya.pdf (last accessed: 06.07.2025) [in Ukrainian].

4. Hrytsuliak, B. V., & Hrytsuliak, V. B. (2021). Anatomiia i fiziolohiia liudyny: navchalnyi posibnyk [Human anatomy and physiology: a textbook]. Ivano-Frankivsk, Ukraine, 135 p. URL: https://surl.li/tttama (last accessed: 06.07.2025) [in Ukrainian].

5. Fiziolohiia liudyny: navchalnyi posibnyk [Human physiology: a textbook]. 2nd ed., suppl. / Ye. O. Yaremko, L. S. Vovkanych, D. I. Berhtraum, et al. (2013). Lviv, Ukraine, 208 p. URL: http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/handle/123456789/3073 (last accessed: 06.07.2025) [in Ukrainian].

6. Kots, S. M., & Kots, V. P. (2022). Fiziolohiia liudyny: navchalnyi posibnyk [Human physiology: a textbook]. Kharkiv, Ukraine: KhNPU, 380 p. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13020 (last accessed: 06.07.2025) [in Ukrainian].

7. Vaskovets, L. A. (2024). Fiziolohiia liudyny: konspekt lektsii dlia studentiv spetsialnosti 263 – Tsyvilna bezpeka, osvitnia prohrama – Okhorona pratsi. Chastyna 1 [Human Physiology: lecture notes for students of specialty 263 – Civil Security, educational program – Occupational Safety. Part 1]. Kharkiv, 291 p. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi81/0061402.pdf (last accessed: 06.07.2025) [in Ukrainian].

8. Duhan, O. M., & Yalovenko, O. I. (2024). Fiziolohiia liudyny: pidruchnyk [Human physiology: a textbook]. Kyiv, Ukraine: KPI imeni Ihoria Sikorskoho, Vydavnytstvo «Politekhnika», 588 p. URL: https://ela.kpi.ua/handle/123456789/67517 (last accessed: 06.07.2025) [in Ukrainian].

9. Sokolenko V. M., Vesnina L. E., Sharlai N. M., Shevchenko K. V., Yudina K. Ye. (2024). Fiziolohiia liudyny ta tvaryn: navchalnyi posibnyk. Chastyna 1 [Human and animal physiology: a textbook. Part 1]. Poltava, Ukraine, 224 p. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/23423 (last accessed: 06.07.2025) [in Ukrainian].

10. Erhard, N. M. (2018). Diahnostychne znachennia mozkovoho natriiuretychnoho peptydu (BNP) dlia otsinky tryvalosti antemortalnoho periodu pry travmi u sudovo-medychnii praktytsi [Diagnostic value of brain natriuretic peptide (BNP) for assessing the duration of the antemortem period in trauma in forensic practice]. *Ukrainskyi zhurnal medytsyny, biolohii ta sportu – Ukrainian Journal of Medicine, Biology and Sports*, *3*(4), 25–27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ujmbs_2018_3_4_6 (last accessed: 06.07.2025) [in Ukrainian].

11. Zoz, V. I., & Malyk, N. V. (2019). Rol N-kintsevoho frahmentu mozkovoho natriiuretychnoho peptydu v diahnostytsi kardialnoi patolohii [The role of the N-terminal fragment of brain natriuretic peptide in the diagnosis of cardiac pathology]. *Suchasni pytannia laboratornoi medytsyny: materialy piatoi mizhvuzivskoi naukovo-praktychnoi konferentsii dlia molodykh vchenykh, studentiv ta likariv-interniv (Kharkiv, 13 lystopada 2019) – Current issues of laboratory medicine: materials of the fifth interuniversity scientific and practical conference for young scientists, students and interns (Kharkiv, November 13, 2019)* / KhNMU. Kharkiv, 16–17. URL: https://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/24950 (last accessed: 06.07.2025) [in Ukrainian].

12. Dunaieva, I. (2024). Natriiuretychnyi peptyd: diahnostychne, prohnostychne ta klinichne znachennia u patsiientiv z tsukrovym diabetom 2 typu, arterialnoiu hipertenziieiu ta ozhyrinniam [Natriuretic peptide: diagnostic, prognostic and clinical significance in patients with type 2 diabetes mellitus, arterial hypertension and obesity]. *Problemy endokrynnoi patolohii – Problems of endocrine pathology*, *81*(1), 7–14. DOI: https://doi.org/10.21856/j-PEP.2024.1.01 [in Ukrainian].

13. Lysachenko, O. D. (2005). Endokrynna funktsiia kardiomiotsytiv peredserd shchuriv pry riznykh funktsionalnykh stanakh orhanizmu [Endocrine function of rat atrial cardiomyocytes in different functional states of the organism]. *Svit medytsyny ta biolohii – World of Medicine and Biology*, *1*, 22–26. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/7934 (last accessed: 06.07.2025) [in Ukrainian].

14. Pykaliuk, V. S., Slobodian, O. M., Antoniuk, O. P., Lavreniuk, V. Ye., & Aponchuk, L. S. (2024). Morfolohichni aspekty endokrynnoi funktsii sertsia [Morphological aspects of the endocrine function of the heart]. *Visnyk problem biolohii i medytsyny – Bulletin of Problems of Biology and Medicine*. Poltava, *2*(173), (supplement), 39–41. DOI: https://doi.org/10.29254/2523-4110-2024-2-173/addition-39-41 [in Ukrainian].

15. Mintser, O. P., Zaliskyi, V. M., & Bolhov, M. Yu. (2020). Hormony sertsia: biomedychni doslidzhennia dystantnykh, parakrynnykh i autokrynnykh vzaiemodii [Heart hormones: biomedical studies of distant, paracrine and autocrine interactions]. *Medychna informatyka ta inzheneriia – Medical Informatics and Engineering*, *3*, 4–17. DOI: https://doi.org/10.11603/mie.1996-1960.2020.3.11603.

16. Zhao J., Pei L. Cardiac endocrinology: heart-derived hormones in physiology and disease. *JACC: Basic to Translational Science*. 2020. Vol. 5, No. 9. P. 949–960. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jacbts.2020.05.007.

17. Shimano M., Ouchi N., Walsh K. Cardiokines. *Circulation*. American Heart Association, 2012. Vol. 126, Issue 21. P. e327–e332. DOI: https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.112.150656.

18. Ogawa T., de Bold A. J. The heart as an endocrine organ. *Endocrine Connections*. 2014. Vol. *3*, Issue 2. P. R31–R44. DOI: https://doi.org/10.1530/EC-14-0012.

19. Nishikimi T., Kato J. Cardiac Peptides – Current Physiology, Pathophysiology, Biochemistry, Molecular Biology, and Clinical Application. *Biology*. 2022. Vol. 11, No. 2. Article 330. DOI: https://doi.org/10.3390/biology11020330.

20. Dzau V. J. Cardiac renin-angiotensin system: Molecular and functional aspects. *The American Journal of Medicine*. 1988. Vol. 84, Issue 3, Supplement 1. P. 22–27. DOI: https://doi.org/10.1016/0002-9343(88)90201-X.

21. Lindpaintner K., Ganten D. The cardiac renin-angiotensin system. An appraisal of present experimental and clinical evidence. *Circulation Research.* American Heart Association, 1991. Vol. 68, Issue 4. P. 905–921. DOI: https://doi.org/10.1161/01.RES.68.4.905.

22. Dostal D. E., Baker K. M. The Cardiac Renin-Angiotensin System. *Circulation Research.* American Heart Association, 1999. Vol. 85, Issue 7. P. 643–650. DOI: https://doi.org/10.1161/01.RES.85.7.643.

23. Raleigh J. M. V., Toldo S., Das A., Abbate A., Salloum F. N. Relaxin' the Heart: A Novel Therapeutic Modality. *Journal of Cardiovascular Pharmacology and Therapeutics*. 2015. Vol. 21, Issue 4. P. 353–362. DOI: https://doi.org/10.1177/1074248415617851.

24. Feijóo-Bandín S., Aragón-Herrera A., Rodríguez-Penas D., Portolés M., Roselló-Lletí E., Rivera M., et al. Relaxin-2 in Cardiometabolic Diseases: Mechanisms of Action and Future Perspectives. *Frontiers in Physiology*. 2017. Vol. 8. Article 599. DOI: https://doi.org/10.3389/fphys.2017.00599.

25. Jankowski M., Hajjar F., Kawas S. A., Mukaddam-Daher S., Hoffman G., McCann S. M., Gutkowska J. Rat heart: A site of oxytocin production and action. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America.* 1998. Vol. 95, Issue 24. P. 14558-14563. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.95.24.14558.

26. Camerino C. The Long Way of Oxytocin from the Uterus to the Heart in 70 Years from Its Discovery. *International Journal of Molecular Sciences*. 2023. Vol. *24*, Issue 3. Article 2556. DOI: https://doi.org/10.3390/ijms24032556.

27. Гаврилькевич В. К. Ендокринна активність серця: історія відкриття. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*: журнал. 2025. № 7 (53). С. 1878–1896. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-1878-1896.

28. Haendler, B., Hechler, U., & Schleuning, W. D. (1992). Molecular cloning of human endothelin (ET) receptors ETA and ETB. Journal of Cardiovascular Pharmacology, 20(Suppl 12), S1–S4. https://doi.org/10.1097/00005344-199204002-00002.

29. Zhao, X. S., Pan, W., Bekeredjian, R., & Shohet, R. V. (2006). Endogenous endothelin-1 is required for cardiomyocyte survival in vivo. *Circulation*, *114*(8), 830–837. https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.105.577288.

30. Schultz, J. el J., Witt, S. A., Glascock, B. J., Nieman, M. L., Reiser, P. J., Nix, S. L., Kimball, T. R., & Doetschman, T. (2002). TGF-beta1 mediates the hypertrophic cardiomyocyte growth induced by angiotensin II. *The Journal of clinical investigation*, *109*(6), 787–796. https://doi.org/10.1172/JCI14190.

31. Xu, J., Kimball, T. R., Lorenz, J. N., Brown, D. A., Bauskin, A. R., Klevitsky, R., Hewett, T. E., Breit, S. N., & Molkentin, J. D. (2006). GDF15/MIC-1 functions as a protective and antihypertrophic factor released from the myocardium in association with SMAD protein activation. *Circulation research*, *98*(3), 342–350. https://doi.org/10.1161/01.RES.0000202804.84885.d0.

32. Oshima, Y., Ouchi, N., Shimano, M., Pimentel, D. R., Papanicolaou, K. N., Panse, K. D., Tsuchida, K., et al. (2009). Activin A and Follistatin-Like 3 Determine the Susceptibility of Heart to Ischemic Injury. *Circulation*. American Heart Association, Vol. 120, Number 16. P. 1606–1615. https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.109.872200.

33. Kleinbongard, P., Schulz, R., & Heusch, G. (2011). TNFα in myocardial ischemia/ reperfusion, remodeling and heart failure. *Heart failure reviews*, *16*(1), 49–69. https://doi.org/ 10.1007/s10741-010-9180-8.

34. Askevold, E. T., Aukrust, P., Nymo, S. H., Lunde, I. G., Kaasbøll, O. J., Aakhus, S., Florholmen, G., et al. (2014). The cardiokine secreted Frizzled-related protein 3, a modulator of Wnt signalling, in clinical and experimental heart failure. *Journal of internal medicine*, *275*(6), 621–630. https://doi.org/10.1111/joim.12175.

35. Schumann, H., Holtz, J., Zerkowski, H. R., & Hatzfeld, M. (2000). Expression of secreted frizzled related proteins 3 and 4 in human ventricular myocardium correlates with apoptosis related gene expression. *Cardiovascular research*, *45*(3), 720–728. https://doi.org/10.1016/s0008-6363(99)00376-4.

36. Iglesias, M. J., Piñeiro, R., Blanco, M., Gallego, R., Diéguez, C., Gualillo, O., González-Juanatey, J. R., & Lago, F. (2004). Growth hormone releasing peptide (ghrelin) is synthesized and secreted by cardiomyocytes. *Cardiovascular Research*, Vol. 62, Issue 3, Pages 481–488, https://doi.org/10.1016/j.cardiores.2004.01.024

37. Theodorakis, N., Feretzakis, G., Kreouzi, M., Anagnostou, D., Hitas, C., Verykios, V. S. & Nikolaou, M. (2025). Ghrelin: An Emerging Therapy for Heart Failure. *Clinical Endocrinology*, *102*, 403–412. https://doi.org/10.1111/cen.15196.

38. Goetze, J. P., & Rehfeld, J. F. (2025). Chapter 17 – Cholecystokinin in cardiac myocytes. Editor(s): Ch. Feinle-Bisset, J. F. Rehfeld. In: *Molecular Mediators in Health and Disease: How Cells Communicate. Cholecystokinin*, Academic Press, 423–438, https://doi.org/10.1016/B978-0-443-23720-1.00017-4.

39. Sato, T., Suzuki, T., Watanabe, H., Kadowaki, A., Fukamizu, A., Liu, P. P., Kimura, A., et al. (2013). Apelin is a positive regulator of ACE2 in failing hearts. *The Journal of clinical investigation*, *123*(12), 5203–5211. https://doi.org/10.1172/JCI69608.

40. Kuba, K., Sato, T., Imai, Y., & Yamaguchi, T. (2019). Apelin and Elabela/Toddler; double ligands for APJ/Apelin receptor in heart development, physiology, and pathology. *Peptides*, *111*, 62–70. https://doi.org/10.1016/j.peptides.2018.04.011.

41. Chng, S. C., Ho L., Tian, J., & Reversade, B. (2013). ELABELA: A Hormone Essential for Heart Development Signals via the Apelin Receptor. *Developmental Cell*, *27*(6), 672–680. https://doi.org/10.1016/j.devcel.2013.11.002.

42. Yang, P., Maguire, J. J., & Davenport, A. P. Apelin, Elabela/Toddler, and biased agonists as novel therapeutic agents in the cardiovascular system. *Trends in Pharmacological Sciences*, *36*(9), 2015, 560–567. https://doi.org/10.1016/j.tips.2015.06.002.

43. Sarwar, M., Du, X.-J., Dschietzig, Th. B., & Summers, R. J. (2017). The actions of relaxin on the human cardiovascular system. *British Journal of Pharmacology*, *174*, 933–949. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5406304/pdf/BPH-174-933.pdf (accessed: 04.07.2025).

44. Camerino, C. (2023). The Long Way of Oxytocin from the Uterus to the Heart in 70 Years from Its Discovery. *International Journal of Molecular Sciences*, *24*(3), 2556. https://doi.org/ 10.3390/ijms24032556

45. Gutkowska, J. & Jankowski, M. (2012). Oxytocin Revisited: Its Role in Cardiovascular Regulation. *Journal of Neuroendocrinology*, *24*, 599–608. https://doi.org/10.1111/j.1365-2826.2011.02235.x.

46. Tsingotjidou, A. S. (2022). Oxytocin: A Multi-Functional Biomolecule with Potential Actions in Dysfunctional Conditions; From Animal Studies and Beyond. *Biomolecules*, *12*, 1603. https://doi.org/10.3390/biom12111603.

47. Doroudgar Sh., & Glembotski Ch. C. Chapter 10 – Communication in the Heart: Cardiokines as Mediators of a Molecular Social Network. *Muscle*. Editor(s): J. A. Hill, E. N. Olson. Academic Press, 2012, Pages 127-139, https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381510-1.00010-7.

48. Sen, M. G., Chooi, R., & McMullen, J. R. (31 January 2025). Heart-derived factors and organ cross-talk in settings of health and disease: new knowledge and clinical opportunities for multimorbidity. *The Journal of Physiology*. https://doi.org/10.1113/JP287400.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 612.17:612.49:612.8(048.8)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2081-2098

Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович лікар, кандидат психологічних наук за спеціальністю «Медична психологія», доцент, доцент кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0001-9473-7844

ВПЛИВ НАТРІЙУРЕТИЧНИХ ГОРМОНІВ СЕРЦЯ НА НЕРВОВУ СИСТЕМУ: ФІЗІОЛОГІЧНИЙ ОГЛЯД

Анотація. Стаття присвячена питанню гуморальних регуляторних впливів серця на нервову систему. Мета статті – дослідження сучасних наукових знань про регуляторний вплив натрійуретичних гормонів серця на нервову систему (НС). Здійснено огляд іноземних наукових публікацій. З'ясовано, що натрійуретичні гормони – передсердний натрійуретичний пептид (ANP), мозковий натрійуретичний пептид (BNP), натрійуретичний пептид С-типу (CNP), – які виробляються і секретуються клітинами серця у кров, можуть впливати на периферичну і центральну НС завдяки тому, що по всій НС у нейронах і клітинах нейроглії є відповідні мембранні рецептори. Натрійуретичні пептиди (НП) серцевого походження не можуть проникати через гематоенцефалічний і гематонервовий бар'єри, але можуть впливати на нервові центри в навколошлуночкових ділянках головного мозку, де гематоенцефалічний бар'єр більш проникний або відсутній. Клітини НС теж здатні виробляти НП, такі як ANP і CNP, що здійснюють місцеві регуляторні впливи, які доповнюють регуляторні впливи НП серцевого походження. У науковій літературі є вказівка на те, що BNP у головному мозку не виробляється, оскільки його інформаційну РНК у клітинах головного мозку не виявлено. BNP потрапляє у головний мозок із системи кровообігу. НП спричиняють багатоманітні регуляторні впливи на НС: пригнічують центри спраги і сольового апетиту в головному мозку, пригнічують активність симпатичної НС та протидіють активації гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникової системи (виключенням є CNP, який стимулює гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникову систему); регулюють проліферацію та дозрівання нейронів і клітин нейроглії, забезпечують формування розгалужень аксонів, регулюють розвиток і формування структури НС в ембріональному періоді; захищають клітини НС від різноманітних пошкоджень і сприяють відновленню НС. Залишається не визначеним співвідношення внеску НП серцевого походження і мозкового походження у зазначені регуляторні ефекти.

Ключові слова: серце, натрійуретичні гормони серця, натрійуретичні пептиди серця, передсердний натрійуретичний пептид, мозковий натріуретичний пептид, натрійуретичний пептид С-типу, вплив, головний мозок, нервова система.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Havrylkevych Viacheslav Kostiantynovych MD, PhD in Medical Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0001-9473-7844

THE INFLUENCE OF CARDIAC NATRIURETIC HORMONES ON THE NERVOUS SYSTEM: A PHYSIOLOGICAL REVIEW

Abstract. The article is devoted to the issue of humoral regulatory effects of the heart on the nervous system. The purpose of the article is to study modern scientific knowledge about the regulatory effect of cardiac natriuretic hormones on the nervous system. A review of foreign scientific publications was carried out. It was found that natriuretic hormones – atrial natriuretic peptide (ANP), brain natriuretic peptide (BNP), C-type natriuretic peptide (CNP), – which are produced and secreted by heart cells into the blood, can affect the peripheral and central nervous system because there are corresponding membrane receptors throughout the nervous system in neurons and neuroglia cells. Natriuretic peptides (NPs) of cardiac origin cannot penetrate the blood-brain and blood-nerve barriers, but can affect nerve centers in the periventricular areas of the brain, where the blood-brain barrier is more permeable or absent. Cells of the nervous system are also capable of producing NPs, such as ANP and CNP, which exert local regulatory effects that complement the regulatory effects of NPs of cardiac origin. There is an indication in the scientific literature that BNP is not produced in the brain because its messenger RNA has not been found in brain cells. BNP enters the brain from the blood circulation. Natriuretic peptides cause a variety of regulatory effects on the nervous system: they suppress the centers of thirst and salt appetite in the brain, suppress the activity of the sympathetic nervous system and counteract the activation of the hypothalamic-pituitary-adrenal system (except for CNP, which stimulates the hypothalamic-pituitary-adrenal system); regulate the proliferation and maturation of neurons and neuroglial cells, ensure the formation of axon branches, regulate the development and formation of the nervous system structure in the embryonic period; protect cells of the nervous system from various damages and promote the recovery of the nervous system. The ratio of the contribution of cardiac and brain-derived NPs to these regulatory effects remains unclear.

Keywords: heart, cardiac natriuretic hormones, cardiac natriuretic peptides, atrial natriuretic peptide, brain natriuretic peptide, C-type natriuretic peptide, influence, brain, nervous system.

Постановка проблеми. Як ми вже зазначали раніше у статті «Ендокринна активність серця: історія відкриття» [1] та у статті «Гормони серця та їхні регуляторні впливи: загальний фізіологічний огляд» [2], серце виробляє низку гормонів, і серед них є такі, що мають здатність впливати на інші органи і системи організму, клітини яких синтезують відповідні мембранні рецептори. З

цими рецепторами гормони серця можуть зв'язуватися і викликати зміни в біохімічних процесах та функціях клітин, тканин, органів і систем.

Найбільшу історію досліджень мають натрійуретичні гормони серця, серед яких першим був відкритий *передсердний натрійуретичний фактор* (англ. *atrial natriuretic factor*; ANF). Досліджуючи історію відкриття натрійуретичних гормонів серця, ми дізналися, що невдовзі після відкриття і визначення амінокислотної структури ANF (de Bold A. J., Borenstein H. B., Veress A. T., Sonnenberg H., 1981; Flynn T. G., de Bold M. L., de Bold A. J., 1983), Rémi Quirion та співавтори (1984) виявили місця зв'язування ANF у головному мозку та пов'язаних із ним структурах [3]. Цей факт означає, що натрійуретичні гормони серця, які ще називають серцевими натрійуретичними пептидами (НП), мають здатність впливати на функціональний стан головного мозку і нервової системи (НС) загалом. Оскільки НС здійснює регуляцію життєдіяльності всього організму, і з нею пов'язані також психічні функції, регуляторні гормональні впливи серця на НС необхідно знати не тільки ендокринологам, а й неврологам, психіатрам і психологам. Ці знання необхідні, щоб мати більш цілісне уявлення про закономірності функціонування НС та складні двобічні регуляторні зв'язки, які існують між НС і серцем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як ми зазначали у статті «Ендокринна активність серця: історія відкриття» [1] та у статті «Гормони серця та їхні регуляторні впливи: загальний фізіологічний огляд» [2], в україномовній науковій і навчальній літературі з фізіології міститься досить мало відомостей про фізіологію гормонів серця. Зокрема, ми не знайшли роз'яснення того, як гормони серця впливають на НС. Проте, такі відомості є в іноземних наукових публікаціях. Наприклад, V. Della Corte та співавтори (2023) зазначили, що хоча НП спочатку були виявлені в кардіоміоцитах, про широку розповсюдженість НП та їхніх рецепторів у головному мозку тварин неодноразово повідомлялося. Було показано, що НП та їхні рецептори присутні в різних нейронних структурах, гліальних клітинах та судинах головного мозку [4, с. 17–18].

Simin Mahinrad та співавтори (2016) відмітили, що НП традиційно відомі як серцеві гормони з сечогінними, натрійуретичними та антигіпертензивними властивостями. Дані свідчать про те, що НП та їхні рецептори є численними в центральній нервовій системі (ЦНС), що свідчить про їхню участь у регуляції різних функцій мозку. Було показано, що НП беруть участь у регуляції цілісності нейроваскулярного та гематоенцефалічного бар'єрів, нейрозапалення, нейропротекції, синаптичної передачі та гомеостазу мозкової рідини. Крім того, НП можуть сприяти гальмівному контролю головного мозку над гіпоталамо-гіпофізарно-надниркoвою віссю. Дослідження також показали, що високі системні рівні НП пов'язані з когнітивними порушеннями незалежно від факторів серцево-судинного ризику. Дослідники зробили огляд, у якому обговорили потенційну роль НП у регуляції структурної та функціональної цілісності мозку [5].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Мета статті – дослідження сучасних наукових знань про регуляторний вплив натрійуретичних гормонів серця на нервову систему.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення обраної мети ми здійснили огляд іноземних наукових публікацій, присвячених натрійуретичним гормонам серця.

Натрійуретичні гормони серця мають пептидну природу і тому їх ще називають натрійуретичними пептидами (НП). До них належать: *передсердний натрійуретичний пептид* (англ. *atrial natriuretic peptide*; ANP), який спочатку називали *передсердним натріуретичним фактором* (англ. *atrial natriuretic factor*; ANF), *мозковий натрійуретичний пептид* (англ. *brain natriuretic peptide*; BNP), *натрійуретичний пептид С-типу* (англ. *C-type natriuretic peptide*; CNP). Назви цих гормонів були утворені відповідно до органу, де їх вперше було виявлено: перший – у передсердях, другий – у головному мозку, а лиш потім у серці. Третій гормон хоч і був теж спочатку виявлений у головному мозку, а потім у серці, але він був відкритий після перших двох, і його назва утворена відповідно до абеткової послідовності перших літер у назвах (абревіатурах) перших двох НП, які були відкриті раніше. Тому, щоб не порушувати цю логіку назв натрійуретичних гормонів серця, у подальшому огляді для їх позначення ми будемо використовувати англійські абревіатури, які зазвичай використовують у англомовних наукових публікаціях.

Клітинні рецептори натрійуретичних гормонів серця в головному мозку. Дослідження впливу натрійуретичних гормонів серця на НС почалося з відкриття, про яке ми вже згадали вище, – у 1984 році Rémi Quirion та співавтори повідомили, що вони виявили місця зв'язування ANF у головному мозку та пов'язаних структурах. Візуалізація місць зв'язування міченого радіоактивним ізотопом [125I]ANF у головному мозку щурів за допомогою авторадіографічного методу показала, що цих місць є багато в таких ділянках, як нюхова цибулина, субфорнікальний орган, area postrema та nucleus tractus solitarius. Помірна щільність місць зв'язування [125I]ANF виявлена в очах щурів і морських свинок, тоді як низька щільність спостерігається в гіпофізі та шишкоподібній залозі (епіфізі). На думку авторів, такий розподіл свідчить про те, що певні серцево-судинні ефекти ANF можуть бути центрально опосередкованими, і що слід враховувати існування мозкових пептидів, споріднених із ANF [3].

K. Wiedemann, H. Jahn, M. Kellner (2000) досліджуючи вплив НП на активність гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникової системи (ГГНС) та тривожну поведінку, зазначили, що НП (ANP, BNP та CNP) складають сімейство структурно споріднених пептидів, що походять від трьох різних генів і мають спільне внутрішнє кільце із 17 амінокислот. Окрім їхньої периферичної участі в діурезі та регуляції артеріального тиску, ці пептиди, їх біоактивні фрагменти та відповідні рецептори (рецептори НП: NPR-A, NPR-B та NPR-C) виявлені по всій ЦНС: NPR-A та NPR-C знаходяться на нейронах і астроцитах, тоді як NPR-B розташований переважно на нейронах і частково розміщується спільно з NPR-A.

У ЦНС людини та гризунів NPR-A знаходиться переважно в корі головного мозку та гіпокампі, тоді як NPR-B присутній у мигдалині та кількох регуляторних ділянках стовбура мозку. NPR-C широко розповсюджений у ЦНС, а саме в неокортексі, лімбічній корі, гіпокампі та мигдалині [6].

Тут варто зазначити, що ANP та BNP мають вищу спорідненість до NPR-A, тоді як CNP зв'язується більш специфічно з NPR-B (Koller K. J., et al., 1991). Третій рецептор, NPR-C, зв'язується з ANP, BNP та CNP із однаковою спорідненістю (Suga S., et al., 1992) і вважається передусім "рецептором очищення", його головна функція – зв'язувати ці гормони та виводити їх із організму, тим самим регулюючи позаклітинні рівні цих гормонів і активацію NPR-A і NPR-B [7]. Вчені припускали, що він також може брати участь у передачі сигналів всередині клітини за допомогою G-білків, що свідчить про його можливі додаткові функції. Це припущення було підтверджене в подальших дослідженнях, зокрема щодо функцій NPR-C у НС.

У 2014 році A. Hodes & D. Lichtstein опублікували статтю [8], в якій представили огляд відомих на той час досліджень щодо участі натрійуретичних гормонів у функціях головного мозку. Було показано, що нейрони в субфорнікальному органі реагують на ANP збільшенням продукції циклічного гуанозинмонофосфату (цГМФ) (de Vente J., Bol J. G., Steinbusch H. W., 1989). Нейрони циркумвентрикулярних органів експресують рецептори для більшості серцево-судинних гормонів (Smith P. M., Ferguson A. V., 2010), включаючи рецептори НП: NPR-A та NPR-B були виявлені в судинному органі lamina terminalis, субфорнікальному органі, area postrema та судинному сплетенні (Saavedra J. M., Kurihara M., 1991). Специфічний для CNP рецептор – NPR-B – досить поширений по всьому мозку: інформаційна РНК NPR-B була виявлена в корі головного мозку, лімбічній ділянці, преоптико-гіпоталамічних ділянках, рухових ядрах і стовбурі мозку (Herman J. P., et al., 1996) [8]. Ці дані про розміщення NPR-A збігаються з місцями зв'язування ANF у головному мозку, які описали Quirion Rémi та співавтори (1984) [3].

V. Della Corte та співавтори (2023) вважають, що повне розуміння впливу НП походить від оцінки розподілу рецепторів у різних ділянках мозку та специфічних функцій цих рецепторів: NPR-C добре представлений у всіх ділянках ЦНС, оскільки його дія тут полягає головним чином у блокуванні росту та проліферації гліальних клітин (Levin E. R., Frank H. J., 1991). NPR-A переважно розташований у ділянках поблизу третього шлуночка мозку, які не ізольовані від периферичного кровообігу гематоенцефалічним бар'єром: це дозволяє рецепторам зв'язуватися з НП, що виробляються в ЦНС, та з тими, що виробляються периферично. Цей рецептор, на відміну від попереднього, переважно опосередковує відчуття споживання води та апетит до солі, з прямим і переважним впливом на артеріальний тиск (Langub M. C., et al., 1995). NPR-B розподіляється переважно в гіпоталамусі та інших ростральних ділянках головного мозку, з регуляторним впливом на симпатичну НС та вегетативні

функції. Дослідники, van der Weerd та співавтори, показали, що гени НП та рецепторів НП широко експресуються по всьому мозку здорових людей. Крім того, НП і рецептори НП присутні в різних клітинних структурах, включаючи нейрони, астроцитоподібні мережі та судини головного мозку. Велика кількість НП та рецепторів НП у мозку людини свідчить про залучення НП до багатьох функцій мозку [4, с. 17–18]. Ці дані також збігаються з місцями зв'язування ANF у головному мозку, які описали Quirion Rémi та співавтори (1984) [3].

Отже, тенденції розміщення рецепторів НП у головному мозку, описані різними дослідниками, збігаються. Тільки дані, що представили K. Wiedemann, H. Jahn & M. Kellner (2000) [6], відрізняються. На нашу думку, це може бути зумовлене або використанням різних методів дослідження, або ще й тим, що клітинні рецептори до гомонів і нейромедіаторів не є застиглим і ригідним утворенням. Вони можуть з'являтися і зникати, відповідно до поточних умов і функціонального стану організму, і кількість таких рецепторів на клітинних мембранах може бути різною в різні періоди життя організму.

Загалом, наявність у ЦНС, зокрема в головному мозку, рецепторів до НП у ділянках, що не відмежовані від кровоносного русла гематоенцефалічним бар'єром, означає, що натрійуретичні гормони, які виробляються в серці та секретуються в кров, можуть впливати на відповідні нервові центри головного мозку. Наявність у головному мозку рецепторів до натрійуретичних пептидів у ділянках, захищених гематоенцефалічним бар'єром, означає, що ці рецептори призначені для НП, які виробляються місцево клітинами головного мозку.

Рецептори та місцеве вироблення натрійуретичних гормонів серця в спинному мозку. Hugo Juraver-Geslin та співавтори (2023) в оглядовій статті [7] відзначили, що CNP переважно локалізується в задньому розі спинного мозку, тоді як його рецептор, NPR-B, локалізується в сенсорних аксонах.

Місцеве вироблення натрійуретичних гормонів серця в головному мозку. У 2020 році G. Gallo та співавтори зазначили, що кілька досліджень на тваринах і людях показали значне поширення всіх НП у ЦНС [9]. У ЦНС високі концентрації ANP виявили в гіпоталамусі, тоді як нижчі концентрації – в середньому мозку та стовбурі мозку [10]. У 1992 році W. Huang та співавтори повідомили, що норадреналін або адреналін сприяють секреції ANP та експресії мРНК pro-ANP у довгострокових культурах нейронів гіпоталамуса щурів через їхній вплив на альфа-2-адренорецептори. Результати їхніх експериментів показали, що норадреналін або адреналін, діючи через свої альфа2-адренорецептори, можуть модулювати функцію нейронів, які виробляють ANP, у гіпоталамусі щурів шляхом регуляції секреції та продукування нейропептиду на геномному рівні [11]. У 2023 році V. Della Corte та співавтори узагальнивши згадане дослідження та йому подібні, зазначили, що натрійуретичні пептиди ANP, BNP та CNP виробляються в головному мозку, а біологічно активні речовини, що регулюють артеріальний тиск, та вазоактивні аміни, такі як ендотелін, норадреналін і вазопресин (не ангіотензин II), індукують вироблення молекул НП у культурах нейронів гіпоталамуса (Huang W., al., 1992) [4, с. 17–18].

Aldo Clerico та співавтори (2006) [12] вказали, що гени ANP, BNP та CNP експресуються в ЦНС, де вони, ймовірно, функціонують як нейромедіатори та/або нейромодулятори (Brunner-La Rocca H. P., et al., 2001; Chen H. H., Burnett J. C., 1998; Fermepín M. R., et al., 2000; Imura H., et al., 1992; Langub M. C., et al., 1995; Vatta M. S., et al., 1996). Цю гіпотезу підтверджує, наприклад, спостереження, що у людей інтраназально введений ANP діє як центральний нервовий інгібітор стресової ГГНС (Perras B., et al., 2004).

У 2014 році A. Hodes & D. Lichtstein [8] зробили досить ретельний огляд досліджень представленості НП у головному мозку. Автори зазначили, що ANP, BNP, CNP та їхні рецептори експресуються в головному мозку, що вказує на можливу роль цих пептидів у функціонуванні головного мозку. CNP є найбільш поширеним натрійуретичним пептидом у головному мозку (Kaneko T., et al., 1993), і це свідчить про те, що він діє як нейромедіатор або нейромодулятор, а не як серцевий гормон (Komatsu Y., et al. 1991). ANP та BNP також присутні в головному мозку та мають цікаві нейромодуляторні функції. Експресію ANP вперше було виявлено в гіпоталамусі (Tanaka I., et al., 1984), який є основним джерелом НП у головному мозку (Kawata M., et al., 1985; Marei H. E., 2002). ANP присутній у нейронах і глії кори головного мозку (Mckenzie J. C., et al., 1994) та мозочка (Mckenzie J. C., et al., 2001). ANP також був описаний у нейронах і нервових волокнах лімбічної області, нюхової цибулини, таламуса та стріатуму (Kawata M., et al., 1985; Standaert D. G., et al., 1986; Brown J., Czarnecki A., 1990; Ryan M. C., Gundlach A. L., 1995). BNP був виявлений у гіпоталамусі (Abdelalim E. M., et al., 2006) та корі головного мозку (Mckenzie J. C., et al., 1994). На відміну від ANP і CNP, інформаційну РНК BNP у головному мозку не було виявлено (Langub M. C., et al., 1995), що свідчить про периферичне походження цього пептиду. ANP і BNP були описані в деяких циркумвентрикулярних органах головного мозку – високо васкуляризованих структурах гіпоталамуса, які забезпечують ендокринну комунікацію між периферією та ЦНС (Ganong W. F., 2000). Значна ANP-подібна імунореактивність була виявлена в нервових волокнах судинного органу кінцевої пластинки та субфорнікального органу в головному мозку щурів (Kawata M., et al., 1985).

Наведені дані є досить цікавими. Наявність у головному мозку BNP, який там місцево не виробляється, а має периферичне походження, вказує на те, що цей натрійуретичний пептид функціонує не як нейромедіатор, а як гормон, що опосередковує регуляторні впливи серця на головний мозок. Те, що цей гормон виявлений не тільки в гіпоталамусі, а й у корі головного мозку, означає, що серце може гуморально впливати на функціональний стан кори головного мозку. Ці дані збігаються зі згаданим вище фактом наявності в корі головного мозку рецепторів NPR-A, з якими може зв’язуватись BNP (Wiedemann K., Jahn H., Kellner M., 2000) [6].

Регуляторні впливи натрійуретичних гормонів серця на периферичну нервову систему. T. Ogawa & A. J. de Bold (2014) підкреслили, що ANP і BNP

мають багатосторонню дію на нервову активність, зокрема на рівні периферичної нервової системи ANP знижує активність серцевих і легеневих барорецепторів і хеморецепторів, що викликає пригнічення симпатичного впливу на серце; зниження симпатичної активності разом зі збільшенням вагусної аферентної активності призводить до зниження частоти серцевих скорочень і серцевого викиду (de Bold A. J., Bruneau B. G., 2000) [13].

Регуляторні впливи натрійуретичних гормонів серця на центральну нервову систему. У 1987 році T. Hedner та співавтори вказали на те, що у ЦНС ANP має антидипсогенну дію (пригнічує споживання води), зменшує апетит до солі та знижує артеріальний тиск. ANP, ймовірно, є циркулюючим гормоном, а також передбачуваним нейромедіатором із важливою регуляторною дією на гомеостаз солі та води, а також на регулювання артеріального тиску [10].

У 1990 році W. K. Samson зауважив, що дія НП на ЦНС, здається, частково відображає периферичну дію щодо гомеостазу рідини та електролітів. ANP діє центрально, зменшуючи споживання води та солі, дія, яка, ймовірно, проявляється в одному або кількох циркумвентрикулярних органах. Крім того, підвищення рівня циркулюючого ANP може значно пригнічувати базальну та стимульовану секрецію вазопресину через вплив на гіпоталамус, що також було продемонстровано у людей. Нарешті, ANP антагонізує стимульовану ангіотензином II секрецію адренокортикотропіну, – центральний ефект, який доповнює ниркову та надниркову дію пептиду [14, с. 178].

У 1991 році G. Fink та співавтори повідомили про те, що ANP пригнічує вивільнення кортикотропіну – адренокортикотропного гормону (АКТГ) гіпофізу [15]. K. Wiedemann, H. Jahn, M. Kellner (2000) вказали, що НП беруть участь у регуляції ГГНС: у людини та гризунів ANP пригнічує ГГНС на всіх регуляторних рівнях, тоді як CNP стимулює вивільнення кортизолу [6].

D. L. Vesely та співавтори (2001) опублікували докази того, що ANP знижує рівень циркулюючих у системі кровообігу кортикотропін-рилізинг-гормону, АКТГ і кортизолу [16]. Ці докази свідчать про те, що ANP дійсно пригнічує ГГНС на всіх регуляторних рівнях.

M. Kellner, H. Jahn & K. Wiedemann (2003) [17] повторили та уточнили вже відомі на той час факти, що ANP пригнічує ГГН-вісь, а CNP її активує. За рахунок цього ANP знижує тривожність, а CNP підвищує тривожність через стимуляцію секреції кортикотропін-рилізинг-гормону.

Miklós Jászberényi та співавтори (2000) експериментально підтвердили думку про те, що BNP також бере участь у регуляції ГГНС [18].

Nana Hiraki та співавтори (2023) емпірично показали, що BNP, який потрапляє в кровоносне русло, знижує рівень АКТГ у людей під час важкої ішемічної атаки гострого коронарного синдрому, при якій має бути активована гіпоталамо-гіпофізарно-надниркова вісь. Це вказує на важливу роль натрійуретичних пептидів як механізму адаптації до гострих критичних стресових умов у людей [19]. Отже, BNP, так само як і ANP, протидіє активації ГГНС.

Aldo Clerico та співавтори (2006) [12] теж зазначили, що серцеві натрійуретичні гормони мають інгібуючу дію на нейрогормональні системи (Brunner-La Rocca H. P., et al., 2001; de Bold A. J., et al., 2001; Fermepín M. R., et al., 2000; Vatta M. S., et al., 1996). Вплив серцевих натрійуретичних гормонів на гемодинаміку, рідинний баланс організму та гомеостаз електролітів можна пояснити принаймні частково пригніченням систем контролю, а саме: симпатичної активації, реакції ренін-ангіотензин-альдостеронової системи та/або вазопресин/антидіуретичного гормону, а також вивільнення ендотелінів, цитокінів та факторів росту (Brunner-La Rocca H. P., et al., 2001; de Bold A. J., et al., 2001; Fermepín M. R., 2000; Vatta M. S., et al., 1996).

G. Gallo та співавтори (2020) [9] зазначили, що рецептори НП можуть впливати на функцію головного мозку через регуляцію цілісності гематоенцефалічного бар'єру, синаптичну передачу та модуляцію стресових реакцій НС, як на системному, так і на центральному рівнях. Фактично, відомо, що НП беруть участь у розвитку нейронів, вивільненні нейромедіаторів, синаптичній передачі, регуляції запальних процесів на рівні мікроглії та нейропротекції (Mahinrad S., et al., 2016; Cao L. H., Yang X. L., 2008; Prado J., et al., 2010; Quirion R., 1989).

V. Della Corte та співавтори (2023) [4, с. 17–18] спостерігали, як НП виробляються та діють на рівні ЦНС. Що стосується циркулюючих НП, то хоча вони не можуть проникати через гематоенцефалічний бар'єр, вони впливають на певні ділянки в ЦНС, досягаючи цілей поза ГЕБ, якими є: серединне узвишшя гіпоталамуса або area postrema (невелика ділянка довгастого мозку на дні четвертого шлуночка, яка є хеморецепторною зоною). Вплив НП на рівні мозку доповнює та підсилює їхні впливи на інші органи-мішені, зокрема впливи НП на головний мозок посилюють натрійуретичну та сечогінну дії на рівні нирок (Blackburn R. E., 1995). Крім того, інші дослідження показують, що НП проявляють центральний ефект таким чином: прямо впливають на ядра гіпоталамуса і обмежують вироблення та вивільнення вазопресину, а в інших випадках впливають на гіпофіз і уповільнюють вироблення АКТГ, і таким чином модулюють всі регуляторні впливи на артеріальний тиск і циркуляцію крові (Samson W. K., 1992). НП знижують тонус симпатичного підрозділу вегетативної НС, сприяючи зниженню артеріального тиску. Більше того, у мишачих моделях із генетичними формами есенціальної гіпертензії блокування дії НП на ядро одиночного тракту ще більше підвищує показники артеріального тиску. Це свідчить про те, що гіпотензивний ефект НП пов'язаний із їхнім впливом на цю ділянку головного мозку (Yang R. H., et al., 1992). V. Della Corte та співавтори зауважили, що згадані вище дослідження, які вони розглянули у своїй статті, були проведені на тваринах, однак, є також дані, що свідчать про участь НП у роботі мозку людини [4, с. 17–18].

Отже, регуляторні впливи натрійуретичних гормонів серця на периферичну і центральну ланки НС узгоджені з впливами цих гормонів на інші органи та спрямовані зокрема на зменшення об'єму циркулюючої крові та зниження

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

підвищеного артеріального тиску. Для досягнення цього результату натрійуретичні гормони серця (ANP і BNP) впливають на такі механізми: пригнічують у головному мозку центри споживання води і сольового апетиту; знижують активність симпатичного підрозділу вегетативної НС; пригнічують секреторну активність нейронів гіпоталамуса і вироблення та вивільнення в кров вазопресину (антидіуретичного гормону) через задню частку гіпофіза, а також кортикотропін-рилізінг-гормону; пригнічують секреторну активність передньої частки гіпофіза та вивільнення в кров АКТГ. Тобто, ці гормони протидіють симпатичній активації організму як на периферичному, так і на центральному рівнях, через пригнічення як нервового, так і нейрогуморального шляхів цієї активації.

Регуляторні впливи CNP, на відміну від ANP і BNP, є більш складними і неоднозначними. CNP на рівні ЦНС хоч і стимулює секрецію кортикотропін-рилизінг-гормону в гіпоталамусі та активує ГГНС (нейрогуморальний шлях симпатичної активації організму), що супроводжується суб'єктивним почуттям тривоги, але загалом він все одно зменшує об'єм циркулюючої крові та знижує артеріальний тиск, за рахунок інших регуляторних впливів, які описали T. Ogawa & A. J. de Bold [13], і які ми вже згадували у статті «Гормони серця та їхні регуляторні впливи: загальний фізіологічний огляд» [2].

Роль натрійуретичних гормонів серця в розвитку головного мозку. Aldo Clerico та співавтори (2006) [12] звернули увагу на те, що кілька досліджень показали важливу роль CNP у розвитку певних систем, у тому числі головного мозку (Levin E. R., Frank H. J., 1991; Ryan M. C., Gundlach A. L., 1998; Simpson P. J., Miller I., Moon C., et al., 2002; Waschek J. A., 2004). Ознайомившись із статтями вказаних дослідників, ми дізналися, низку цікавих фактів.

E. R. Levin & H. J. Frank (1991) показали, що НП в мозку можуть служити антиростовими факторами для глії шляхом зв'язування з рецептором NPR-C, який раніше вважався виключно таким, що забезпечує зв'язування і виведення НП. Пригнічувальні впливи на розмноження клітин нейроглії в цьому випадку не є результатом пригнічення проліферативних ефектів ендогенного фактора росту та не залежать від циклічного аденозинмонофосфату (цАМФ) [20].

M. C. Ryan & A. L. Gundlach (1998) спостерігали, що рівень експресії ANP та CNP помітно зростав у більшості регіонів ЦНС, включаючи нюхову та гіпокампальні ділянки переднього мозку, а також у регіонах стовбура мозку, включаючи ядро мосту, парвоцелюлярне та латеральні ретикулярні та спинномозкові ядра трійчастого нерва, до десятого та тринадцятого днів після народження, але знизився з цього піку до еквівалентних рівнів у дорослих до двадцять восьмого дня після народження. На основі цього спостереження автори зробили висновок, що диференціальна та тимчасова експресія НП під час постнатального розвитку, разом із попередніми повідомленнями про онтогенну регуляцію експресії та патернів зв'язування рецепторів НП, додатково свідчить про їхню участь у процесах розвитку ЦНС у щурів [21].

P. J. Simpson та співавтори (2002) експериментально встановили, що CNP індукує перемикання клітинного циклу від проліферації до диференціації в нюхових рецепторних нейронах, активованих нейротрофічним фактором мозку або фактором росту нервів. Їхні дослідження показали CNP як паракринний фактор, який може регулювати диференціацію або виживання нейронів. Дослідники зробили висновок, що існування високих рівнів CNP і клітинних рецепторів до цього пептиду в усьому мозку свідчить про роль цього пептиду та його рецептора в розвитку різних типів нервових клітин [22].

J. A. Waschek (2004) розглянув докази, що свідчать про те, що НП регулюють розвиток НС. Як зазначив дослідник, НП та їхні рецептори демонструють складні патерни експресії в НС, що розвивається, де було показано, що вони діють на нервові клітини вже на стадії ембріональної нервової трубки. Автор статті відзначив, що ріст як кісток, так і мозку, здається, використовує переважно CNP та CNP-специфічний рецептор типу B (NPR-B), а можливо, і рецептор типу C (NPR-C). Дані *in vitro* вказують на те, що CNP може діяти на нейрони, астроцити та клітини Шванна, що розвиваються, подібно до класичного фактора росту, регулюючи проліферацію, формування патернів, фенотипічну специфікацію, виживання та визначення аксональних шляхів. НП також можуть відігравати певну роль у васкуляризації ембріонального мозку, встановленні гематоенцефалічного та гематонервового бар'єрів і, можливо, у регенерації нервів [23].

Z. Zhao & L. Ma (2009) повідомили про кілька унікальних проявів активності натрійуретичних гормонів у регуляції розвитку аксонів нервових клітин спинномозкових вузлів, що належать до дорсальних корінців спинномозкових нервів. По-перше, CNP експресується в обмеженій ділянці дорсального відділу спинного мозку та забезпечує сигнал, необхідний для біфуркації центральних сенсорних аферентів. По-друге, у культурі ембріональних нейронів дорсального кінця ганглію CNP стимулює формування гілок, індукує ріст аксонів і притягує конуси росту. Крім того, ця активність опосередковується сигналізацією цГМФ та може бути викликана іншими членами натрійуретичних пептидних гормонів. Таким чином, НП представляють собою новий клас позаклітинних факторів, які регулюють ключові аксональні процеси під час розвитку. Оскільки їхні рецептори присутні в багатьох ділянках ембріонального та дорослого мозку, дослідники припустили, що ці гормони мають широкий вплив на розвиток і функціонування НС [24].

Hugo Juraver-Geslin та співавтори (2023) в оглядовій статті [7] висвітлили нещодавні відкриття, які вказують на участь НП та їх рецепторів у регуляції різних аспектів ембріонального розвитку. НП беруть участь у побудові органів, в яких вони пізніше, у дорослому віці, контролюватимуть фізіологічні функції. Всі три сигнальні модулі (ANP BNP CNP та їхні клітинні рецептори) експресуються на ранніх стадіях ембріогенезу та, здається, регулюють кінетику проліферації, росту та диференціації ембріональних клітин-попередників у різних тканинах. Ці

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

клітинні функції безпосередньо залежать від рівнів НП, доступних у позаклітинному просторі, діючи як дозозалежні регулятори ембріонального росту. Так, у центральній і периферичній нервовій системі НП (зокрема CNP і ANP) впливають на поділ клітин залежно від контексту і можуть регулювати проліферацію нейрональних клітин-попередників та їх диференціювання. НП також можуть регулювати формування нейронної структури ЦНС, проте на сьогоднішній день докази цього залишаються фрагментарними [7]. Дослідники також зазначили, що CNP та його рецептор NPR-B відіграють важливу роль у формуванні розгалужень аксонів під час розвитку НС [7].

Захисна дія натрійуретичних гормонів серця на нервову тканину і головний мозок. A. Hodes & D. Lichtstein (2014) представили огляд великої кількості досліджень нейропротекторної дії НП [8]. В експерименті, який провели R. R. Fiscus та співавтори (2001), ANP та BNP спричиняли підвищення рівня цГМФ та пригнічували апоптоз клітин. Однак прямих доказів цього ефекту в мозку немає. A. K. Wiggins та співавтори (2003) показали, що НП мають нейропротекторний ефект у культивованих клітинах та *in vivo*. K. Kuribayashi та співавтори (2006) продемонстрували нейропротекторний ефект НП у нейронах сітківки щурів. Було постульовано, що нейропротекторний ефект ANP опосередковується через мозковий кровотік. Дійсно, M. Nogami та співавтори (2001) у білій речовині навколо ділянки інфаркту у щурів виявили підвищену кількість ANP-імунореактивних астроцитів та інших гліальних клітин. Цей нейропротекторний ефект може модулюватися сигналізацією цГМФ, оскільки P. Pifarre та співавтори (2010) виявили, що інгібітор цГМФ-фосфодіестерази має захисний ефект у моделі фокального пошкодження мозку у щурів. При ішемічному набряку мозку, індукованому у щурів, внутрішньовенне введення ANP виявилося корисним. У фармакологічних дозах пептид значно пригнічував підвищення вмісту води та натрію в мозку та зменшував площу набряку, як показали S. Naruse та співавтори (1991) за допомогою магнітно-резонансної томографії. ANP був корисним навіть після відкладеного введення та зменшував набряк мозку при внутрішньовенній ін'єкції через 4 години після індукції геморагічного пошкодження мозку у щурів (Rosenberg G. A., Estrada E. Y., 1995). BNP також був задіяний у нейропротекції після травми головного мозку. M. L. James та його колеги (2010) продемонстрували, що внутрішньовенне введення BNP покращує мозковий кровотік і зменшує запалення в моделях травм головного мозку у мишей, що проявляється зниженням нейродегенерації та покращенням функціонального результату (James M. L., et al., 2010). Хоча ці експерименти проводилися з використанням високих доз екзогенного рекомбінантного людського BNP (незиритиду), ендогенний BNP може відігравати певну роль у відновленні після травми головного мозку, оскільки підвищені рівні BNP пов'язані з цим станом. Підвищені рівні BNP у плазмі були описані у пацієнтів із черепно-мозковою травмою (Kirchhoff C., et al., 2006; Powner D. J., et al., 2007), інсультом (Koenig M. A., et al., 2007) та іншими пошкодженнями головного

мозку (Mcgirt M. J., et al., 2004; James M. L., et al., 2009). Підвищені рівні BNP також були зареєстровані в спинномозковій рідині пацієнтів із травмами головного мозку (Kirchhoff C., et al., 2006). Однак ці зміни корелюють із поганим клінічним результатом у пацієнтів із травмами та інсультом (Sviri G. E., et al., 2006; Montaner J., et al., 2012). A. Hodes & D. Lichtstein вважають, що це може свідчити про недостатність ендогенного нейропротекторного механізму. Механізм нейропротекції НП може бути опосередкований імуномодуляцією, як було продемонстровано на периферії (De Vito P., 2014). Усі ці клінічні та доклінічні спостереження, на думку A. Hodes & D. Lichtstein, показують, що ANP і BNP у мозку є частиною ендогенного захисного механізму від травм або пошкоджень [8].

G. Gallo та співавтори (2020) у своїй статті розглянули низку досліджень, які засвідчують захисний вплив НП на НС. Зокрема, автори відзначили, що ANP було показано як нейропротекторний агент через підвищення регуляції шляху Wnt/β-катенін у моделі хвороби Паркінсона *in vitro* (Colini Baldeschi A., et al., 2018). Збільшення рівня ANP після терапії інгібуванням неприлізину захищало від виникнення інсульту в моделі щурів зі спонтанною гіпертензією, схильних до інсульту, які отримували їжу з високим вмістом солі (Rubattu S., et al., 2018). Крім того, збільшення рівня циркулюючого ANP було прогностичним показником ризику інсульту у практично здорових осіб (Wang T. J., et al., 2004). На думку G. Gallo та співавторів, підвищений рівень НП може свідчити про наявність початкового пошкодження мозку та судин, яке згодом переросте в супутній хворобливий стан. У цьому контексті, збільшення НП можна розглядати як маркер, так і як захисну ендогенну реакцію на пошкодження мозку. Інфузія BNP в ішемічних тваринних моделях показала значне зменшення обсягу інфаркту та краще сенсомоторне відновлення (Fernández-Susavila H., et al., 2017). У тому ж дослідженні повідомлялося, що пацієнти, які перенесли кардіоемболічний інсульт та мали вищий рівень циркулюючого BNP, мали кращий результат при 3-місячному спостереженні. Більше того, наявні дані показують, що низькі концентрації НП у мозку разом із підвищеною системною концентрацією пов’язані зі структурними та функціональними змінами головного мозку. З іншого боку, вищі рівні НП у мозку мають вирішальне значення для підтримки гомеостазу мозку (Mahinrad S., et al., 2016). Ці дані підтверджують гіпотезу про те, що BNP здійснює прямий захисний вплив на мозок через власний рецептор, його підвищення може бути маркером поточного патологічного процесу в мозку [9].

V. Della Corte та співавтори (2023) зробили огляд досліджень щодо впливу НП на НС, в якому зауважили, що результати досліджень на тваринах свідчать про те, що НП можуть регулювати нейропластичність, цілісність гематоенцефалічного бар’єру, нейрозапалення та функцію пам’яті (Mahinrad S., et al., 2018). Нейропротекторний ефект НП пов’язаний із цГМФ. Рецептори НП є рецепторами гуанілатциклази, і численні докази показують, що цГМФ, незалежно від

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

його джерела, відіграє життєво важливу роль у фізіології мозку. Його дія є значною щодо модуляції довготривалих змін синаптичної активності в гіпокампі, мигдалині, мозочку (шляхом пресинаптичного вивільнення медіатора) та постсинаптичних функціях через активацію різних ізоформ G-протеїнкінази. Нещодавні дослідження продемонстрували нейропротекторну роль НП та сигнального шляху цГМФ. Збільшення внутрішньоклітинної концентрації цГМФ захищає нейрони від позаклітинно токсичного, метаболічного, а також оксидативного пошкодження та нейротоксичності, індукованої N-метил d-аспартатом (Della Corte V., et al., 2018). Усі ці дані свідчать про можливу роль НП у функції та метаболізмі нервової тканини, а також НП можуть забезпечувати зв'язок між нирками, серцево-судинною та нервовою системами. Щоб прояснити всі ці аспекти, знадобляться подальші дослідження [4, с. 17–18].

Розглянуті вище регуляторні впливи НП на периферичну і центральну НС, та головний мозок зокрема, охоплюють як дистантні впливи натрійуретичних гормонів, що виробляються клітинами серця, так і місцеві нейромедіаторні та нейромодуляторні впливи НП, що виробляються місцево нейронами і клітинами нейроглії у НС. Який внесок у регуляцію НС роблять гормональні впливи серця, і який місцево вироблені НП, – це поки що чітко не розмежовано. Але у 2006 році Aldo Clerico та співавтори (2006) висловили думку, яка нам дуже сподобалась, – дослідники вказали, що гормональна дія, спільна для плазмових ANP і BNP, може бути посилена НП, що виробляються локально в тканинах-мішенях [12]. Тобто, НП, які виробляються і секретуються у кров клітинами серця, і НП, які виробляються місцево в НС, взаємно доповнюють свої регуляторні впливи на НС заради підтримання внутрішньої стабільності у функціонуванні організму.

Висновки. Огляд наукових досліджень показав, що НП, які виробляються і секретуються клітинами серця в кров, можуть впливати на периферичну і центральну нервову систему завдяки тому, що в нейронах і клітинах нейроглії є відповідні мембранні рецептори, які можуть зв'язуватися з НП та сприймати їхні регуляторні впливи. Специфічні рецептори НП є по всій нервовій системі: як у ділянках, захищених гематоенцефалічним і гематонервовим бар'єрами, так і в навколошлуночкових ділянках головного мозку, де гематоенцефалічний бар'єр більш проникний або відсутній. Клітини нервової системи теж здатні виробляти НП, такі як ANP і CNP, що здійснюють місцеві регуляторні впливи, які доповнюють регуляторні впливи НП серцевого походження. Згідно опублікованих даних, BNP, хоч і був спочатку виявлений у головному мозку, а потім у серці, насправді у головному мозку не виробляється, оскільки його інформаційну РНК у клітинах головного мозку не виявлено. BNP потрапляє у головний мозок із системи кровообігу. НП спричиняють багатоманітні регуляторні впливи на нервову систему: пригнічують центри споживання води і сольового апетиту в головному мозку, пригнічують активність симпатичної нервової системи як через периферичні, так і через центральні ланки, пригнічують секрецію вазопре-

сину (антидіуретичного гормону) і кортикотропін-рилізінг-гормону в гіпоталамусі та адренокортикотропного гормону в гіпофізі. Завдяки цим впливам НП протидіють активації гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникової системи. Виключенням є CNP, який стимулює гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникову систему. НП регулюють проліферацію та дозрівання нейронів і клітин нейроглії, забезпечують формування розгалужень аксонів, регулюють розвиток і формування структури нервової системи в ембріональному періоді. Крім цього, НП мають здатність захищати клітини нервової системи від різноманітних пошкоджень і сприяють клітинному відновленню нервової системи. Залишається не визначеним співвідношення внеску НП серцевого походження і НП мозкового походження у зазначені регуляторні ефекти. Встановлено, що НП виробляються ембріональними клітинами та регулюють ембріональний розвиток організму. Але поки не досліджено, яку роль натрійуретичні гормони серцевого походження відіграють в ембріональному розвитку нервової системи.

Перспективи подальших досліджень ми бачимо в тому, щоб більш детально дослідити, що відомо в сучасній науці про регуляторні впливи натрійуретичних гормонів серця на перебіг психічних процесів, адже вони тісно пов’язані з нервовою системою.

Література

1. Гаврилькевич В. К. Ендокринна активність серця: історія відкриття. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. Київ, 2025. № 7 (53). С. 1878–1896. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-1878-1896.

2. Гаврилькевич В. К. Гормони серця та їхні регуляторні впливи: загальний фізіологічний огляд. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. Київ, 2025. № 8 (54).

3. Quirion R., Dalpé M., De Lean A., Gutkowska J., Cantin M., Genest J. Atrial natriuretic factor (ANF) binding sites in brain and related structures. *Peptides*. 1984. Vol. 5, Issue 6. P. 1167–1172. DOI: https://doi.org/10.1016/0196-9781(84)90183-9.

4. Della Corte V., Pacinella G., Todaro F., Pecoraro R., Tuttolomondo A. The Natriuretic Peptide System: A Single Entity, Pleiotropic Effects. *International Journal of Molecular Sciences*. 2023. Vol. 24, Issue 11. Article 9642. DOI: https://doi.org/10.3390/ijms24119642.

5. Mahinrad S., de Craen A. J. M., Yasar S., van Heemst D., Sabayan B. Natriuretic peptides in the central nervous system: Novel targets for cognitive impairment. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2016. Vol. 68. P. 148–156. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.05.022.

6. Wiedemann K., Jahn H., Kellner M. Effects of natriuretic peptides upon hypothalamo-pituitary-adrenocortical system activity and anxiety behaviour. *Experimental and clinical endocrinology & diabetes*: official journal, German Society of Endocrinology [and] German Diabetes Association. 2000. Vol. 108, Issue 1. P. 5–13. DOI: https://doi.org/10.1055/s-0032-1329209.

7. Juraver-Geslin H., Devotta A., Saint-Jeannet J.-P., Developmental roles of natriuretic peptides and their receptors. *Cells & Development*. 2023. Vol. 176. Article 203878. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cdev.2023.203878.

8. Hodes A., Lichtstein D. Natriuretic hormones in brain function. *Frontiers in Endocrinology*. 2014. Vol. 5. Article 201. DOI: https://doi.org/10.3389/fendo.2014.00201.

9. Gallo G., Bianchi F., Cotugno M., Volpe M., Rubattu S. Natriuretic Peptides, Cognitive Impairment and Dementia: An Intriguing Pathogenic Link with Implications in Hypertension. *Journal of clinical medicine*. 2020. Vol. 9, Issue 7. Article 2265. DOI: https://doi.org/10.3390/jcm9072265.

10. Hedner T., Hedner J., Andersson O., Persson B., Pettersson A. ANP – a cardiac hormone and a putative central neurotransmitter. *European Heart Journal*. May 1987. Vol. 8, Issue suppl_B. P. 87–98. DOI: https://doi.org/10.1093/eurheartj/8.suppl_B.87.

11. Huang W., Lee D., Yang Z., Copolov D. L., Lim A. T. Norepinephrine stimulates immunoreactive (ir) atrial natriuretic peptide (ANP) secretion and pro-ANP mRNA expression from rat hypothalamic neurons in culture: effects of alpha 2-adrenoceptors. *Endocrinology*. 1992. Vol. 130, Issue 4. P. 2426–2428. DOI: https://doi.org/10.1210/endo.130.4.1312457.

12. Clerico A., Recchia F. A., Passino C., Emdin M. Cardiac endocrine function is an essential component of the homeostatic regulation network: physiological and clinical implications. *American Journal of Physiology-Heart and Circulatory Physiology*. January 2006. Vol. 290, Issue 1. P. H17–H29. DOI: https://doi.org/10.1152/ajpheart.00684.2005.

13. Ogawa T., de Bold A. J. The heart as an endocrine organ. *Endocrine Connections*. 2014. Vol. *3*, Issue 2. P. R31–R44. DOI: https://doi.org/10.1530/EC-14-0012.

14. Samson W. K. Cardiac Hormones and Neuroendocrine Function. In: Porter J. C., Ježová D. (Eds.) *Circulating Regulatory Factors and Neuroendocrine Function. Advances in Experimental Medicine and Biology*. 1990. Vol. 274. Springer, Boston, MA. P. 177–190. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5799-5_11.

15. Fink G., Dow R. C., Casley D., Johnston C. I., Lim A. T., Copolov D. L., Bennie J., et al. Atrial natriuretic peptide is a physiological inhibitor of ACTH release: evidence from immunoneutralization in vivo. *Journal of Endocrinology.* 1991. Vol. 131, Issue 3. P. R9–12. DOI: https://doi.org/10.1677/joe.0.131R009.

16. Vesely D. L., San Miguel G. I., Hassan I., Schocken D. D. Atrial natriuretic hormone, vessel dilator, long-acting natriuretic hormone, and kaliuretic hormone decrease the circulating concentrations of CRH, corticotropin, and cortisol. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism.* 2001. Vol. 86, Issue 9. P. 4244–4249. DOI: https://doi.org/10.1210/jcem.86.9.7829.

17. Kellner M., Jahn H., Wiedemann K. Natriuretic peptides and panic disorder: therapeutic prospects. *Expert Review of Neurotherapeutics*. 2003. Vol. 3, Issue 3. P. 381–386. DOI: https://doi.org/10.1586/14737175.3.3.381.

18. Jászberényi M., Bujdosó E., Telegdy G. Effects of brain natriuretic peptide on pituitary-adrenal activation in rats. *Life Sciences*. 2000. Vol. 66, Issue 17. P. 1655–1661. DOI: https://doi.org/10.1016/S0024-3205(00)00485-9.

19. Hiraki N., Nagoshi T., Okuyama T., Tanaka T. D., Oi Yu., Kashiwagi Yu., Inoue Ya., et al. Inhibitory action of B-type natriuretic peptide on adrenocorticotropic hormone in patients with acute coronary syndrome. *American Journal of Physiology-Heart and Circulatory Physiology*. 2023. Vol. 325, Issue 4. P. H856–H865. DOI: https://doi.org/10.1152/ajpheart.00315.2023.

20. Levin E. R., Frank H. J. Natriuretic peptides inhibit rat astroglial proliferation: mediation by C receptor. *The American journal of physiology*. 1991. Vol. 261, Issue 2 Pt 2. P. R453–R457. DOI: https://doi.org/10.1152/ajpregu.1991.261.2.R453.

21. Ryan M. C., Gundlach A. L. Ontogenic expression of natriuretic peptide mRNAs in postnatal rat brain: implications for development? *Brain research. Developmental brain research*. Vol. 105, Issue 2. P. 251–268. DOI: https://doi.org/10.1016/s0165-3806(97)00183-1.

22. Simpson P. J., Miller I., Moon C., Hanlon A. L., Liebl D. J., Ronnett G. V. Atrial natriuretic peptide type C induces a cell-cycle switch from proliferation to differentiation in brain-derived neurotrophic factor- or nerve growth factor-primed olfactory receptor neurons. *The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience*. 2002. Vol. 22, Issue 13. P. 5536–5551. DOI: https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.22-13-05536.2002.

23. Waschek J. A. Developmental actions of natriuretic peptides in the brain and skeleton. *Cellular and molecular life sciences: CMLS*. 2004. Vol. 61, Issue 18. P. 2332–2342. DOI: https://doi.org/10.1007/s00018-004-4159-z.

24. Zhao Z., Ma L. Regulation of axonal development by natriuretic peptide hormones, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2009. Vol. 106, Issue 42. P. 18016–18021. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.0906880106.

References

1. Havrylkevych, V. K. (2025). Endokrynna aktyvnist sertsia: istoriia vidkryttia [Endocrine activity of the heart: history of discovery]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna») – Perspectives and innovations of science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»), 7*(53), 1878–1896. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-1878-1896.

2. Havrylkevych, V. K. (2025). Hormony sertsia ta yikhni rehuliatorni vplyvy: zahalnyi fiziolohichnyi ohliad [Cardiac hormones and their regulatory effects: a general physiological review]. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna») – *Perspectives and innovations of science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»), 8*(54).

3. Quirion, R., Dalpé, M., De Lean, A., Gutkowska, J., Cantin, M., & Genest, J. (1984). Atrial natriuretic factor (ANF) binding sites in brain and related structures. *Peptides, 5*(6), 1167–1172. https://doi.org/10.1016/0196-9781(84)90183-9.

4. Della Corte, V., Pacinella, G., Todaro, F., Pecoraro, R., & Tuttolomondo, A. (2023). The Natriuretic Peptide System: A Single Entity, Pleiotropic Effects. *International Journal of Molecular Sciences, 24*(11), 9642. https://doi.org/10.3390/ijms24119642.

5. Mahinrad, S., de Craen, A. J. M., Yasar, S., van Heemst D., & Sabayan, B. (2016). Natriuretic peptides in the central nervous system: Novel targets for cognitive impairment. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 68*, 148–156, https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.05.022.

6. Wiedemann, K., Jahn, H., & Kellner, M. (2000). Effects of natriuretic peptides upon hypothalamo-pituitary-adrenocortical system activity and anxiety behaviour. *Experimental and clinical endocrinology & diabetes: official journal, German Society of Endocrinology [and] German Diabetes Association, 108*(1), 5–13. https://doi.org/10.1055/s-0032-1329209.

7. Juraver-Geslin, H., Devotta, A., & Saint-Jeannet, J.-P., (2023). Developmental roles of natriuretic peptides and their receptors. *Cells & Development, 176*, 203878. https://doi.org/10.1016/j.cdev.2023.203878.

8. Hodes, A. & Lichtstein, D. (2014). Natriuretic hormones in brain function. *Frontiers in Endocrinology, 5*, 201. https://doi.org/10.3389/fendo.2014.00201.

9. Gallo, G., Bianchi, F., Cotugno, M., Volpe, M., & Rubattu, S. (2020). Natriuretic Peptides, Cognitive Impairment and Dementia: An Intriguing Pathogenic Link with Implications in Hypertension. *Journal of clinical medicine*, *9*(7), 2265. https://doi.org/10.3390/jcm9072265.

10. Hedner, T., Hedner, J., Andersson, O., Persson, B., & Pettersson, A. (1987). ANP – a cardiac hormone and a putative central neurotransmitter. *European Heart Journal, 8*, suppl_B, 87–98. https://doi.org/10.1093/eurheartj/8.suppl_B.87.

11. Huang, W., Lee, D., Yang, Z., Copolov, D. L., & Lim, A. T. (1992). Norepinephrine stimulates immunoreactive (ir) atrial natriuretic peptide (ANP) secretion and pro-ANP mRNA expression from rat hypothalamic neurons in culture: effects of alpha 2-adrenoceptors. *Endocrinology*, *130*(4), 2426–2428. https://doi.org/10.1210/endo.130.4.1312457.

12. Clerico, A., Recchia, F. A., Passino, C., & Emdin, M. (January 2006). Cardiac endocrine function is an essential component of the homeostatic regulation network: physiological and clinical implications. *American Journal of Physiology-Heart and Circulatory Physiology, 290*(1), H17–H29. https://doi.org/10.1152/ajpheart.00684.2005.

13. Ogawa, T., & de Bold, A. J. (2014). The heart as an endocrine organ. *Endocrine Connections, 3*(2), R31–R44. https://doi.org/10.1530/EC-14-0012.

14. Samson, W. K. (1990). Cardiac Hormones and Neuroendocrine Function. In: Porter, J. C., Ježová, D. (Eds.) *Circulating Regulatory Factors and Neuroendocrine Function. Advances in Experimental Medicine and Biology, 274*. Springer, Boston, MA, pp. 177–190. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5799-5_11.

15. Fink, G., Dow, R. C., Casley, D., Johnston, C. I., Lim, A. T., Copolov, D. L., Bennie, J., et al. (1991). Atrial natriuretic peptide is a physiological inhibitor of ACTH release: evidence from immunoneutralization in vivo. *Journal of Endocrinology, 131*(3), R9–12. https://doi.org/10.1677/joe.0.131R009.

16. Vesely, D. L., San Miguel, G. I., Hassan, I., & Schocken, D. D. (2001). Atrial natriuretic hormone, vessel dilator, long-acting natriuretic hormone, and kaliuretic hormone decrease the circulating concentrations of CRH, corticotropin, and cortisol. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism., 86*(9), 4244–4249. https://doi.org/10.1210/jcem.86.9.7829.

17. Kellner, M., Jahn, H., & Wiedemann, K. (2003). Natriuretic peptides and panic disorder: therapeutic prospects. *Expert Review of Neurotherapeutics*, *3*(3), 381–386. https://doi.org/10.1586/14737175.3.3.381.

18. Jászberényi, M., Bujdosó, E., & Telegdy, G. (2000). Effects of brain natriuretic peptide on pituitary-adrenal activation in rats. *Life Sciences*, *66*(17), 1655–1661. https://doi.org/10.1016/S0024-3205(00)00485-9.

19. Hiraki, N., Nagoshi, T., Okuyama, T., Tanaka, T. D., Oi, Yu., Kashiwagi, Yu., Inoue, Ya., et al. (2023). Inhibitory action of B-type natriuretic peptide on adrenocorticotropic hormone in patients with acute coronary syndrome. *American Journal of Physiology-Heart and Circulatory Physiology*, *325*(4), H856–H865. https://doi.org/10.1152/ajpheart.00315.2023.

20. Levin, E. R., & Frank, H. J. (1991). Natriuretic peptides inhibit rat astroglial proliferation: mediation by C receptor. *The American journal of physiology, 261*(2 Pt 2), R453–R457. https://doi.org/10.1152/ajpregu.1991.261.2.R453.

21. Ryan, M. C., & Gundlach, A. L. (1998). Ontogenic expression of natriuretic peptide mRNAs in postnatal rat brain: implications for development? *Brain research. Developmental brain research*, *105*(2), 251–268. https://doi.org/10.1016/s0165-3806(97)00183-1.

22. Simpson, P. J., Miller, I., Moon, C., Hanlon, A. L., Liebl, D. J., & Ronnett, G. V. (2002). Atrial natriuretic peptide type C induces a cell-cycle switch from proliferation to differentiation in brain-derived neurotrophic factor- or nerve growth factor-primed olfactory receptor neurons. *The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience*, *22*(13), 5536–5551. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.22-13-05536.2002.

23. Waschek, J. A. (2004). Developmental actions of natriuretic peptides in the brain and skeleton. *Cellular and molecular life sciences*, *61*(18), 2332–2342. https://doi.org/10.1007/s00018-004-4159-z.

24. Zhao, Z., & Ma, L. (2009). Regulation of axonal development by natriuretic peptide hormones. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *106*(42), 18016–18021. https://doi.org/10.1073/pnas.0906880106.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.147:614.88:616-083.98]-054.6

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2099-2122

Гринзовський Анатолій Михайлович доктор медичних наук, професор, Заслужений діяч науки і техніки України, завідувач кафедри медицини надзвичайних ситуацій та тактичної медицини, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, https://orcid.org/0000-0002-8391-5294

Калашченко Світлана Ігорівна доцент, доктор філософії, доцент кафедри медицини надзвичайних ситуацій та тактичної медицини, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, https://orcid.org/0000-0002-9942-7607

Черненко Людмила Миколаївна доцент, кандидат медичних наук, доцент кафедри медицини надзвичайних ситуацій та тактичної медицини, Національний медичний університету імені О.О. Богомольця, м. Київ

Черненко Григорій Федорович асистент кафедри медицини надзвичайних ситуацій та тактичної медицини, Національний медичний університету імені О.О. Богомольця, м. Київ

Білоус Ольга Сергіївна доктор філософії, асистент кафедри медицини надзвичайних ситуацій та тактичної медицини, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ, тел.: (050)-947-36-50, https://orcid.org/0000-0003-2230-9642

Ахтемійчук Ольга Сергіївна асистент кафедри медицини надзвичайних ситуацій та тактичної медицини, Національний медичний університету імені О.О. Богомольця, м. Київ

Мельник Вероніка Геннадіївна доктор філософії, асистент кафедри медицини надзвичайних ситуацій та тактичної медицини, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, https://orcid.org/0000-0002-2528-2329

Чайка Юрій Геннадійович асистент кафедри медицини надзвичайних ситуацій та тактичної медицини, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, https://orcid.org/0000-0002-8990-7551

Туманова Тетяна Олександрівна кандидат медичних наук, асистент кафедри медицини надзвичайних ситуацій та тактичної медицини Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, https://orcid.org/0000-0002-8583-1553

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Цимбалістова Тетяна Володимирівна асистент кафедри медицини надзвичайних ситуацій та тактичної медицини, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, https://orcid.org/0000-0001-5388-6990

Бевз Раїса Тарасівна кандидат медичних наук, асистент кафедри медицини надзвичайних ситуацій та тактичної медицини, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, https://orcid.org/0000-0002-5594-4389

Мартиненко Сергій Олександрович асистент кафедри медицини надзвичайних ситуацій та тактичної медицини, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3932-0434

Фабіш Антон Дмитрович асистент кафедри медицини надзвичайних ситуацій та тактичної медицини, Національний медичний університету імені О.О. Богомольця, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ДОМЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ СТУДЕНТАМ ІНОЗЕМЦЯМ

Анотація. Надання домедичної допомоги є однією з базових компетентностей, необхідних не лише для медичних фахівців, а й для широкого кола здобувачів освіти, зокрема іноземних студентів. Водночас досвід показує, що рівень їхньої суб'єктивної готовності до дій у надзвичайних ситуаціях залишається недостатнім. Це зумовлює потребу у вдосконаленні методичних підходів до викладання курсу домедичної допомоги, з урахуванням мовних, культурних та освітніх особливостей іноземних студентів.

Метою статті є наукове обґрунтування методів оптимізації викладання курсу з домедичної допомоги студентам-іноземцям з урахуванням їхнього рівня підготовки та специфіки сприйняття навчального матеріалу.

У дослідженні використано анкетування 80 студентів до та 60 після навчального експерименту (експериментальної та контрольної груп), а також статистичний аналіз рівня їхньої суб'єктивної готовності до надання першої допомоги в різних клінічних ситуаціях.

Встановлено значну різницю в рівні готовності до і після практичного навчання. Найвищі показники впевненості спостерігалися у випадках СЛР, найнижчі − при інвазивних процедурах (голкова декомпресія) та критичних станах (кома, інсульт).

Запропонований нами інструмент оцінювання дозволяє не лише прослідкувати динаміку рівня мотиваційного фактору протягом навчання, але й визначити рівень готовності студентів до дій у різних надзвичайних ситуаціях.

Нами встановлено, що іноземні студенти другого року навчання мають високий рівень позитивної мотивації до опанування практичними навичками з

домедичної допомоги, а також чітке усвідомлення її важливості не лише для фахівців (медиків, поліціянтів, рятувальників), а й для неспеціалізованих груп населення (вчителів, вихователів, громадян). Впровадження інноваційного компоненту в навчальний процес дозволило підвищити ефективність занять: кількість студентів-іноземців, які відчувають повну готовність до надання домедичної допомоги, зросла вдвічі у порівнянні з контрольною групою.

Розроблена структура занять сприяє реалізації персоніфікованих підходів у формуванні компетентностей відповідно до закону «Про вищу освіту».

Оптимізація викладання домедичної допомоги шляхом впровадження симуляцій, структурованого формату оцінювання (OSCE) та фокусування на критичних клінічних сценаріях дозволяє суттєво підвищити якість підготовки іноземних студентів.

Ключові слова: анкетування, здоров'я, домедична допомога, навчання, надзвичайні ситуації, студенти.

Hrynzovskyi Anatolii Mykhailovych Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Scientist of Ukraine, Head of the Department of Emergency and Tactical Medicine, Bohomolets National Medical University, https://orcid.org/0000-0002-8391-5294

Kalashchenko Svitlana Ihorivna Associate professor, PhD in medicine, Associate professor at the department of emergency medicine and tactical medicine of the Bogomolets National medical university, https://orcid.org/0000-0002-9942-7607

Chernenko Liudmyla Mykolaivna Associate Professor, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Emergency Medicine and Tactical Medicine Department, Bogomolets National Medical University, Kyiv

Chernenko Hryhorii Fedorovych Assistant of the Emergency Medicine and Tactical Medicine Department, Bogomolets National Medical University, Kyiv

Bilous Olha Serhiivna Doctor of philosophy, Assistant of the Emergency Medicine and Tactical Medicine Department, Bogomolets National Medical University, Kyiv, tel.: (050)-947-36-50, https://orcid.org/0000-0003-2230-9642

Akhtemiichuk Olha Serhiivna Assistant of the Emergency Medicine and Tactical Medicine Department, Bogomolets National Medical University, Kyiv

Melnyk Veronika Hennadiivna Doctor of Philosophy (PhD), Assistant Professor of the Department of Emergency Medicine and Tactical Medicine, Bogomolets National Medical University, https://orcid.org/0000-0002-2528-2329

Chayka Yuriy Hennadiiovych Assistant Professor, Department of Emergency Medicine and Tactical Medicine, Bogomolets National Medical Universit, https://orcid.org/0000-0002-8990-7551

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Tumanova Tetiana Oleksandrivna Candidate of Medical Sciences, Assistant Professor, Department of Emergency Medicine and Tactical Medicine, Bogomolets National Medical Universit, https://orcid.org/0000-0002-8583-1553

Tsymbalistova Tetiana Volodymyrivna Assistant Professor, Department of Emergency Medicine and Tactical Medicine, Bogomolets National Medical Universit, https://orcid.org/0000-0001-5388-6990

Bevz Raisa Tarasivna Candidate of Medical Sciences, Assistant Professor, Department of Emergency Medicine and Tactical Medicine, Bogomolets National Medical Universit, https://orcid.org/0000-0002-5594-4389

Martynenko Serhii Oleksandroych Assistant of the Emergency Medicine and Tactical Medicine Department, Bogomolets National Medical University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3932-0434

Fabish Anton Dmytrovych Assistant of the Emergency Medicine and Tactical Medicine Department, Bogomolets National Medical University, Kyiv

WAYS OF OPTIMIZING THE EDUCATIONAL PROCESS WHEN TEACHING A COURSE ON ORGANIZATION AND PROVIDING DOMESTIC AID IN EMERGENCY SITUATIONS

Abstract. Providing first aid is one of the basic competencies required not only for medical professionals, but also for a wide range of education seekers, including foreign students. At the same time, experience shows that the level of their subjective readiness to act in emergency situations remains insufficient. This necessitates the need to improve methodological approaches to teaching the first aid course, taking into account the linguistic, cultural and educational characteristics of foreign students.

The purpose of the article is to scientifically substantiate methods for optimizing the teaching of the first aid course to foreign students, taking into account their level of training and the specifics of the perception of educational material.

The study used a questionnaire survey of 80 students before and 60 after the educational experiment (experimental and control groups), as well as a statistical analysis of the level of their subjective readiness to provide first aid in various clinical situations.

A significant difference in readiness levels before and after practical training was found. The highest confidence levels were observed in CPR cases, the lowest in invasive procedures (needle decompression) and critical conditions (coma, stroke).

The assessment tool we have proposed allows not only to track the dynamics of the level of the motivational factor during training, but also to determine the level of students' readiness to act in various emergency situations.

We have found that second-year international students have a high level of positive motivation to master practical first aid skills, as well as a clear awareness of

its importance not only for specialists (doctors, police officers, rescuers), but also for non-specialized groups of the population (teachers, educators, citizens). The introduction of an innovative component into the educational process allowed to increase the effectiveness of classes: the number of foreign students who feel fully prepared to provide first aid doubled compared to the control group.

The developed structure of classes contributes to the implementation of personalized approaches in the formation of competencies in accordance with the Law "On Higher Education".

Optimizing the teaching of first aid through the introduction of simulations, a structured evaluation format (OSCE), and a focus on critical clinical scenarios can significantly improve the quality of training for international students.

Keywords: questionnaires, health, education, emergencies, students.

Постановка проблеми. Отимізація навчального процесу – необхідна еволюційна складова освіти, що забезпечує прогресивний розвиток соціуму. Володіння практичними навичками надання домедичної допомоги на сьогодні, в період загострення соціально-економічних негараздів, є нагальною потребою кожного громадянина і особливо – для представників медичної спільноти. Іноземці, починаючи здобувати вищу медичну освіту в Україні, мають не лише свою специфіку світогляду, що обумовлена традиціями та рівнем науково-технічного розвитку їхніх країн, але і різну базову підготовку в різних закладах освіти. Останнє зумовлює необхідність відповідної корекції організації навчально-виховного процесу з цим контингентом. Враховуючи вищенаведене, ми поставили за **мету** – науково обгрунтувати методи оптимізації викладання курсу з домедичної допомоги студентам іноземцям.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика підготовки студентів до надання домедичної допомоги в умовах надзвичайних ситуацій дедалі активніше розглядається у вітчизняній та зарубіжній літературі [1-12]. Особлива увага приділяється вдосконаленню навчального процесу, мотиваційній складовій та системній організації екстреної медичної допомоги.

Матеріали і методи дослідження. Використано метод анкетування, опитування, хронометражного спостереження, бібліографічний та статистичні методи. На першому етапі нашої роботи проводилось анкетування за допомогою інноваційної анкети, що була адаптована для респондентів − іноземців. Структура анкети містить 12 питань, на які респондент мав відповісти, визначивши свою думку за 5 бальною шкалою [1]. За допомогою анкетування визначався як рівень і характер мотиваційної складової до опанування курсом домедичної допомоги, так і базовий рівень готовності здобувачів вищої освіти до її надання. При плануванні навчального процесу враховували не лише кількість балів студентів кожної групи, але і їх індивідуальні інфограми, тобто рівень суб’єктивної оцінки власної готовності здобувача вищої освіти до надання кожного виду домедичної допомоги. Паралельно з анкетуванням іноземних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

громадян проводили анкетування вітчизняних другокурсників. В анкетуванні взяли участь 140 студентів іноземців і стільки ж вітчизняних здобувачів вищої освіти. З них 80 студентів проходили анкетування до занять. На основі анкетування було розроблено методику експериментальних занять і сформовані експериментальна та контрольна групи (по 30 студентів). Рівень теоретичної підготовки студентів визначали за результатами тестування на платформі дистанційного навчання Likar. На другому етапі проводили дослідження ефективності впровадження інноваційних методів організації навчального процесу, у тому числі фасилітації в структурі занять з іноземними студентами.

Аналіз даних проводився за допомогою Microsoft Excel. Статистичну обробку результатів провели в програмі − авторський пакет MedStat v. 5.2 [2]. Для обробки даних та візуалізації результатів було використано мову програмування Python 3.10 у середовищі Google Colaboratory. Побудову графіків здійснено з використанням бібліотеки Matplotlib.

Результати дослідження та їх обговорення. Нами узагальнено міжнародний досвід, що накопичила медицина в цій галузі. Встановлено, що в розвинених країнах світу проблеми ліквідації медико-санітарних наслідків при надзвичайних ситуаціях вирішуються по-різному, з урахуванням не лише національних та природно-географічних особливостей, але й факторів соціально-економічного та науково-технічного розвитку [3-16]. Попри значний світовий досвід у сфері організації домедичної допомоги постраждалим, наразі не існує єдиної уніфікованої системи підготовки населення до надання такої допомоги як важливого елементу медичного захисту. Наприклад, франко-німецький підхід до екстреної медичної допомоги ґрунтується на концепції «Залишайся та стабілізуй» [7, 8]. Заслуговує особливої уваги нормативно правова база надання домедичної допомоги постраждалим в розвинутих країнах світу. Так в Німеччині людина, яка не надала першу медичну допомогу постраждалому, несе за це кримінальну відповідальність. Велике значення приділяється підготовці громадян до базової підтримки життя: для отримання водійських прав необхідно пройти сертифікований курс першої допомоги. Крім того, щонайменше 10% працівників великих компаній мають уміти надавати першу допомогу. Базова підготовка триває в середньому 8 годин і має на меті сформувати у громадян впевненість у своїх діях під час надання допомоги та вміння дбати про власну безпеку. Найуспішніші слухачі курсів мають можливість пройти розширену 40-годинну програму. Такі курси, як правило, є платними, але доступні для широкого загалу. Проведенням навчання займаються: «Червоний Хрест», «Самаритянин», пожежна служба, а також приватні організації. Навчання організоване за принципом «Побач. Прийми рішення. Дій», актуальність якого зростає у сучасних умовах [9]. На противагу до цієї моделі, англо-американська система базується на концепції «Підбери та відвези» [10], що передбачає мінімальні втручання на місці події та максимально швидке транспортування пацієнта до лікарні. Основний акцент робиться на

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

оперативності доставки до медичного закладу. Така система передбачає тісну взаємодію з рятувальними та правоохоронними структурами, що часто має пріоритет над співпрацею з закладами охорони здоров'я [12, 13].

У дослідженні також розглянуто особливості формування мотиваційної складової під час здобуття практичних навичок і готовності до їх застосування у студентів-іноземців. З думкою про необхідність оволодіння теоретичними знаннями та практичними навичками як для медичного персоналу, поліціянтів, рятувальників, так і для неспеціалізованих груп населення (вчителів, вихователів та громадян), більшість студентів-іноземців була повністю згодна, на відміну від вітчизняних студентів, де не було більшості у згоді щодо необхідності оволодіння навичками домедичної допомоги неспеціалізованими групами населення.

Очевидно, більший життєвий досвід і проживання в «гарячих точках» обумовив значно вищий рівень соціальної зрілості щодо оволодіння практичними навичками домеличної допомоги постраждалим кожним громадянином країни. Дійсно, анкетуванням було охоплено студентів з: Індії, Лівану, Лівії та Південної Кореї. Встановлено, що вік студентів: вищий за вік студентів з України – 44,8% з них уже виповнилось 20 років, наймолодших – 18-річних - лише 13,7%, тобто маємо контингент соціально зрілих, позитивно вмотивованих здобувачів вищої освіти. Так, 41,4% з них уже мали досвід надання домедичної допомоги постраждалим, а 65,5% були свідками надання такої допомоги, 48,3% з них має середню медичну освіту, а 3,4% з них – закінчили медичний коледж.

На основі даних анкет розроблено алгоритм проведення занять з домедичної допомоги із застосуванням методу фасилітації (рис.1).



Рис. 1. План-схема практичного заняття за методом фасилітації

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Рис. 2. Дані анкетування щодо індивідуальної готовності студентів надавати домедичну допомогу до занять

Як Ви вважаєте, чи готові Ви на даний час надати домедичну допомогу? (N=80, N – кількість опитаних англомовних студентів 2-го курсу)

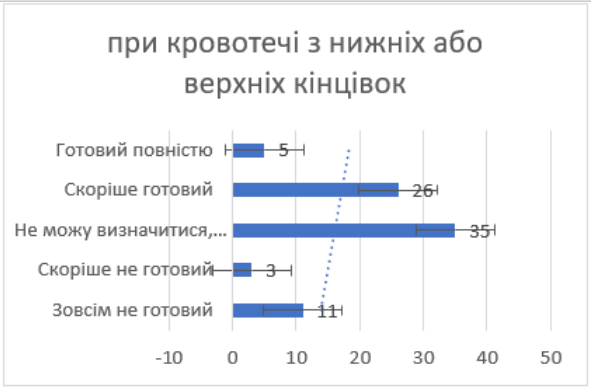


Рис. 2.1 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при кровотечі з нижніх або верхніх кінцівок



Рис. 2.2 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при кровотечі з тулуба, голови, шиї

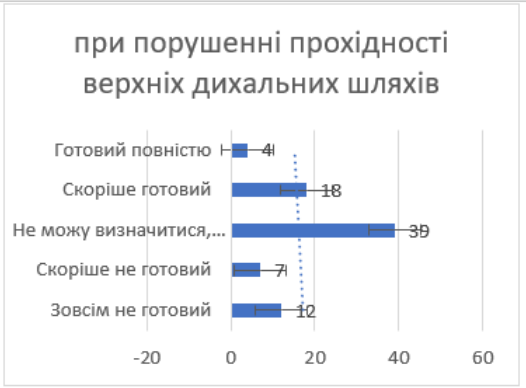


Рис. 2.3 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при при порушенні прохідності верхніх дихальних шляхів

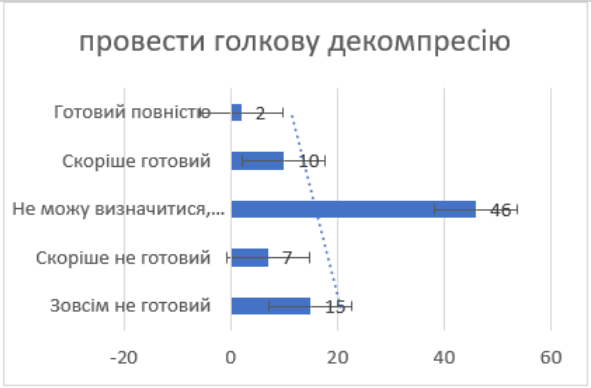


Рис. 2.4 Індивідуальна готовність студентів проводити голкову декомпресію

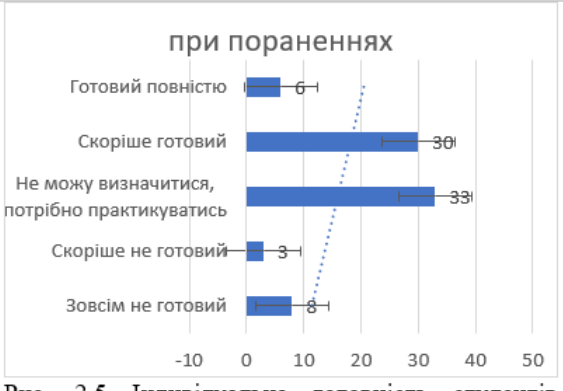


Рис. 2.5 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при пораненнях

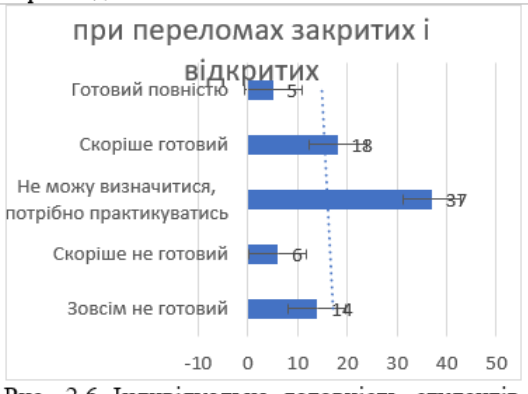


Рис. 2.6 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при переломах закритих і відкритих

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Як Ви вважаєте, чи готові Ви на даний час надати домедичну допомогу? (N=80)

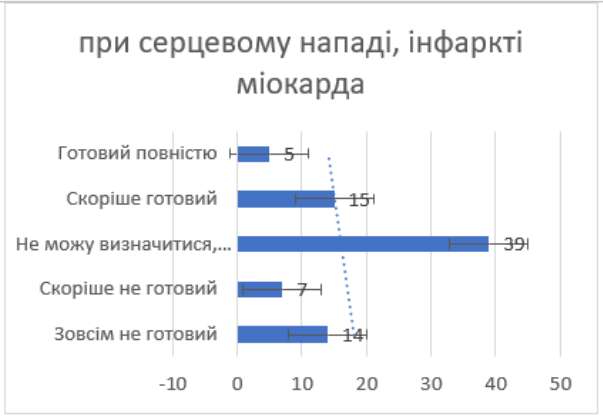


Рис. 2.7 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при серцевому нападі, інфаркті міокарда

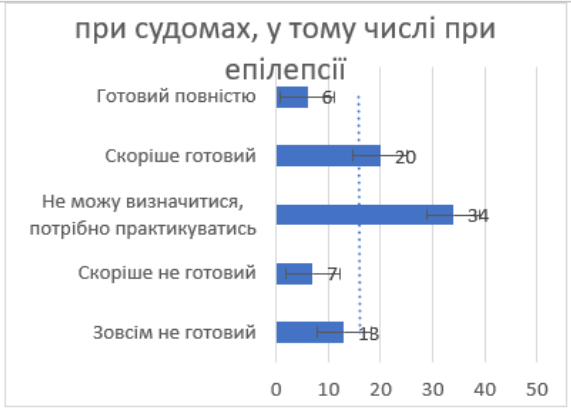


Рис. 2.8 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при судомах, у тому числі при епілепсії

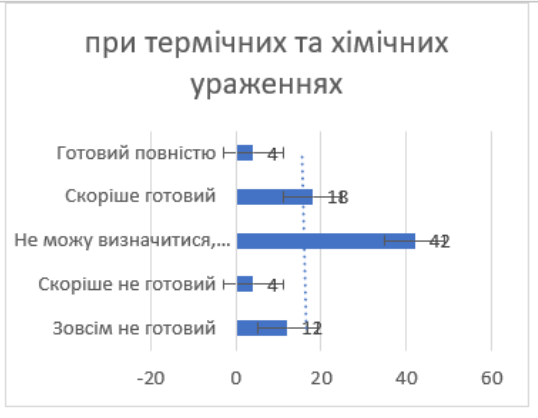


Рис. 2.9 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при термічних та хімічних ураженнях

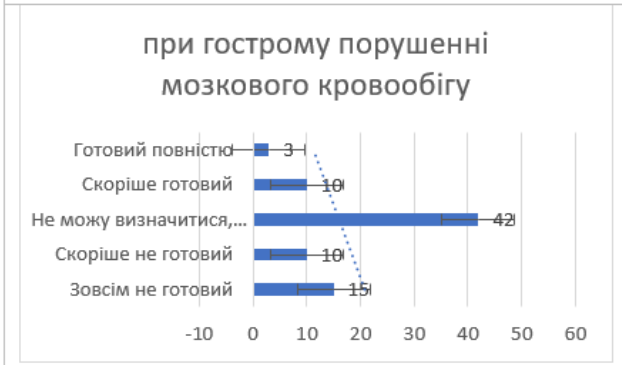


Рис. 2.10 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при порушенні мозкового кровообігу

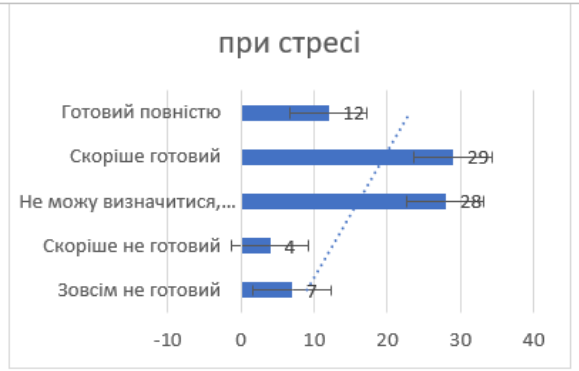


Рис. 2.11 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при стресі

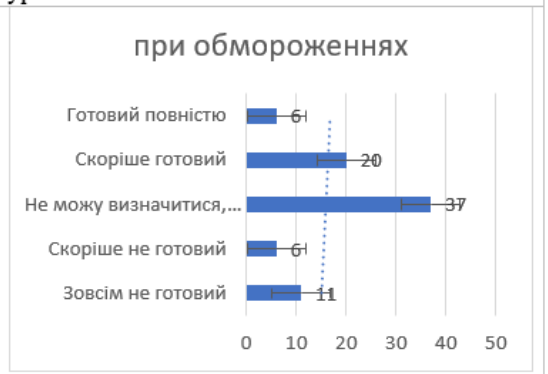


Рис. 2.12 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при обмороженнях

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Створений людьми, для людей, про людей

Як Ви вважаєте, чи готові Ви на даний час надати домедичну допомогу? (N=80)

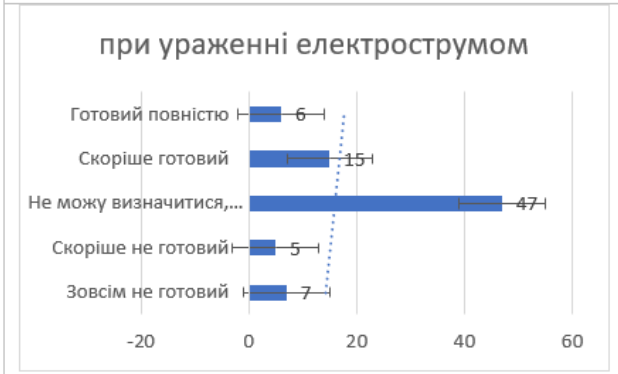


Рис. 2.13 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при ураженні електрострумом

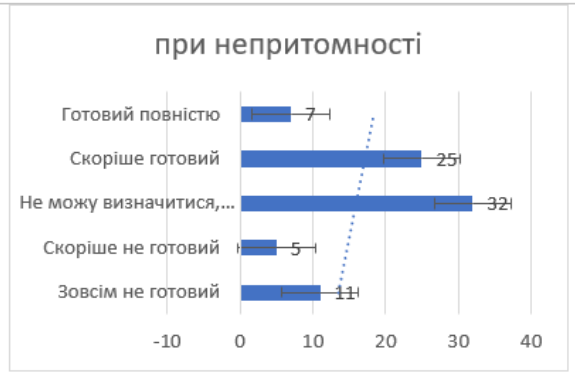


Рис. 2.14 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при непритомності

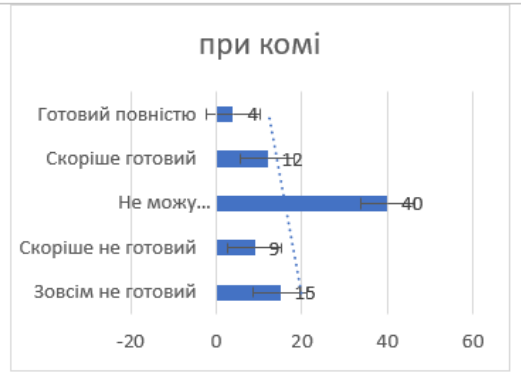


Рис. 2.15 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при комі

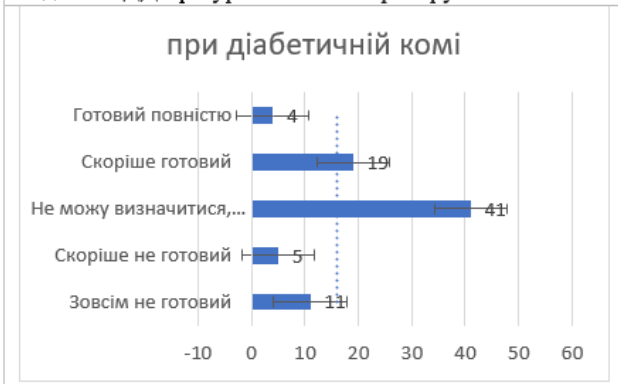


Рис. 2.16 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при діабетичній комі

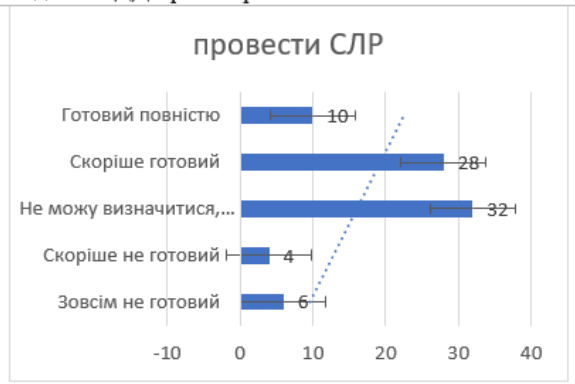


Рис. 2.17 Індивідуальна готовність студентів проводити СЛР

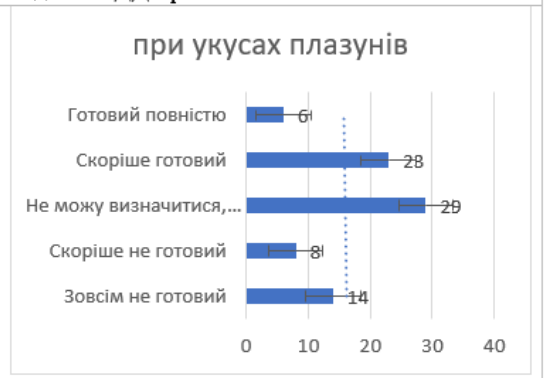


Рис. 2.18 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при укусах плазунів

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

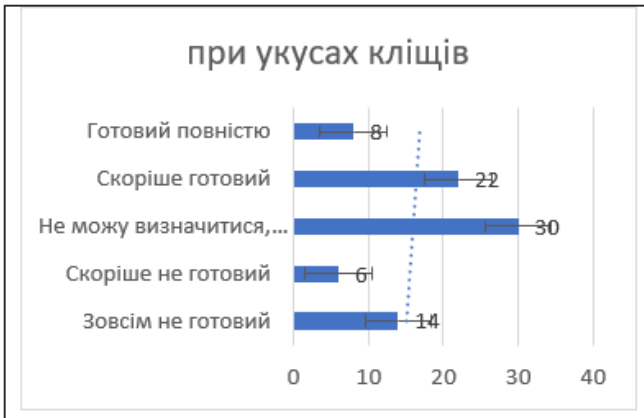


Рис. 2.19 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при укусах кліщів

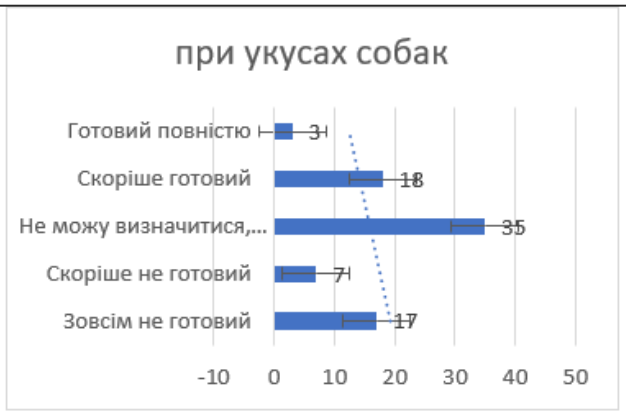


Рис. 2.20 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при укусах собак

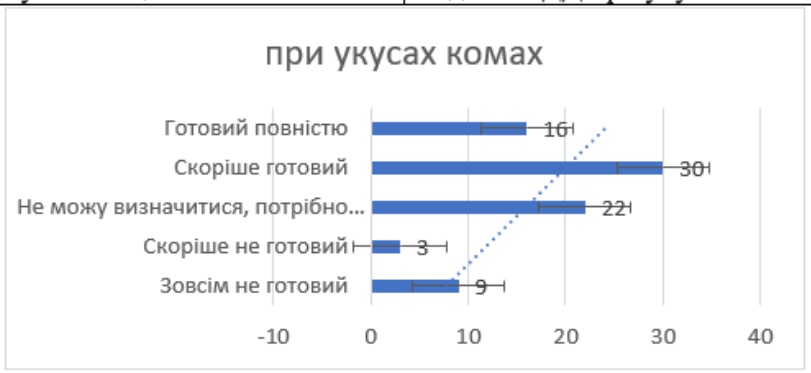


Рис. 2.21 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при укусах комах

Рис 3. Дані анкетування щодо готовності студентів експериментальної групи надавати домедичну допомогу після проведення занять

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Рис 3. Дані анкетування щодо готовності студентів експериментальної групи надавати домедичну допомогу після проведення занять

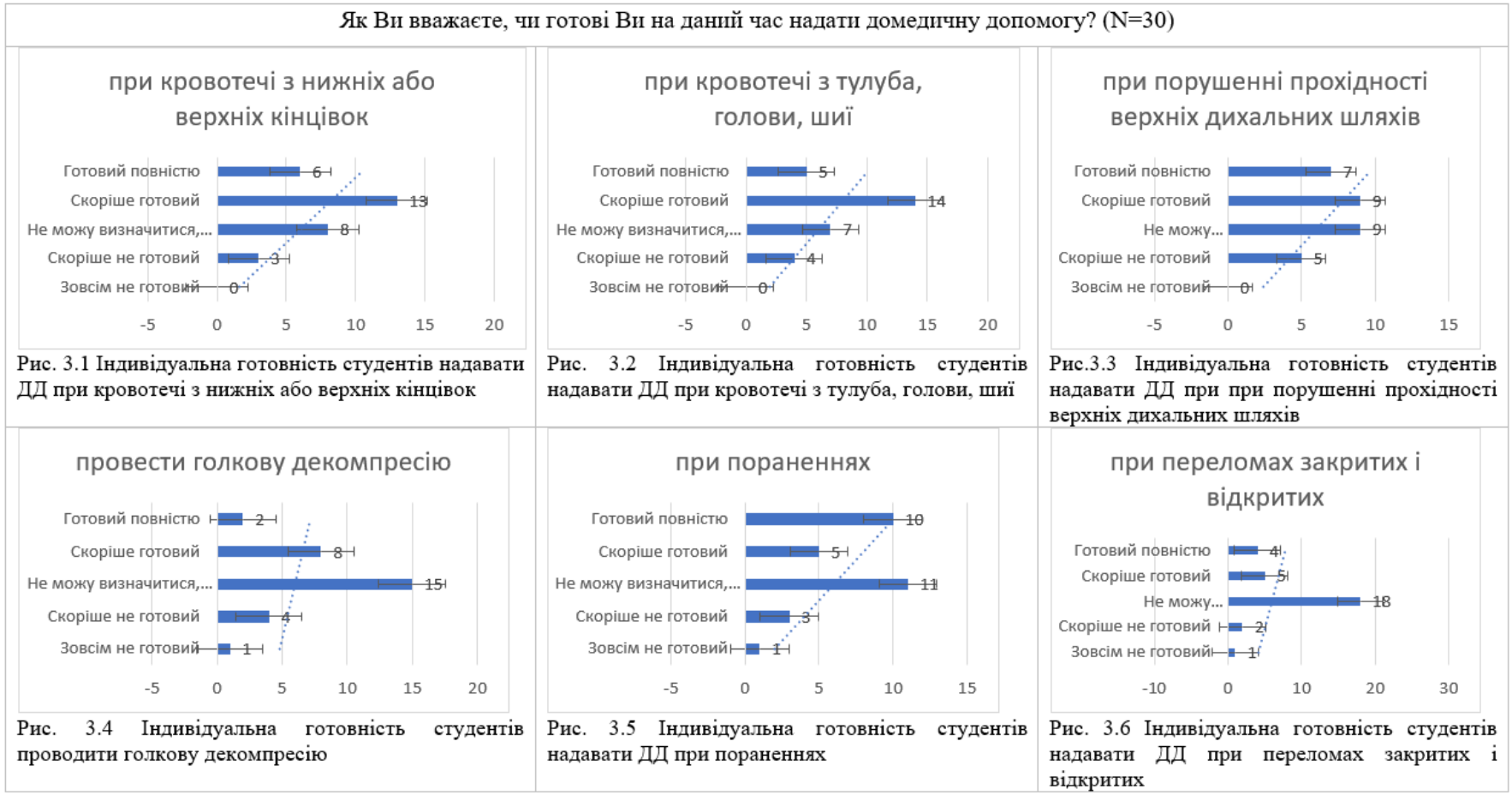


Рис. 3.1 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при кровотечі з нижніх або верхніх кінцівок

Рис. 3.2 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при кровотечі з тулуба, голови, шиї

Рис.3.3 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при при порушенні прохідності верхніх дихальних шляхів

Рис. 3.4 Індивідуальна готовність студентів проводити голкову декомпресію

Рис. 3.5 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при пораненнях

Рис. 3.6 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при переломах закритих і відкритих

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Як Ви вважаєте, чи готові Ви на даний час надати домедичну допомогу? (N=30)



Рис. 3.7 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при вивихах та розтягах



Рис.3.8 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при серцевому нападі, інфаркті міокарда

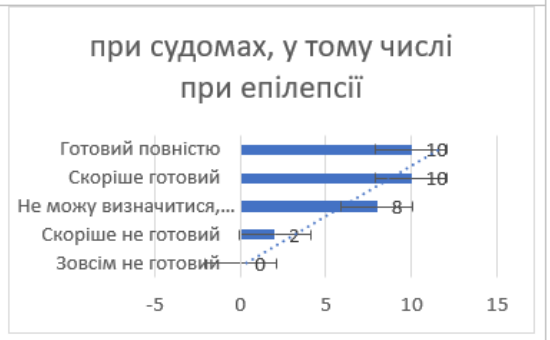


Рис. 3.9 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при судомах, у тому числі при епілепсії

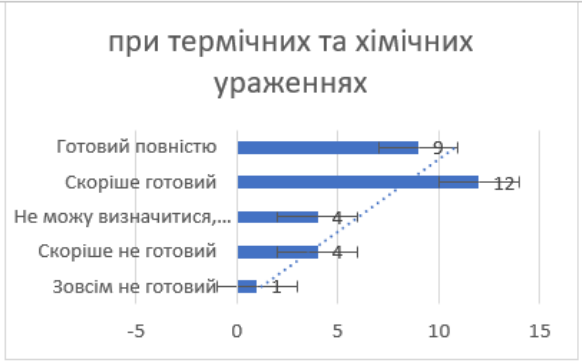


Рис.3.10 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при термічних та хімічних ураженнях



Рис. 3.11 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при порушенні мозкового кровообігу



Рис. 3.12 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при стресі

Як Ви вважаєте, чи готові Ви на даний час надати домедичну допомогу? (N=30)



Рис. 3.13 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при обмороженнях



Рис. 3.14 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при ураженні електрострумом



Рис. 3.15 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при непритомності

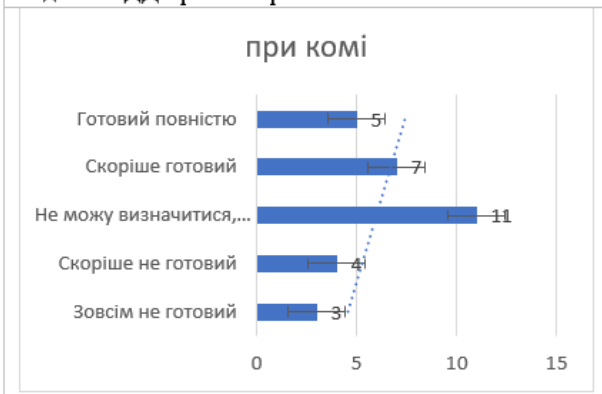


Рис. 3.16 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при комі

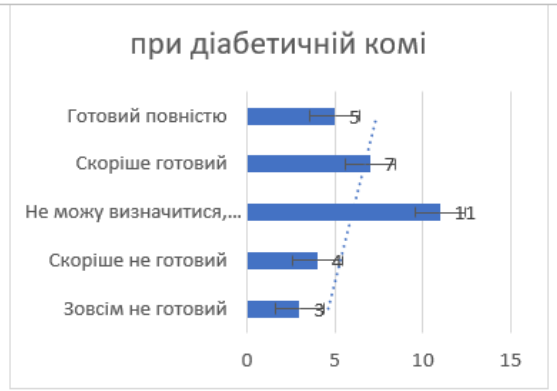


Рис. 3.17 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при діабетичній комі

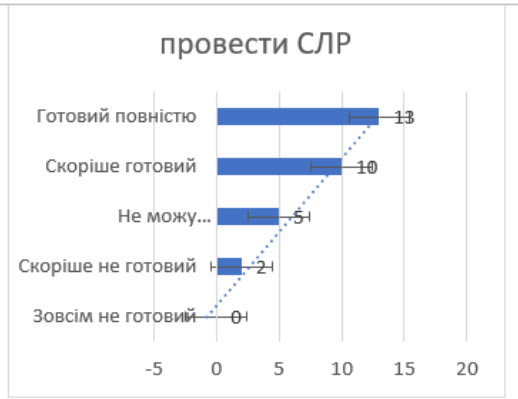


Рис. 3.18 Індивідуальна готовність студентів проводити СЛР

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

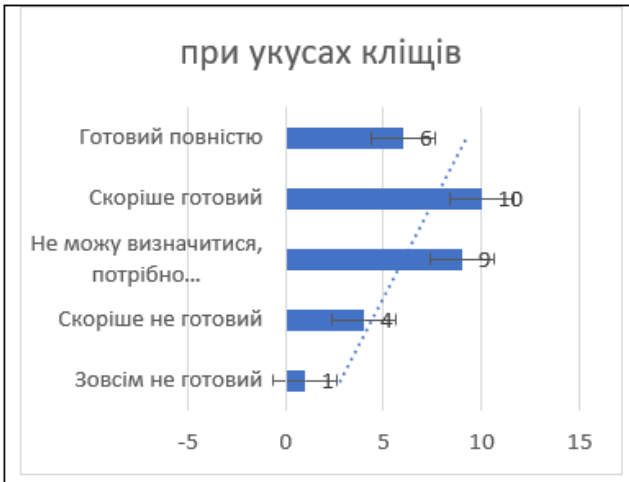


Рис. 3.19 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при укусах кліщів

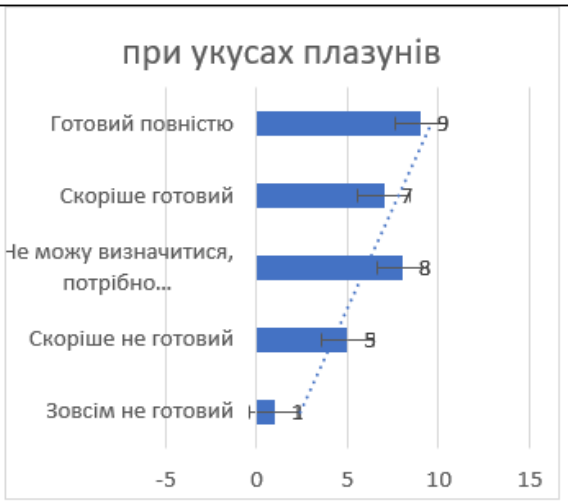


Рис. 3.20 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при укусах плазунів



Рис. 3.21 Індивідуальна готовність студентів надавати ДД при укусах собак

Таблиця 1. Дані анкетування щодо готовності студентів надавати домедичну допомогу до проведення занять

Як Ви вважаєте, чи готові Ви на даний час надати домедичну допомогу? **N=80**	Зовсім не готовий, %	Скоріше не готовий, %	Не можу визначитися, потрібно практикуватись, %	Скоріше готовий, %	Готовий повністю, %	Загальна кількість балів
при кровотечі з нижніх або верхніх кінцівок	14	4	44	33	6	251
при кровотечі з тулуба, голови, шиї	13	11	56	18	6	235
при порушенні прохідності верхніх дихальних шляхів	15	9	49	23	5	235
провести голкову декомпресію	19	9	58	13	3	217
при пораненнях	10	4	41	38	8	263
при переломах закритих і відкритих	18	8	46	23	6	234
при вивихах та розтягах	16	8	50	19	4	232
при серцевому нападі, інфаркті міокарда	18	9	49	19	6	230
при судомах, у тому числі при епілепсії	16	9	43	25	8	239
при термічних та хімічних ураженнях	15	5	53	23	5	238
при гострому порушенні мозкового кровообігу	19	13	53	13	4	216
при стресі	9	5	35	36	15	275
при обмороженнях	14	8	46	25	8	244
при ураженні електрострумом	9	6	59	19	8	248
при непритомності	17	6	40	31	9	252
при комі	19	11	50	15	5	221
при діабетичній комі	14	6	51	24	5	240
провести СЛР	8	5	40	35	13	272
при укусах кліщів	18	8	38	28	10	244
при укусах плазунів	18	10	36	29	8	239
при укусах собак	21	9	44	23	4	223
при укусах комах	11	4	28	38	20	281
Сума	259	131	802	438	130	
Середнє значення (M)	15	7	46	25	7	
Стандартне відхилення (m)	2,99	2,01	6,15	6,13	3,24	

Створений людьми, для людей, про людей

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

У дослідженні взяли участь 80 студентів (Рис. 2, Табл. 1), які оцінювали власну готовність до надання першої допомоги в різних симульованих ситуаціях. Кожен студент проходив оцінювання окремо по кожному випадку, що дозволило отримати комплексну картину суб'єктивної впевненості до початку навчального процесу. Статистичний огляд результатів: середній бал готовності (M): 3,45 за 5-бальною шкалою, що свідчить про помірний рівень впевненості. Стандартизовані показники розподілу: "повністю готовий": близько 7% студентів − низький рівень, "скоріше готовий": близько 25%, "потребує практики": 46% − найбільш чисельна категорія, "скоріше не готовий" та "зовсім не готовий": 22%. Стандартне відхилення: у межах 2 – 6, що вказує на значну варіативність відповідей та відсутність однорідності в оцінках. Проаналізувавши відповіді респондентів, було виявлено, що в студентів найвищий рівень впевненості − в наступних ситуаціях: укуси комах, стрес, СЛР, поранення, непритомність. Найменш готові студенти до критичних, невідкладних ситуацій, які вимагають глибших знань і практики: гостре порушення мозкового кровообігу, голкова декомпресія, кома, укуси собак. Виявлені наступні проблемні зони:

- **Критично високий рівень невпевненості:** 68% респондентів (46% − "потребує практики" та 22% − "не готовий") не відчувають повної підготовленості до надання допомоги.
- **Низький рівень повної готовності:** лише 7% студентів вважають себе "повністю готовими".
- **Високий відсоток респондентів, які не змогли дати чітку оцінку:** понад 50% у деяких категоріях (декомпресія, інсульт, опіки, травми шиї/голови), що вказує на незрозумілість тем або недостатній практичний досвід.
- **Узагальнивши дані анкетування 80 студентів іноземців перед початком навчання домедичній допомозі, виялено як позитивні так і негативні аспекти.**

Позитивні аспекти: *студенти виявляють помірну впевненість у базових, менш складних ситуаціях; відносно високий середній бал у випадку з СЛР − це хороша база для подальшого вдосконалення навичок.*

Виявлені проблеми:

- Студенти недостатньо готові до критичних та ургентних станів, зокрема інсульту, коми, декомпресії тощо.
- Загальна невпевненість свідчить про обмеженість практичного досвіду, а часто − і відсутність базових алгоритмів дій у пам'яті.

Отримані результати демонструють потребу у системному вдосконаленні підготовки студентів з домедичної допомоги, з акцентом на практичну частину та опрацювання невідкладних клінічних сценаріїв. Враховуючи це, нами був застосований метод фасилітації, **впроваджено практичні навчальні модулі з фокусом на складні клінічні сценарії:** інсульт, кома, голкова декомпресія, **застосовано тестування:** до і після тренінгів для моніторингу динаміки знань і впевненості, **особливу увагу приділено критичним навичкам:** зокрема, забезпечення прохідності дихальних шляхів, зупинка масивної кровотечі, допомога при анафілаксії.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 2. Дані щодо готовності надання домединої допомоги студентами іноземцями експериментальної групи після занять (N (к-сть студентів)= 30)

Як Ви вважаєте, чи готові Ви на даний час надати домедичну допомогу?	Зовсім не готовий, %	Скоріше не готовий, %	Не можу визначитися, потрібно практикуватись, %	Скоріше готовий, %	Готовий повністю, %	Загальна кількість балів
при кровотечі з нижніх або верхніх кінцівок	0	10	27	43	20	112
при кровотечі з тулуба, голови, шиї	0	13	23	47	17	110
при порушенні прохідності верхніх дихальних шляхів	0	17	30	30	23	108
провести голкову декомпресію	3	13	50	27	7	96
при пораненнях	3	10	37	17	33	110
при переломах закритих і відкритих	3	7	60	17	13	99
при вивихах та розтягах	3	10	33	27	27	109
при серцевому нападі, інфаркті міокарда	7	7	23	43	20	109
при судомах, у тому числі при епілепсії	0	7	27	33	33	118
при термічних та хімічних ураженнях	3	13	13	40	30	114
при гострому порушенні мозкового кровообігу	10	13	27	33	17	100
при стресі	0	13	20	30	37	117
при обмороженнях	3	13	27	27	30	110
при ураженні електрострумом	7	20	27	23	23	101
при непритомності	0	10	23	33	33	117
при комі	10	13	37	23	17	97
при діабетичній комі	10	13	37	23	17	97
провести СЛР	0	7	17	33	43	124
при укусах кліщів	3	13	30	33	20	106
при укусах плазунів	3	17	27	23	30	108
при укусах собак	7	17	33	17	27	102
при укусах комах	0	7	20	33	40	122
Сума						
Середнє значення (М)	31	12	32	10	16	

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Після проведення навчального епсперименту студентам було запропоновано відповісти на запитання: *«Чи готові Ви на даний час надати домедичну допомогу?»* Оцінювання здійснювалося за п'ятибальною шкалою:
1 – «Зовсім не готовий»,
2 – «Скоріше не готовий»,
3 – «Не можу визначитися, потрібно практикуватись»,
4 – «Скоріше готовий»,
5 – «Готовий повністю».

По кожній ситуації було опитано 30 студентів (Рис. 3, Табл. 2) . Це дозволяє репрезентативно оцінити рівень суб'єктивної впевненості в наданні допомоги у конкретних випадках. Середнє значення (M = 3,45) відповідає інтерпретації "між потребою у практиці та частковою готовністю", що свідчить про помірну впевненість студентів. Варіативність відповідей вказує на гетерогенність рівня підготовки за окремими темами.

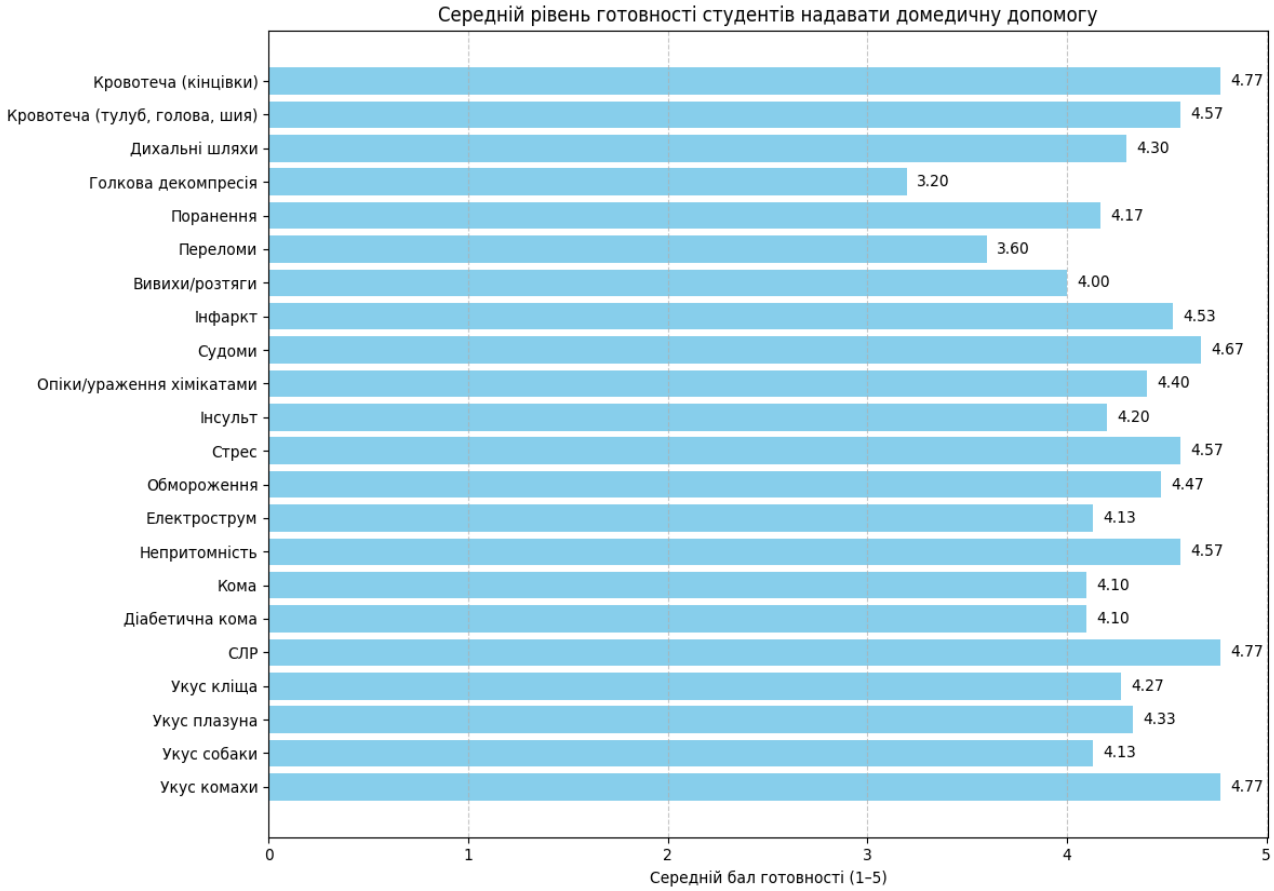


Рис. 4. Середній рівень готовності студентів надавати домедичну допомогу (n=30, після експерименту)

Найвищий рівень впевненості − **Серцево-легенева реанімація (СЛР):** «Готовий повністю» − 43%, «Скоріше готовий» − 33%, **середній бал:** 4,77.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Високий рівень впевненості у виконанні базових реанімаційних заходів є позитивним наслідком навчального процесу. **При укусах комах** 40% студентів вказали на повну готовність, при **кровотечі з кінцівок:** 43% − «Скоріше готовий», 20% − «Готовий повністю». Наявність високого рівня суб'єктивної готовності до базових, часто тренованих ситуацій свідчить про ефективність практичного компоненту навчання. Найнижчий рівень готовності − проведення **голкової декомпресії:** лише 7% повністю готові, 50% − не можуть визначитися, **середній бал:** 3,2. Залишається найбільш проблемною темою через свою інвазивність і складність виконання. **Кома / діабетична кома:** 17% − повністю готові, 37% − вагаються і вважають, що потребують практики. **Переломи, вивихи:** до 60% − або не готові, або не можуть чітко оцінити свою готовність. Ці результати свідчать про потребу в повторному опрацюванні складних ситуацій, що вимагають чітких алгоритмів дій та більш глибокого розуміння патофізіології стану.

Освітні наслідки та рекомендації

1. **Пріоритетне навчання:** голкова декомпресія, кома, діабетична кома, травми хребта, переломи, вивихи, порушення прохідності дихальних шляхів.

2. **Поглиблення практики:**

Значний відсоток студентів демонструє вагання або середню впевненість − це зони для цільових тренінгів із залученням симуляційного обладнання.

3. **Підтримка високих результатів:**

Теми, в яких спостерігається висока готовність (СЛР, кровотечі, анафілаксія), потребують регулярного повторення для закріплення навичок.

Таким чином, навчальний експеримент продемонстрував позитивну динаміку у формуванні суб'єктивної впевненості студентів у базових клінічних ситуаціях в порівнянні з контролем. Особливо високі показники готовності відзначені щодо СЛР та контролю кровотеч − ключових навичок домедичної допомоги. Водночас рівень впевненості залишається помірним або низьким щодо складних і менш знайомих процедур, зокрема голкової декомпресії та ведення станів, пов'язаних із порушенням свідомості. Загальний середній бал готовності після навчання (3,45) все ще не досягає бажаного рівня впевненості (4+), що свідчить про необхідність систематичного практичного навчання, використання симуляцій високої точності та регулярної оцінки навичок у форматі OSCE.

На наступному етапі, нами здіснено **порівняльний аналіз** між: **30 студентами після експерименту** *(після навчального втручання)* та **80 студентами до експерименту** *(до навчання)* з метою визначення, **як змінився рівень суб'єктивної готовності** надавати домедичну допомогу (Табл. 3, Рис. 5).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця. 3

Порівняння середніх балів готовності надання домедичної допомоги до експерименту та після

Ситуація	До експерименту (80 осіб)	Після експерименту (30 осіб)	Зміна (Δ)
Кровотеча з кінцівок	3.14	4.77	**+1.63**
Кровотеча з тулуба, голови, шиї	2.94	4.57	**+1.63**
Порушення прохідності дихальних шляхів	2.94	4.30	**+1.36**
Голкова декомпресія	2.71	3.20	**+0.49**
Поранення	3.29	4.17	**+0.88**
Переломи	2.93	3.60	**+0.67**
Вивихи та розтяги	2.90	4.00	**+1.10**
Серцевий напад	2.88	4.53	**+1.65**
Судоми	2.99	4.67	**+1.68**
Термічні та хімічні ураження	2.98	4.40	**+1.42**
Гостре порушення мозкового кровообігу	2.70	4.20	**+1.50**
Стрес	3.44	4.57	**+1.13**
Обмороження	3.05	4.47	**+1.42**
Ураження електрострумом	3.10	4.13	**+1.03**
Непритомність	3.15	4.57	**+1.42**
Кома	2.76	4.10	**+1.34**
Діабетична кома	3.00	4.10	**+1.10**
СЛР	3.40	4.77	**+1.37**
Укус кліщів	3.05	4.27	**+1.22**
Укус плазунів	2.99	4.33	**+1.34**
Укус собак	2.79	4.13	**+1.34**
Укус комах	3.51	4.77	**+1.26**

Значне зростання середнього балу (на **понад 1 бал)** у більшості категорій. Найбільше покращення: **СЛР, серцевий напад, судоми, інсульт, кровотечі. Найменше покращення – голкова декомпресія** (інвазивна, складна процедура). **Кількість "повністю готових" зросла вдвічі,** що свідчить про ефективність експерменту. **Отже,** після навчання методом фасилітації студенти показали **істотно вищу впевненість** у своїх навичках домедичної допомоги. Навчальне втручання було **ефективним,** особливо для життєво важливих сценаріїв (СЛР, кровотеча, судоми). Проте певні ділянки − як-от **інвазивні втручання (голкова декомпресія)** − потребують додаткових тренінгів.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

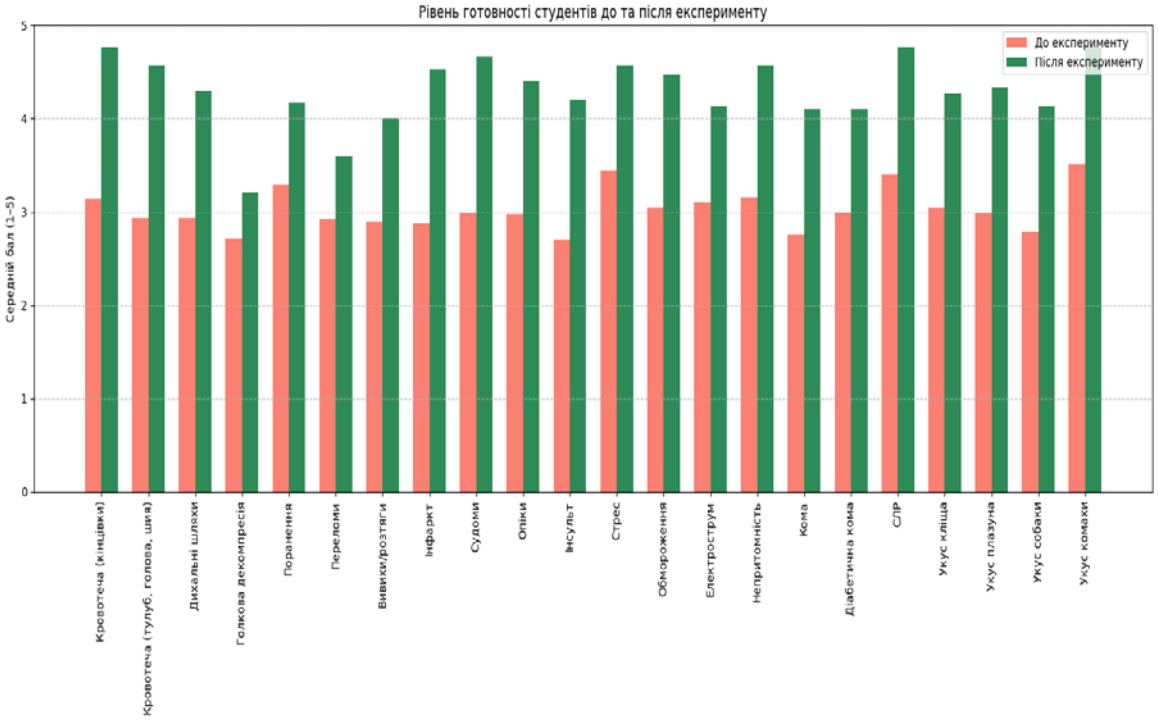


Рис. 5. Порівняльна гістограма середнього балу готовності до/після навчального втручання

Висновки

1. Запропонований нами анкетний інструментарій дає змогу не лише відстежити зміни у мотиваційному компоненті під час вивчення дисципліни, а й оцінити рівень готовності студентів до надання домедичної допомоги в різних ситуаціях.

2. Студенти другого року навчання, які здобувають вищу медичну освіту, мають високий рівень позитивної мотивації до опанування практичними навичками з домедичної допомоги.

3. Впровадження інноваційного компоненту в навчальний процес дозволило підвищити ефективність занять: у здобувачів вищої освіти істотно підвищилась впевненість у своїх навичках надання домедичної допомоги (кількість студентів іноземців повністю готових до надання домедичної допомоги зросла вдвічі в порівнянні зі студентами контрольної групи).

4. Проведення занять за розробленою нами структурою заняття дозволяє реалізувати персоніфіковані підходи при набутті компетентностей, що є основою виконання закону «Про вищу освіту».

Література

1. Білоус О.С., Бевз Р.Т., Чайка Ю.Г., Бойко Ю.М, Мартиненко С.О., Цимбалістова Т.В., Гринзовський А.М. 2024. Шляхи оптимізації навчального процесу під час викладання курсу з організації та надання домедичної допомоги в умовах надзвичайних ситуацій. Publik Health Journal. №2, p. 13-21. https://doi.org/10.32782/pub.health.2024.2.2

2. Avtorskyi paket MedStat v. 5.2 Liakh Yu.Ie., Hurianov V.H., 2003-2019 r.r.

3. Система невідкладної медичної допомоги США. Особливості її організації та підготовки фахівців (довідковий посібник) / Під ред. Г. Г. Рощіна. МОЗ України, УНПЦ ЕМД та МК, КМАПО ім. П.Л. Шупика. - К., 2004. - 204 с.

4. Г.Г. Рощін, М. М. Михайловський, М. В. Нацюк. Концепція організації та функціонування невідкладної медичної допомоги в США, - «Медицина невідкладних станів» 1(1) 2005.

5. Dick WF. Anglo-American vs. Franco-German emergency medical services system. Prehosp Disaster Med 2003. Jan-Mar;18(1):29-35.

6. Ю. Лермонтова. Зарубіжний досвід державного управління екстреною медичною допомогою в надзвичайних ситуаціях.//Державне управлінння та місцеве самоврядування. 2012 вип.4(15) ст. 191-198.

7. Fleischmann T, Fulde G. Emergency medicine in modern Europe. Emerg Med Australas 2007. Aug;19(4):300-302.

8. Roessler M, Zuzan O. EMS systems in Germany. Resuscitation 2006. Jan;68(1):45-49.

9. Lennart G Bongartz, John M Quinn V, Casper M Fransen, Dimitry Kovtunenko, Konstantyn Gumeniuk, Denys Surkov, Al O Giwa, A Call for Comprehensive Reform of Military Medical Planning of NATO and Its Allies Based on Lessons From the Ukraine War—Cultural Context and the Human Factor, Military Medicine, 2025;, usaf217, https://doi.org/10.1093/milmed/usaf217

10. Dick WF. Anglo-American vs. Franco-German emergency medical services system. Prehosp Disaster Med 2003. Jan-Mar;18(1):29-35

11. Martinez R. New vision for the role of emergency medical services. Ann Emerg Med 1998. Nov;32(5):594-599).

12. Papaspyrou E, Setzis D, Grosomanidis V, Manikis D, Boutlis D, Ressos C. International EMS systems: Greece. Resuscitation 2004. Dec;63(3):255-259

13. Tetsuji Suzuki, Masamichi Nishida, Yuriko Suzuki, Kunio Kobayashi, and S. V. Mahadevan Issues and Solutions in Introducing Western Systems to the Pre-hospital Care System in Japan - West J Emerg Med. 2008 August; 9(3): 166–170.

14. Мартиненко С., Калашченко С., Савченко Н., Андрєєва О. Сучасні технології відпрацювання практичних навичок з надання домедичної допомоги при надзвичайних ситуаціях як шлях набуття фахових компетенцій фармацевтичного працівника. 2020.

15. Kalashchenko S. I. та ін. Проблеми симуляційного навчання в умовах воєнного стану // Medical simulation – a look into the future (introduction of innovative technologies into higher medical education of Ukraine): science-practice conf., Chernivtsi, 17–18.02.2023 p.

16. Білоус О.С. Особливості викладання змістового модулю «Домедична допомога в екстремальних ситуаціях» для студентів другого курсу медичних факультетів за спеціальністю 222 «Медицина». Науково-педагогічне стажування «Вплив цифровізації на вищу медичну освіту». 2024. С. 14–18.

References:

1. Bilous, O. S., Bevz, R. T., Chaika, Yu. H., Boiko, Yu. M., Martynenko, S. O., Tsymbalistova, T. V., & Hrynzovskyi, A. M. (2024). Shliakhy optymizatsii navchalnoho protsesu pid chas vykladannia kursu z orhanizatsii ta nadannia domedychnoi dopomohy v umovakh nadzvychainykh sytuatsii [Ways to optimize the educational process in teaching the course on organizing and providing first aid in emergency situations]. *Publik Health Journal*, (2), 13–21. https://doi.org/10.32782/pub.health.2024.2.2 [in Ukrainian].

2. Liakh, Yu. I., & Hurianov, V. H. (2003–2019). *Avtorskyi paket MedStat v.5.2* [Author's software package MedStat v.5.2]. [Computer software]. [in Ukrainian].

3. Roshchyn, H. H. (Ed.). (2004). *Systema nevidkladnoi medychnoi dopomohy SShA. Osoblyvosti yii orhanizatsii ta pidhotovky fakhivtsiv* [Emergency medical care system of the USA. Features of its organization and specialist training]. Kyiv: Ministry of Health of Ukraine, Ukrainian Research and Practical Center for Emergency Medical Aid and Disaster Medicine, Shupyk NMAPE. [in Ukrainian].

4. Roshchyn, H. H., Mykhailovskyi, M. M., & Natsiuk, M. V. (2005). Kontseptsiia orhanizatsii ta funktsionuvannia nevidkladnoi medychnoi dopomohy v SShA [Concept of organization and functioning of emergency medical care in the USA]. *Medytsyna nevidkladnykh staniv – Emergency Medicine*, 1(1). [in Ukrainian].

5. Dick, W. F. (2003). Anglo-American vs. Franco-German emergency medical services system. *Prehospital and Disaster Medicine*, 18(1), 29–35.

6. Lermontova, Yu. (2012). Zarubizhnyi dosvid derzhavnoho upravlinnia ekstrenoiu medychnoiu dopomohoiu v nadzvychainykh sytuatsiiakh [Foreign experience of public administration in emergency medical care in emergencies]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriaduvannia – Public Administration and Local Self-Government*, 4(15), 191–198. [in Ukrainian].

7. Fleischmann, T., & Fulde, G. (2007). Emergency medicine in modern Europe. *Emergency Medicine Australasia*, 19(4), 300–302.

8. Roessler, M., & Zuzan, O. (2006). EMS systems in Germany. *Resuscitation*, 68(1), 45–49.

9. Bongartz, L. G., Quinn, J. M. V., Fransen, C. M., Kovtunenko, D., Gumeniuk, K., Surkov, D., Giwa, A. O. (2025). A call for comprehensive reform of military medical planning of NATO and its allies based on lessons from the Ukraine war—Cultural context and the human factor. *Military Medicine*. https://doi.org/10.1093/milmed/usaf217

10. Dick, W. F. (2003). Anglo-American vs. Franco-German emergency medical services system. *Prehospital and Disaster Medicine*, 18(1), 29–35.

11. Martinez, R. (1998). New vision for the role of emergency medical services. *Annals of Emergency Medicine*, 32(5), 594–599.

12. Papaspyrou, E., Setzis, D., Grosomanidis, V., Manikis, D., Boutlis, D., & Ressos, C. (2004). International EMS systems: Greece. *Resuscitation*, 63(3), 255–259.

13. Suzuki, T., Nishida, M., Suzuki, Y., Kobayashi, K., & Mahadevan, S. V. (2008). Issues and solutions in introducing Western systems to the pre-hospital care system in Japan. *Western Journal of Emergency Medicine*, 9(3), 166–170.

14. Martynenko, S., Kalashchenko, S., Savchenko, N., & Andrieieva, O. (2020). Suchasni tekhnolohii vidpratsiuvannia praktychnykh navychok z nadannia domedychnoi dopomohy pry nadzvychainykh sytuatsiiakh yak shliakh nabuttia fakhovykh kompetentsii farmatsevtychnoho pratsivnyka [Modern technologies for practicing practical skills in providing pre-medical care in emergency situations as a way of acquiring the professional competencies of a pharmaceutical worker] [in Ukrainian].

15. Kalashchenko, S. I., Hrynzovskyi, A. M., Lutsak, O. O., & Boyko, Yu. M. (2023). Problems of simulation training in the conditions of martial law. Medical simulation – a look into the future (introduction of innovative technologies into higher medical education of Ukraine): Science-practice conference with international participation, Chernivtsi, February 17–18, 2023.

16. Bilous, O.S. (2024). Osoblyvosti vykladannia zmistovoho moduliu «Domedychna dopomoha v ekstremalnykh sytuatsiiakh» dlia studentiv druhoho kursu medychnykh fakultetiv za spetsialnistiu 222 «Medytsyna» [Peculiarities of teaching the content module “Pre-medical assistance in extreme situations” for second-year students of medical faculties, specialty 222 “Medicine”]. Naukovo-pedahohichne stazhuvannia «Vplyv tsyfrovizatsii na vyshchu medychnu osvitu», s. 14–18 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 577.1:615.018:616.36:615.278

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2123-2138

Демянчук Наталія Валентинівна кандидат біологічних наук, асистент кафедри цитології, гістології та репродуктивної медицини, Навчально-науковий центр «Інститут біології та медицини», Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0004-4723-5218

Пазюк Любов Михайлівна кандидат біологічних наук, доцент кафедри цитології, гістології та репродуктивної медицини, Навчально-науковий центр «Інститут біології та медицини», Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-4853-6678

ХАРАКТЕРИСТИКА ГЕПАТОТОКСИЧНОГО ВПЛИВУ ЦИСПЛАТИНУ НА ГІСТОСТРУКТУРУ ПЕЧІНКИ ТА РОЛЬ АНТИОКСИДАНТНОЇ ТЕРАПІЇ

Анотація. У сучасній онкологічній практиці цисплатин є одним із найефективніших цитостатичних препаратів для лікування пухлинних захворювань. Проте його клінічне застосування значно ускладнюється через розвиток побічних ефектів, серед яких гепатотоксичність є однією з найпоширеніших і найнебезпечніших. Гепатотоксичний вплив цисплатину проявляється структурними й функціональними порушеннями печінкової тканини, що охоплюють порушення гістоструктури, активацію оксидативного стресу, ендоплазматичного ретикулумного стресу, індукцію запалення та апоптозу гепатоцитів. Такі патологічні зміни призводять до дисфункції печінки, що може обмежувати тривалість та ефективність хіміотерапевтичних курсів.

У статті проаналізовано сучасні механізми гепатотоксичності цисплатину з особливим акцентом на зміни гістоструктури печінки. Розглянуто роль оксидативного стресу як основного патогенетичного чинника, що запускає каскади клітинного ушкодження, імунного запалення та апоптозу. Особлива увага приділяється антиоксидантній терапії як перспективному напряму корекції цих змін. Представлено огляд основних природних і синтетичних антиоксидантів, які мають здатність знижувати оксидативний стрес, стабілізувати клітинні мембрани, нормалізувати експресію білків апоптозу, а також відновлювати нормальну гістоструктуру печінки.

Результати дослідження свідчать, що застосування антиоксидантів сприяє зниженню рівня біохімічних маркерів ураження печінки (ALT, AST, MDA), покращенню морфологічних показників, а також підвищенню загальної ефективності хіміотерапії завдяки зменшенню системної токсичності. Обґрунтовано необхідність інтеграції антиоксидантної терапії в стандарти лікування

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

онкологічних хворих із метою мінімізації побічних ефектів та підвищення якості їхнього життя.

У статті також окреслено перспективи подальших досліджень для оптимізації дозувань, вивчення фармакокінетики та фармакодинаміки антиоксидантних препаратів у комплексній онкотерапії, а також можливості застосування новітніх біотехнологічних підходів для підвищення їхньої біодоступності й терапевтичної ефективності.

Ключові слова: оксидативний стрес, апоптоз, куркумін, ресвератрол, силімарин, протизапальна дія, онкологічна терапія.

Demianchuk Nataliia Valentynivna Ph.D in Biology, Assistant Lecturer, Department of Cytology, Histology and Reproductive Medicine, Educational and Scientific Center “Institute of Biology and Medicine”, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0009-0004-4723-5218

Paziuk Liubov Mykhailivna Ph.D in Biology, Associate Professor, Department of Cytology, Histology and Reproductive Medicine, Educational and Scientific Center “Institute of Biology and Medicine”, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-4853-6678

CHARACTERISTICS OF CISPLATIN'S HEPATOTOXIC EFFECT ON LIVER HISTOSTRUCTURE AND THE ROLE OF ANTIOXIDANT THERAPY

Abstract. In modern oncological practice, cisplatin is one of the most effective cytostatic drugs for the treatment of tumor diseases. However, its clinical use is significantly complicated by the development of side effects, among which hepatotoxicity is one of the most common and dangerous. The hepatotoxic effect of cisplatin manifests itself in structural and functional disorders of the liver tissue, including histological changes, activation of oxidative stress, endoplasmic reticulum stress, induction of inflammation, and apoptosis of hepatocytes. Such pathological changes lead to liver dysfunction, which can limit the duration and effectiveness of chemotherapy courses.

The article analyzes the modern mechanisms of cisplatin hepatotoxicity with a special focus on changes in the histostructure of the liver. The role of oxidative stress as the main pathogenetic factor that triggers cascades of cell damage, immune inflammation, and apoptosis is considered. Particular attention is paid to antioxidant therapy as a promising direction for correcting these changes. An overview of the main natural and synthetic antioxidants that have the ability to reduce oxidative stress, stabilize cell membranes, normalize the expression of apoptosis proteins, and restore normal liver histostructure is presented.

The results of the study indicate that the use of antioxidants contributes to a decrease in the level of biochemical markers of liver damage (ALT, AST, MDA),

improvement of morphological indicators, as well as an increase in the overall effectiveness of chemotherapy due to a decrease in systemic toxicity. The need to integrate antioxidant therapy into the standard treatment of cancer patients in order to minimize side effects and improve their quality of life has been substantiated.

The article also outlines prospects for further research to optimize dosages, study the pharmacokinetics and pharmacodynamics of antioxidant drugs in complex cancer therapy, as well as the possibility of using the latest biotechnological approaches to increase their bioavailability and therapeutic efficacy.

Keywords: oxidative stress, apoptosis, curcumin, resveratrol, silymarin, anti-inflammatory action, cancer therapy.

Постановка проблеми. У сучасній онкології цитостатична терапія є основним методом лікування злоякісних новоутворень, а цисплатин – одним із найефективніших протипухлинних засобів, який широко застосовується при лікуванні солідних пухлин різної локалізації. Однак його висока терапевтична активність супроводжується вираженою токсичністю, зокрема гепатотоксичністю, що істотно обмежує можливості тривалої хіміотерапії. Ураження печінки при застосуванні цисплатину – це не лише підвищення біохімічних показників (ALT, AST, MDA), а й глибокі морфологічні зміни, зумовлені розвитком оксидативного стресу, ендоплазматичного ретикулумного стресу, активацією апоптозу та запальних процесів у гепатоцитах.

Актуальність проблеми посилюється тим, що функціональний стан печінки відіграє важливу роль у метаболізмі препаратів, детоксикації організму та підтриманні гомеостазу. Печінкова дисфункція знижує ефективність лікування і водночас підвищує ризик системних ускладнень та летальних наслідків. Це зумовлює потребу в розробці та впровадженні ефективних методів фармакологічної корекції побічної дії цисплатину.

Останні дослідження свідчать про перспективність антиоксидантної терапії як одного з напрямів зниження гепатотоксичного впливу цитостатиків. Речовини природного походження (куркумін, ресвератрол, силімарин тощо) та деякі синтетичні сполуки здатні знижувати рівень оксидативного стресу, стабілізувати клітинні мембрани, інгібувати апоптоз та сприяти регенерації гістоструктури печінкової тканини.

Таким чином, вивчення механізмів токсичної дії цисплатину на печінку та ефективності антиоксидантних засобів у корекції цих змін є науково й практично важливим завданням. Це дасть змогу підвищити безпеку хіміотерапії та покращити якість життя онкологічних пацієнтів шляхом зниження побічних ефектів та оптимізації лікувальних протоколів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками посилився науковий інтерес до вивчення гепатотоксичних ефектів цитостатиків, зокрема цисплатину, а також до розроблення ефективних стратегій їхньої нейтралізації. Особливу увагу дослідники приділяють ролі антиоксидантної терапії як засобу

захисту печінкової тканини від ушкоджень, спричинених оксидативним стресом, запальними реакціями та апоптозом.

Цисплатин як один із найпоширеніших протипухлинних препаратів продемонстрував високу ефективність у лікуванні різних солідних новоутворень. Водночас його клінічне застосування значно обмежується вираженою токсичністю, зокрема гепатотоксичною дією. Згідно з результатами дослідження С. Ґонг (S. Gong) та ін., важливу роль у модуляції гепатотоксичних ефектів цисплатину відіграє кишкова мікробіота, яка сприяє активації запальних сигнальних каскадів і підвищенню продукції вільних радикалів [1].

У низці досліджень продемонстровано ефективність природних сполук з антиоксидантними властивостями в зниженні гепатотоксичного впливу цисплатину. Так, К'ю. Мен (Q. Man) та ін. виявили, що екстракт солодки значно знижує гепатотоксичність шляхом впливу на сигнальні шляхи апоптозу, оксидативного стресу, запалення та метаболічної регуляції [2]. Аналогічні результати наведено в роботі Дж. Лі (J. Li) та ін., які встановили, що фітокомпоненти солодки здатні послаблювати ендоплазматичний стрес, індукований цисплатином, тим самим зменшуючи рівень клітинної загибелі [3].

М. Фаті (M. Fathy) та ін. [4], а також О. Рамадан (O. Ramadan) та ін. [5] показали, що кінетин, куркумін і ресвератрол знижують рівень печінкових трансаміназ (ALT, AST), активність малонового діальдегіду (MDA) та підвищують вміст ендогенних антиоксидантів (GSH, SOD), що підтверджує їхній гепатопротекторний потенціал. Дослідники, зокрема І. Катанич Станкович (I. Katanić Stanković) та ін., розглядають оксидативний стрес як важливий патофізіологічний механізм ушкодження печінки під впливом цисплатину, акцентуючи на доцільності його модуляції в межах терапевтичних стратегій [6]. Зокрема, Л. Алмутаірі (L. Almutairi) та ін. дослідили роль *Chlorella vulgaris* у зменшенні гепатоцелюлярних ушкоджень, довівши її здатність модулювати Nrf2-залежний сигнальний каскад, що забезпечує активацію ендогенної антиоксидантної відповіді організму [7]. Подібну ефективність виявили також Д. Доган (D. Doğan) та ін. під час вивчення гепатопротекторного потенціалу силімарину та галової кислоти [8].

Крім того, результати досліджень Б. Юлмаз (B. Yılmaz) та ін. [9], О. Озкул (O. Ozkul) та ін. [10] засвідчують позитивний вплив β-глюкану й пропофолу на гістоструктуру печінки щурів, яким вводили цисплатин. Зокрема, було зафіксовано зменшення дистрофічних змін у гепатоцитах, зниження вираженості судинного стазу та некротичних явищ. У систематизованому міждисциплінарному огляді К. Олівейра (C. Oliveira) та ін. узагальнили дані щодо системної токсичності цисплатину, акцентуючи на необхідності застосування комбінованих захисних стратегій, які охоплюють антиоксидантну терапію, модулятори запалення та регулятори метаболічних процесів [11]. Дослідження Р. Рават (R. Rawat) та співавт. [12] зосереджене на молекулярних механізмах кардіотоксичності доксорубіцину, зокрема на ролі оксидативного

стресу, мітохондріальної дисфункції та апоптозу. Автори підкреслюють перспективність застосування антиоксидантних агентів як засобів зниження побічних ефектів препарату. С. Калькабрині (S. Calcabrini) з колегами [13] встановили, що сульфорафан не лише потенціює протипухлинну активність цисплатину та доксорубіцину, а й водночас знижує їхню гепато- та нефротоксичність, що пояснюється вираженими антиоксидантними й протизапальними властивостями сполуки. У мініогляді Д. Хайрані (D. Khairani) та С. Ільяс (S. Ilyas) [14] акцентовано на терапевтичному потенціалі флавоноїдів як природних гепатопротекторів, зокрема в аспекті профілактики доксорубіцин-індукованого ушкодження печінки.

А. Зобейді (A. Zobeydi) та співавт. [15] довели, що поєднання аеробного інтервального тренування з куркуміном значно знижує рівень оксидативного стресу, апоптозу та ендоплазматичного ретикулум-стресу в печінці щурів, яким вводили доксорубіцин, демонструючи ефективність мультифакторного підходу до захисту гепатоцитів.

Отже, аналіз сучасних наукових джерел свідчить про високу ефективність застосування антиоксидантної терапії для профілактики й корекції цисплатин-індукованої гепатотоксичності. Найперспективнішими в цьому контексті є біоактивні сполуки природного походження. Вони здатні одночасно впливати на декілька основних патогенетичних ланок ушкодження печінки – від зниження оксидативного стресу до пригнічення апоптозу й активації процесів клітинної регенерації.

Мета статті – аналіз гепатотоксичного впливу цисплатину на гістоструктуру печінки та оцінка ефективності антиоксидантної терапії як засобу корекції патологічних змін.

Завдання статті:

- описати механізми гепатотоксичної дії цисплатину та його вплив на морфофункціональний стан печінкової тканини;
- охарактеризувати структурні зміни в печінці під впливом цисплатину на гістологічному рівні;
- дослідити вплив антиоксидантної терапії на зменшення проявів гепатотоксичності та відновлення гістоструктури печінки;
- обґрунтувати доцільність застосування антиоксидантів у комплексному лікуванні побічних ефектів хіміотерапії.

Виклад основного матеріалу. Лікарські препарати – невіддільна частина сучасної медицини, що дає змогу лікувати та полегшувати симптоми багатьох захворювань. Однак, поряд із позитивними ефектами, деякі ліки можуть містити токсичні речовини, що шкідливо впливають на печінку людини. Печінка виконує низку життєво важливих функцій, зокрема метаболічні, кровотворні, захисні та видільні процеси, а також відіграє основну роль у проміжному обміні речовин. Вона є основним органом, що відповідає за детоксикацію в організмі. Гепатоцити як основні клітини печінки відіграють провідну роль у метаболізмі

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ксенобіотиків завдяки наявності ферментів, які забезпечують трансформацію та кон'югацію як ендогенних, так і екзогенних сполук. Згідно з клінічними даними, медикаментозні ураження печінки становлять близько 10 % усіх побічних реакцій, пов'язаних із застосуванням протипухлинних засобів. Токсичний вплив більшості цитостатиків спрямований саме на печінку, адже основний їхній метаболізм відбувається саме тут.

Особливу увагу необхідно приділити гепатотоксичним ефектам протипухлинних препаратів, які зазвичай проявляються різноманітними клініко-морфологічними змінами в печінці. Крім того, ці препарати можуть накопичуватися в організмі, посилюючи токсичний вплив на функціональну активність печінки. Відомі форми ураження охоплюють пошкодження жовчних протоків, руйнування гепатоцитів і транспортних білків, активацію цитолітичних Т-клітин, мітохондріальні порушення та індукцію апоптозу гепатоцитів. Токсичність протипухлинних медикаментів зумовлена як зниженням здатності гепатоцитів поглинати ліки, так і змінами активності специфічних ферментів та порушенням їхньої взаємодії з білками плазми крові.

Для виявлення токсичних ушкоджень хімічними агентами застосовують маркерні ферменти та метаболіти, рівень яких у крові відображає стан обмінних процесів у печінці, серці й нирках. Медикаментозна гепатотоксичність проявляється як змінами на рівні гепатоцитів, так і позаклітинними порушеннями. Гепатоцити здійснюють детоксикацію високих концентрацій лікарських засобів, які можуть виявляти токсичність як у незміненому вигляді, так і після метаболічної трансформації. Біологічна активність препаратів залежить від їхньої концентрації в крові, способу введення та кліренсу. Водночас ушкодження клітин печінки часто спричинені не лише самими активними речовинами, але і їхніми токсичними метаболітами.

Протиракові препарати, зокрема цисплатин, доксорубіцин, є одними з найпоширеніших токсичних речовин [19]. Їхнє клінічне застосування обмежується високим ризиком токсичних ускладнень у здорових органах, особливо в печінці, де накопичення препарату викликає оксидативний стрес, апоптоз, ER-стрес, порушення гістоструктури тканини, а також запальні реакції.

Цисплатин – хіміотерапевтичний препарат, який широко призначається для лікування різних новоутворень. Попри те, що його цитотоксичні механізми є фундаментальними для терапевтичної дії препарату, вони викликають небажані ефекти в тканинах, зокрема нирках, печінці та серці, що обмежує його клінічне застосування. У цьому контексті дослідження свідчать про важливу роль пошкодження ядерної та мітохондріальної ДНК, пов'язаного з окиснювальним стресом, запаленням та апоптозом, у патофізіології ушкоджень тканин. Схематично вплив цисплатину на печінку відображено на рис. 1.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

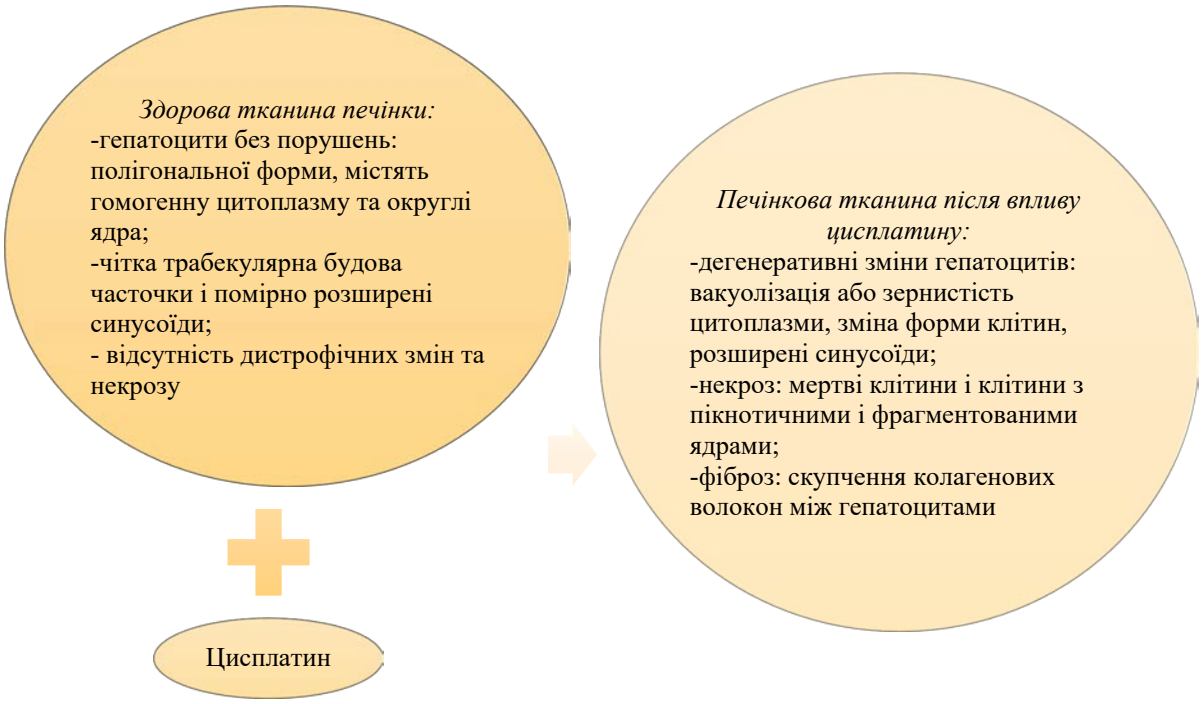


Рис. 1. Гепатотоксичний вплив цисплатину на гістоструктуру печінки
Джерело: сформовано авторами

Крім цисплатину, важливий протипухлинний препарат доксорубіцин також викликає гепатотоксичні ефекти, особливо при кумуляції його метаболітів. Метаболіт доксорубіцинолі накопичується в печінці, призводячи до підвищеного утворення оксидативних радикалів (ROS), які запускають ланцюгові механізми ушкодження, зокрема апоптоз і запалення[12].

При оцінці токсичних ефектів хіміотерапевтичних агентів важливо всебічно аналізувати їхній вплив на печінку. Хоча гепатотоксичність цисплатину ґрунтовно вивчена, обидва препарати можуть викликати глибокі гістологічні ушкодження. Для доксорубіцину характерні специфічні ознаки, такі як накопичення метаболітів (наприклад, доксорубіцинолу), що призводить до червоної пігментації сечі та вираженого оксидативного й запального стресу. Унаслідок цього утворюються фіброзні вогнища, стеатоз, некроз та інфільтрація тканини. Розуміння цих механізмів та гістологічних змін є основними під час розробки стратегії гепатопротекції в онкотерапії. У табл. 1 узагальнено основні механізми токсичного впливу цисплатину та доксорубіцину на гістоструктуру печінки.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1

Механізми гепатотоксичності та гістологічні зміни під впливом цисплатину та доксорубіцину

Механізм / Аспект	Цисплатин	Доксорубіцин	Гістоструктурні зміни
Оксидативний стрес	↑ ROS, ↓ GSH, ↑ MDA; активація p53, caspase-3, апоптоз	Порушення β-оксидації, мітохондріальна дисфункція; зниження SOD, GSH; ↑ MDA та ROS; активація апоптозу	Вакуоляція, дегенерація гепатоцитів, некроз, стеатоз
ER-стрес	PERK–ATF4–CHOP → розширений ER, втрачений рибосомний наваж	Також активується PERK–ATF4–CHOP, що призводить до UPR та загибелі клітин	Розширення ER, дефекти органел, клітинна дистонія
Запальні реакції	Активація NF-κB, TNF-α, IL-1β, MAPK	↑ TNF-α, IL-6, NF-κB; активований MAPK; сильне запалення	Інфільтрати (макрофаги, лімфоцити), фокальний некроз, фіброз
Накопичення метаболітів	–	Doxorubicinol накопичується в печінці, спричиняючи ROS; червона сеча може сигналізувати про токсичність	Вільні метаболіти спричиняють гістологічні ушкодження, некроз
Морфологічні зміни	Дегенерація, вакуолізація, печінкові інфільтрати	Дистрофічні зміни: гранульозна дегенерація, фіброз, стеатоз, некроз, тромбози, набряк; порушення судинної структури	Перибіліарний фіброз, гранульоми, стеатогепатит, здавлення синусоїдів, пікнотичне ядро
Дозозалежна токсичність	↑ при вищих дозах	Одноразові високі дози викликають значно гірші зміни, ніж хронічне введення низьких доз	Більша інтенсивність дистрофії та некрозу
Статеві відмінності відповіді	Недостатньо даних	У чоловіків – вищий AST/ALT, у жінок – відносна резистентність	Різна вираженість біохімічних та гістологічних змін

Джерело: сформовано авторами на основі [1, 2, 3, 4, 5, 6, 18]

Цисплатин і доксорубіцин характеризуються спільними патогенетичними механізмами дії: оксидативним стресом, ендоплазматичним ретикулум-стресом (ER-стресом), апоптозом і запальними процесами, що зумовлюють виражене гістоструктурне ушкодження печінкової тканини. Вивчення токсичного впливу

доксорубіцину засвідчило, що накопичення його метаболітів може розглядатися як додатковий клінічний маркер токсичності. Характерні гістологічні зміни охоплюють вакуолізацію, стеатоз, фіброз, дистрофію та некроз гепатоцитів. Комплексний підхід до аналізу патогенезу ураження печінки створює підґрунтя для оптимізації профілактичних і терапевтичних заходів, зокрема шляхом застосування антиоксидантної та протизапальної терапії для збереження структурної цілісності печінкової тканини в умовах комбінованого цитостатичного лікування.

Цисплатин індукує гепатотоксичність шляхом порушення внутрішньоклітинного редокс-балансу в гепатоцитах. Під його дією спостерігається інтенсивне підвищення утворення реактивних форм кисню (ROS), зокрема супероксид-аніону, перекису водню та гідроксильного радикала. Це спричиняє активацію процесів ліпідної пероксидації, ушкодження ДНК, а також порушення цілісності клітинних мембран. Одночасно спостерігається зниження вмісту глутатіону (GSH), супероксиддисмутази (SOD) та каталази (CAT) – основних ендогенних антиоксидантів печінки, які нейтралізують ROS. Дефіцит цих сполук посилює оксидативне ушкодження та ініціює апоптотичні каскади клітинної загибелі [6].

Подібні патогенетичні механізми підтверджено в дослідженні С. М. Сатям (S. M. Satyam) та ін. [18], у якому було запропоновано застосування дапагліфлозину. Під впливом цисплатину спостерігається зниження рівня глутатіону (GSH), активація каспази-3, підвищення вмісту малонового діальдегіду (MDA) та втрата нормальної гістоархітектоніки печінки – усе це свідчить про провідну роль оксидативного стресу як важливого чинника ушкодження гепатоцитів.

Паралельно реактивні форми кисню (ROS) активують запальні сигнальні каскади. Дисбіоз кишківника сприяє активації сигнальних шляхів NF-κB і MAPK, стимулюючи продукцію прозапальних цитокінів – причини некрозу пухлин α (TNF-α), інтерлейкіну-1β (IL-1β) та інтерлейкіну-6 (IL-6), що поглиблює ураження печінкової тканини та підтримує стан хронічного запалення. Крім того, активація шляхів MAPK, зокрема JNK і p38, а також фосфорилювання цих компонентів інгібуються внаслідок пробіотично індукованої модуляції мікробіоти, що підтверджує тісний взаємозв'язок між мітохондріальним стресом, ROS та імунною відповіддю [1].

Індукція апоптозу є завершальним етапом клітинного ушкодження. Унаслідок введення цисплатину активується каспаза-3 та знижується експресія протеїну AKT у печінковій тканині, що призводить до апоптозу гепатоцитів через порушення антиапоптотичної сигналізації [4].

Таким чином, оксидативний стрес є основним патогенетичним чинником, що ініціює каскад апоптозу, запальних реакцій та ендоплазматичного ретикулум-стресу (ER-стресу), що разом спричиняють тяжкі гістоструктурні порушення печінкової тканини. Усвідомлення цієї послідовності біологічних процесів є основою для наукового обґрунтування застосування антиоксидантної та цитопротекторної терапії в умовах цисплатин-індукованої токсичності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Цисплатин належить до найефективніших протипухлинних засобів, що застосовуються для лікування широкого спектра солідних новоутворень, зокрема раку яєчників, сечового міхура та легень. Водночас його клінічне застосування обмежується вираженими побічними ефектами: нефротоксичністю, нейротоксичністю та гепатотоксичністю. Подібні токсичні ураження характерні й для інших цитостатиків, зокрема доксорубіцину, який також спричиняє ушкодження печінки шляхом індукції оксидативного стресу, накопичення токсичних метаболітів (доксорубіцинолу), порушення функціонування мітохондрій та активації апоптозу.

Гепатотоксична дія цитостатиків найчастіше зумовлена збільшенням утворення активних форм кисню (ROS), зниженням антиоксидантного захисту клітин, ушкодженням мембран органел, запуском стресу ендоплазматичного ретикулуму (ER), активацією прозапальних чинників (TNF-α, IL-1β, NF-κB) та апоптозу гепатоцитів. Ці зміни супроводжуються порушенням гістоструктури печінки, зокрема дегенерацією гепатоцитів, набряком, фокальним некрозом, інфільтрацією лімфоцитами та зниженням регенераторної здатності тканин.

Зважаючи на це активно досліджуються методи фармакологічної корекції таких ушкоджень, насамперед шляхом застосування антиоксидантної терапії, спрямованої на зниження оксидативного стресу, стабілізацію клітинних структур та нормалізацію біохімічних показників функції печінки. У табл. 2 представлено сучасні засоби, що продемонстрували антиоксидантну, протизапальну й цитопротекторну дію, а також основні механізми їхньої дії та морфологічні ефекти на тканину печінки.

Таблиця 2

Антиоксидантні засоби та їхній вплив на біохімічні маркери оксидативного стресу та гістологічний стан печінки

Антиоксидант	Основні маркери (ALT/AST, MDA, SOD, CAT)	Гістологічні ефекти
Chlorella vulgaris	Зниження MDA, NO, відновлення SOD/GSH, зниження TNF-α	Відновлена цілісність гепатоцитів, зменшення запалення
Silymarin + Gallic Acid	↑ SOD, CAT; ↓ MDA, 8-OHdG	Зменшення вакуолізованих клітин, збереження печінкової архітектури
В-глюкан	Сканування ROS, стабілізація SOD, GSH	Зменшення синусоїдальної конгестії, зниження некрозу
Пропофол	↓ MDA, TNF-α, IL-6; ↑ HSP-70	Зменшення апоптозу, збереження структури, зниження інфільтрації

Джерело: сформовано авторами на основі [2, 3, 4, 5, 18]

Цисплатин індукує значну гепатотоксичність через підвищення рівня реактивних форм кисню (ROS), зниження активності внутрішньоклітинних

антиоксидантів (GSH, SOD, CAT), активацію прозапальних сигнальних шляхів (TNF-α, NF-κB), а також запуск апоптотичного каскаду. На гістологічному рівні це проявляється вакуоляцією гепатоцитів, дилатацією синусоїдів, некротичними вогнищами, фокальною інфільтрацією та дисорганізацією печінкових пластин.

У дослідженні на щурах добове введення препаратів Chlorella vulgaris (150 мг/кг) поряд із цисплатином значно зменшило клітинні та біохімічні ушкодження. Було відновлено активність антиоксидантних маркерів, знижено рівні TNF-α, IL-6, IL-12, а гістологічне дослідження виявило збережений вигляд печінкових тканин порівняно з групою, яка отримувала тільки цисплатин [7].

Комбіноване застосування галової кислоти та силімарину в щурів значно підвищувало SOD і CAT, знижувало рівні MDA та 8-OHdG у печінковій тканині, одночасно зменшуючи гістологічні ушкодження – від збереження гепатоцитів до зниження інфільтрації та некрозу [8].

В іншому дослідженні антиоксидантний полісахарид β-глюкан (100 мг/кг) показав значну захисну дію на гепатоцити за умови одночасного введення з цисплатином. На 7-й та 14-й день після застосування цисплатину група з β-глюканом демонструвала значно менші гістологічні ушкодження: зменшення гідропної дегенерації, синусоїдальної конгестії, інфільтрації та дезорганізації печінкових пластин порівняно з групою цисплатину без лікування [9].

Пропофол, широко відомий як анестетик з антиоксидантними властивостями, у комбінації з цисплатином знизив рівні MDA, IL-6 та TNF-α в печінці та нирках тваринної моделі. Імуногістохімічні дослідження показали значне підвищення експресії HSP-70, що асоціювалося з покращенням гістологічних показників: зменшення апоптозу, запалення, некрозу й збереження архітектури тканини печінки

Антиоксидантна терапія демонструє значний потенціал у корекції токсичних ефектів цисплатину на печінку. Засоби як *Chlorella vulgaris, gallic acid + silymarin, β-глюкан* і *пропофол* діють через зниження ROS, збереження антиоксидантної системи, пригнічення прозапальних цитокінів та підтримку гістоструктури печінки. Мікроскопічні дослідження підтверджують їхню ефективність у зменшенні дистрофічних, некротичних та запальних змін. Такі підходи можуть стати основою для розробки комбінованих схем для мінімізації гепатотоксичності при проведенні тяжких онкотерапевтичних режимів.

Дослідження показують, що застосування антиоксидантів, зокрема вітамінів Е та С, N-ацетилцистеїну та селену, сприяє зниженню рівня малонового діальдегіду – маркера ліпідної пероксидації, а також нормалізації активності глутатіонпероксидази та супероксиддисмутази. Це свідчить про зниження оксидативного стресу в тканинах печінки. Крім того, антиоксидантна терапія позитивно впливає на показники гомеостазу гепатоцитів, знижує рівень трансаміназ у сироватці крові, покращує морфологічний стан печінкової тканини, а також гальмує процеси фіброзу.

Гістологічні дослідження, здійснені на лабораторних тваринах, підтверджують, що застосування антиоксидантів зменшує дегенеративні зміни в гепатоцитах, знижує щільність запального інфільтрату та сприяє збереженню нормальної трабекулярної структури печінки. Зокрема, експериментальне застосування α-ліпоєвої кислоти, ресвератролу, а також куркуміну демонструє збереження гепатоцитів у стані функціонального резерву за умов токсичного ураження печінки (особливо під час впливу гепатотоксичних препаратів та алкоголю).

Отже, інтеграція антиоксидантної терапії в клінічну практику є перспективним напрямом для лікування та профілактики хронічних захворювань печінки, особливо при патологіях, що супроводжуються підвищеним оксидативним стресом. Подальші дослідження мають бути спрямовані на індивідуалізацію дозування, тривалості курсу та комбінацій антиоксидантів залежно від конкретного гепатологічного діагнозу.

Крім застосування класичних антиоксидантів, у сучасній гепатопротекторній терапії дедалі більшого значення набувають нутрицевтики – біологічно активні добавки, які містять вітаміни, мінерали, амінокислоти та інші речовини, здатні підтримувати функції печінки. Наприклад, застосування фосфоліпідів, що входять до складу мембран гепатоцитів, сприяє відновленню цілісності клітинних мембран і стабілізації метаболічних процесів. Ці речовини можуть допомагати знизити тяжкість ліпідної пероксидації, що є одним з основних механізмів ушкодження під час дії цисплатину.

Імуномодулювальні препарати також демонструють перспективність у комплексній терапії гепатотоксичних уражень. Вони здатні регулювати активацію запальних клітин печінки, знижувати продукцію прозапальних цитокінів (TNF-α, IL-1β) та сприяти швидшому відновленню тканини. Деякі природні імуномодулятори, такі як екстракти ехінацеї або астрагалу, показали позитивний вплив на зменшення ушкоджень печінки в експериментальних моделях токсичних уражень.

Ферментні препарати, що містять протеолітичні або антиоксидантні ферменти (супероксиддисмутазу, каталази), можуть підвищувати антиоксидантний потенціал організму та сприяти очищенню тканин від пошкоджених клітинних компонентів. Їхнє застосування в комбінації з іншими гепатопротекторами допомагає пришвидшити регенерацію печінкової тканини та зменшити запальну відповідь.

Важливим напрямом є також застосування природних екстрактів та рослинних препаратів із гепатопротекторними властивостями, таких як артишок, куркумін, розторопша плямиста (силімарин). Вони мають комплексний механізм дії, – антиоксидантний, протизапальний, мембранозахисний – що робить їх ефективними в зниженні токсичного впливу цитостатиків.

Таким чином, сучасний підхід до захисту печінки від гепатотоксичності цисплатину передбачає не лише застосування потужних антиоксидантів, але й комплексну терапію із залученням нутрицевтиків, імуномодуляторів, фермент-

них препаратів і природних засобів. Така мультифакторна стратегія дає змогу значно покращити стан печінки, зменшити побічні ефекти та підвищити ефективність онкотерапії.

Подальший розвиток досліджень у сфері гепатопротекції при застосуванні цисплатину повинен бути спрямований на оптимізацію дозування антиоксидантних засобів з урахуванням клінічного стану пацієнтів, тяжкості уражень печінки та індивідуальних метаболічних особливостей. Важливим напрямом є детальне вивчення фармакокінетичних та фармакодинамічних характеристик антиоксидантів у складі комбінованої онкотерапії. Це дасть змогу передбачити взаємодії між препаратами, уникати потенційних токсичних ефектів та підвищити ефективність лікування.

Окрему увагу необхідно приділити новітнім біотехнологічним підходам, зокрема застосуванню нанотехнологій та ліпосомальних форм, що сприяють підвищенню біодоступності антиоксидантних сполук, забезпечують їхнє цільове доставлення до гепатоцитів та пролонговану дію. Такі підходи мають потенціал для зменшення доз препаратів без втрати терапевтичного ефекту, що особливо актуально під час багатокомпонентної хіміотерапії. Перспективним є також дослідження комбінованих антиоксидантних композицій із синергічною дією, що можуть забезпечити ефективніший захист печінки від оксидативного стресу.

Крім того, актуальним є пошук ендогенних та екзогенних біомаркерів, що дадуть змогу на ранніх етапах діагностувати гепатотоксичні зміни та оцінювати ефективність застосування антиоксидантної терапії в режимі реального часу.

Висновки. Отже, застосування цисплатину супроводжується вираженими морфологічними змінами в тканинах печінки, які проявляються дистрофією гепатоцитів, порушенням балансу між процесами апоптозу та проліферації, змінами в судинній системі, що свідчить про формування гепатотоксичного синдрому.

Зазначено, що цисплатин спричиняє глибокі ураження печінкової тканини через активацію оксидативного стресу, ендоплазматичного ретикулум-стресу (ER-стресу), апоптотичних шляхів, а також запальних реакцій, посилених впливом мікробіоти. Антиоксидантна терапія – як із застосуванням натуральних сполук (licorice, kinetin, curcumin), так і фармакологічних препаратів (dapagliflozin, silymarin) – демонструє виражений профілактичний і коригувальний потенціал, значно покращуючи біохімічні маркери та гістологічну структуру печінки. Особливо ефективними є комбіновані протоколи, що виявляють синергічну дію та забезпечують посилену гепатопротекцію.

Описані результати підтверджують доцільність інтеграції антиоксидантних засобів у супровідну терапію при застосуванні цисплатину з метою профілактики або зменшення гепатотоксичних ускладнень, що має практичну цінність для клінічної онкології та фармакотерапії.

Перспективним напрямом подальших досліджень є встановлення оптимальних доз антиоксидантів, вивчення їхніх комбінацій з іншими гепатопротекторами та уточнення механізмів дії на молекулярному рівні в умовах цитостатичної терапії.

Література:

1. Gong S., Feng Y., Zeng Y., Zhang H., Pan M., He F., Chen X. Gut microbiota accelerates cisplatin-induced acute liver injury associated with robust inflammation and oxidative stress in mice. *Journal of Translational Medicine*. 2021. № 19(1). URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s12967-021-02814-5 (date of access: 23.07.2025).

2. Man Q., Deng Y., Li P., Ma J., Yang Z., Yang X., Yan X. Licorice ameliorates cisplatin-induced hepatotoxicity through antiapoptosis, antioxidative stress, anti-inflammation, and acceleration of metabolism. *Frontiers in Pharmacology*. 2020. № 11. URL: https://doi.org/10.3389/fphar.2020.563750 (date of access: 23.07.2025).

3. Li J., Yang X., Lian X., Li B., Ma Q., Yang L., Yang Z. Licorice attenuates cisplatin-induced hepatotoxicity by alleviating endoplasmic reticulum stress and apoptosis. *Frontiers in Pharmacology*. 2025. № 16. URL: https://doi.org/10.3389/fphar.2025.1557125 (date of access: 23.07.2025).

4. Fathy M., Darwish M. A., Abdelhamid A. S. M., Alrashedy G. M., Othman O. A., Naseem M., Othman E. M. Kinetin ameliorates cisplatin-induced hepatotoxicity and lymphotoxicity via attenuating oxidative damage, cell apoptosis and inflammation in rats. *Biomedicines*. 2022. № 10(7). P. 16–20. URL: https://doi.org/10.3390/biomedicines10071620 (date of access: 23.07.2025).

5. Ramadan O. I., Ali L. S., Abd-Allah F. M., Ereba R. E., Humeda H. S., Damanhory A. A., Omar N. A. Co-administration of either curcumin or resveratrol with cisplatin treatment decreases hepatotoxicity in rats via anti-inflammatory and oxidative stress-apoptotic pathways. *PeerJ*. 2024. № 12. URL: https://peerj.com/articles/17687/ (date of access: 23.07.2025).

6. Katanić Stanković J. S., Selaković D., Rosić G. Oxidative damage as a fundament of systemic toxicities induced by cisplatin – the crucial limitation or potential therapeutic target. *International Journal of Molecular Sciences*. 2023. № 24(19). URL: https://www.mdpi.com/1422-0067/24/19/14574 (date of access: 23.07.2025).

7. Almutairi L. A., Abdelghaffar E. G., Hafney H. A., Ebaid H. M., Alkhodair S. A., Shaalan A. A., El-Hak H. N. G. Protective impacts of *Chlorella vulgaris* on cisplatin-induced toxicity in liver, kidney, and spleen of rats: role of oxidative stress, inflammation, and Nrf2 modulation. *Life*. 2025. № 15(6). URL: https://doi.org/10.3390/life15060934 (date of access: 23.07.2025).

8. Doğan D., Meydan I., Kömüroğlu A. U. Protective effect of silymarin and gallic acid against cisplatin-induced nephrotoxicity and hepatotoxicity. *International Journal of Clinical Practice*. 2022. № 1. URL: https://doi.org/10.1155/2022/6541026 (date of access: 23.07.2025).

9. Yılmaz B. D., Eren B., Sağır D., Başardı A., Mercan S. Histological evaluation of the protective role of β-glucan against cisplatin-induced hepatotoxicity. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Mühendislik ve Doğa Bilimleri Dergisi*. 2024. № 6(1). P. 38–43. URL: https://doi.org/10.55213/kmujens.1434724 (date of access: 23.07.2025).

10. Ozkul O., Ozkul B., Erdogan M. A., Erbas O. Ameliorating effect of propofol on cisplatin-induced liver and kidney damage in rats. *International Journal of Pharmacology*. 2022. № 18(8). P. 1623–1635. URL: https://doi.org/10.3923/ijp.2022.1623.1635 (date of access: 23.07.2025).

11. Oliveira C. A., Mercês É. A. B., Portela F. S. et al. An integrated view of cisplatin-induced nephrotoxicity, hepatotoxicity, and cardiotoxicity: characteristics, common molecular mechanisms, and current clinical management. *Clinical and Experimental Nephrology*. 2024. № 28. P. 711–727. URL: https://doi.org/10.1007/s10157-024-02490-x (date of access: 23.07.2025).

12. Rawat P. S., Jaiswal A., Khurana A., Bhatti J. S., Navik U. Doxorubicin-induced cardiotoxicity: an update on the molecular mechanism and novel therapeutic strategies for effective management. *Biomedicine & Pharmacotherapy*. 2021. № 139. URL: https://doi.org/10.1016/j.biopha.2021.111708 (date of access: 23.07.2025).

13. Calcabrini C., Maffei F., Turrini E., Fimognari C. Sulforaphane potentiates anticancer effects of doxorubicin and cisplatin and mitigates their toxic effects. *Frontiers in Pharmacology*. 2020. № 11. URL: https://doi.org/10.3389/fphar.2020.00567 (date of access: 23.07.2025).

14. Khairani D., Ilyas S. Flavonoids for hepatoprotection: potential natural approaches to mitigate doxorubicin-induced liver toxicity: a mini review. *Journal of Medicinal and Pharmaceutical Chemistry Research*. 2025. № 7. P. 1464–1485. URL: https://doi.org/10.48309/jmpcr.2025.471206.1367 (date of access: 23.07.2025).

15. Zobeydi A. M., Mousavi Namavar S. N., Sadeghi Shahdani M., Choobineh S., Kordi M. R., Rakhshan K. Mitigating doxorubicin-induced hepatotoxicity in male rats: the role of aerobic interval training and curcumin supplementation in reducing oxidative stress, endoplasmic reticulum stress and apoptosis. *Scientific Reports*. 2025. № 15(1). URL: https://www.nature.com/articles/s41598-025-91133-6 (date of access: 23.07.2025).

16. Timm K. N., Ball V., Miller J. J., Savic D., West J. A., Griffin J. L., Tyler D. J. Metabolic effects of doxorubicin on the rat liver assessed with hyperpolarized MRI and metabolomics. *Frontiers in Physiology*. 2022. № 12. URL: https://www.frontiersin.org/journals/physiology/articles/10.3389/fphys.2021.782745/full (date of access: 23.07.2025).

17. Gedikli E., Barış V. Ö., Yersal N., Dinçsoy A. B., Müftüoğlu S. F., Erdem A. Taurine protects doxorubicin-induced hepatotoxicity via its membrane-stabilizing effect in rats. *Life*. 2023. № 13(10). P. 20–31. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10608465 (date of access: 23.07.2025).

18. Satyam S. M., Bairy L. K., Rehman A., Farook M., Khan S., Nair A. A., Khan M. M. Dapagliflozin: a promising strategy to combat cisplatin-induced hepatotoxicity in Wistar rats. *Biology*. 2024. № 13(9). URL: https://doi.org/10.3390/biology13090672 (date of access: 23.07.2025).

19. Land K. L., Ghuneim S. M., Williams B. A., Hannon P. R. Phthalates disrupt female reproductive health: a call for enhanced investigation into mixtures. *Reproduction*. 2025. URL: https://rep.bioscientifica.com/view/journals/rep/169/2/REP-24-0117.xml (date of access: 23.07.2025).

20. Abd-Eldayem A. M., Makram S. M., Messiha B. A. S., Abd-Elhafeez H. H., Abdel-Reheim M. A. Cyclosporine-induced kidney damage was halted by sitagliptin and hesperidin via increasing Nrf2 and suppressing TNF-α, NF-κB, and Bax. *Scientific Reports*. 2024. № 14(1). URL: https://www.nature.com/articles/s41598-024-57300-x (date of access: 23.07.2025).

References:

1. Gong S., Feng Y., Zeng Y., Zhang H., Pan M., He F., Chen X. (2021). Gut microbiota accelerates cisplatin-induced acute liver injury associated with robust inflammation and oxidative stress in mice. *Journal of Translational Medicine*, 19(1). URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s12967-021-02814-5 (date of access: 23.07.2025).

2. Man Q., Deng Y., Li P., Ma J., Yang Z., Yang X., Yan X. (2020). Licorice ameliorates cisplatin-induced hepatotoxicity through antiapoptosis, antioxidative stress, anti-inflammation, and acceleration of metabolism. *Frontiers in Pharmacology*, 11. URL: https://doi.org/10.3389/fphar.2020.563750 (date of access: 23.07.2025).

3. Li J., Yang X., Lian X., Li B., Ma Q., Yang L., Yang Z. (2025). Licorice attenuates cisplatin-induced hepatotoxicity by alleviating endoplasmic reticulum stress and apoptosis. *Frontiers in Pharmacology*, 16. URL: https://doi.org/10.3389/fphar.2025.1557125 (date of access: 23.07.2025).

4. Fathy M., Darwish M. A., Abdelhamid A. S. M., Alrashedy G. M., Othman O. A., Naseem M., Othman E. M. (2022). Kinetin ameliorates cisplatin-induced hepatotoxicity and lymphotoxicity via attenuating oxidative damage, cell apoptosis and inflammation in rats. *Biomedicines*, 10(7), 16–20. URL: https://doi.org/10.3390/biomedicines10071620 (date of access: 23.07.2025).

5. Ramadan O. I., Ali L. S., Abd-Allah F. M., Ereba R. E., Humeda H. S., Damanhory A. A., Omar N. A. (2024). Co-administration of either curcumin or resveratrol with cisplatin treatment decreases hepatotoxicity in rats via anti-inflammatory and oxidative stress-apoptotic pathways. *PeerJ*, 12. URL: https://peerj.com/articles/17687/ (date of access: 23.07.2025).

6. Katanić Stanković J. S., Selaković D., Rosić G. (2023). Oxidative damage as a fundament of systemic toxicities induced by cisplatin – the crucial limitation or potential therapeutic target. *International Journal of Molecular Sciences*, 24(19). URL: https://www.mdpi.com/1422-0067/24/19/14574 (date of access: 23.07.2025).

7. Almutairi L. A., Abdelghaffar E. G., Hafney H. A., Ebaid H. M., Alkhodair S. A., Shaalan A. A., El-Hak H. N. G. (2025). Protective impacts of Chlorella vulgaris on cisplatin-induced toxicity in liver, kidney, and spleen of rats: role of oxidative stress, inflammation, and Nrf2 modulation. *Life*, 15(6). URL: https://doi.org/10.3390/life15060934 (date of access: 23.07.2025).

8. Doğan D., Meydan I., Kömüroğlu A. U. (2022). Protective effect of silymarin and gallic acid against cisplatin-induced nephrotoxicity and hepatotoxicity. *International Journal of Clinical Practice*, 1. URL: https://doi.org/10.1155/2022/6541026 (date of access: 23.07.2025).

9. Yılmaz B. D., Eren B., Sağır D., Başardı A., Mercan S. (2024). Histological evaluation of the protective role of β-glucan against cisplatin-induced hepatotoxicity. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Mühendislik ve Doğa Bilimleri Dergisi*, 6(1), 38–43. URL: https://doi.org/10.55213/kmujens.1434724 (date of access: 23.07.2025).

10. Ozkul O., Ozkul B., Erdogan M. A., Erbas O. (2022). Ameliorating effect of propofol on cisplatin-induced liver and kidney damage in rats. *International Journal of Pharmacology*, 18(8), 1623–1635. URL: https://doi.org/10.3923/ijp.2022.1623.1635 (date of access: 23.07.2025).

11. Oliveira C. A., Mercês É. A. B., Portela F. S., et al. (2024). An integrated view of cisplatin-induced nephrotoxicity, hepatotoxicity, and cardiotoxicity: characteristics, common molecular mechanisms, and current clinical management. *Clinical and Experimental Nephrology*, 28, 711–727. URL: https://doi.org/10.1007/s10157-024-02490-x (date of access: 23.07.2025).

12. Rawat P. S., Jaiswal A., Khurana A., Bhatti J. S., Navik U. (2021). Doxorubicin-induced cardiotoxicity: an update on the molecular mechanism and novel therapeutic strategies for effective management. *Biomedicine & Pharmacotherapy*, 139. URL: https://doi.org/10.1016/j.biopha.2021.111708 (date of access: 23.07.2025).

13. Calcabrini C., Maffei F., Turrini E., Fimognari C. (2020). Sulforaphane potentiates anticancer effects of doxorubicin and cisplatin and mitigates their toxic effects. *Frontiers in Pharmacology*, 11. URL: https://doi.org/10.3389/fphar.2020.00567 (date of access: 23.07.2025).

14. Khairani D., Ilyas S. (2025). Flavonoids for hepatoprotection: potential natural approaches to mitigate doxorubicin-induced liver toxicity: a mini review. *Journal of Medicinal and Pharmaceutical Chemistry Research*, 7, 1464–1485. URL: https://doi.org/10.48309/jmpcr.2025.471206.1367 (date of access: 23.07.2025).

15. Zobeydi A. M., Mousavi Namavar S. N., Sadeghi Shahdani M., Choobineh S., Kordi M. R., Rakhshan K. (2025). Mitigating doxorubicin-induced hepatotoxicity in male rats: the role of aerobic interval training and curcumin supplementation in reducing oxidative stress, endoplasmic reticulum stress and apoptosis. *Scientific Reports*, 15(1). URL: https://www.nature.com/articles/s41598-025-91133-6 (date of access: 23.07.2025).

16. Timm K. N., Ball V., Miller J. J., Savic D., West J. A., Griffin J. L., Tyler D. J. (2022). Metabolic effects of doxorubicin on the rat liver assessed with hyperpolarized MRI and metabolomics. *Frontiers in Physiology*, 12. URL: https://www.frontiersin.org/journals/physiology/articles/10.3389/fphys.2021.782745/full (date of access: 23.07.2025).

17. Gedikli E., Barış V. Ö., Yersal N., Dinçsoy A. B., Müftüoğlu S. F., Erdem A. (2023). Taurine protects doxorubicin-induced hepatotoxicity via its membrane-stabilizing effect in rats. *Life*, 13(10), 20–31. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10608465 (date of access: 23.07.2025).

18. Satyam S. M., Bairy L. K., Rehman A., Farook M., Khan S., Nair A. A., Khan M. M. (2024). Dapagliflozin: a promising strategy to combat cisplatin-induced hepatotoxicity in Wistar rats. *Biology*, 13(9). URL: https://doi.org/10.3390/biology13090672 (date of access: 23.07.2025).

19. Land K. L., Ghuneim S. M., Williams B. A., Hannon P. R. (2025). Phthalates disrupt female reproductive health: a call for enhanced investigation into mixtures. *Reproduction*. URL: https://rep.bioscientifica.com/view/journals/rep/169/2/REP-24-0117.xml (date of access: 23.07.2025).

20. Abd-Eldayem A. M., Makram S. M., Messiha B. A. S., Abd-Elhafeez H. H., Abdel-Reheim M. A. (2024). Cyclosporine-induced kidney damage was halted by sitagliptin and hesperidin via increasing Nrf2 and suppressing TNF-α, NF-κB, and Bax. *Scientific Reports*, 14(1). URL: https://www.nature.com/articles/s41598-024-57300-x (date of access: 23.07.2025).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 611.078-452:616-001.17

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2139-2152

Дзевульська Ірина Вікторівна доктор медичних наук, професорка, завідувачка кафедри описової та клінічної анатомії Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-8043-6626

Ігнатіщев Михайло Русланович кандидат медичних наук, доцент кафедри описової та клінічної анатомії Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-7607-4960

ОСОБЛИВОСТІ МОРФОЛОГІЧНИХ ЗМІН КІРКОВОЇ РЕЧОВИНИ НАДНИРКОВИХ ЗАЛОЗ ПРИ ДІЇ НА ОРГАНІЗМ КАДМІЮ ХЛОРИДУ

Анотація. В останні роки спостерігається зростання техногенного навантаження на довкілля, в результаті чого в ньому збільшується кількість хімічних речовин та їхніх метаболітів, які можуть негативно впливати на органи і системи організму та погіршувати перебіг різних патологій.

Мета дослідження. Провести морфологічну оцінку особливостей структурної перебудови кіркової речовини надниркових залоз при дії кадмію хлориду.

Матеріал і методи. Морфологічно вивчені надниркові залози 52 білих щурів-самців, які були розділені на дві групи. 1-а група включала 12 інтактних тварин, які знаходилися у звичайних умовах віварію, 2-а – 40 щурів, яким підшкірно вводили кадмію хлорид в дозі 6 мг/кг впродовж 4-х тижнів та виводили їх з експерименту на 7, 14, 21 та 28 доби. Морфометрично вимірювали: товщину кіркової речовини (клубочкову, пучкову та сітчасту зони); площі ендокриноцитів, їх ядра та ядерно-цитоплазматичне співвідношення.

Результати дослідження. Товщина кіркової речовини на 7 добу склала 878,34 ± 41,72 мкм, що достовірно більше в 1,15 рази ($p < 0,05$) відповідно до показника інтактної групи тварин. Середнє значення площі ендокриноцитів клубочкової зони становило (186,04 ± 8,05) мкм^2, що більше порівняно із показником інтактної групи тварин на 20,0 % ($p < 0,05$), середнє значення площі ядра клітин – (38,62 ± 1,28) мкм^2, що більше на 46,7 % відповідно ($p < 0,001$). На 14 добу середні значення площі цитоплазми ендокриноцитів клубочкової зони становило (149,62 ± 5,96) мкм^2, що достовірно більше на 16,2 % ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин, ядерно-цитоплазматичне співвідношення збільшилося на 30,4 % ($p < 0,001$) за аналогічний контрольний показник та становило (0,266 ± 0,012), що свідчило про значне порушення структурного клітинного гомеостазу. При морфометричному дослідженні кіркової речовини на 21 добу встановлено, що показник її товщини становив

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

(886,72 ± 42,24) мкм. Це достовірно більше в 1,16 рази від значення тварин інтактної групи ($p < 0,05$). На 28 добу дослідження кіркової речовини надниркових залоз виявлено стійкі морфометричні зміни показників її структурних компонентів. Так, її товщина становить (862,67 ± 40,53) мкм ($p < 0,05$), що достовірно більше в 1,13 рази по відношенню до середнього значення показника тварин контрольної групи. Морфометричний показник товщини сітчастої зони кіркової речовини, на даному терміні експерименту, зменшився в 1,04 рази ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин та становив (273,36 ± 13,26) мкм.

Висновки. Тривала дія на організм кадмію хлориду призводить до виражених змін у морфометричних показниках кіркової речовини надниркових залоз. Виявлені патоморфологічні зміни прямопропорційно залежать від тривалості впливу кадмію хлориду.

Ключові слова: кіркова речовина, надниркові залози, морфометрія, тварини, кадмію хлорид.

Dzevulska Iryna Victorivna MD, PhD, Professor, Head of the Department of Descriptive and Clinical Anatomy Bogomolets National Medical University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-8043-6626

Ihnatishchev Mykhailo Ruslanovych PhD, MD, Associate Professor of the Department of Descriptive and Clinical Anatomy Bogomolets National Medical University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-7607-4960

FEATURES OF MORPHOLOGICAL CHANGES IN THE CORTEX OF THE ADRENAL GLANDS UPON EXPOSURE TO CADMIUM CHLORIDE

Abstract. In recent years, there has been an increase in the technogenic load on the environment, resulting in an increase in the number of chemicals and their metabolites, which can negatively affect the organs and systems of the body and worsen the course of various pathologies.

The aim of the study. To conduct a morphological assessment of the features of the structural reorganization of the adrenal cortex under the influence of cadmium chloride.

Material and methods. Morphologically studied adrenal glands of 52 white male rats, which were divided into two groups. The 1st group included 12 intact animals, which were in normal conditions of the vivarium, the 2nd – 40 rats, which were subcutaneously injected with cadmium chloride at a dose of 6 mg/kg for 4 weeks and removed from the experiment on days 7, 14, 21 and 28. Morphometrically measured: thickness of the cortical substance (glomerular, fascicular and reticular zones); areas of endocrinocytes, their nuclei and nuclear-cytoplasmic ratio.

Research results. The thickness of the cortical substance on the 7th day was 878.34 ± 41.72 μm, which is significantly 1.15 times greater ($p < 0.05$) compared to the intact group of animals. The average area of endocrinocytes of the glomerular zone was (186.04 ± 8.05) μm2, which is 20.0% greater compared to the intact group of animals ($p < 0.05$), the average area of the cell nucleus was (38.62 ± 1.28) μm2, which is 46.7% greater, respectively ($p < 0.001$). On day 14, the average values of the cytoplasmic area of endocrinocytes of the glomerular zone were (149.62 ± 5.96) μm2, which is significantly higher by 16.2% ($p < 0.05$) compared to the intact group of animals, the nuclear-cytoplasmic ratio increased by 30.4% ($p < 0.001$) compared to the similar control value and was (0.266 ± 0.012), which indicated a significant violation of structural cellular homeostasis. During morphometric study of the cortical substance on day 21, it was found that its thickness was (886.72 ± 42.24) μm. This is significantly higher by 1.16 times than the value of animals in the intact group ($p < 0.05$). On day 28, the study of the adrenal cortex revealed stable morphometric changes in the indicators of its structural components. Thus, its thickness is (862.67 ± 40.53) μm ($p < 0.05$), which is significantly 1.13 times greater than the average value of the indicator of the animals of the control group. The morphometric indicator of the thickness of the reticular zone of the cortical substance, at this time of the experiment, decreased by 1.04 times ($p < 0.05$) relative to the indicator of the intact group of animals and amounted to (273.36 ± 13.26) μm.

Conclusions. Prolonged exposure to cadmium chloride leads to pronounced changes in the morphometric parameters of the adrenal cortex. The detected pathomorphological changes are directly proportional to the duration of exposure to cadmium chloride.

Keywords: adrenal cortex, adrenal glands, morphometry, animals, cadmium chloride.

Постановка проблеми. Наслідком розвитку промисловості є погіршення екологічної обстановки, а проблема якості довкілля є життєво важливою проблемою, тому що в промислових регіонах антропогенне навантаження наближається до критичного рівня. Швидке зростання у навколишньому середовищі солей важких металів призводить до накопичення цих сполук в організмах людей, які проживають на забруднених територіях, починаючи вже з дитячого віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема якості довкілля сьогодні в світі пов'язана з високим рівнем екологічних наслідків розвитку промисловості та перетворилася на життєво важливу тему в зв'язку із критичним рівнем антропогенного навантаження в промислових регіонах. Швидке зростання у навколишньому середовищі солей важких металів призводить до накопичення цих сполук в організмах людей, які проживають на забруднених територіях, починаючи вже з дитячого віку [1, 2]. Більшість хімічних речовин можуть потрапляти в організм людей і стати причиною захворювання. До таких

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

речовин можна віднести кадмій. Основними джерелами забруднення довкілля важкими металами, в тому числі й кадмієм, є викиди теплоенергетичних підприємств, заводів з переробки відходів та газоподібні викиди чорної та кольорової металургії, забруднення транспортом. У літературних джерелах є повідомлення і про життєву необхідність кадмію в нетоксичних концентраціях - він регулює рівень цукру в крові, стимулює ріст тварин, дефіцит кадмію в раціоні викликає затримку росту та статевого дозрівання. Рівень накопичення ксенобіотика безпосередньо залежить від інтенсивності регіонарного кровопостачання і тропності тканин органів до металу, тому, надійшовши в організм, кадмій кумулює, в основному, в нирках, печінці та дванадцятипалій кишці, з віком вміст кадмію в організмі збільшується. Важкі метали мають високу здатність до різноманітних хімічних, фізико-хімічних та біологічних реакцій, деякі з них мають змінну валентність і беруть участь в окисно-відновних процесах [3]. Велике практичне значення має проблема органотоксичності важких металів, тому що значна кількість чоловіків і жінок працює в промисловості та в шкідливих умовах виробництва і нерідко стикається з дією важких металів, що дуже небезпечно для їх організму. Важливу роль в процесі адаптації організму відіграють такі органи ендокринної системи як надниркові залози, тому їх морфофункціональний стан впливає на розвиток компенсаторно-адаптивних механізмів [4, 5]. Вони беруть участь в оптимізації процесів обміну речовин та реакціях метаболізму. Дія будь якого фактору стресу, як екзогенного, так і ендогенного походження, супроводжується комплексом неспецифічних змін у організмі, що проявляється в активації гіпоталамо-гіпофізарної системи [6]. Так, під впливом адренокортикотропного гормону гіпофізу надниркові залози виробляють гормони, які мають важливу роль у реакції організму на стрес. Саме тому вони є стресчутливим органом, що відповідає за адаптацію організму до нових умов. Кіркова і мозкова речовина надниркових залоз відіграє важливу роль у регулюванні обмінних та метаболічних процесах органів та їхньому функціонуванні. Порушення роботи даних залоз ускладнюється гіпоксією, дистрофією та некробіозом клітин, тканин та органів [7, 8]. Необхідно вказати, що структурні зміни кіркової речовини надниркових залоз при дії на організм кадмію хлориду залишається недослідженою проблемою.

Мета статті. Провести морфологічну оцінку особливостей структурної перебудови кіркової речовини надниркових залоз при дії хлориду кадмію.

Матеріал та методи дослідження. Комплексом морфологічних методів вивчені надниркові залози 52 білих щурів-самців, які були розділені на дві групи. 1-а група включала 12 інтактних тварин, які знаходилися у звичайних умовах віварію, 2-а – 40 щурів, яким підшкірно вводили хлорид кадмію в дозі 6 мг/кг впродовж 4-х тижнів та виводили їх з експерименту на 7, 14, 21 та 28 доби [2]. Евтаназію дослідних тварин проводили кровопусканням в умовах тіопенталового наркозу. Забирали шматочки тканини надниркових залоз, які фіксувалися в 10 % нейтральному розчині формаліну, 96° етиловому спирті і після відповідного

проведення через етилові спирти зростаючої концентрації поміщали їх в парафін. Мікротомні зрізи товщиною 4-5 мкм фарбували гематоксиліном і еозином, гематоксиліном і пікрофуксіном, метиленовим синім. [3, 5]. Морфометрично вимірювали: товщину кіркової речовини (клубочкову, пучкову та сітчасту зони); площі ендокриноцитів, їх ядра та ядерно-цитоплазматичне співвідношення [8, 9]. Кількісні показники обробляли статистично. Обробка отриманих результатів виконана у відділі системних статистичних досліджень Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. Різницю між порівнювальними величинами визначали за критерієм Стьюдента [9]. Проведення експериментів та евтаназію дослідних тварин проводили з дотриманням «Загальних етичних принципів експериментів на тваринах», ухвалених Першим національним конгресом з біоетики (Київ, 2001), відповідно до «Європейської конвенції про захист хребетних тварин, що використовуються у дослідних та інших наукових цілях», а також Закону України «Про захист тварин від жорстокого поводження» (від 21.02.2006).

Виклад основного матеріалу. Морфометрично у даних експериментальних умовах досліджувалася товщина усіх шарів кіркової речовини надниркових залоз лабораторних статевозрілих білих щурів-самців у різні терміни. Отримані результати проведеного дослідження представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Товщина шарів кіркової речовини надниркових залоз у різні терміни спостереження після дії кадмію хлориду, мкм

Параметри	Інтактні	Термін досліду			
		7 доба	14 доба	21 доба	28 доба
Клубочкова зона, мкм	83,12±3,64	132,54±5,46 ***	136,12±5,86 ***	129,41±5,15 ***	121,89±5,03 ***
Пучкова зона, мкм	399,51±12,83	494,17±18,71 *	518,21±19,37 *	488,19±17,27 *	467,42±16,44 *
Сітчаста зона, мкм	283,48±11,54	251,63±11,81 **	262,54±12,06*	269,12±13,16*	273,36±13,26*
Кіркова Речовина, мкм	766,11±35,83	878,34±41,72*	916,87±43,21*	886,72±42,24*	862,67±40,53*

Примітка. * – величини, які статистично достовірно відрізняються від показників тварин інтактної групи (* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; ***– $p < 0,001$).

Усестороннім аналізом даних вказаної таблиці встановлено, що товщина кіркової речовини на 7 добу склала 878,34 ± 41,72 мкм, що достовірно більше в 1,15 рази ($p < 0,05$) відповідно до показника інтактної групи тварин. Відповідно змінилися параметри товщини клубочкової, пучкової та сітчастої зон кіркової

речовини. Показник товщини клубочкової зони достовірно збільшився в 1,59 рази ($p < 0,001$). Середнє значення площі ендокриноцитів клубочкової зони становило (186,04 ± 8,05) мкм^2, що більше порівняно із показником інтактної групи тварин на 20,0 % ($p < 0,05$), середнє значення площі ядра клітин – (38,62 ± 1,28) мкм^2, що більше на 46,7 % відповідно ($p < 0,001$). Середні значення площі цитоплазми ендокриноцитів клубочкової зони становило (147,42 ± 5,64) мкм^2, що достовірно більше на 14,5 % ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин, ядерно-цитоплазматичне співвідношення збільшилося на 28,4 % ($p < 0,001$) за аналогічний контрольний показник та становило (0,262 ± 0,011), що свідчило про значне порушення структурного клітинного гомеостазу (табл. 2). При субмікроскопічному дослідженні в межах цієї зони спостерігались також і двоядерні клітини. Деякі клітини з ознаками деструкції та набряку, плазмолеми яких були нечіткі. В частини клітин виявлялися темні, гіперхромні ядра. В цитоплазмі ендокриноцитів спостерігалися поодинокі ліпідні краплі. Визначалися розширені гемокапіляри, в просвіті яких були стази та сладжі еритроцитів.

Морфометричний показник товщини сітчастої зони кіркової речовини, на даному терміні експерименту, зменшився в 1,13 рази ($p < 0,01$) відносно показника інтактної групи тварин та становило (251,63 ± 11,81) мкм. Середнє значення площі ендокриноцитів сітчастої зони становило (90,87 ± 4,31) мкм^2, що менше порівняно із показником інтактної групи тварин на 12,7 % ($p < 0,05$), середнє значення площі ядра клітин – (20,08 ± 0,76) мкм^2, що менше на 7,2 % відповідно ($p < 0,01$). Середнє значення площі цитоплазми ендокриноцитів сітчастої зони становило (70,79 ± 3,37) мкм^2, що достовірно менше на 14,3 % ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин, ядерно-цитоплазматичне співвідношення збільшилося на 6,8 % ($p < 0,001$) за аналогічний контрольний показник та становило (0,284 ± 0,012), що свідчило про порушення структурного клітинного гомеостазу (табл. 4). Клітини невеликого розміру, з просвітленою, помірно оксифільною цитоплазмою, ядра округлої форми, просвітлені, ліпідні включення нечисельні.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 2.

Морфометричні параметри ендокриноцитів клубочкової зони кіркової речовини надниркової залози тварин інтактної групи та групи тварин у різні терміни спостереження

Клубочкова зона	Інтактні	Термін досліду			
		7 доба	14 доба	21 доба	28 доба
Середнє значення площі ендокриноцитів, мкм^2	155,03±6,51	186,04±8,05 *	189,45±8,24 *	178,56±7,88*	173,72±7,68*
Середнє значення площі ядра ендокриноцитів, мкм^2	26,32±1,12	38,62±1,28 ***	39,83±1,67 ***	36,52±1,18 **	34,85±1,15 **
Середнє значення площі цитоплазми ендокриноцитів, мкм^2	128,71±4,31	147,42±5,64 *	149,62±5,96 *	142,04±5,12 **	138,87±5,12 **
Ядерно-цитоплазматичне співвідношення	0,204±0,009	0,262±0,011 ***	0,266±0,012 ***	0,257±0,011***	0,251±0,011 ***

Примітка. * – величини, які статистично достовірно відрізняються від показників тварин інтактної групи (* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; ***– $p < 0,001$).

Морфологічне дослідження кіркової речовини надниркової залози на 14 добу після дії кадмію хлориду показало наявність різного ступеня вираженості дистрофічних змін секреторних клітин. Товщина кіркової речовини становила (916,87 ± 43,21) мкм ($p < 0,05$), що достовірно більше в 1,2 рази по відношенню до середнього значення показника тварин інтактної групи (табл. 1). Показник товщини клубочкової зони достовірно збільшився в 1,64 рази ($p < 0,001$). Середнє значення площі ендокриноцитів клубочкової зони становило (189,45 ± 8,24) мкм^2, що більше порівняно із показником інтактної групи тварин на 22,2 % ($p < 0,05$), середнє значення площі ядра клітин – (39,83 ± 1,67) мкм^2, що більше на 51,3 % відповідно ($p < 0,001$). Середнє значення площі цитоплазми ендокриноцитів клубочкової зони становило (149,62 ± 5,96) мкм^2, що достовірно більше на 16,2 % ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин, ядерно-цитоплазматичне співвідношення збільшилося на 30,4 % ($p < 0,001$) за аналогічний контрольний показник та становило (0,266 ± 0,012), що свідчило про значне порушення структурного клітинного гомеостазу (табл. 2). Цитоплазма деяких клітин як просвітлена так і подекуди електроннощільна, більшість органел гіпертрофовані, деструктуризовані. Мітохондрії набряклі, із світлим

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

матриксом, кристи в більшості фрагментовані. Комплекс Гольджі був представлений нерівномірно розширеними цистернами та нечисельними пухирцями і везикулами. Канальці ендоплазматичної сітки розширені, у гіалоплазмі були поодинокі рибосоми та полірибосоми. Ліпідні включення нечисельні, малого розміру, низької електронної щільності. В цитоплазмі виявлялись поодинокі включення ліпофусцину. Міжклітинні простори збільшені та нерівномірно розширені.

В даному терміні експерименту морфометричні дослідження показали, що товщина пучкової зони збільшилась в 1,3 рази ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин та становило (518,21 ± 19,37) мкм (табл. 1). Середнє значення площі ендокриноцитів пучкової зони становило (187,49 ± 8,61) мкм^2, що більше порівняно із показником інтактної групи тварин на 45,3 % ($p < 0,05$), середнє значення площі ядра клітин – (51,24 ± 2,72) мкм^2, що більше в 2,44 рази відповідно ($p < 0,001$). Середнє значення площі цитоплазми ендокриноцитів пучкової зони становило (136,25 ± 4,79) мкм^2, що достовірно більше на 26,0 % ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин, ядерно-цитоплазматичне співвідношення збільшилося в 1,94 рази ($p < 0,001$) за аналогічний контрольний показник та становило (0,376 ± 0,015), що свідчило про значне порушення структурного клітинного гомеостазу (табл. 3). Проведені субмікроскопічні дослідження кортикоцитів пучкової зони досліджуваних надниркових залоз тварин, показали, що ядра більшості ендокриноцитів невеликі, пікнотично змінені, осміофільні, з нерівними контурами каріолеми. Ядерних пор небагато, вони нечітко визначаються. В каріоплазмі осміофільні грудки гетерохроматину мали переважно маргінальне розташування. Цитоплазма клітин містила багато мітохондрій різного розміру. Частина з них гіпертрофовані, набряклі, округлої форми, з нечіткими мембранами, з просвітленим матриксом та дезорганізованими кристами. У цитоплазмі клітин вміст ліпідних включень зменшений, вони мають неоднорідноосміофільний вигляд. Ендоплазматична сітка представлена потовщеними, фрагментованими канальцями та вакуолями з нечіткими контурами мембран. Комплекс Гольджі містив потовщені непротяжні цистерни та поодинокі пухирці. Наявні численні лізосоми та аутофагосоми. Міжклітинні простори розширені, а плазмолеми суміжних клітин погано контуруються. Морфометричний показник товщини сітчастої зони кіркової речовини, на даному терміні експерименту, зменшився в 1,08 рази ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин та становило (262,54 ± 12,06) мкм (табл. 1). Середнє значення площі ендокриноцитів сітчастої зони становило (93,65 ± 4,21) мкм^2, що менше порівняно із показником інтактної групи тварин на 9,4 % ($p < 0,01$), середнє значення площі ядра клітин – (20,46 ± 1,08) мкм^2, що менше на 5,2 % відповідно ($p < 0,05$). Середнє значення площі цитоплазми ендокриноцитів сітчастої зони становило (73,19 ± 3,34) мкм^2, що достовірно менше на 10,6 % ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин, ядерно-цитоплазматичне співвідношення збільшилося на 4,9 % ($p < 0,001$) за

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

аналогічний контрольний показник та становило (0,279 ± 0,014), що свідчило про порушення структурного клітинного гомеостазу (табл. 4). Ендокриноцити сітчастої зони містили ядра, що були пікнотично змінені, в каріоплазмі переважав еухроматин та були наявні дрібні грудки гетерохроматину. Каріолема ядер нечітка, з нерівними контурами мембран, перинуклеарний простір подекуди розширений. Ядерні пори нечітко виражені. В цитоплазмі виявлялись канальці ендоплазматичної сітки, що були нерівномірно розширені, канальці Комплексу Гольджі потовщені. Спостерігалась велика кількість клітин з мітохондріями, що мали просвітлений матрикс та деструктивно змінені кристи. В кортикоцитах сітчастої зони ліпосоми були поодинокі, різного розміру та нерівномірної електронної щільності. Були наявні поодинокі рибосоми та лізосоми.

Таблиця 3.

Морфометричні параметри ендокриноцитів пучкової зони кіркової речовини надниркової залози тварин інтактної групи та групи тварин у різні терміни спостереження

Пучкова зона	Інтактні	Термін досліду			
		7 доба	14 доба	21 доба	28 доба
Середнє значення площі ендокриноцитів, мкм^2	129,07±4,21	181,35±8,43 *	187,49±8,61 *	178,26±6,82 *	171,92±6,48 *
Середнє значення площі ядра ендокриноцитів, мкм^2	20,96±0,98	49,72±2,16 ***	51,24±2,72 ***	47,79±1,86 ***	44,14±1,52 ***
Середнє значення площі цитоплазми ендокриноцитів, мкм^2	108,11±3,55	131,63±4,65 **	136,25±4,79 *	130,47±3,51*	127,78±3,12**
Ядерно-цитоплазматичне співвідношення	0,194±0,008	0,377±0,012***	0,376±0,015 ***	0,366±0,011***	0,345±0,012***

Примітка. * – величини, які статистично достовірно відрізняються від показників тварин інтактної групи (* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; ***– $p < 0,001$).

При морфометричному дослідженні кіркової речовини на 21 добу встановлено, що показник її товщини становив (886,72 ± 42,24) мкм. Це достовірно більше в 1,16 рази від значення тварин інтактної групи ($p < 0,05$) (табл. 1). Товщина клубочкової зони достовірно збільшилася в 1,56 рази ($p < 0,001$). Середнє значення площі ендокриноцитів клубочкової зони становило

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

(178,56 ± 7,88) мкм^2, що більше порівняно із показником інтактної групи тварин на 15,2 % ($p < 0,05$), середнє значення площі ядра клітин – (36,52 ± 1,18) мкм^2, що більше на 38,8 % відповідно ($p < 0,01$). Середнє значення площі цитоплазми ендокриноцитів клубочкової зони становило (142,04 ± 5,12) мкм^2, що достовірно більше на 10,4 % ($p < 0,01$) відносно показника інтактної групи тварин, ядерно-цитоплазматичне співвідношення збільшилося на 26,0 % ($p < 0,001$) за аналогічний контрольний показник та становило (0,257 ± 0,011), що свідчило про значне порушення структурного клітинного гомеостазу (табл. 2). Цитоплазма більшості ендокриноцитів клубочкової зони була вакуолізована, наявні фрагменти зруйнованих кортикоцитів. В цитоплазмі клітин клубочкової зони визначалися нечисельні ліпідні включення.

В даному терміні експерименту морфометричні дослідження показали, що товщина пучкової зони збільшилась в 1,22 рази ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин та становило (488,19 ± 17,27) мкм (табл. 1).

Середнє значення площі ендокриноцитів пучкової зони кіркової речовини становило (178,26 ± 6,82) мкм^2, що більше порівняно із показником інтактної групи тварин на 38,1 % ($p < 0,05$), середнє значення площі ядра клітин – (47,79 ± 1,86) мкм^2, що більше в 2,28 рази відповідно ($p < 0,001$). Середнє значення площі цитоплазми ендокриноцитів пучкової зони становило (130,47 ± 3,51) мкм^2, що достовірно більше на 20,7 % ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин, ядерно-цитоплазматичне співвідношення збільшилося в 1,89 рази ($p < 0,001$) за аналогічний контрольний показник та становило (0,366 ± 0,011), що свідчило про значне порушення структурного клітинного гомеостазу (табл. 3). Проведені субмікроскопічні дослідження кортикоцитів пучкової зони виявили порушення упорядкованого розташування ендокриноцитів у вигляді стовпчиків.

Цитоплазма клітин вакуолізована, забарвлювалась інтенсивно оксифільно, великі вакуолі займали більшу частину цитоплазми, були наявні ділянки з дистрофічно зміненими клітинами. В даній зоні чітко визначалися “світлі” і “темні” клітини. Цитоплазма клітин неоднорідна, мала нерівномірне забарвлення у вигляді крапель і грудочок. Спостерігалися ліпідні включення, проте їх розподіл в різних ділянках зони був нерівномірний. Були наявні ендокриноцити з чисельними ліпідними краплями, проте виявлялись і “темні” клітини, які містили лише поодинокі дрібні ліпідні включення. Ядра пікнотично змінені, гіперхромні, з переважанням гетерохроматину у каріоплазмі. Зустрічались ділянки лізису та некрозу.

Морфометричний показник товщини сітчастої зони кіркової речовини, на даному терміні експерименту, зменшився в 1,05 рази ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин та становило (269,12 ± 13,16) мкм (табл. 1). Середнє значення площі ендокриноцитів сітчастої зони становило (97,13 ± 4,41) мкм^2, що менше порівняно із показником інтактної групи тварин на 5,5 % ($p < 0,05$), середнє значення площі ядра клітин – (20,75 ± 1,25) мкм^2, що менше на 3,7 % відповідно ($p < 0,05$). Середнє значення площі цитоплазми ендокриноцитів

сітчастої зони становило (76,38 ± 3,62) мкм^2, що достовірно менше на 6,0 % ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин, ядерно-цитоплазматичне співвідношення збільшилося на 2,3 % ($p < 0,001$) за аналогічний контрольний показник та становило (0,272 ± 0,012), що свідчило про незначне порушення структурного клітинного гомеостазу (табл. 4). В сітчастій зоні кіркової речовини спостерігалися кортикоцити округлої та полігональної форми з відносно незміненою структурою ядра, в яких виявлялися невеликі ядерця. В каріолемі ядерні пори погано контуровані, зустрічались ділянки локально розширеного перинуклеарного простору, каріоплазма осміофільна з переважанням гетерохроматину в периферійних ділянках під каріолемою. Деякі ендокриноцити містили гіпертрофовані мітохондрії з пошкодженими кристами та електроннопросвітленим матриксом, визначалися також і невеликі округлі мітохондрії з везикулярними кристами. В цитоплазмі визначалися ділянки ендоплазматичної сітки з розширеними та частково фрагментованими канальцями. Цистерни Комплексу Гольджі різних розмірів також мали вигляд розширених вакуолеподібних структур, в цитоплазмі виявлялися осміофільні лізосоми. Ліпідні краплі практично відсутні або поодинокі, з невисокою електронною щільністю.

Таблиця 4.

Морфометричні параметри ендокриноцитів сітчастої зони кіркової речовини надниркової залози тварин інтактної групи та групи тварин у різні терміни спостереження

Сітчаста зона	Інтактні	Термін досліду			
		7 доба	14 доба	21 доба	28 доба
Середнє значення площі ендокриноцитів, мкм^2	102,45±4,25	90,87±4,31*	93,65±4,21**	97,13±4,41*	99,78±4,64*
Середнє значення площі ядра ендокриноцитів, мкм^2	21,52± 0,72	20,08±0,76**	20,46±1,08*	20,75±1,25*	21,19±1,33*
Середнє значення площі цитоплазми ендокриноцитів, мкм^2	80,93±3,51	70,79±3,37*	73,19±3,34*	76,38±3,62*	78,59±3,76*
Ядерно-цитоплазматичне співвідношення	0,266±0,012	0,284±0,012***	0,279±0,014***	0,272±0,012***	0,270±0,012***

Примітка. * – величини, які статистично достовірно відрізняються від показників тварин інтактної групи (* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; ***– $p < 0,001$).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

На 28 добу дослідження кіркової речовини надниркових залоз виявлено стійкі морфометричні зміни показників її структурних компонентів. Так, її товщина становить (862,67 ± 40,53) мкм ($p < 0,05$), що достовірно більше в 1,13 рази по відношенню до середнього значення показника тварин контрольної групи (табл. 1). Товщина клубочкової зони достовірно збільшилася в 1,47 рази ($p < 0,001$). Середнє значення площі ендокриноцитів клубочкової зони становило (173,72 ± 7,68) мкм2, що більше порівняно із показником інтактної групи тварин на 12,1 % ($p < 0,05$), середнє значення площі ядра клітин – (34,85 ± 1,15) мкм^2, що більше на 32,4 % відповідно ($p < 0,01$). Середнє значення площі цитоплазми ендокриноцитів клубочкової зони становило (138,87 ± 5,12) мкм^2, що достовірно більше на 7,9 % ($p < 0,01$) відносно показника інтактної групи тварин, ядерно¬-цитоплазматичне співвідношення збільшилося на 23,0 % ($p < 0,001$) за аналогічний контрольний показник та становило (0,251 ± 0,011), що свідчило про значне порушення структурного клітинного гомеостазу (табл. 2).

Морфометричні дослідження на 28 добу показали, що товщина пучкової зони збільшилась в 1,17 рази ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин та становило (467,42 ± 16,44) мкм (табл. 1). Середнє значення площі ендокриноцитів пучкової зони кіркової речовини становило (171,92 ± 6,48) мкм2, що більше порівняно із показником інтактної групи тварин на 33,2 % ($p < 0,05$), середнє значення площі ядра клітин – (44,14 ± 1,52) мкм^2, що більше в 2,1 рази відповідно ($p < 0,001$). Середнє значення площі цитоплазми ендокриноцитів пучкової зони становило (127,78 ± 3,12) мкм^2, що достовірно більше на 18,2 % ($p < 0,01$) відносно показника інтактної групи тварин, ядерно¬-цитоплазматичне співвідношення збільшилося в 1,78 рази ($p < 0,001$) за аналогічний контрольний показник та становило (0,345 ± 0,012), що свідчило про значне порушення структурного клітинного гомеостазу (табл. 3).

Морфометричний показник товщини сітчастої зони кіркової речовини, на даному терміні експерименту, зменшився в 1,04 рази ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин та становило (273,36 ± 13,26) мкм (табл. 1). Середнє значення площі ендокриноцитів сітчастої зони становило (99,78 ± 4,64) мкм2, що менше порівняно із показником інтактної групи тварин на 2,7 % ($p < 0,05$), середнє значення площі ядра клітин – (21,19 ± 1,33) мкм^2, що менше на 1,6 % відповідно ($p < 0,05$). Середнє значення площі цитоплазми ендокриноцитів сітчастої зони становило (78,59 ± 3,76) мкм^2, що достовірно менше на 3,0 % ($p < 0,05$) відносно показника інтактної групи тварин, ядерно¬-цитоплазматичне співвідношення збільшилося на 1,5 % ($p < 0,001$) за аналогічний контрольний показник та становило (0,270 ± 0,012), що свідчило про незначне порушення структурного клітинного гомеостазу (табл. 4).

Висновки. Тривала дія на організм кадмію хлориду призводить до виражених гемодинамічних та структурних змін у надниркових залоз, які характеризуються розвитком глибоких деструктивно-дегенеративних перетворень в усіх шарах кіркової речовини органу, про що вказує наявність

ендокриноцитів з ознаками набряку цитоплазми, гіперхромно та пікнотично зміненого ядра, збільшення кількості дистрофічно змінених клітин, ділянки некрозу. Відмічалися незворотні дегенеративні зміни гемокапілярів мікроциркуляторного русла надниркових залоз, що на субмікроскопічному рівні підтверджується каріопікнозом ядер ендотеліоцитів, деструкцією і фрагментацією органел та зменшенням кількості мікроворсинок на поверхні ендотелію, руйнуванням мембран ядер та органел, і негативно впливає на транседотеліальний обмін в органі. Виявлені патоморфологічні зміни домінували у пізніх термінах експериментального дослідження.

Література:

1. Арустамян О.М, Ткачишин В.С, Алексійчук О.Ю. Вплив сполук кадмію на організм людини. Медицина невідкладних станів. 2016; 7(78): 109-114. doi:109-114. 10.22141/2224-0586.7.78.2016.86103

2. Іщенко І.В, Двуреченська О.С. Сучасний стан та перспективи міжнародних відносин України у сфері хімічної безпеки. Journal of Chemistry and Technologies. 2019; 27(1): 9-30.

3. Hu L, Zhang L, Xiong CZ, Zhang Y, Liu YH, Cai SL. Effects of cadmium chloride on testicular autophagy and blood-testis barrier integrity in prepubertal male rats. Zhonghua Lao Dong Wei Sheng Zhi Ye Bing Za Zhi. 2023:20;41(6):401-407. Chinese. doi: 10.3760/cma.j.cn121094-20211020-00508.

4. Коноваленко С. О. Морфометрична оцінка особливостей ремоделювання артерій сім'яників при дії на організм кадмію хлориду. Вісник проблем біології і медицини. 2020;2(156).:253-256. doi:10.29254/2077-4214-2020-2-156-253-256

5. Островська С.С., Абрамов С.В., Писаревська І.А., Трушенко О.С., Жержова Т.А., Первишерст К.Ю., Степура В.П., Захар'єв А.В. Токсичний вплив кадмію на репродуктивну функцію чоловіків. Український журнал медицини, біології та спорту. 2021;6(34):275-281. doi: 10.26693/jmbs06.06.275

6. Antar SA, El-Gammal MA, Hazem RM, Moustafa YM. Etanercept Mitigates Cadmium Chloride-induced Testicular Damage in Rats "An Insight into Autophagy, Apoptosis, Oxidative Stress and Inflammation". Environ Sci Pollut Res Int. 2022;29(19):28194-28207. doi: 10.1007/s11356-021-18401-6.

7. Ahmed EH, Grawish ME, Anees MM, Elhindawy MM, Abdulrahman M, Helal ME. Impact of bone marrow mesenchymal stem cells on the submandibular gland structure of adult male albino rats exposed to cadmium chloride toxicity. Arch Oral Biol. 2023;145:105585. doi: 10.1016/j.archoralbio.2022.105585.

8. Gök E, Deveci E. Histopathological evaluation of IBA-1, GFAP activity in the brain cortex of rats administered cadmium chloride. Arch Ital Biol. 2022:1;160(1-2):20-27. doi: 10.12871/000398292022122.

9. Багрій М.М., Діброва В.А., Попадинець О.Г., Грищук І.М. Методи морфологічних досліджень: монографія / за ред. Багрій М.М., Вінниця: Нова книга. 2016. 238 с.

References:

1. Arustamyan, O.M., Tkachyshyn, V.S., & Aleksiychuk, O.YU. (2016) Vplyv spoluk kadmiyuna orhanizm lyudyny [The effect of cadmium compounds on the human body]. Medytsyna nevidkladnykh staniv. 7(78): 109-114. doi:109-114. 10.22141/2224-0586.7.78.2016.86103 [in Ukrainian].

2. Ishchenko I.V, Dvurechenska O.S. (2019) Suchasnyi stan ta perspektyvy mizhnarodnykh vidnosyn Ukrainy u sferi khimichnoi bezpeky [Current status and prospects of Ukraine's international relations in the field of chemical safety] Journal of Chemistry and Technologies. 27(1): 9-30.

3. Hu, L., Zhang, L., Xiong, C. Z., Zhang, Y., Liu, Y. H., & Cai, S. L. (2023). Zhonghua lao dong wei sheng zhi ye bing za zhi = Zhonghua laodong weisheng zhiyebing zazhi = Chinese journal of industrial hygiene and occupational diseases, 41(6), 401–407. doi:10.3760/cma.j.cn121094-20211020-00508.

4. Konovalenko S.O. (2020) Morfometrychna otsinka osoblyvostei remodeliuvannia arterii simianykiv pry dii na orhanizm kadmiiu khlorydu [Morphometric assessment of the features of testicular artery remodeling following exposure to cadmium chloride] Visnyk problem biolohii i medytsyny. 2(156):253-256. doi:10.29254/2077-4214-2020-2-156-253-256

5. Ostrovs′ka, S.S., Abramov, S.V., Pysarevs′ka, I.A., Trushenko, O.S., Zherzhova, T.A., Pervysherst, K.YU. et al. (2021) Toksychnyy vplyv kadmiyu na reproduktyvnu funktsiyu cholovikiv [Toxic effect of cadmium on male reproductive function]. Ukrayins′kyy zhurnal medytsyny, biolohiyi ta sportu 6 (34):275-281. doi: 10.26693/jmbs06.06.275 [in Ukrainian].

6. Antar, S. A., El-Gammal, M. A., Hazem, R. M., & Moustafa, Y. M. (2022). Etanercept Mitigates Cadmium Chloride-induced Testicular Damage in Rats "An Insight into Autophagy, Apoptosis, Oxidative Stress and Inflammation". Environmental science and pollution research international, 29(19), 28194–28207. doi:10.1007/s11356-021-18401-6

7. Ahmed, E. H., Grawish, M. E., Anees, M. M., Elhindawy, M. M., Abdulrahman, M., & Helal, M. E. (2023). Impact of bone marrow mesenchymal stem cells on the submandibular gland structure of adult male albino rats exposed to cadmium chloride toxicity. Archives of oral biology, 145, 105585. doi:10.1016/j.archoralbio.2022.105585

8. Gök, E., & Deveci, E. (2022). Histopathological evaluation of IBA-1, GFAP activity in the brain cortex of rats administered cadmium chloride. Archives italiennes de biologie, 160(1-2), 20–27. doi:10.12871/000398292022122

9. Bagriy M.M., Dibrova V.A., Popadynets O.G., Hryshchuk I.M. Metody morfolohichnykh doslidzhen [Methods of morphological research]: monograph / edited by M. M. Bagria, V. A. Dibrovy. Vinnytsia: New book. 2016. 238 p. [in Ukranian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 578.2:579.873.21:616-092

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2153-2165

Дюжикова Олена Михайлівна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри мікробіології та паразитології з основами імунології, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ, тел.: (044) 234-40-62, https://orcid.org/0000-0002-6652-2886

Гриценко Лариса Миколаївна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри мікробіології та паразитології з основами імунології, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ, тел.: (044) 234-40-62, https://orcid.org/0000-0002-4327-3733

ВІРУСИ АМЕБ: РІЗНОМАНІТТЯ, БІОЛОГІЯ ТА РОЛЬ В ПАТОЛОГІЇ ЛЮДИНИ

Анотація. Гігантські віруси, що інфікують вільноживучих амеб, становлять унікальну та еволюційно своєрідну групу дволанцюгових ДНК-вірусів, відкриття яких суттєво розширило межі сучасних уявлень про структурну складність та генетичне різноманіття вірусного світу. До цієї групи належать мімівіруси, марсельєвіруси, пандоравіруси, пітовіруси, моллівіруси, яравіруси, медузавіруси та інші представники мегавірусів. Вони вирізняються великими ікосаедричними або овальними віріонами діаметром від 200 нм до понад 1 мкм, а їхні геноми сягають декількох мільйонів пар нуклеотидів та кодують сотні білків, включно з ферментами та білковими комплексами, характерними для клітинних організмів, що не притаманно більшості відомих вірусів.

У статті представлено комплексний огляд сучасних даних щодо класифікації, морфології, особливостей геномної організації та реплікативних циклів гігантських вірусів, а також розглянуто їхнє екологічне значення та потенційний вплив на здоров'я людини. Особлива увага приділена специфічним взаємодіям цих вірусів із вільноживучими амебами — природними господарями та екологічними резервуарами, які забезпечують вірусам тривале збереження у природних умовах та сприяють горизонтальному переносу генів між представниками різних царств живого. Також обговорено роль гігантських вірусів у регуляції мікробних спільнот, вплив на біогеохімічні цикли та функціонування водних і ґрунтових екосистем.

Окремий розділ присвячено аналізу результатів досліджень, що підтверджують наявність гігантських вірусів у зразках клінічного походження, включно з асоціацією деяких представників із респіраторними захворюваннями та імунними порушеннями. Ці дані актуалізують необхідність подальших міждисциплінарних досліджень, спрямованих на вивчення патогенності, механізмів передачі,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

тропізму та імуномодулювальних властивостей мегавірусів. Представлений огляд ґрунтується на аналізі актуальних публікацій останніх років і може слугувати науковим підґрунтям для розвитку нових напрямів у вірусології, мікробіології, екології та молекулярній біології, зокрема у сфері створення моделей взаємодії великих ДНК-вірусів із клітинними організмами.

Ключові слова: гігантські віруси, акантамеби, мімівіруси, марсельєвіруси, пандоравіруси, медузавіруси, патогенність, екологія мікроорганізмів.

Dyuzhikova Olena Mykhailivna Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Microbiology and Parasitology With the Basics of Immunology, Bogomolets National Medical University, Kyiv, tel.: (044) 234-40-62, https://orcid.org/0000-0002-6652-2886

Hrytsenko Larysa Mykolayivna Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Microbiology and Parasitology With the Basics of Immunology, Bogomolets National Medical University, Kyiv, tel.: (044) 234-40-62, https://orcid.org/0000-0002-4327-3733

AMOEBAE VIRUSES: DIVERSITY, BIOLOGY AND ROLE IN HUMAN PATHOLOGY

Abstract: Giant viruses that infect free-living amoebae represent a unique and evolutionarily distinctive group of double-stranded DNA viruses, the discovery of which has significantly expanded the boundaries of current understanding of the structural complexity and genetic diversity of the viral world. This group includes mimiviruses, marseilliviruses, pandoraviruses, pythoviruses, molliviruses, jaraviruses, medusaviruses and other representatives of megaviruses. They are distinguished by large icosahedral or oval virions ranging in diameter from 200 nm to more than 1 μm, and their genomes reach several million base pairs and encode hundreds of proteins, including enzymes and protein complexes characteristic of cellular organisms, which is not typical of most known viruses.

The article presents a comprehensive review of the current data on the classification, morphology, genomic organisation and replicative cycles of giant viruses, as well as their ecological significance and potential impact on human health. Particular attention is paid to the specific interactions of these viruses with free-living amoebae - natural hosts and ecological reservoirs that ensure long-term preservation of viruses in natural conditions and facilitate horizontal gene transfer between representatives of different kingdoms of life. The role of giant viruses in the regulation of microbial communities, their impact on biogeochemical cycles and the functioning of aquatic and soil ecosystems are also discussed.

A separate section is devoted to the analysis of the results of studies confirming the presence of giant viruses in clinical samples, including the association of some

representatives with respiratory diseases and immune disorders. These data highlight the need for further interdisciplinary research aimed at studying the pathogenicity, transmission mechanisms, tropism and immunomodulatory properties of megaviruses. The present review is based on the analysis of recent publications and can serve as a scientific basis for the development of new areas in virology, microbiology, ecology and molecular biology, in particular in the field of creating models of interaction between large DNA viruses and cellular organisms.

Key words: giant viruses, acanthamoebae, mimiviruses, marseilleviruses, pandoraviruses, medusaviruses, pathogenicity, microbial ecology.

Постановка проблеми. Вивчення гігантських вірусів, що інфікують вільноживучих амеб, протягом останніх двох десятиліть стало одним із найбільш динамічних напрямів сучасної вірусології та мікробіології. Відкриття таких вірусів, як мімівіруси, марсельєвіруси, пандоравіруси, пітовіруси, моллівіруси, яравіруси, медузавіруси та інші представники мегавірусного різноманіття, докорінно змінило уявлення про межі вірусного світу, їхню геномну складність та екологічну роль. Унікальні геномні й морфологічні характеристики цих об’єктів, зокрема великі розміри віріонів, наявність генів, притаманних клітинним організмам, та здатність до складних взаємодій із господарем, піднімають питання про їхнє місце у системі живого та еволюційну історію.

Попри значний прогрес, залишається низка невирішених питань, пов’язаних із поширенням гігантських вірусів у природних біотопах, їхнім впливом на структуру і функціонування мікробних екосистем, а також із можливою роллю у патології людини та тварин. Дані про циркуляцію гігантських вірусів у довкіллі свідчать про їхню присутність у різноманітних водних і ґрунтових середовищах, проте частота виявлення та фактори, що визначають їхню екологічну нішу, досі вивчені недостатньо. Окрему увагу привертає потенційна участь цих вірусів у переносі генів, що може мати наслідки для еволюції мікроорганізмів та формування антибіотикорезистентності.

Крім того, поодинокі повідомлення про виявлення гігантських вірусів у зразках від пацієнтів із різними захворюваннями створюють потребу в поглибленому вивченні їхньої патогенності, шляхів передачі та взаємодії з імунною системою людини. Комплексне дослідження цих аспектів є критично важливим для формування цілісного уявлення про роль гігантських вірусів у біосфері та їхній потенційний медико-біологічний вплив.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Гігантські нуклеоцитоплазматичні ДНК віруси (ГНЦДВ), зокрема представники родів *Mimivirus*, *Pandoravirus*, *Pithovirus* та *Medusavirus*, стали об’єктами інтенсивного дослідження завдяки своїм винятковим структурно-функціональним характеристикам і тісним зв’язкам з вільноживучими амебами. Ці найпростіші виступають природними господарями, сприяючи персистенції вірусів у природних середовищах і забезпечуючи умови для їх реплікації [1]. Зокрема, *Acanthamoeba*

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

castellanii використовується як модельна система для вивчення гігантських вірусів. Морфологічні й електронно-мікроскопічні дослідження показують, що *Mimivirus* і *Marseillevirus* мають складну капсидну структуру з поверхневими фібрилами, які сприяють прикріпленню до клітин-господарів та захисту від імунних реакцій [2]. Окрім лізису клітин, багато вірусів демонструють здатність до тривалого персистування в амебах без ініціації загибелі клітини-господаря. Такий стан дозволяє їм уникати негативного впливу зовнішніх факторів і забезпечує стабільне виживання в різних біотопах [3]. Останні дослідження ідентифікували ще одну унікальну групу — **Medusavirus**, яка, на відміну від інших гігантських дволанцюгових ДНК-вірусів, здатна інфікувати ядро клітини амеби та, ймовірно, бере участь у горизонтальному перенесенні генів [4]. Установлено, що такі віруси можуть модулювати клітинні сигнальні шляхи та взаємодіяти з білками хроматину амеб, потенційно впливаючи на регуляцію експресії генів. Вивчення гігантських вірусів у контексті екосистем також свідчить про їх важливу роль у регуляції чисельності мікроорганізмів, трофічних взаємозв'язках і формуванні мікробних спільнот [5]. Аналіз метагеномних даних підтверджує надзвичайне різноманіття гігантських вірусів, більшість з яких залишаються нехарактеризованими [6]. Геномна архітектоніка таких вірусів вражає масштабами – деякі з них мають понад 2 000 генів, серед яких виявлено гени реплікації, транскрипції, репарації ДНК та інші функціональні блоки, що раніше вважались виключно притаманними клітинним організмам [7]. Це стимулює наукові дискусії щодо походження гігантських вірусів і навіть можливості їх класифікації як окремої форми життя.

Таким чином, амеби не лише є клітинними мішенями для гігантських вірусів, але й виконують роль "екологічних інкубаторів", у яких формуються нові форми вірусної різноманітності. Сучасна вірусологія перебуває на межі відкриття нових парадигм у розумінні вірусно-амебної взаємодії, еволюційної динаміки та екологічної ролі цих гігантських агентів [5].

Метою даної статті є систематизація сучасних уявлень про класифікацію, біологічні властивості, екологічну роль найпростіших та їх значення в патології людини, зокрема у контексті участі в біогеохімічних циклах, мікробних спільнотах та глобальних екологічних процесах.

Мімівіруси: біологія, морфологія та екологічна роль

Мімівіруси, представники родини *Mimiviridae*, є одними з найбільших вірусів за розміром віріонів і складністю геному. Вперше вони були виявлені у 2003 році в культурі *Acanthamoeba polyphaga*, що й зумовило назву першого описаного виду – *Acanthamoeba polyphaga mimivirus* (APMV) [8]. Ці віруси мають ікосаедричні віріони діаметром 400–500 нм, оточені характерним волокнистим покриттям. Однією з визначальних морфологічних ознак є наявність спеціалізованої «зіркоподібної» структури — так званого *stargate*, що служить воротами для вивільнення нуклеїнової кислоти при інфікуванні [9]. Геном APMV сягає понад 1,2 мб і кодує більш ніж 1000 білків, включаючи

ферменти, пов’язані з репарацією ДНК, транскрипцією, та навіть елементи білкового синтезу [10]. Цей факт дозволив припустити можливе походження мімівірусів від спільного предка з клітинними формами життя, або принаймні їхню участь у складних еволюційних процесах з горизонтальним перенесенням генів.

Мімівіруси виявляються в різноманітних екологічних нішах: від природних вод і ґрунтів до госпітальних і клінічних середовищ. Наприклад, ДНК мімівірусу була виявлена в мокротинні пацієнтів з підозрою на туберкульоз, що підкреслює потенційний медичний інтерес до цих вірусів [11]. Проте їхній патогенний потенціал для людини поки не має переконливих доказів. Ізоляція нових штамів мімівірусів триває, включно з описом таких форм, як *Tupanvirus*, що мають ще більші геноми та велике різноманіття білків, пов’язаних з трансляцією [12]. Крім того, відкриття *Mirusviruses* — гібридних вірусів із ознаками як мімівірусів, так і інших ГНЦДВ — свідчить про надзвичайну генетичну динаміку цієї групи [13]

Екологічно мімівіруси відіграють важливу роль у контролі популяцій амеб і мікробного трофічного ланцюга. Через інфікування фагоцитуючих протистів вони опосередковано впливають на структуру бактеріальних спільнот і мікробного біомасообігу, що має значення в регуляції біогеохімічних циклів.

Отже, мімівіруси є унікальним прикладом вірусної складності, яка нівелює межі між вірусами та клітинними організмами. Їх вивчення відкриває нові перспективи для розуміння еволюції життя, вірусної екології, а також можливої ролі у формуванні нових типів симбіотичних зв’язків.

Марсельєвіруси: морфологія, геномні особливості та екологічна роль.

Марсельєвіруси (родина *Marseilleviridae*) належать до гігантських дволанцюгових ДНК-вірусів, здатних інфікувати вільноживучих амеб, переважно *Acanthamoeba spp.* Вперше описані у 2009 році, вони вирізняються великими ікосаедричними віріонами діаметром 200–250 нм та геномами розміром близько 350–400 тис. пар основ, що кодують понад 400 білків, у тому числі ферменти, характерні для клітинних організмів [[14], [15]. Марсельєвіруси демонструють унікальну стратегію реплікації, яка відбувається у цитоплазмі господаря з утворенням вірусних фабрик. Дослідження ультраструктури показали, що процес збірки включає формування ДНК-упакованих капсидів ще до завершення морфогенезу віріона, що є рідкісним серед великих ДНК-вірусів [15]. Геномний аналіз виявив значну мозаїчність, зумовлену горизонтальним переносом генів від бактерій, архей та еукаріотів. Це підтверджує екологічну роль марсельєвірусів як своєрідних “генетичних конекторів” між різними царствами життя [16]. Вони поширені у водних та ґрунтових біотопах, зокрема у прісноводних середовищах, де присутні амеби, і можуть зберігатися тривалий час у формі віріонів поза клітиною-господарем [17]. Експериментальні дані свідчать, що марсельєвіруси здатні персистувати в амебах без вираженого цитопатичного ефекту, формуючи довготривалі латентні інфекції. Це підвищує

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

їхню екологічну стабільність та потенційний вплив на мікробні спільноти [16], [18]. Таким чином, сучасні дослідження марсельєвірусів вказують на їхню унікальну морфологію, складний геном та значну роль у горизонтальному переносі генів, а також на екологічну та, ймовірно, еволюційну важливість у мікробних екосистемах.

Пандоравіруси: морфологічні характеристики, геномна організація та біоекологічне значення

Пандоравіруси, відкриті у 2013 році, становлять унікальну групу гігантських вірусів, що інфікують амеб і мають надзвичайно великі геноми, які значно перевищують за розміром ДНК більшості відомих вірусів [19]. Їх відкриття стало важливим етапом у вірусології, оскільки поставило під сумнів класичні уявлення про межу між вірусами та клітинними організмами. Представники роду *Pandoravirus* вирізняються овальною морфологією з довжиною віріона близько 1 мкм та складною багатошаровою оболонкою, що не має аналогів серед інших гігантських вірусів [20].

Геном пандоравірусів складається з дволанцюгової ДНК, лінійної або майже лінійної, розмір якої може перевищувати 2,5 млн пар нуклеотидів, що робить їх одними з найбільших відомих вірусів за геномною ємністю [20], [21]. Значна частина генів – так звані ORFan-гени – не має аналогів у жодній відомій базі даних, що свідчить про унікальне еволюційне походження або високий рівень геномної інновації [22]. Застосування технологій редагування геному, зокрема CRISPR/Cas9, дало змогу отримати перші дані про функції окремих генів та механізми реплікації пандоравірусів [23].

Пандоравіруси були виділені з різних географічних регіонів та середовищ, включаючи водні екосистеми, осадові відкладення та зразки, пов’язані з водними безхребетними. Дослідження *Pandoravirus japonicus*, ізольованого в Японії, показало, що його геном зберігає основні структурні риси роду, але містить і значну кількість унікальних генів, що підтверджує глибоку внутрішньородову диверсифікацію [24]. Нові штами, такі як *P. quercus* та *P. neocaledonia*, демонструють широкий спектр генетичної мінливості, зумовлений як горизонтальним переносом генів, так і адаптаціями до локальних екологічних ніш [25].

Ці віруси реплікуються виключно в цитоплазмі господаря, де утворюють великі вірусні фабрики, що реорганізують внутрішньоклітинні структури амеби [19]. Процес інфекції включає ендоцитоз віріона, вивільнення геному та інтенсивний синтез вірусних білків і ДНК, що завершується руйнуванням клітини-господаря. На відміну від багатьох інших гігантських вірусів, пандоравіруси не мають власних генів для рибосомних білків, що підкреслює їх залежність від апарату трансляції клітини-господаря [25].

Екологічно пандоравіруси відіграють важливу роль як регулятори популяцій амеб, які, у свою чергу, впливають на мікробні спільноти у прісноводних та морських середовищах [19]. Їхня присутність у широкому спектрі середовищ свідчить про стабільний екологічний резерват та можливість

тривалого збереження інфекційного потенціалу. Метагеномні дослідження показують, що пандоравіруси представлені численними лініями, багато з яких досі не культивовані, що вказує на величезне приховане біорізноманіття [25].

Еволюційно пандоравіруси становлять окрему гілку серед *Nucleocytoviricota* і демонструють мозаїчну геномну архітектуру, сформовану внаслідок складної історії рекомбінацій та горизонтального перенесення генів [23], [26]. Моделювання еволюційних процесів свідчить про те, що геном цих вірусів не є результатом простого розширення від менших предків, а радше відображає унікальний шлях, який поєднує втрату та набуття генетичного матеріалу. Це робить пандоравіруси важливою моделлю для вивчення меж і походження вірусної складності.

Таким чином, пандоравіруси поєднують у собі риси, що кидають виклик традиційним визначенням вірусів: величезний геном, унікальні структурні характеристики та складні взаємодії з клітиною-господарем. Їх дослідження має ключове значення не лише для розуміння еволюції гігантських вірусів, але й для розкриття фундаментальних принципів вірусології та мікробної екології.

Інші гігантські віруси: морфологія, геномні особливості, екологія та взаємодії з амебами

Відкриття нових представників гігантських дволанцюгових ДНК-вірусів упродовж останніх двох десятиліть суттєво розширило уявлення про різноманіття вірусного світу та його зв’язки з еволюцією клітинних організмів. Ці віруси вирізняються значними розмірами віріонів, великими і складними геномами, а також здатністю інфікувати вільноживучі амеби, передусім *Acanthamoeba spp*. Серед них важливе місце займають пітовіруси, моллівіруси, яравіруси, пакманвіруси та медузавіруси, які поєднують у собі унікальні морфологічні риси та специфічні адаптації до господаря.

Pithovirus sibericum, описаний [27] у вічній мерзлоті Сибіру, є одним із найбільших за розміром відомих вірусів. Його овальні віріони досягають 1,5 мкм у довжину, що дозволяє спостерігати їх у світловий мікроскоп. Геном складається приблизно з 610 тис. пар основ і містить близько 467 білок-кодуючих генів, значна частина яких — ORFan-гени без відомих аналогів. Вірус демонструє унікальну реплікаційну стратегію з утворенням цитоплазматичних “вірусних фабрик” у клітині амеби.

Mollivirus sibericum, також знайдений у вічній мерзлоті [28], має сферичну форму та діаметр близько 0,6 мкм. Його геном (близько 650 тис. пар основ) кодує понад 500 білків, зокрема ферменти, пов’язані з реплікацією та репарацією ДНК. На відміну від більшості ГНЦДВ, реплікація моллівірусу відбувається у ядрі господаря, що робить його унікальним з еволюційної точки зору.

Yaravirus brasiliensis, відкритий Boratto et al. [29] у Бразилії, є своєрідним “аномальним” гігантським вірусом: його віріони мають діаметр лише 80 нм, а геном містить близько 44,9 тис. пар основ. Понад 90% генів є ORFan, що вказує

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

на відокремлену еволюцію та ймовірну приналежність до нового таксономічного кладу. Подальший аналіз показав наявність у геномі білків, які потенційно здатні впливати на метаболічні шляхи амеб, змінюючи енергетичний баланс клітини [30].

Pacmanvirus, виявлений Andreani et al. [31] у гідротермальній системі "Lost City" в Атлантичному океані, належить до групи вірусів, близьких до *Asfarviridae* та фаустовірусів. Має ікосаедричний капсид діаметром близько 250 нм і геном обсягом приблизно 400 тис. пар основ. Значна частина його генів не має аналогів, що свідчить про унікальну еволюційну історію та можливі обміни генами з різними групами мікроорганізмів.

Medusavirus, відкритий Yoshikawa et al. [4] у гарячих джерелах Японії, має сферичні віріони діаметром ~260 нм і геном обсягом близько 380 тис. пар основ. Особливістю є наявність генів, що кодують гістони — білки, які зазвичай зустрічаються лише у еукаріот. Це свідчить про давні горизонтальні переноси генетичного матеріалу між вірусами та клітинними організмами. Крім того, медузавірус здатний індукувати інцистування у *A. castellanii*, що може бути стратегією виживання в несприятливих умовах, зберігаючи вірус усередині стійких цист амеби протягом тривалого часу.

З екологічної точки зору, ці віруси займають надзвичайно широке коло ніш — від арктичної мерзлоти й гарячих джерел до океанічних гідротермальних систем. Їхня здатність до персистенції в амебах без вираженого цитопатичного ефекту робить їх важливими учасниками мікробних екосистем, здатними впливати на структуру та функціонування мікробних спільнот.

Геномна мозаїчність, характерна для більшості гігантських вірусів, зумовлена горизонтальним переносом генів від бактерій, архей та еукаріотів. Це вказує на їхню роль як "генетичних конекторів" у мікробіосфері. Дослідження також показують, що деякі з них здатні модулювати імунну відповідь амеб та змінювати внутрішньоклітинне середовище, створюючи оптимальні умови для власної реплікації.

Таким чином, пітовіруси, моллівіруси, яравіруси, пакманвіруси та медуза-віруси становлять унікальну групу патогенів амеб, що поєднує гігантські розміри, складні геноми, рідкісні реплікаційні стратегії та широку екологічну пластичність. Їхнє подальше вивчення є ключовим для розуміння еволюції вірусів і взаємодії між різними формами життя.

Роль ГНЦДВ в патології людини.

Дослідження останніх років свідчать, що гігантські віруси амеб, попри традиційне сприйняття їх як суто екологічних мікроорганізмів, можуть бути залучені до патогенних процесів у людини. Перші систематичні огляди узагальнили випадки виявлення ДНК та антигенів мімівірусів, марсельєвірусів та інших представників мегавірусів у клінічних зразках — від респіраторних секретів до лімфатичних вузлів. Автори зазначають, що виявлення цих вірусів у пацієнтів із пневмоніями, аденітами та іншими інфекційними станами може вказувати на потенційний зв'язок із захворюваннями, хоча питання причинно-наслідкових відносин залишається відкритим [32].

Клінічний приклад прямого інфекційного ураження наведено в роботі Sakhaee et al., де описано випадок легеневої інфекції, спричиненої мімівірусом, у пацієнта з первинною циліарною дискінезією. Діагноз було підтверджено молекулярними методами, а перебіг захворювання вказував на можливість активної реплікації вірусу в дихальних шляхах людини. Цей випадок підтверджує, що імунні або структурні дефекти можуть підвищувати сприйнятливість до інфекцій, спричинених гігантськими вірусами амеб [33].

Ще одним важливим аспектом є наявність так званого *"людського мегавіро́му"*, продемонстрованого в дослідженні Colson et al. Автори виявили ДНК гігантських вірусів (зокрема мімівірусів та марсельєвірусів) у зразках крові, сироватки та інших біологічних рідин від людей без очевидних симптомів захворювання. Це свідчить про можливість безсимптомного носійства або транзиторної присутності цих вірусів у людському організмі, що потенційно може впливати на імунну систему та мікробіом [34].

Сукупно ці дані вказують, що гігантські віруси амеб можуть мати значення не лише як модельні об’єкти вивчення еволюції вірусів, але й як потенційні інфекційні агенти людини. Їх роль у патології може варіювати від безсимптомного носійства до опортуністичних інфекцій у пацієнтів із супутніми хворобами чи імунними дефектами. Необхідні подальші епідеміологічні та експериментальні дослідження для встановлення механізмів проникнення цих вірусів до організму людини, шляхів передачі та впливу на здоров’я.

Висновки

Проведене дослідження підтвердило, що гігантські віруси амеб є не лише унікальним елементом мікробних екосистем, але й важливим чинником горизонтального переносу генів та структурної перебудови мікробних спільнот. Їхня складна морфологія, значний геномний потенціал і тісна асоціація з вільноживучими амебами свідчать про високу екологічну адаптивність та значення у біогеохімічних циклах. Виявлені особливості реплікації та геномної організації вказують на еволюційні зв’язки цих вірусів із різними доменами життя та потенційну здатність до обміну генетичним матеріалом. Отримані результати також підкреслюють можливу роль гігантських вірусів у патологічних процесах у людини, особливо в умовах імунодефіциту або порушення бар’єрних функцій організму. Наявність поодиноких задокументованих випадків інфекцій вказує на необхідність інтеграції цих вірусів до спектра патогенів, що підлягають моніторингу в клінічній мікробіології. Подальші дослідження доцільно спрямувати на систематичний пошук і молекулярну ідентифікацію нових представників гігантських вірусів у різних біотопах; поглиблене вивчення їхньої ролі у формуванні та регуляції мікробних спільнот; аналіз взаємодії з клітинами-господарями на молекулярному та імунологічному рівнях; оцінку ризиків для здоров’я людини та можливих шляхів профілактики інфекцій; використання гігантських вірусів як модельних систем для вивчення еволюції вірусів та розробки біотехнологічних застосувань. Таким чином, гігантські

віруси амеб становлять перспективний об'єкт для міждисциплінарних досліджень, здатних не лише розширити наше розуміння вірусного світу, але й відкрити нові напрями у медицині, екології та біотехнології.

Література

1. Bosmon T., Abergel C., Claverie J.-M. 20 years of research on giant viruses. *Viruses*. 2025. Vol. 3, no. 1. URL: https://doi.org/10.1038/s44298-025-00093-1.

2. Fukaya S., Takemura M. Kinetic Analysis of Acanthamoeba castellanii Infected with Giant Viruses Quantitatively Revealed Process of Morphological and Behavioral Changes in Host Cells. *Microbiology Spectrum*. 2021. Vol. 9, no.1. URL: https://doi.org/10.1128/spectrum.00368-21.

3. Ku C. Giant Virus-Eukaryote Interactions as Ecological and Evolutionary Driving Forces. *Systems*. 2021. Vol. 6, no. 4. URL: https://doi.org/10.1128/msystems.00737-21.

4. Yoshikawa G. et al. Medusavirus, a Novel Large DNA Virus Discovered from Hot Spring Water. *Journal of Virology*. 2019. Vol. 93, no. 8. URL: https://doi.org/10.1128/jvi.02130-18.

5. Oliveira G., La Scola B., Abrahão J. Giant virus vs amoeba: fight for supremacy. *Virology Journal*. 2019. Vol. 16, no.1. URL: https://doi.org/10.1186/s12985-019-1244-3.

6. J.dos Santos Oliveira et al. Structure and physiology of giant DNA viruses. *Current Opinion in Virology*. 2021. Vol.49. P.58–67. URL: https://doi.org/10.1016/j.coviro.2021.04.012.

7. Abergel C., Claverie J.-M. Giant viruses. *Current Biology*. 2020. Vol. 30, no. 19. P. R1108–R1110. URL: https://doi.org/10.1016/j.cub.2020.08.055.

8. Scola B. L. A Giant Virus in Amoebae. *Science*. 2003. Vol. 299, no.5615. P.2033. URL: https://doi.org/10.1126/science.1081867.

9. Goyal N. et al. Amoebal Tubulin Cleavage Late during Infection Is a Characteristic Feature of *Mimivirus* but Not of *Marseillevirus*. *Microbiology Spectrum*. 2022. URL: https://doi.org/10.1128/spectrum.02753-22.

10. Raoult D. et al., The 1.2-Megabase Genome Sequence of Mimivirus, *Science (1979)*, vol. 306, no. 5700, pp. 1344–1350, Nov. 2004, https://doi:2010.1126/science.1101485.

11. Sakhaee F. et al. Detection of Mimivirus from respiratory samples in tuberculosis-suspected patients. *Scientific Reports*. 2022. Vol.12, no.1. URL: https://doi.org/10.1038/s41598-022-12757-6.

12. Abrahão J. et al. Tailed giant Tupanvirus possesses the most complete translational apparatus of the known virosphere. *Nature Communications*. 2018. Vol.9, no.1. URL: https://doi.org/10.1038/s41467-018-03168-1.

13. Gaïa M., Forterre P. From Mimivirus to Mirusvirus: The Quest for Hidden Giants. *Viruses*. 2023. Vol.15, no.8. P.1758. URL: https://doi.org/10.3390/v15081758.

14. Boyer M. et al. Giant Marseillevirus highlights the role of amoebae as a melting pot in emergence of chimeric microorganisms. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2009. Vol. 106, no. 51. P. 21848–21853. URL: https://doi.org/10.1073/pnas.0911354106

15. Machida S., Diogo Dias J., Benkirane M. Faithful to the Marseille tradition: Unique and intriguing–that's how Marseillevirus packs its DNA. *Molecular Cell*. 2022. Vol. 82, no. 23. P. 4401–4402. URL: https://doi.org/10.1016/j.molcel.2022.11.001.

16. Azevedo B. L et al. The genomic and phylogenetic analysis of *Marseillevirus cajuinensis* raises questions about the evolution of Marseilleviridae lineages and their taxonomical organization. *Journal of Virology*. 2024. URL: https://doi.org/10.1128/jvi.00513-24

17. Sahmi-Bounsiar D. et al. Marseilleviruses: An Update in 2021. *Frontiers in Microbiology*. 2021. Vol. 12. URL: https://doi.org/10.3389/fmicb.2021.648731.

18. Blanca L. et al. Comparative Analysis of the Circular and Highly Asymmetrical Marseilleviridae Genomes. *Viruses*. 2020. Vol. 12, no. 11. P. 1270. URL: https://doi.org/10.3390/v12111270.

19. Philippe N. et al. Pandoraviruses: Amoeba Viruses with Genomes Up to 2.5 Mb Reaching That of Parasitic Eukaryotes. *Science*. 2013. Vol. 341, no. 6143. P. 281–286. URL: https://doi.org/10.1126/science.1239181.

20. Legendre M. et al. Diversity and evolution of the emerging Pandoraviridae family. *Nature Communications*. 2018. Vol. 9, no. 1. URL: https://doi.org/10.1038/s41467-018-04698-4.

21. Philippe N. et al. Pandoraviruses: Amoeba Viruses with Genomes Up to 2.5 Mb Reaching That of Parasitic Eukaryotes. *Science*. 2013. Vol. 341, no. 6143. P. 281–286. URL: https://doi.org/10.1126/science.1239181.

22. Antwerpen M. H. et al., Whole-genome sequencing of a Pandoravirus isolated from keratitis-inducing Acanthamoeba, *Genome Announc*. 2016. vol. 3, no. 2. https://doi: 10.1128/genomeA.00136-15.

23. Bisio H. et al., Evolution of giant pandoravirus revealed by CRISPR/Cas9. *Nat Commun*, 2023. vol. 14. no. 1. https://doi:10.1038/s41467-023-36145-4.

24. Hosokawa N. Et al. Draft Genome Sequence of Pandoravirus japonicus Isolated from the Sabaishi River, Niigata, Japan. *Microbiol Resour Announc*, 2021. vol. 10, no. 19. https://doi: 10.1128/MRA.00365-21.

25. M. Legendre et al., Diversity and evolution of the emerging Pandoraviridae family. *Nat Commun*, 2018. vol. 9. no. 1. https://doi:10.1038/s41467-018-04698-4.

26. Antwerpen M. H. et al., Whole-genome sequencing of a Pandoravirus isolated from keratitis-inducing Acanthamoeba, *Genome Announc*. 2016. vol. 3, no. 2. https://doi: 10.1128/genomeA.00136-15.

27. Legendre M. et al., Thirty-thousand-year-old distant relative of giant icosahedral DNA viruses with a pandoravirus morphology, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2014. vol. 111, no. 11, pp. 4274–4279. https://doi:10.1073/pnas.1320670111.

28. Legendre M. et al., In-depth study of Mollivirus sibericum , a new 30,000-y-old giant virus infecting Acanthamoeba, *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2015. vol. 112, no. 38, pp. E5327–E5335. https://doi:10.1073/pnas.1510795112.

29. Boratto P. V. M. et al. Yaravirus: A novel 80-nm virus infecting Acanthamoeba castellanii.," *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2020. vol. 117, no. 28, pp. 16579–16586. https://doi:10.1073/pnas.2001637117.

30. Nunes-Alves A. K. et al. Yaravirus brasiliense genomic structure analysis and its possible influence on the metabolism, *Genet Mol Biol*, 2025. vol. 48, no. 1, https://doi:10.1590/1678-4685-gmb-2024-0139.

31. Andreani J. et al., Pacmanvirus, a New Giant Icosahedral Virus at the Crossroads between Asfarviridae and Faustoviruses, *J Virol*, 2017. vol. 91, no. 14, pp. 1–11, https://doi:10.1128/jvi.00212-17.

32. Colson P. et al. The role of giant viruses of amoebas in humans, *Curr Opin Microbiol*, 2016, vol. 31, pp. 199–208. https://doi:10.1016/j.mib.2016.04.012.

33. Sakhaee F. et al. Pulmonary Infection Related to Mimivirus in Patient with Primary Ciliary Dyskinesia. 2020. *Emerg Infect Dis*, vol. 26, no. 10, pp. 2524–2526, https://doi:10.3201/eid2610.191613.

34. Colson P. et al., Evidence of the megavirome in humans, *Journal of Clinical Virology*, 2013. vol. 57, no. 3, pp. 191–200. https://doi:10.1016/j.jcv.2013.03.018.

References:

1. Bosmon T., Abergel C., Claverie J.-M. (2025) 20 years of research on giant viruses. *Viruses*. 3(1). https://doi.org/10.1038/s44298-025-00093-1.

2. Fukaya S., Takemura M. (2021) Kinetic Analysis of Acanthamoeba castellanii Infected with Giant Viruses Quantitatively Revealed Process of Morphological and Behavioral Changes in Host Cells. *Microbiology Spectrum*. 9(1). https://doi.org/10.1128/spectrum.00368-21.

3. Ku C. (2021).Giant Virus-Eukaryote Interactions as Ecological and Evolutionary Driving Forces. *Systems*, 6 (4). URL: https://doi.org/10.1128/msystems.00737-21.

4. Yoshikawa G. et al. (2019) Medusavirus, a Novel Large DNA Virus Discovered from Hot Spring Water. *Journal of Virology*. 93 (8). https://doi.org/10.1128/jvi.02130-18.

5. Oliveira G., La Scola B., Abrahão J. (2019) Giant virus vs amoeba: fight for supremacy. *Virology Journal*. 16 (1). https://doi.org/10.1186/s12985-019-1244-3.

6. J.dos Santos Oliveira et al. Structure and physiology of giant DNA viruses. *Current Opinion in Virology*. 2021. Vol.49. P.58–67. https://doi.org/10.1016/j.coviro.2021.04.012.

7. Abergel C., Claverie J.-M. (2020) Giant viruses. *Current Biology*. 30 (19). P. R1108–R1110. https://doi.org/10.1016/j.cub.2020.08.055.

8. Scola B. L. A (2003) Giant Virus in Amoebae. *Science*. 299 (5615). P.2033. https://doi.org/10.1126/science.1081867.

9. Goyal N. et al. (2022) Amoebal Tubulin Cleavage Late during Infection Is a Characteristic Feature of *Mimivirus* but Not of *Marseillevirus*. *Microbiology Spectrum*: https://doi.org/10.1128/spectrum.02753-22.

10. Raoult D. et al., (2004) The 1.2-Megabase Genome Sequence of Mimivirus, *Science (1979)*, 306.(5700) , pp. 1344–1350, https://doi:2010.1126/science.1101485.

11. Sakhaee F. et al. (2022) Detection of Mimivirus from respiratory samples in tuberculosis-suspected patients. *Scientific Reports*. 12 (1). https://doi.org/10.1038/s41598-022-12757-6.

12. Abrahão J. et al. (2018) Tailed giant Tupanvirus possesses the most complete translational apparatus of the known virosphere. *Nature Communications*. 9 (.1) https://doi.org/10.1038/s41467-018-03168-1.

13. Gaïa M., Forterre P. (2023) From Mimivirus to Mirusvirus: The Quest for Hidden Giants. *Viruses*. 15 (8). P.1758.: https://doi.org/10.3390/v15081758.

14. Boyer M. et al. (2009) Giant Marseillevirus highlights the role of amoebae as a melting pot in emergence of chimeric microorganisms. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 106 (51). P. 21848–21853. https://doi.org/10.1073/pnas.0911354106

15. Machida S., Diogo Dias J., Benkirane M. (2022) Faithful to the Marseille tradition: Unique and intriguing–that's how Marseillevirus packs its DNA. *Molecular Cell*. 82 (23). P. 4401–4402. https://doi.org/10.1016/j.molcel.2022.11.001.

16. Azevedo B. L et al. (2024). The genomic and phylogenetic analysis of *Marseillevirus cajuinensis* raises questions about the evolution of Marseilleviridae lineages and their taxonomical organization. *Journal of Virology*. https://doi.org/10.1128/jvi.00513-24

17. Sahmi-Bounsiar D. et al. (2021) Marseilleviruses: An Update in 2021. *Frontiers in Microbiology*.12. https://doi.org/10.3389/fmicb.2021.648731

18. Blanca L. et al. (2020) Comparative Analysis of the Circular and Highly Asymmetrical Marseilleviridae Genomes. *Viruses*.12, (11). P. 1270. https://doi.org/10.3390/v12111270.

19. Philippe N. et al. (2013) Pandoraviruses: Amoeba Viruses with Genomes Up to 2.5 Mb Reaching That of Parasitic Eukaryotes. *Science*. 341 (6143). P. 281–286. https://doi.org/10.1126/science.1239181.

20. Legendre M. et al. (2018) Diversity and evolution of the emerging Pandoraviridae family. *Nature Communications*. 9, (1). https://doi.org/10.1038/s41467-018-04698-4.

21. Philippe N. et al. (2013) Pandoraviruses: Amoeba Viruses with Genomes Up to 2.5 Mb Reaching That of Parasitic Eukaryotes. *Science*. 341 (6143). P. 281–286. https://doi.org/10.1126/science.1239181.

22. Antwerpen M. H. et al. (2016) Whole-genome sequencing of a Pandoravirus isolated from keratitis-inducing Acanthamoeba, *Genome Announc*. 3 (2). https://doi: 10.1128/genomeA.00136-15.

23. Bisio H. et al., (2023) Evolution of giant pandoravirus revealed by CRISPR/Cas9. *Nat Commun*. 14(1) https://doi:10.1038/s41467-023-36145-4.

24. Hosokawa N. Et al. (2021) Draft Genome Sequence of Pandoravirus japonicus Isolated from the Sabaishi River, Niigata, Japan. *Microbiol Resour Announc*. 10 (19). https://doi: 10.1128/ MRA.00365-21.

25. M. Legendre et al. (2018) Diversity and evolution of the emerging Pandoraviridae family. *Nat Commun*,. 9(1) . https://doi:10.1038/s41467-018-04698-4.

26. Antwerpen M. H. et al. (2016) Whole-genome sequencing of a Pandoravirus isolated from keratitis-inducing Acanthamoeba, *Genome Announc*.3(2). https://doi: 10.1128/genomeA. 00136-15.

27. Legendre M. et al., (2014) Thirty-thousand-year-old distant relative of giant icosahedral DNA viruses with a pandoravirus morphology, *Proceedings of the National Academy of Sciences*,. 111(11), pp. 4274–4279. https://doi:10.1073/pnas.1320670111.

28. Legendre M. et al.(2015) In-depth study of Mollivirus sibericum, a new 30,000-y-old giant virus infecting Acanthamoeba, *Proceedings of the National Academy of Sciences*.112(38), pp. E5327–E5335. https://doi:10.1073/pnas.1510795112.

29. Boratto P. V. M. et al. (2020) Yaravirus: A novel 80-nm virus infecting Acanthamoeba castellanii.," *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 117(28), pp. 16579–16586. https://doi:10.1073/pnas.2001637117.

30. Nunes-Alves A. K. et al. (2025) Yaravirus brasiliense genomic structure analysis and its possible influence on the metabolism, *Genet Mol Biol*,. 48(1), https://doi:10.1590/1678-4685-gmb-2024-0139.

31. Andreani J. et al. (2017) Pacmanvirus, a New Giant Icosahedral Virus at the Crossroads between Asfarviridae and Faustoviruses, *J Virol*,. 91(14), pp. 1–11, https://doi:10.1128/jvi.00212-17.

32. Colson P. et al. (2016) The role of giant viruses of amoebas in humans, *Curr Opin Microbiol*. 31, pp. 199–208. https://doi:10.1016/j.mib.2016.04.012.

33. Sakhaee F. et al. (2020) Pulmonary Infection Related to Mimivirus in Patient with Primary Ciliary Dyskinesia. *Emerg Infect Dis*, 26(10), pp. 2524–2526, https://doi:10.3201/eid2610. 191613.

34. Colson P. et al. (2013) Evidence of the megavirome in humans, *Journal of Clinical Virology*. 57(3), pp. 191–200. https://doi:10.1016/j.jcv.2013.03.018.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 616-073

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2166-2176

Закревський Андрій Миколайович кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри педіатрії 3 та неонатології, Харківський Національний Медичний Університет, https://orcid.org/0000-0001-6986-9351

Закревський Кирило Андрійович лікар-рентгенолог, КНП «Міська клінічна лікарня швидкої та невідкладної медичної допомоги ім. проф. О.І. Мещанінова» ХМР, https://orcid.org/0009-0007-9175-9256

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У РАДІОЛОГІЇ: ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ

Анотація. В роботі висвітлюється актуальне питання сучасної радіології щодо інноваційних технологічних можливостей для розширення можливостей візуалізації та отримання високоточних зображень органів та тканин. Використання цифрових технологій та штучного інтелекту відкриває нові можливості для покращення якості візуалізацій, підвищення точності діагнозу, раннього виявлення патології та зменшення часу обробки зображень.

Метою роботи було проведення аналізу сучасних методів візуалізації у радіології та визначити переваги застосування цифрових технологій та штучного інтелекту.

Під час проведення аналізу літературних даних було визначено основні переваги та можливості медичної діагностики з інтеграцією ШІ. А саме, покращення якості зображення, збільшення швидкості обробка отриманих даних. Крім того, серед позитивних змін виділяються обробка зображень у реальному часі, автоматизація процесу сегментації, виявлення патологічних змін та зменшення рівня опромінення.

Науковці зазначають, завдяки машинному навчанню можливо добитися позитивних ефектів для всього процесу радіологічної візуалізації., як отримання зображень, так і оптимізація процесів. Алгоритми штучного інтелекту покращують реконструкції зображення, що приводить до більш високої якості, зменшенню часу вимірювання. Це має велике значення для раннього виявлення патологічних станів, встановлення рідкісних захворювань та відстеження динаміки змін, а також допомогти лікарям у виборі індивідуального плану лікування.

Отже, завдяки розвитку та інтеграції штучного інтелекту можливо підвищити якість рентгенологічної діагностики, а також, швидкість процесу та оптимізувати тактики лікування. Такий підхід сприятиме розробці персоналізованих підходів шляхом аналізу даних системи електронної охорони здоров'я для прийняття рішень щодо кожного окремого пацієнта.

Ключові слова: медицина, діагностика, штучний інтелект, ефективність, візуалізація.

Zakrevskyy Andriy Mykolayovych Candidate of Medical Sciences, Associate professor, Associate professor of the Department of Pediatrics No3 and Neonatology, Kharkiv National Medical University, https://orcid.org/0000-0001-6986-9351

Zakrevskyy Kyrylo Andriyovych Radiologist, Municipal Non-Profit Enterprise "City Clinical Hospital for Emergency Medical Services named after Prof. O.I. Meschaninov" of Kharkiv City Council, https://orcid.org/0009-0007-9175-9256

MODERN VISUALIZATION METHODS IN RADIOLOGY: DIGITAL TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. The paper highlights the topical issue of modern radiology regarding innovative technological capabilities to enhance the visualization capabilities and obtain high-precision images of organs and tissues. The use of digital technologies and artificial intelligence opens up new opportunities for improving the quality of visualization, increasing the accuracy of diagnosis, early detection of pathology and reducing image processing time.

The purpose of the study was to analyze modern imaging methods in radiology and to determine the benefits of using digital technologies and artificial intelligence.

The paper looked at the main ways digital tech is used in X-ray imaging and figured out the main possibilities for this kind of integration. The main advantages were the ability to improve image quality and speed up data processing. In addition, positive changes include real-time image processing, automation of the segmentation process, detection of pathological changes, and reduction of radiation exposure.

Scientific research has determined that machine learning can have positive effects on the entire radiological imaging process, including image acquisition and process optimization. Artificial intelligence algorithms improve image reconstruction, resulting in higher quality and reduced measurement time. This is of great importance for the early detection of pathological conditions, the identification of rare diseases, and the monitoring of changes, as well as helping doctors to choose an individual treatment plan.

Thus, thanks to the development and integration of artificial intelligence, it is possible to improve the quality of radiological diagnostics, as well as the speed of the process and the optimization of treatment tactics. This approach will facilitate the development of personalized approaches by analyzing electronic health system data to make decisions about each individual patient.

Keywords: radiology, diagnostics, artificial intelligence, efficiency, visualization.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Постановка проблеми. Сучасний стрімкий розвиток цифрових технологій сприяє інтеграції штучного інтелекту (ШІ) в різних медичних галузях. При цьому діагностична сфера найбільш активно використовує машинне навчання для покращення якості медичної допомоги [1, 2, 3].

Наразі розробляються багато програм на основі ШІ, які можуть впливати на всі етапи процесу візуалізації, починаючи від замовлення тестів і закінчуючи передачею звітів.

Було встановлено що завдяки технологіям ШІ можливо допомогти у виборі лікування пацієнтів, покращити якість зображень та інтерпретацію діагностичних даних. ШІ в наш час широко застосовується в комп'ютерній томографії (КТ), ультразвукових дослідженнях (УЗД), рентгенографії, флюороскопія та магнітно-резонансна томографія (МРТ) [4, 5, 6, 7]. З розвитком технологій медичної візуалізації та використанням великих наборів даних штучний інтелект допомагає виявляти ознаки, які неможливо помітити людським оком [1].

Інтеграція цифрових технологій та штучного інтелекту може допомогти аналізувати великі обсяги медичних даних, виявляти складні захворювання та ознаки не видимі людським оком, автоматизувати рентгенологічну обробку та супроводжувати лікаря під час прийняття рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки в радіології настає нова ера активного використання ШІ, яка зосереджена на аналізі зображень. Все більше наукових досліджень присвячені питанню розвитку та застосування машинного навчання в медичну практику. Так, у своїх роботах R. Ahmad, L. Escudero Sanchez, J. H. Thrall, R. Singh, R. Heckel вивчають результати інтеграції цифрових технологій та ШІ в різні радіологічні методи. Дослідження О. Бойченко, Т. Бублій, K. Jun, S. Gampala, S. Wang, N. Kapoor, C. A. Stueckle, L. Gallée були зосереджені на оцінці клінічної значущості використання моделей машинного навчання для класифікації захворювань або прогнозуванні.

Мета роботи – провести аналіз сучасних методів візуалізації у радіології та визначити переваги застосування цифрових технологій та штучного інтелекту.

Виклад основного матеріалу. В наш час медична візуалізація активно використовується для виявлення та моніторингу різних захворювань. Інтеграція цифрових технологій сприяє розвитку можливостей рентгенології та підвищенню якості медичних послуг. ШІ здатний виконувати складні завдання ефективніше та швидше, ніж людина, при цьому, не втрачаючи продуктивності [1, 4].

Алгоритми ШІ дозволяють ефективно обробляти великі обсяги даних та вирішувати різні питання. На початковому етапі навчання вже відомі або раніше приховані зв'язки у вибіркових даних виявляються та представляють у моделі. За допомогою моделей ШІ, навчених таким чином, виявлені кореляції можна безпосередньо застосовувати до нових даних, щоб їх можна було швидко та легко обробляти. Завдяки високому ступеню цифровізації та відкритості до технічного прогресу, цей підхід виявився дуже потужним інструментом для ефективної обробки постійно зростаючої кількості даних зображень особливо в

радіології [8]. Розробки як у візуалізації, так і в технічних можливостях синергетично сприяли швидкому зростанню очікуваного використання ШІ в різних завданнях радіологічної візуалізації, таких як оцінка ризику, ідентифікація, діагностика, прогноз, відповідь на терапію та ризик рецидиву, а також у виявленні мультиомних захворювань [3].

Протягом свого розвитку рентгенологія зазнала значного технологічного прогресу, починаючи з двовимірної проєкційної рентгенографії та переходячи до три- та чотиривимірної, високороздільної, сучасної візуалізації з поперечними перерізами. Найбільш часто в радіологічних методах візуалізації ШІ використовується в МРТ (37% систем ШІ використовують набори даних МРТ), далі йде КТ-візуалізація (29%), причому найпоширенішим завданням є сегментація (39%) [9]. Серед усіх технологій візуалізації КТ відіграє дедалі важливішу роль у скринінгу, діагностиці та спостереженні за різноманітними клінічними станами та є методом вибору при травмах, інфекційних та онкологічних захворюваннях [10].

Ще одним методом медичної візуалізації є МРТ, який має здатність візуалізувати внутрішні структури та функції людського тіла, від виявлення ледь помітних патологічних змін до спрямування терапевтичних втручань. Не дивлячись на діагностичні можливості МРТ, які зараз використовуються, залишається ще обмеження щодо часу проведення дослідження та якості результатів. Саме високоякісні зображення є необхідними для постановки точного діагнозу та вимагають тривалий процес діагностики, що може бути незручним для пацієнта та збільшувати ризик похибок, які спричинені рухом. Всі ці труднощі підкреслюють необхідність розробки швидших методів МРТ, які залишатимуть якість зображень на даних рівні, але зменшать час їх отримання [11].

Машинне навчання, що характеризується алгоритмами на основі обчислювальних нейронних мереж, досягла значного успіху у вилученні складних шаблонів з великих наборів даних. У сфері реконструкції МРТ-зображень методи ШІ зосереджені на навчанні з величезних обсягів даних для перетворення недостатньо дискретизованих або зашумлених даних у високоточні зображення. Ці методи продемонстрували свою здатність пом’якшувати артефакти, покращувати роздільну здатність та пришвидшувати процес візуалізації [12, 13].

Радіологія є платформою для багатьох технологічних досягнень у медичній галузі, ШІ може впливати на кожен етап робочого процесу рентгенолога. ШІ може спростити будь-яку діяльність, таку як замовлення та планування, протоколювання та отримання даних, інтерпретація зображень, звітність, комунікація (табл. 1).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1

Основні напрямки та результати інтеграції ШІ в рентгенології

Процес	**Результат**
Попереднє опрацювання рентгенологічних зображень	Підвищення якості, поліпшення сегментації та формування зображень
Сегментація та виявлення патологій	Автоматичне визначення та виділення області патології, наприклад, пухлини, запальні процеси, що покращує точність і швидкість діагностики
Аналіз та інтерпретація медичних зображень	Виявлення, класифікація, точна локалізація та формування характеристик аномалій, патологій
Прийняття рішень	Інтелектуальні системи можуть порівнювати знімки з великими базами даних, що допомагає при постановці діагнозу, складанні прогнозів, ризиків і курсу лікування на основі медичних зображень та інших клінічних даних
Рівень опромінення	ШІ дозволяє зменшувати дозу опромінення для пацієнта, оскільки високоякісні знімки можна отримати при менших дозах, завдяки покращенню процесу обробки сигналу
Робочий процес	Автоматизація та оптимізація робочих процесів та ресурсів допомагає в плануванні, розподілу, пріоритизації, архівації та передачі медичних зображень та пов’язаних з ними даних

Низка алгоритмів машинного навчання, зокрема глибокі нейронні мережі, була впроваджена в системах пошуку зображень на основі контенту для підвищення ефективності та точності запитів. Обробка текстових звітів з радіології є ще одним застосуванням машинного навчання в радіології. Великі текстові бази даних складаються з накопичених звітів щоденної радіологічної практики. Сучасні технології обробки інформації використовуються для цих баз даних радіологічних звітів з метою покращення пошуку звітів та допомоги радіологам у постановці точних діагнозів. Розуміння природної мови обробка сприяють більш ефективному підходу до управління та отримання відповідної інформації з радіологічних звітів [1]. Крім того, методи ШІ дозволяють швидше та краще діагностувати, наприклад, завдяки автоматичному анотуванню органів та патологій та новим кількісним та візуальним маркерам, які зараз активно досліджуються [7, 8].

Обчислювальні методи відіграють ключову роль як у реконструкції зображень, так і в аналізі зображень. Реконструкція зображень стосується теорії та алгоритмів для обчислювального відновлення (медичного) зображення з виміряних даних датчика. Наприклад, реконструкція за допомогою МРТ перетворює дані, зібрані з радіочастотної котушки голови МРТ-сканера, на зображення голови, яке може бути легко інтерпретовано людиною-спостерігачем. Реконструкція зображення часто відбувається на самому сканері, але офлайн-реконструкція може бути дуже важливою для спеціалізованих дослідницьких

застосувань. Аналіз зображень стосується обчислювальних методів подальшої обробки зображень, метою яких є вилучення з них клінічно значущої інформації. Протягом останнього десятиліття спостерігається посилення зусиль у розробці методів аналізу зображень на основі ШІ, зокрема методів, що базуються на глибоких нейронних мережах. Ці моделі на їх основі можуть у певних умовах демонструвати чудову продуктивність, яка може конкурувати з людською [2, 3]. Wang, et al. (2024) [11] показав, що просторово-часовий трансформатор ініціює реконструкцію, моделюючи часові та просторові кореляції, а потім уточнює її за допомогою нейронних мереж. Ця інтеграція зменшує неточності, спричинені пошкодженими кадрами, та зменшує кількість ітерацій нейронних мереж, підвищуючи обчислювальну ефективність без шкоди для якості МРТ-реконструкції.

Інформація, яка отримана за допомогою програм машинного навчання, формує зображення, які можуть бути нерозрізнені під час візуального огляду, що може покращити прогностичну та діагностичну цінність наборів даних радіологічних досліджень [1, 3]. В метааналізі Ahmad R. (2021). [1] було встановлено, що специфічність для всіх моделей глибокого навчання визначається від 39% до 100%, тоді як чутливість від 85% до 100%. Сукупна чутливість та специфічність становили 89% та 85% для алгоритмів глибокого навчання для виявлення аномалій порівняно з 75% та 91% для фахівців з радіології відповідно.

Програми спостереження за допомогою ШІ можуть допомогти радіологам розставляти пріоритети у робочих списках, виявляючи підозрілі або позитивні випадки для раннього розгляду. Серед різних клінічних застосувань найбільш широке визнання отримало використання програмного забезпечення на основі штучного інтелекту як інструменту автоматизованого виявлення, який допомагає радіологам або лікарям виявляти незначні аномалії. Програми ШІ можуть використовуватися для вилучення «радіомічної» інформації із зображень, які неможливо розгледіти візуально, що потенційно збільшує діагностичну та прогностичну цінність, отриману з наборів даних зображень [3, 14].

Кількісний аналіз радіологічних зображень може допомогти у прийнятті рішень та покращити догляд за пацієнтами. Так, завдяки алгоритмам ШІ можна автоматично підвищувати контрастність, зменшувати шум та виправляти артефакти, що дозволяє отримати чіткі знімки, навіть при низькій якості початкового зображення [2]. Крім того, обробка зображень відбувається у реальному часі, ШІ здатен швидко аналізувати та обробляти знімки, забезпечуючи високий рівень деталізації та контрасту під час самих процедур, що підвищує точність діагностики.

Деякі системи ШІ сприяють шумозаглушенню даних, отриманих при значно нижчих рівнях радіації, ніж потрібно було раніше, що призводить до оптимізації отримання зображень зі значно низьким радіаційним навантаженням. При застосуванні ШІ в візуалізації, методи реконструкції зображень на

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

основі глибокого навчання вже продемонстрували потенціал для зниження дози опромінення. Нові технології КТ дозволяють зменшити дозу опромінення без втрати якості зображення. Наприклад, спектральна КТ забезпечує більш детальний аналіз тканин за їх складом, що покращує диференціацію злоякісних та доброякісних утворень. Динамічна КТ використовується для оцінки кровотоку в органах і пухлинах, що є критично важливим в онкології [15].

ШІ також допомагає мінімізувати артефакти, застосовуючи алгоритми обробки зображень під час або після етапів реконструкції [5]. Програми поглибленого навчання можуть сприяти автоматизованій інтерпретації зображень. Ці технології не лише підвищують якість зображень, а й дозволяють зробити процес візуалізації більш швидким, точним та безпечним для пацієнтів. Крім того, за допомогою алгоритмів ШІ можна передбачити погіршення стану пацієнта, аналізуючи його дані [4, 16, 17]. Особливо це має велике значення при обстеженні дітей. Так, в роботі Goeral, et al. (2019) [18] було встановлено, що ультразвукове дослідження головного мозку за допомогою доплерографії з інтенсивним мікросудинним скануванням є можливим та добре відтворюваним, а також забезпечує новий неінвазивний інструмент візуалізації для оцінки внутрішньопаренхіматозних мікросудин мозку (екстрастріарних та стріарних мікросудин) у новонароджених без використання контрасту. Загалом, показники були кращими на коронарних проєкціях, ніж на сагітальних проєкціях. В коронарних проекціях мікросудини можна було ідентифікувати у 90-100%, медулярні мікросудини – у 95-100%. На глибоких скануваннях кортикальні та медулярні мікросудини були видимі у всіх випадках, тоді як стріарні мікросудини можна було ідентифікувати у 71% випадків [18].

В наш час стандарт методів рентгенівської візуалізації спирається на дві технологічні платформи: фіксовані С-подібні апарати в одно- та двоплощинних конфігураціях для дво- (2D), три- (3D) та чотиривимірної (4D) візуалізації, а також спіральні КТ-сканери, які все частіше інтегруються з фіксованими С-подібними апаратами в гібридних конфігураціях. З моменту першого повідомлення про використання стереотаксичної КТ, виконаної з використанням головки апарата, у 1976 році, технологія КТ значно розвинулась. Фіксовані С-подібні апарати тепер універсально включають цифрові рентгенівські детектори з плоскими панелями, пропонують вищу швидкість руху обертів для 3D-візуалізації (<5 секунд) та включають роботизовані платформи з широким діапазоном можливостей руху [7, 19]. Сучасні багатодетекторні КТ-сканери можуть візуалізувати все тіло за <5 секунд, а весь грудний відділ, черевну порожнину та таз – менш ніж за дві секунди для найвимогливіших пацієнтів та клінічних умов з часом обертання до 0,25 секунди та охопленням сканування до 16 см за один оберт [20]. За той самий період спіральні КТ-сканери перейшли від односекційних детекторів до детекторамів, які мають багатосекційні можливості (наприклад, 64–320 рядів детекторів) з вищою швидкістю сканування та об’ємним покриттям. Конструкції сканерів, призначені для інтервенційного

відділення, тепер мають поздовжнє (по осі z) покриття без руху столу завдяки напрямним на підлозі, що формує основу для гібридного комплексу «ангіо-КТ» з С-подібною дужкою (одноплощинною або двоплощинною, як правило, перша), інтегрованою з КТ-сканером. Ці технології забезпечують спектр можливостей візуалізації для інтервенційного керівництва. С-подібні дужки для фіксованого приміщення мають режими 2D флюороскопії, 2D та 3D цифрової субтракційної ангіографії та конусно-променевої КТ-візуалізації, а також нові можливості 4D цифрової субтракційної ангіографії та перфузійної візуалізації. Технології 3D- та 4D-візуалізації відкривають нові можливості для якісного аналізу внутрішніх структур організму. 3D-друк на основі радіологічних знімків використовується для моделювання хірургічних втручань, а 4D-візуалізація дає змогу оцінювати рухи органів у режимі реального часу [7].

Слід зазначити, що за допомогою інтеграції цифрових технологій в радіологічній діагностиці лікарі та медичні установи можуть отримувати швидку та якісну інтерпретацію знімків без необхідності фізичної присутності радіолога. Основні аспекти використання ШІ в цій сфері є можливість дистанційної інтерпретації зображень. Так, лікарі можуть аналізувати знімки КТ, МРТ, рентгенографії або УЗД, отримані в будь-якому медичному закладі, та надавати висновки через захищені цифрові онлайн платформи. Крім того, медичні установи можуть співпрацювати з великими телерадіологічними центрами, що дозволяє зменшити навантаження на власних лікарів та прискорити отримання результатів.

Висновки. Сучасні технологічні можливості у рентгенології кардинально трансформують медичну діагностику, підвищуючи її точність та швидкість, одночасно зменшуючи променеве навантаження на пацієнтів та сприяючи розвиткові персоналізованої медицини. Завдяки можливостям штучного інтелекту, технології методів візуалізації здатні швидко та з високою точністю аналізувати медичні зображення, виявляти аномалії та забезпечувати більш раннє й точніше діагностування. Алгоритми штучного інтелекту також можуть прогнозувати погіршення стану пацієнтів, аналізуючи їх дані, що дає змогу своєчасно втрутитися та покращити результати лікування. У майбутньому очікується ще більша інтеграція штучного інтелекту, розвиток нових методів діагностики та удосконалення технологій візуалізації, що зробить медичну практику ще більш ефективною.

Література

1. Ahmad R. Reviewing the relationship between machines and radiology: the application of artificial intelligence. *Acta radiologica open*. 2021.Vol. 10(2). P. 2058460121990296. https://doi.org/10.1177/2058460121990296.

2. Escudero Sanchez L., Buddenkotte T., Al Sa'd M., McCague C., Darcy J., Rundo L., Samoshkin A., Graves M. J., Hollamby V., Browne P., Crispin-Ortuzar M., Woitek R., Sala E., Schönlieb C. B., Doran S. J., Öktem O. Integrating Artificial Intelligence Tools in the Clinical Research Setting: The Ovarian Cancer Use Case. *Diagnostics* (Basel, Switzerland). 2023. Vol. 13(17). P. 2813. https://doi.org/10.3390/diagnostics13172813.

3. Thrall J. H., Li X., Li Q., Cruz C., Do S., Dreyer K., Brink J. Artificial Intelligence and Machine Learning in Radiology: Opportunities, Challenges, Pitfalls, and Criteria for Success. *Journal of the American College of Radiology: JACR*. 2018. Vol. 15(3 Pt B). P. 504–508. https://doi.org/10.1016/j.jacr.2017.12.026.

4. Бойченко О., Бублій Т. Перспективи використання штучного інтелекту в медичній сфері. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2024. Том 24(3). С. 137-139. https://doi.org/10.31718/2077-1096.24.3.137.

5. Gampala S., Vankeshwaram V., Gadula S. S. P. Is Artificial Intelligence the New Friend for Radiologists? A Review Article. *Cureus.* 2020. Vol. 12(10). P. e11137. https://doi.org/10.7759/cureus.11137.

6. Kapoor N., Lacson R., Khorasani R. Workflow Applications of Artificial Intelligence in Radiology and an Overview of Available Tools. *Journal of the American College of Radiology: JACR*. 2020. Vol. 17(11). P. 1363–1370. https://doi.org/10.1016/j.jacr.2020.08.016.

7. Brock K. K., Chen S. R., Sheth R. A., Siewerdsen J. H. Imaging in Interventional Radiology: 2043 and Beyond. *Radiology*. 2023. Vol. 308(1). P. e230146. https://doi.org/10.1148/radiol.230146.

8. Gallée L., Kniesel H., Ropinski T., Götz M. Artificial intelligence in radiology - beyond the black box. Künstliche Intelligenz in der Radiologie – jenseits der Black-Box. RoFo: Fortschritte auf dem Gebiete der Rontgenstrahlen und der Nuklearmedizin. 2023. Vol. 195(9). P. 797–803. https://doi.org/10.1055/a-2076-6736.

9. Stueckle C. A., Haage P. The radiologist as a physician - artificial intelligence as a way to overcome tension between the patient, technology, and referring physicians - a narrative review. Der Arzt im Radiologen – künstliche Intelligenz als Möglichkeit, das Spannungsfeld zwischen Patient, Technik und Zuweisern zu lösen – ein narratives Review. RoFo: Fortschritte auf dem Gebiete der Rontgenstrahlen und der Nuklearmedizin. 2024. Vol. 196(11). P. 1115–1124. https://doi.org/10.1055/a-2271-0799.

10. Singh R., Wu W., Wang G., Kalra M. K. Artificial intelligence in image reconstruction: The change is here. Physica medica : PM : an international journal devoted to the applications of physics to medicine and biology : official journal of the Italian Association of Biomedical Physics (AIFB). 2020. Vol. 79. P. 113–125. https://doi.org/10.1016/j.ejmp.2020.11.012.

11. Wang S., Cheng H., Ying L., Xiao T., Ke Z., Zheng H., Liang D. DeepcomplexMRI: Exploiting deep residual network for fast parallel MR imaging with complex convolution. *Magnetic resonance imaging*. 2020. Vol. 68. P. 136–147. https://doi.org/10.1016/j.mri.2020.02.002.

12. Heckel R., Jacob M., Chaudhari A., Perlman O., Shimron E. Deep learning for accelerated and robust MRI reconstruction. *Magma* (New York, N.Y.). 2024. Vol. 37(3). P. 335–368. https://doi.org/10.1007/s10334-024-01173-8.

13. Knoll F., Hammernik K., Zhang C., Moeller S., Pock T., Sodickson D. K., Akçakaya M. Deep-Learning Methods for Parallel Magnetic Resonance Imaging Reconstruction: A Survey of the Current Approaches, Trends, and Issues. *IEEE signal processing magazine*. 2020. Vol. 37 (1). P. 128–140. https://doi.org/10.1109/MSP.2019.2950640.

14. Waite S., Farooq Z., Grigorian A., Sistrom C., Kolla S., Mancuso A., Martinez-Conde S., Alexander R. G., Kantor A., Macknik S. L. A Review of Perceptual Expertise in Radiology-How it develops, How we can test it, and Why humans still matter in the era of Artificial Intelligence. *Academic radiology*. 2020. Vol. 27(1). P. 26–38. https://doi.org/10.1016/j.acra.2019.08.018.

15. Tapper W., Carneiro G., Mikropoulos C., Thomas S. A., Evans P. M., Boussios S. The Application of Radiomics and AI to Molecular Imaging for Prostate Cancer. *Journal of personalized medicine.* 2024. Vol. 14(3). P. 287. https://doi.org/10.3390/jpm14030287.

16. Hong S., Hwang E. J., Kim S., Song J., Lee T., Jo G. D., Choi Y., Park C. M., Goo J. M. Methods of Visualizing the Results of an Artificial-Intelligence-Based Computer-Aided Detection System for Chest Radiographs: Effect on the Diagnostic Performance of Radiologists. *Diagnostics* (Basel, Switzerland). 2023. Vol. 13(6). P. 1089. https://doi.org/10.3390/diagnostics13061089.

17. European Society of Radiology (ESR) Current practical experience with artificial intelligence in clinical radiology: a survey of the European Society of Radiology. *Insights into imaging*. 2022. Vol. 13(1). P. 107. https://doi.org/10.1186/s13244-022-01247-y.

18. Goeral K., Hojreh A., Kasprian G., Klebermass-Schrehof K., Weber M., Mitter C., Berger A., Prayer D., Brugger P. C., Vergesslich-Rothschild K., Patsch J. M. Microvessel ultrasound of neonatal brain parenchyma: feasibility, reproducibility, and normal imaging features by superb microvascular imaging (SMI). European radiology. 2019. Vol. 29(4). P. 2127–2136. https://doi.org/10.1007/s00330-018-5743-1.

19. Xudong Y., Weihong L., Feng X., Yanli L., Weishun L., Fengjun Z., Jiao G., Jiawei L., Xiaolu H., Huailiang H., Jianye L., Sihui Z., Chuanmiao X., Hanhui L., Liang M. Artificial intelligence-based CT metrics used in predicting clinical outcome of COVID-19 in young and middle-aged adults. Medical physics. 2022. Vol. 49(8). P. 5604–5615. https://doi.org/10.1002/mp.15803.

20. Jun K., Lee H. Quantum optimization algorithms for CT image segmentation from X-ray data. Scientific reports. 2025. Vol. 15(1). P. 20649. https://doi.org/10.1038/s41598-025-08453-w.

References

1. Ahmad, R. (2021). Reviewing the relationship between machines and radiology: the application of artificial intelligence. *Acta radiologica open, 10*(2), 2058460121990296. https://doi.org/10.1177/2058460121990296.

2. Escudero Sanchez, L., Buddenkotte, T., Al Sa'd, M., McCague, C., Darcy, J., Rundo, L., Samoshkin, A., Graves, M. J., Hollamby, V., Browne, P., Crispin-Ortuzar, M., Woitek, R., Sala, E., Schönlieb, C. B., Doran, S. J., & Öktem, O. (2023). Integrating Artificial Intelligence Tools in the Clinical Research Setting: The Ovarian Cancer Use Case. *Diagnostics (Basel, Switzerland), 13*(17), 2813. https://doi.org/10.3390/diagnostics13172813.

3. Thrall, J. H., Li, X., Li, Q., Cruz, C., Do, S., Dreyer, K., & Brink, J. (2018). Artificial Intelligence and Machine Learning in Radiology: Opportunities, Challenges, Pitfalls, and Criteria for Success. *Journal of the American College of Radiology: JACR, 15*(3 Pt B), 504–508. https://doi.org/10.1016/j.jacr.2017.12.026.

4. Boychenko, O., & Bubliy, T. (2024). Prospects for the use of artificial intelligence in the medical field. *Actual problems of modern medicine: Bulletin of the Ukrainian Medical Stomatological Academy, 24*(3), 137-139. https://doi.org/10.31718/2077-1096.24.3.137.

5. Gampala, S., Vankeshwaram, V., & Gadula, S. S. P. (2020). Is Artificial Intelligence the New Friend for Radiologists? A Review Article. *Cureus, 12*(10), e11137. https://doi.org/10.7759/cureus.11137.

6. Kapoor, N., Lacson, R., & Khorasani, R. (2020). Workflow Applications of Artificial Intelligence in Radiology and an Overview of Available Tools. *Journal of the American College of Radiology: JACR, 17*(11), 1363–1370. https://doi.org/10.1016/j.jacr.2020.08.016.

7. Brock, K. K., Chen, S. R., Sheth, R. A., & Siewerdsen, J. H. (2023). Imaging in Interventional Radiology: 2043 and Beyond. *Radiology, 308*(1), e230146. https://doi.org/10.1148/radiol.230146.

8. Gallée, L., Kniesel, H., Ropinski, T., & Götz, M. (2023). Artificial intelligence in radiology - beyond the black box. *Künstliche Intelligenz in der Radiologie – jenseits der Black-Box. RoFo: Fortschritte auf dem Gebiete der Rontgenstrahlen und der Nuklearmedizin, 195*(9), 797–803. https://doi.org/10.1055/a-2076-6736.

9. Stueckle, C. A., & Haage, P. (2024). The radiologist as a physician - artificial intelligence as a way to overcome tension between the patient, technology, and referring physicians - a narrative review. *Der Arzt im Radiologen – künstliche Intelligenz als Möglichkeit, das Spannungsfeld zwischen Patient, Technik und Zuweisern zu lösen – ein narratives Review. RoFo: Fortschritte auf dem Gebiete der Rontgenstrahlen und der Nuklearmedizin, 196*(11), 1115–1124. https://doi.org/10.1055/a-2271-0799.

10. Singh, R., Wu, W., Wang, G., & Kalra, M. K. (2020). Artificial intelligence in image reconstruction: The change is here. Physica medica. *PM: an international journal devoted to the applications of physics to medicine and biology: official journal of the Italian Association of Biomedical Physics (AIFB)*, *79*, 113–125. https://doi.org/10.1016/j.ejmp.2020.11.012.

11. Wang, S., Cheng, H., Ying, L., Xiao, T., Ke, Z., Zheng, H., & Liang, D. (2020). DeepcomplexMRI: Exploiting deep residual network for fast parallel MR imaging with complex convolution. *Magnetic resonance imaging*, *68*, 136–147. https://doi.org/10.1016/j.mri.2020.02.002.

12. Heckel, R., Jacob, M., Chaudhari, A., Perlman, O., & Shimron, E. (2024). Deep learning for accelerated and robust MRI reconstruction. *Magma (New York, N.Y.)*, *37*(3), 335–368. https://doi.org/10.1007/s10334-024-01173-8.

13. Knoll, F., Hammernik, K., Zhang, C., Moeller, S., Pock, T., Sodickson, DK, & Akçakaya, M. (2020). Deep-Learning Methods for Parallel Magnetic Resonance Imaging Reconstruction: A Survey of the Current Approaches, Trends, and Issues. *IEEE signal processing magazine*, *37* (1), 128–140. https://doi.org/10.1109/MSP.2019.2950640.

14. Waite, S., Farooq, Z., Grigorian, A., Sistrom, C., Kolla, S., Mancuso, A., Martinez-Conde, S., Alexander, R. G., Kantor, A., & Macknik, S. L. (2020). A Review of Perceptual Expertise in Radiology-How it develops, How we can test it, and Why humans still matter in the era of Artificial Intelligence. *Academic radiology*, *27*(1), 26–38. https://doi.org/10.1016/j.acra.2019.08.018.

15. Tapper, W., Carneiro, G., Mikropoulos, C., Thomas, S. A., Evans, P. M., & Boussios, S. (2024). The Application of Radiomics and AI to Molecular Imaging for Prostate Cancer. *Journal of personalized medicine*, *14*(3), 287. https://doi.org/10.3390/jpm14030287.

16. Hong, S., Hwang, E. J., Kim, S., Song, J., Lee, T., Jo, G. D., Choi, Y., Park, C. M., & Goo, J. M. (2023). Methods of Visualizing the Results of an Artificial-Intelligence-Based Computer-Aided Detection System for Chest Radiographs: Effect on the Diagnostic Performance of Radiologists. *Diagnostics (Basel, Switzerland)*, *13*(6), 1089. https://doi.org/10.3390/diagnostics 13061089.

17. European Society of Radiology (ESR) (2022). Current practical experience with artificial intelligence in clinical radiology: a survey of the European Society of Radiology. *Insights into imaging*, *13*(1), 107. https://doi.org/10.1186/s13244-022-01247-y.

18. Goeral, K., Hojreh, A., Kasprian, G., Klebermass-Schrehof, K., Weber, M., Mitter, C., Berger, A., Prayer, D., Brugger, P. C., Vergesslich-Rothschild, K., & Patsch, J. M. (2019). Microvessel ultrasound of neonatal brain parenchyma: feasibility, reproducibility, and normal imaging features by superb microvascular imaging (SMI). *European radiology*, *29*(4), 2127–2136. https://doi.org/10.1007/s00330-018-5743-1.

19. Xudong, Y., Weihong, L., Feng, X., Yanli, L., Weishun, L., Fengjun, Z., Jiao, G., Jiawei, L., Xiaolu, H., Huailiang, H., Jianye, L., Sihui, Z., Chuanmiao, X., Hanhui, L., & Liang, M. (2022). Artificial intelligence-based CT metrics used in predicting clinical outcome of COVID-19 in young and middle-aged adults. *Medical physics*, *49*(8), 5604–5615. https://doi.org/10.1002/mp.15803.

20. Jun, K., & Lee, H. (2025). Quantum optimization algorithms for CT image segmentation from X-ray data. *Scientific reports*, *15*(1), 20649. https://doi.org/10.1038/s41598-025-08453-w.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 614.2:614.84

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2177-2184

Кагукіна Анастасія Максимівна доктор філософії (phD) з екології, старший викладач кафедри екології та природоохоронних технологій, Державний університет «Житомирська політехніка» м. Житомир, https://orcid.org/0000-0001-8932-1211

ЗНАЧЕННЯ ДОМЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню ролі та значення домедичної допомоги в умовах надзвичайних ситуацій природного, техногенного та соціально-політичного характеру. В умовах сучасних реалій, що характеризуються зростанням кількості як глобальних, так і локальних загроз, особливої значущості набуває здатність населення до своєчасного, скоординованого та результативного реагування на надзвичайні ситуації. Такі події, як правило, є раптовими за своїм характером і супроводжуються суттєвими ризиками для життя та здоров'я постраждалих. Відсутність у громадян базових навичок надання домедичної допомоги в подібних обставинах часто виступає критичним чинником, що суттєво знижує шанси на збереження життя та мінімізацію тяжких наслідків. У цьому контексті домедична допомога розглядається не лише як елемент первинного медичного втручання, а й як важлива соціальна функція, що сприяє формуванню культури безпеки та підвищенню загального рівня готовності суспільства до дій у кризових обставинах.

Метою статті є узагальнення наукових підходів, практичних напрацювань та міжнародного досвіду у сфері домедичної допомоги, зокрема в аспектах громадянської підготовки до дій у надзвичайних ситуаціях. У межах дослідження окреслено ключові бар'єри, які перешкоджають ефективному наданню допомоги постраждалим, серед яких виокремлюються не лише відсутність знань, а й психологічна невпевненість, стресова реакція, страх заподіяти шкоду або відповідальність за неправильні дії. Формування культури надання домедичної допомоги повинне розглядатися як довгострокова інвестиція в безпеку суспільства. Підвищення рівня обізнаності та сформованості практичних навичок населення у сфері домедичної допомоги розглядається не лише як складова індивідуальної безпеки громадян, але й як стратегічно важливий чинник зміцнення національної безпеки та забезпечення гуманітарної стійкості держави в умовах зростаючих і непередбачуваних загроз.

Ключові слова: домедична допомога, надзвичайні ситуації, перша допомога, екстрені ситуації, громадська безпека, освітні технології, стресостійкість

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Kahukina Anastasiia Maksymivna Doctor of Philosophy (PhD) in Ecology, Senior Lecturer, Department of Ecology and Environmental Protection Technologies, Zhytomyr Polytechnic State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0001-8932-1211

THE IMPORTANCE OF FIRST AID IN EMERGENCY SITUATIONS

Abstract. The article is dedicated to the study of the role and significance of first aid in emergencies of natural, man-made, and socio-political origin. In the context of modern realities, characterized by an increasing number of both global and local threats, the ability of the population to respond in a timely, coordinated, and effective manner to emergencies becomes particularly important. Such events are usually sudden in nature and are accompanied by significant risks to the lives and health of those affected. The lack of basic first aid skills among citizens in such circumstances often becomes a critical factor that significantly reduces the chances of survival and the minimization of severe consequences. In this context, first aid is considered not only as an element of primary medical intervention, but also as an important social function that contributes to the development of a safety culture and the overall level of societal preparedness for action in crisis situations.

The purpose of the article is to summarize scientific approaches, practical developments, and international experience in the field of first aid, particularly in the context of preparing civilians for action in emergency situations. The study outlines the key barriers to the effective provision of assistance to victims, including not only the lack of knowledge, but also psychological insecurity, stress responses, fear of causing harm, or fear of being held responsible for incorrect actions. The formation of a culture of first aid should be viewed as a long-term investment in public safety. Raising awareness and developing practical first aid skills among the population is regarded not only as a component of individual safety, but also as a strategically important factor in strengthening national security and ensuring the humanitarian resilience of the state under conditions of increasing and unpredictable threats.

Keywords: first aid, emergency situations, pre-medical assistance, critical incidents, public safety, educational technologies, stress resilience.

Постановка проблеми. У сучасних умовах зростання кількості надзвичайних ситуацій — як техногенного, так і природного чи воєнного характеру — питання надання своєчасної та ефективної домедичної допомоги набуває особливої актуальності. Особливе значення дана тема має в умовах воєнного стану, масових евакуацій, терористичних загроз, дорожньо-транспортних пригод, техногенних катастроф.

У таких ситуаціях першу допомогу нерідко змушені надавати очевидці події або непрофесійні учасники. Відсутність знань або неправильні дії в критичні моменти можуть призвести до летальних наслідків, яких можна було уникнути. Формування стійких практичних навичок у наданні домедичної

допомоги є не лише елементом індивідуальної безпеки, а й важливим компонентом загальної готовності суспільства до реагування на виклики сучасності.

Питання підвищення рівня медичної підготовки населення, особливо молоді, набуває особливої ваги. У надзвичайних ситуаціях різного характеру критично важливим є фактор часу та оперативність надання допомоги постраждалим. Перші хвилини після травми чи ураження визначають подальший прогноз для постраждалого. В багатьох випадках першу медичну допомогу або не надають взагалі, або надають з помилками, які можуть погіршити стан постраждалого. Це зумовлено низьким рівнем обізнаності населення щодо базових медичних навичок. Надання домедичної допомоги до прибуття професійних екстрених служб є критично важливою ланкою в системі порятунку, що часто становить єдину можливість зберегти життя постраждалих, зменшити тяжкість уражень та запобігти розвитку ускладнень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Автори [1] аналізують міжнародні моделі організації надання домедичної допомоги в умовах катастроф, акцентуючи увагу на важливості чіткої координації між структурами, визначенні ролей та алгоритмах взаємодії.

Володіння навичками надання першої допомоги немедичним працівником є важливим у надзвичайній ситуації, катастрофі, землетрусі чи пандемії [2]. Дослідження в Казахстані щодо тренінгів для осіб без медичної освіти показало значне зростання рівня знань і практичних навичок після тренінгу та збереження ефекту через 6 і 12 місяців з поступовим зниженням знань. Це свідчить про необхідність періодичного повторного навчання для підтримки здатності реагувати в надзвичайних ситуаціях [3]. Перше застосування курсу в Україні продемонструвало суттєве підвищення знань серед працівників передового рівня [4]. Важливим аспектом також є надання психологічної підтримки.

Мета статті визначити роль і значення домедичної допомоги в умовах надзвичайних ситуацій, а також обґрунтувати необхідність підвищення рівня медичної обізнаності населення як важливого елемента ефективного реагування на кризові події.

Виклад основного матеріалу. Здійснений систематичний аналіз літератури дав можливість виділити основу значення першої медичної допомоги в умовах надзвичайних ситуацій. Із кожним роком зростає кількість НС, пов’язаних з кліматичними змінами [5-7], урбанізацією [8], техногенними катастрофами та воєнними діями. Домедична допомога є невід’ємною складовою ланцюга порятунку життя під час надзвичайних ситуацій, коли професійна медична допомога ще недоступна. До 40% випадків смертності при травмах можна було б запобігти за умов своєчасної домедичної допомоги [9]. Надання першої допомоги сторонніми особами у випадках зупинки серця або травматичних ушкоджень поза межами медичного закладу суттєво підвищує шанси на виживання постраждалих. В таких умовах навчання населення базовим

навичкам надання домедичної допомоги розглядається як ефективний інструмент покращення клінічних результатів у догоспітальному етапі. Національне дослідження Норвегії показало, що люди, що пройшли навчання з домедичної допомоги у 89 % випадків надавали допомогу у разі винекнення такої необхідності. Час який пройшов від останнього курсу не впливав на оцінку готовності. Основною перешкодою була психологічна невпевненість, а не відсутність знань [10]. Дослідження у Великій Британії показало, що включення активностей, що зосереджені на «ідентифікації допомагальника», істотно підвищує готовність діяти, самовпевненість і подолання страхів при наданні першої допомоги [11]. Заняття, які дозволяють учню досліджувати та обговорювати поведінку в надзвичайній ситуації, можуть ефективно підвищити його схильність до дій. Навчання з надання першої допомоги слід розширювати, включаючи інноваційні підходи до навчання, щоб допомогти учню розвинути як навички, так і бажання допомагати [11].

Технологічні методи навчання та врахування психологічних аспектів є перспективними напрямами для комбінованого підходу в домедичній підготовці. Навчальні програми першої допомоги доводять свою ефективність у підвищенні знань, мотивації і готовності діяти [1]. Основними викликами при наданні домедичної допомоги є: психологічні бар'єри, невпевненість, потреба в регулярних повтореннях та підтримки. Однак освітні програми серед молоді ефективні й мають довгостроковий результат. Застосування комбінованих підходів, а саме поєдання навчання, психологічної підтримки та технологій є найрезультативнішими [10]. У практичному вимірі фіксуються ситуації, за яких, попри наявність очевидної загрози життю постраждалого, свідки події утримуються від надання домедичної допомоги не через байдужість, а внаслідок страху допустити помилку, недостатнього рівня знань або повної відсутності базової підготовки. Особливо гостро ця проблема постає в умовах бойових дій. Населення змушене адаптуватися до умов, у яких загроза життю та здоров'ю набуває системного характеру, стаючи невід'ємною складовою повсякденного існування. За таких обставин опанування базових навичок надання першої допомоги має розглядатися не як факультативна компетентність, а як необхідний елемент загальної підготовки кожного громадянина. Своєчасне й правильно надане втручання на домедичному етапі здатне зменшити рівень летальності, значно знизити ступінь тяжкості ускладнень, а також покращити загальні клінічні результати у постраждалих. Надання домедичної допомоги базується на наявності знань, навичок і психологічної готовності до оперативного реагування в умовах надзвичайної ситуації.

Вивчення міжнародного досвіду свідчить про те, що системний підхід до навчання першій допомозі має не лише медичний, але й соціальний, освітній і культурний вимір. Високий рівень домедичної підготовки населення асоціюється з підвищеним рівнем громадянської свідомості, солідарності, готовності до спільного подолання кризових ситуацій. Ефективність системи

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

домедичної допомоги значною мірою залежить від рівня інтеграції цього напряму в загальну стратегію реагування на надзвичайні ситуації. Саме міждисциплінарний підхід, який передбачає поєднання знань з медицини, психології, соціології, педагогіки та менеджменту, дозволяє створити цілісну модель підготовки населення, орієнтовану як на практичні дії, так і на формування відповідних цінностей [1-5].

Наявність у громадян базових знань щодо дій у перші хвилини після виникнення надзвичайної події може суттєво вплинути на кінцеві результати, а саме зменшити кількість летальних випадків, знизити рівень ускладнень та забезпечити більш злагоджену роботу служб порятунку. Домедична допомога повинна розглядатися як один із важливих компонентів системи громадянської безпеки, що поєднує у собі елементи особистої відповідальності, суспільного блага та державної політики.

Формування навичок домедичної допомоги повинно розпочинатися ще зі шкільного віку, поступово перетворюючись на невід'ємний елемент освітнього процесу, що продовжується впродовж усього життя. Саме такий підхід сприяє формуванню покоління, здатного не лише оперативно реагувати на небезпеку, а й свідомо формувати безпечне середовище. У цьому контексті надзвичайно важливим є питання організації навчання широких верств населення навичкам домедичної допомоги. Доцільно інтегрувати такі курси до шкільної та студентської освіти [12-13], організовувати масові тренінги, впроваджувати онлайн-платформи для самостійного навчання та перевірки знань. У сучасному інформаційному просторі особливу роль відіграють цифрові технології, які здатні значно покращити доступ до знань і забезпечити інноваційні формати навчання. Онлайн-платформи, симуляційні модулі, мобільні застосунки та інтерактивні тренажери можуть стати потужними інструментами у формуванні необхідних знань і вмінь. Це відкриває нові можливості для масштабування програм та охоплення широкого кола користувачів незалежно від їхнього віку, місця проживання чи соціального статусу. Надзвичайно перспективним виглядає й використання віртуальної реальності, симуляторів та інтерактивних сценаріїв, які дозволяють моделювати надзвичайні ситуації в умовах, максимально наближених до реальних.

Варто акцентувати на необхідності диференційованого підходу до навчання першій допомозі: окремі освітні програми мають бути орієнтовані на різні вікові групи, професійні категорії, рівень підготовки, психологічну стійкість. Психологічна підтримка постраждалих — компонент невідкладної допомоги [14]. Навчальні програми мають включати й елементи психологічної підготовки: моделювання кризових ситуацій, розвиток стресостійкості, формування впевненості у власних силах [15]. Саме здатність зберігати спокій, діяти рішуче та відповідально в умовах надзвичайної ситуації є однією з ключових передумов надання ефективної допомоги.

Формування системи знань і навичок з надання домедичної допомоги повинне стати пріоритетом як на державному, так і на локальному рівні. Це питання, яке виходить за межі медицини і стосується загальної культури безпеки, гуманності та відповідальності громадян за життя одне одного. Впровадження всеохоплюючих, системних та доступних програм з навчання домедичної допомоги може стати вирішальним чинником у збереженні тисяч життів у майбутньому.

Домедична допомога в умовах надзвичайних ситуацій є ключовим компонентом ефективного реагування на кризові події. Її значення виходить за межі медицини та має безпосередній вплив на стійкість суспільства, збереження життя та формування культури відповідального громадянства.

Висновки. Своєчасне й грамотне надання домедичної допомоги є вирішальним чинником у збереженні життя постраждалих до прибуття екстрених служб. Відсутність знань і страх діяти є однією з головних перешкод для надання допомоги в критичних умовах. Огляд літератури та сучасних досліджень показав, що освітні програми, тренінги, симуляції та використання новітніх технологій сприяють значному покращенню готовності громадян до дій у надзвичайних ситуаціях. Особливо ефективними є ті підходи, які поєднують практичну, теоретичну й психологічну підготовку. Важливою складовою є не лише індивідуальна готовність, а й створення загальної культури взаємодопомоги та відповідального ставлення до безпеки в суспільстві. Таким чином, можна стверджувати, що підвищення рівня обізнаності та навченості населення з питань домедичної допомоги — це не лише питання особистої безпеки, а й важливий аспект зміцнення національної безпеки та гуманітарної стійкості держави в умовах непередбачуваних загроз.

Література:

1. Lyashenko S. A., Fesenko A. M., Kis V. N., Yurchenko V. V. The organization of first aid in disasters: the world experience. Інженерія природокористування. 2021. № 2 (20). С. 100-105.

2. Leggio WJ, Varner L, Wire K. Patient safety organizations and emergency medical services. *J Allied Health*. 2016;45(4):274–277.

3. Ygiyeva D, Pivina L, Messova A, Omarov N, Batenova G, Jamedinova U, Dyussupov A. Evaluating the Effectiveness of a First Aid Training Programme for Individuals Without a Background in Medical Education. *Adv Med Educ Pract*. 2024;15:773-782 https://doi.org/10.2147/AMEP.S471561

4. Kivlehan SM, Allen A, Viun O, Makarov DA, Schnorr D, Patel S, Ryzhenko SA, Pham P, Erickson TB. Evaluation of change in emergency care knowledge and skills among front-line healthcare providers in Ukraine with the Basic Emergency Care course: a pretest/post-test study. BMJ Open. 2022 Jun 14;12(6):e050871. doi: 10.1136/bmjopen-2021-050871. PMID: 35701058; PMCID: PMC9198692.

6. Пацева І.В., Кагукіна А.М. Адаптація до зміни клімату міста Житомир. Проблеми хімії та сталого розвитку. 2023. Вип. 3. С. 66-72.

7. Пацева І.Г., Кагукіна А.М., Луньова О.В. Тенденції зміни клімату Житомирщини. Екологічні науки. 2023. Вип. 6(51). С. 156-159.

8. Patseva, I., Herasymchuk, L., Kahukina, A., Patsev, I., Valerko, R., & Ustymenko, V. (2025). The impact of forest fires in the context of climate change: an interdisciplinary analysis. Technology Audit and Production Reserves, 3(3(83), 25–37. https://doi.org/10.15587/2706-5448.2025.331295

Pfeifer R, Halvachizadeh S, Schick S, Sprengel K, Jensen KO, Teuben M, Mica L, Neuhaus V, Pape HC. Are Pre-hospital Trauma Deaths Preventable? A Systematic Literature Review. World J Surg. 2019 Oct;43(10):2438-2446. doi: 10.1007/s00268-019-05056-1. PMID: 31214829.

9. Луньова О.В., Кагукіна А.М. Аналіз антропогенного забруднення Житомирського регіону. Екологічні науки. 2023. Вип. 3(48). С. 48-52.

10. Bakke, H.K., Steinvik, T., Angell, J. *et al.* A nationwide survey of first aid training and encounters in Norway. *BMC Emerg Med* **17**, 6 (2016). https://doi.org/10.1186/s12873-017-0116-7

11. Oliver E, Cooper J, McKinney D. Can first aid training encourage individuals' propensity to act in an emergency situation? A pilot study. Emerg Med J. 2014 Jun;31(6):518-20. doi: 10.1136/emermed-2012-202191. Epub 2013 Jun 28. PMID: 23811862

12. Широбоков Ю. М., Барабанчик О. В., Рябініна О. В. Психологічні стратегії адаптації викладачів до Цифрових інновацій у навчанні. Перспективи та інновації науки. 2024. Вип. 11(45). С 1722-1733.

13. Миронюк Т. М. Особливості збереження психоемоційного здоров'я здобувачів освіти в умовах освітніх викликів. Перспективи та інновації науки. 2025. Вип. 5(51). С 2970-2978.

14. Shraga Y, Pushkarskaya H, Sarid O. Psychological first aid for Ukrainian civilians: protocol and reflections on a volunteer international phone-based intervention. Front Digit Health. 2025 Apr 14;7:1539189. doi: 10.3389/fdgth.2025.1539189. PMID: 40313912; PMCID: PMC12045101.

15. Коцур Н. І., Гомонай І. В., Товкун Л. П. Долікарська медична допомога та профілактика ускладнень при укушених ранах. Перспективи та інновації науки. 2025. Вип. 1(47). С 2264-2277.

References:

1.Lyashenko, S.A., Fesenko, A.M., Kis, V.N., & Yurchenko, V.V. (2021). The organization of first aid in disasters: the world experience. *Inzheneriia pryrodokorystuvannia*, 2(20), 100–105 [in Ukrainian].

2. Leggio, W.J., Varner, L., & Wire, K. (2016). Patient safety organizations and emergency medical services. *Journal of Allied Health*, 45(4), 274–277.

3. Ygiyeva, D., Pivina, L., Messova, A., Omarov, N., Batenova, G., Jamedinova, U., & Dyussupov, A. (2024). Evaluating the effectiveness of a first aid training programme for individuals without a background in medical education. *Advances in Medical Education and Practice*, 15, 773–782. https://doi.org/10.2147/AMEP.S471561

4. Kivlehan, S.M., Allen, A., Viun, O., Makarov, D.A., Schnorr, D., Patel, S., Ryzhenko, S.A., Pham, P., & Erickson, T.B. (2022). Evaluation of change in emergency care knowledge and skills among front-line healthcare providers in Ukraine with the Basic Emergency Care course: a pretest/post-test study. *BMJ Open*, 12(6), e050871. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-050871

5. Pfeifer, R., Halvachizadeh, S., Schick, S., Sprengel, K., Jensen, K.O., Teuben, M., Mica, L., Neuhaus, V., & Pape, H.C. (2019). Are pre-hospital trauma deaths preventable? A systematic literature review. *World Journal of Surgery*, 43(10), 2438–2446. https://doi.org/10.1007/s00268-019-05056-1

6. Patseva, I.V., & Kahukina, A.M. (2023). Adaptatsiia do zminy klimatu mista Zhytomyr [Adaptation to climate change in the city of Zhytomyr]. *Problemy khimii ta staloho rozvytku*, (3), 66–72 [in Ukrainian].

7. Patseva, I.H., Kahukina, A.M., & Luniova, O.V. (2023). Tendentsii zminy klimatu Zhytomyrshchyny [Trends of climate change in Zhytomyr region]. *Ekolohichni nauky*, 6(51), 156–159 [in Ukrainian].

8. Patseva, I., Herasymchuk, L., Kahukina, A., Patsev, I., Valerko, R., & Ustymenko, V. (2025). The impact of forest fires in the context of climate change: an interdisciplinary analysis. *Technology Audit and Production Reserves*, 3(3(83), 25–37. https://doi.org/10.15587/2706-5448.2025.331295

9. Luniova, O.V., & Kahukina, A.M. (2023). Analiz antropohennoho zabrudnennia Zhytomyrskoho rehionu [Analysis of anthropogenic pollution in the Zhytomyr region]. *Ekolohichni nauky*, 3(48), 48–52 [in Ukrainian].

10. Bakke, H.K., Steinvik, T., Angell, J., et al. (2016). A nationwide survey of first aid training and encounters in Norway. *BMC Emergency Medicine*, 17(6). https://doi.org/10.1186/s12873-017-0116-7

11. Oliver, E., Cooper, J., & McKinney, D. (2014). Can first aid training encourage individuals' propensity to act in an emergency situation? A pilot study. *Emergency Medicine Journal*, 31(6), 518–520. https://doi.org/10.1136/emermed-2012-202191

12. Shyrobokov, Yu.M., Barabanchyk, O.V., & Riabinina, O.V. (2024). Psykholohichni stratehii adaptatsii vykladachiv do tsyfrovykh innovatsii u navchanni [Psychological strategies of teachers' adaptation to digital innovations in education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 11(45), 1722–1733 [in Ukrainian].

13. Myroniuk, T.M. (2025). Osoblyvosti zberezhennia psykhoemotsiinoho zdorov'ia zdobuvachiv osvity v umovakh osvitnikh vyklykiv [Peculiarities of maintaining the psycho-emotional health of students in educational challenges]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 5(51), 2970–2978 [in Ukrainian].

14. Shraga, Y., Pushkarskaya, H., & Sarid, O. (2025). Psychological first aid for Ukrainian civilians: protocol and reflections on a volunteer international phone-based intervention. *Frontiers in Digital Health*, 7, 1539189. https://doi.org/10.3389/fdgth.2025.1539189

15. Kotsur, N.I., Homonai, I.V., & Tovkun, L.P. (2025). Dolikarska medychna dopomoha ta profilaktyka uskkladnen pry ukushevykh ranakh [First aid and prevention of complications in bite wounds]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 1(47), 2264–2277 [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.147:004.946:61-057.875

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2185-2199

Кириченко Наталія Миколаївна кандидат медичних наук, доцент, доцентка кафедри внутрішньої та сімейної медицини, Сумський державний університет, м. Суми, https://orcid.org/0000-0002-2453-2453

Мазніченко Єгор Олександрович доктор філософії (медицина), асистент кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб та терапії, Одеський національний медичний університет, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-8901-0429

Коваль Галина Миколаївна доктор медичних наук, професор, завідувачка кафедри мікробіології, вірусології, епідеміології з курсом інфекційних хвороб, медичний факультет, Ужгородський національний університет, м. Ужгород, https://orcid.org/0000-0002-0623-2326

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІРТУАЛЬНИХ ПАЦІЄНТІВ У ВИКЛАДАННІ ВНУТРІШНЬОЇ МЕДИЦИНИ

Анотація. Інтеграція інноваційних цифрових рішень у медичну освіту зумовлює перегляд підходів до підготовки майбутніх фахівців внутрішньої медицини. У зв'язку з необхідністю оперативної адаптації освітніх технологій до змін середовища охорони здоров'я зростає роль віртуальних пацієнтів як засобу симуляційного навчання. У сучасних українських та закордонних педагогічних практиках зростає інтерес до VR-сценаріїв, однак їхнє ефективне впровадження в освітні програми з внутрішньої медицини залишається недостатньо дослідженим і потребує комплексного аналізу.

Метою дослідження є розкриття педагогічного потенціалу віртуальних пацієнтів як інструменту підвищення ефективності викладання внутрішньої медицини в закладах вищої медичної освіти. Методологія дослідження спирається на структурно-функціональний, системний і діяльнісний підходи із застосуванням методів порівняльного аналізу та узагальнення наукових досліджень.

Проаналізовано основні переваги VR-пацієнтів у контексті клініко-орієнтованого навчання, зокрема в розвитку клінічного мислення, симуляції рідкісних чи небезпечних випадків та формуванні професійних комунікативних навичок. Виявлено недоліки в освітній системі, що обмежують ефективне впровадження VR у навчальні програми: фрагментарність інтеграції та методичного супроводу, недостатню підготовленість викладачів, складність оцінювання результатів навчання у віртуальному середовищі. На основі

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

отриманих результатів сформульовано низку практичних рекомендацій для закладів вищої медичної освіти, зокрема щодо системного впровадження VR-сценаріїв у модулі внутрішньої медицини, їхньої адаптації до освітніх цілей та рівня підготовки здобувачів, а також необхідності навчання педагогів та стандартизації оцінювання результатів VR-навчання.

У дослідженні обґрунтовано наукову новизну застосування віртуальних пацієнтів як засобу цільової дидактичної дії в галузі внутрішньої медицини. Практична цінність полягає в розробці алгоритмів упровадження VR-технологій з урахуванням реалій української медичної освіти. Перспективи подальших досліджень охоплюють експериментальну перевірку ефективності конкретних VR-сценаріїв, визначення їхнього впливу на результати клінічної підготовки та адаптацію технології до міждисциплінарних освітніх модулів.

Ключові слова: симуляційне навчання, віртуальні сценарії, клінічне мислення, методична підтримка, освітні виклики, педагогічна ефективність, внутрішня медицина.

Kyrychenko Nataliia Mykolaivna PhD in Medical Sciences, Associate Professor, Department of Internal Medicine and Family Medicine, Sumy State University, Sumy, https://orcid.org/0000-0002-2453-2453

Maznichenko Iegor Oleksandrovych PhD in Medical Sciences, Assistant, Department of Propaedeutics of Internal Medicine and Therapy, Odessa National Medical University, Odessa, https://orcid.org/0000-0002-8901-0429

Koval Galina Mykolaivna Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Microbiology, Virology, Epidemiology with Courses of Infectious Diseases, Faculty of Medicine, Uzhhorod National University, Uzhhorod, https://orcid.org/0000-0002-0623-2326

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TRAINING USING VIRTUAL PATIENTS IN TEACHING INTERNAL MEDICINE

Abstract. The integration of innovative digital solutions into medical education requires a rethinking of approaches to training future specialists in internal medicine. Due to the need for rapid adaptation of educational technologies to changes in the healthcare environment, the role of virtual patients as a means of simulation training is growing. In modern Ukrainian and foreign pedagogical practices, there is a growing interest in VR scenarios, but their effective implementation in internal medicine education programs remains understudied and requires comprehensive analysis.

The aim of the study is to reveal the pedagogical potential of virtual patients as a tool for improving the effectiveness of teaching internal medicine in higher medical education institutions. The research methodology is based on structural-functional,

systemic, and activity approaches using comparative analysis and generalization of scientific research.

The main advantages of VR patients in the context of clinically-oriented training, in particular in the development of clinical thinking, simulation of rare or dangerous cases, and the formation of professional communication skills, are analyzed. Shortcomings in the education system that limit the effective implementation of VR in educational programs have been identified: fragmented integration and methodological support, insufficient preparation of teachers, and the complexity of assessing learning outcomes in a virtual environment. Based on the results obtained, a number of practical recommendations have been formulated for higher medical education institutions, in particular regarding the systematic implementation of VR scenarios in the internal medicine module, their adaptation to educational goals and the level of training of students, as well as the need for teacher training and standardization of VR learning outcomes assessment.

The study substantiates the scientific novelty of using virtual patients as a means of targeted didactic action in the field of internal medicine. The practical value lies in the development of algorithms for the implementation of VR technologies, taking into account the realities of Ukrainian medical education. Prospects for further research include experimental testing of the effectiveness of specific VR scenarios, determining their impact on the results of clinical training, and adapting the technology to interdisciplinary educational modules.

Keywords: simulation training, virtual scenarios, clinical thinking, methodological support, educational challenges, pedagogical effectiveness, internal medicine.

Постановка проблеми. Трансформація медичної освіти в умовах цифровізації та воєнного стану в Україні актуалізує пошук нових інструментів підготовки майбутніх лікарів, орієнтованих на практико-орієнтоване навчання, адаптоване до реалій клінічної практики. Традиційна система підготовки фахівців внутрішньої медицини втрачає ефективність через обмежений доступ до клінічних баз, пацієнтів та діагностичного обладнання. Це зумовлено зростанням викликів та потенційних ризиків для здоров'я здобувачів освіти, викладачів та пацієнтів. Особливо гостро ці проблеми виявляються в умовах воєнного часу, коли доступ до клінічних баз може бути тимчасово обмежений або відсутній.

У такій ситуації інтеграція віртуальних пацієнтів та симуляційних технологій в освітній процес набуває особливого значення, що є одним з основних векторів інноваційного оновлення медичної педагогіки. Ефективність симуляційного навчання із застосуванням віртуальних пацієнтів підтверджується вітчизняними та міжнародними дослідженнями. За допомогою віртуальних пацієнтів майбутні лікарі мають змогу безпечно відпрацьовувати діагностичні алгоритми, розвивати клінічне мислення та комунікативні навички,

моделюючи типові та нетипові клінічні ситуації без ризику для життя та здоров'я реального пацієнта [1, p. 78–79; 2; 3].

Попри наявність позитивних кейсів упровадження VR-середовищ (VR – віртуальна реальність; англ. Virtual Reality) у загальній медичній підготовці, педагогічні аспекти їхнього застосування у викладанні внутрішньої медицини залишаються недостатньо вивченими. Часто такі технології інтегруються спорадично, без урахування педагогічної мети, психологічної готовності здобувачів освіти й методичної системи підтримки [4; 5, с. 156–157]. Крім того, відсутність стандартизованих підходів до оцінювання результатів навчання у VR-середовищі знижує педагогічну доцільність широкого впровадження таких інструментів.

Таким чином, наукова проблема полягає у визначенні педагогічних умов ефективного застосування віртуальних пацієнтів під час викладання внутрішньої медицини з урахуванням специфіки контингенту здобувачів, рівня цифрової компетентності викладачів, цілей дисципліни та особливостей змісту навчання. Актуальність дослідження зумовлена не лише вимогами ринку медичних послуг до готовності випускників до самостійної діагностичної діяльності, а й глобальними трендами цифровізації освіти, що охоплюють не тільки зміст, а й методи, форми та засоби навчання.

З огляду на зазначене виникає потреба в комплексному педагогічному дослідженні, що дасть змогу не лише описати переваги віртуальних пацієнтів, але й обґрунтувати дидактичну ефективність їхнього впровадження, а також визначити принципи побудови VR-модулів відповідно до освітніх цілей та очікуваних результатів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна наукова література з медичної педагогіки засвідчує стійке зростання зацікавленості віртуальними пацієнтами як інноваційним інструментом підготовки лікарів. Р. Юрій, Л. Башкірова та Ю. Тиравська подають комплексний огляд сучасних симуляційних платформ, які застосовуються в українській клінічній медичній освіті. Вони підкреслюють, що впровадження віртуальних тренажерів сприяє підвищенню професійної автономії здобувачів освіти, водночас акцентуючи на потребі дидактичної адаптації таких технологій до цілей навчального курсу [6]. Дослідники О. Павленко, В. Хрущ та В. Гудзь зазначають, що застосування VR-середовищ сприяє розвитку критичного мислення й практичних навичок у майбутніх фахівців, створюючи умови для занурення в реалістичні клінічні сценарії [7]. Дослідження Л. Башкірової, О. Грузевського та Ю. Тиравської також підтверджує, що VR-інструменти ефективно компенсують дефіцит клінічної практики в умовах обмеженого доступу до пацієнтів, проте лише за умов розробки структурованих сценаріїв навчання, що відповідають навчальним результатам [8].

Серед міжнародних досліджень слід виокремити роботу Р. Плакетт (R. Plackett) зі співавторами, які здійснили систематичний огляд ефективності

інструментів віртуальних пацієнтів для розвитку клінічного мислення здобувачів медичної освіти [13]. Науковці стверджують, що систематичне застосування VR-кейсів покращує здатність до диференціальної діагностики, проте підкреслюють нерівномірність методик оцінювання результатів у різних освітніх системах. Значний внесок у дослідження цієї проблематики зроблено також у межах огляду С. Білухи (C. Bilukha) та співавторів [1]. Вони систематизували глобальний досвід застосування технологій віртуальної реальності в медичній освіті, вказуючи на зростання ролі імерсивного навчання для симуляції складних клінічних сценаріїв. Д. Головко у своєму дослідженні доводить, що застосування віртуальних симуляторів не лише покращує якість підготовки фахівців, але й формує в здобувачів освіти навички ухвалення рішень у динамічних умовах, наближених до реального клінічного середовища [10].

Окрему групу досліджень складають роботи, що розглядають педагогічну ефективність симуляційних технологій у контексті загальної модернізації медичної освіти. Так, А. Меленевич зі співавторами обґрунтовують необхідність упровадження проблемно орієнтованого навчання із залученням елементів штучного інтелекту для персоналізації освітнього процесу [11]. Водночас, на думку Л. Швеця та І. Шаповала, баланс між традиційними формами підготовки та інноваційними технологіями має зберігатися, і лише поетапна інтеграція VR-елементів дає стійкий педагогічний ефект [5].

У межах українського контексту проблема організації освітнього процесу в умовах воєнного стану стала предметом аналізу в дослідженні М. Корди та співавторів [12]. Автори вказують, що під час збройного конфлікту традиційна клінічна практика втрачає регулярність, тому впровадження дистанційних симуляцій – необхідна педагогічна адаптація. Аналогічний акцент зроблено і в публікації Н. Мовлянової, П. Кузика та І. Комишана, які вказують на зміну парадигми медичної освіти під впливом війни, – від репродуктивного навчання до діяльнісного моделювання клінічних ситуацій [13].

Педагогічний аспект застосування VR у мовному навчанні майбутніх медиків розглядають Н. Литвиненко та Н. Місник. Вони доводять, що інтерактивні технології сприяють не лише когнітивному засвоєнню інформації, але й розвитку мовленнєвої гнучкості, необхідної для ефективної комунікації з пацієнтами [14]. Загальноосвітній і концептуальний підхід до проєктування середовищ доповненої й віртуальної реальності викладено в монографії С. Литвинової та співавторів, у якій наголошено на важливості педагогічної підтримки та гнучкості VR-архітектур у навчанні, орієнтованому на дії [15].

Огляд літератури також демонструє недостатню увагу до проблеми оцінювання ефективності VR-компонентів у викладанні вузькоспеціалізованих дисциплін, зокрема внутрішньої медицини. Попри те, що окремі автори, зокрема Д. Еленду (D. Elendu) зі співавторами, вказують на значне зростання професійних навичок після симуляційного навчання, у роботі не проаналізовано специфіку клінічних модулів для терапевтичних напрямів [2]. Схожі обмеження

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

характерні також для дослідження М. Танг (M. Tang) та співавтори, які акцентують на технологічному аспекті VR, однак залишають поза увагою педагогічні критерії ефективності [16].

Таким чином, попри зростання масиву наукових розвідок, у сфері викладання внутрішньої медицини із застосуванням віртуальних пацієнтів досі відсутній комплексний педагогічний підхід до визначення умов, за яких VR-технології забезпечують досягнення освітніх результатів. Нерозв'язаними залишаються питання, які зумовлюють необхідність подальших досліджень: як адаптувати віртуальні сценарії до конкретного рівня підготовки здобувачів; які методи оцінювання є валідними в таких середовищах; як забезпечити психологічну та методичну підтримку викладачів під час інтеграції VR у навчальний курс.

Мета статті – науково обґрунтувати педагогічні умови й дидактичні підходи, що забезпечують підвищення ефективності навчання майбутніх лікарів внутрішньої медицини шляхом інтеграції віртуальних пацієнтів у процес професійної підготовки. Для досягнення поставленої мети визначено такі основні завдання дослідження:

1. Дослідити сучасний стан упровадження віртуальних пацієнтів у викладання внутрішньої медицини та узагальнити наявний досвід їхнього педагогічного застосування.

2. Проаналізувати ефективність застосування VR-технологій у формуванні клінічного мислення, комунікативних та діагностичних навичок здобувачів освіти, а також виокремити основні виклики та обмеження їхньої інтеграції в освітній процес.

3. Надати рекомендації щодо удосконалення методики викладання внутрішньої медицини із застосуванням віртуальних пацієнтів з урахуванням педагогічних принципів, рівня цифрової готовності здобувачів освіти та цільових результатів навчання.

Виклад основного матеріалу. У сучасному освітньому процесі віртуальні пацієнти (далі – ВП) є одним із провідних інструментів симуляційного навчання, що дає змогу здобувачам освіти клінічних спеціальностей без ризику для реального пацієнта формувати та вдосконалювати професійні компетентності. Віртуальні пацієнти – це інтерактивні комп'ютеризовані моделі, які імітують клінічні випадки із залученням елементів клінічного мислення, діагностики, ухвалення рішень та комунікації. Такі цифрові симулятори застосовуються як для навчання, так і для оцінювання професійних навичок майбутніх лікарів. У викладанні внутрішньої медицини ВП уможливлюють створення безпечного, контрольованого та варіативного середовища, у якому здобувачі освіти можуть практикуватися з широким спектром патологічних станів, відпрацьовувати алгоритми обстеження та лікування, а також розвивати клінічну логіку.

ВП та інші VR-технології дедалі активніше інтегруються в медичну освіту в усьому світі. Останні дослідження засвідчують стійке зростання зацікавленості

цими інструментами завдяки їхнім дидактичним перевагам. Зокрема, навчальні VR-сценарії дають змогу моделювати реальні клінічні ситуації та забезпечують повне занурення здобувачів освіти в професійний контекст без ризику для пацієнта [8, с. 1032–1034]. Віртуальна реальність дедалі частіше застосовується для симуляції складних випадків у клінічній медицині, що підвищує практичну зорієнтованість навчання майбутніх лікарів. VR-симуляції дають майбутнім лікарям можливість відпрацьовувати діагностичні алгоритми, розвивати клінічне мислення та комунікативні навички в безпечному середовищі, де помилки не призводять до реальних наслідків. Це особливо актуально для внутрішньої медицини, де значну частину навчання становить аналіз клінічних випадків та диференційна діагностика.

У медичних закладах України впровадження віртуальних пацієнтів прискорилося під впливом зовнішніх чинників, зокрема пандемії COVID-19 та дії воєнного стану. Обмеження доступу здобувачів освіти до клінічних баз під час бойових дій стимулювало активне впровадження дистанційних технологій, симуляційного навчання та VR/AR-платформ (AR – доповнена реальність; англ. Augmented Reality) [13, с. 2390–2391]. Досвід українських університетів свідчить, що VR-технології ефективно компенсують дефіцит живої клінічної практики. Так, під час вимушеного дистанційного навчання активно застосовувались спеціалізовані симулятори (LAP Mentor, Eyesi Virtual Simulator, Touch Surgery тощо) для відпрацювання сценаріїв внутрішньої медицини та суміжних дисциплін. Це дає змогу здобувачам освіти тренувати діагностичне мислення, мануальні навички та ухвалення рішень у контрольованому цифровому середовищі, поступово готуючи їх до реальної клінічної практики. Приклади застосування VR-систем у вітчизняних медичних закладах вищої освіти (далі – ЗВО) в умовах воєнного стану узагальнено в табл. 1.

Таблиця 1

Приклади віртуальних симуляційних платформ, упроваджених у медичну освіту України

VR-платформа	Призначення та можливості застосування
LAP Mentor	Тренажер для відпрацювання лапароскопічних навичок; моделює хірургічні втручання, наближені до реальних операційних умов
Eyesi Virtual Simulator	Віртуальний симулятор для навчання офтальмології; забезпечує практику маніпуляцій на віртуальних модельованих структурах ока
Touch Surgery	Мобільна платформа з інтерактивними клінічними кейсами; дає змогу відпрацьовувати діагностику та ухвалення рішень при різних патологіях.

Джерело: сформовано автором на основі даних [13, с. 2390–2391]

Сучасний стан упровадження ВП-технологій у викладанні внутрішньої медицини характеризується поєднанням світового досвіду та локальних інновацій. У розвинутих країнах уже діють цілі платформи віртуальних пацієнтів

для навчання диференційної діагностики, клінічного мислення та терапевтичної тактики [9]. В Україні, попри обмежені ресурси, теж напрацьовано позитивний досвід: організовуються центри симуляційного навчання, віртуальні кейси інтегруються в навчальні плани, особливо для старших курсів, у яких відсутня або неможлива «жива» практика. Дослідження українських науковців засвідчують, що впровадження VR-тренажерів підвищує професійну автономію здобувачів освіти та компенсує недостатність доступу до пацієнтів за умов правильної методичної підтримки викладача. Водночас інтеграція таких технологій часто відбувається спорадично й несистемно. Інноваційні підходи до навчання потребують значних ресурсів та організаційних зусиль для впровадження, тому їхнє застосування часто має фрагментарний характер [5, с. 156–157]. За відсутності системного планування й чіткого педагогічного обґрунтування VR-інструменти залишаються на рівні поодиноких експериментів. Таким чином, наявний досвід показує значний потенціал віртуальних пацієнтів у навчанні внутрішньої медицини, проте акцентує на потребі системного підходу до їхнього впровадження.

Застосування VR-технологій здатне істотно підвищити ефективність підготовки майбутніх лікарів. Насамперед віртуальні пацієнти демонструють високу результативність у розвитку їхнього клінічного мислення. Більшість досліджень (понад 50 %) фіксують покращення клінічних резонувань у здобувачів освіти після роботи з віртуальними кейсами [9]. Найбільш помітні зрушення стосуються вмінь цілеспрямовано збирати анамнез та дані обстежень, формулювати діагностичні гіпотези та планувати менеджмент пацієнта. Зокрема, у 72 % аналізованих випадків значно покращувалися навички збору даних та визначення діагнозу, тоді як показники загального проблемного розв’язання зростали менш рівномірно. Така різниця пояснюється тим, що вузькоспрямовані клінічні вміння (наприклад, аналіз симптомів, ухвалення рішень щодо лікування) легше піддаються тренуванню у VR-середовищі, ніж ширші когнітивні уміння. Отже, віртуальні пацієнти є ефективним засобом цілеспрямованого формування клінічного мислення, зокрема в диференційній діагностиці та ухваленні рішень.

Застосування VR також позитивно впливає на розвиток комунікативних навичок майбутніх лікарів. Інтерактивні сценарії з віртуальними пацієнтами моделюють ситуації спілкування лікаря з пацієнтом, що дає змогу відпрацювати техніку опитування, навички емпатії та пояснення клінічної інформації простими словами. Застосування інтерактивних технологій у навчанні сприяє не тільки кращому засвоєнню матеріалу, але й розвитку мовленнєвої гнучкості майбутніх лікарів – якості, необхідної для ефективної комунікації з реальними пацієнтами. Віртуальні симуляції спонукають здобувачів освіти практикувати діалог з «пацієнтом», формулюючи запитання та пояснення, наближені до реальних умов клінічного прийому. Таке тренування сприяє зниженню психологічних обмежень перед спілкуванням із пацієнтами та покращує навички міжособистісної взаємодії. Крім того, VR-середовище часто передбачає елементи командної роботи (наприклад, мультидисциплінарний розбір випадку), що опосередковано

розвиває комунікацію в колективі. Отже, хоча основний акцент VR-технологій на клінічному мисленні, їхній вплив на комунікативну компетентність здобувачів освіти також є позитивним, особливо коли йдеться про відпрацювання стандартизованих алгоритмів спілкування з пацієнтами.

Не менш важливим є вплив VR-навчання на формування діагностичних навичок. Це поняття охоплює практичні вміння обстеження, інтерпретації його результатів, визначення діагнозу та призначення лікування. Симуляційні технології дають змогу багаторазово відтворювати діагностичний процес у різних клінічних сценаріях, що підвищує точність і швидкість постановки діагнозу. Після курсу симуляційного навчання здобувачі освіти демонструють значне зростання практичних компетентностей, зокрема у виконанні діагностичних процедур та маніпуляцій [2].

У віртуальному середовищі майбутні лікарі можуть відпрацювати, наприклад, алгоритм невідкладної допомоги в разі гострого коронарного синдрому або послідовність дій при діагностуванні цукрового діабету, не ризикуючи життям пацієнта. Це не тільки формує стійкі практичні навички, але й скорочує час, необхідний молодому фахівцю для ухвалення рішення в складній ситуації [13, с. 2390–2391]. Упровадження симуляційних платформ помітно скорочує час ухвалення клінічного рішення здобувачами освіти та підвищує рівень їхніх клінічних компетентностей. Унаслідок цього випускники, які навчалися за допомогою VR-технологій, упевненіше виконують діагностичні завдання та краще підготовлені до реальних клінічних викликів. У табл. 2 сформовано основні дидактичні переваги, завдяки яким VR-технології забезпечують такі результати в навчанні.

Таблиця 2

Дидактичні переваги застосування технологій віртуальної реальності в медичній освіті

Перевага VR-навчання	Сутність впливу на освітній процес
Максимальна наближеність до реальності	Створення повноцінної імітації клінічних ситуацій, які забезпечують ефект присутності та практику дій в умовах, максимально наближених до практики
Запобігання помилок	Можливість припускатися діагностичних чи тактичних помилок без шкоди для реального пацієнта, що знижує стрес і підвищує безпеку навчання
Підвищена інтерактивність	Активна взаємодія з віртуальним середовищем (керування обстеженням, вибір рішень тощо) стимулює залученість і глибше засвоєння матеріалу
Зменшення витрат	Економія ресурсів: дорогі матеріали чи обладнання замінюються віртуальними аналогами; скорочуються витрати на організацію практики
Підвищення мотивації	Застосування сучасних технологій та імерсивний ефект стимулюють пізнавальний інтерес і сприяють формуванню мотивації до самостійної діяльності

Джерело: сформовано автором на основі даних [2; 3; 8, с. 1023–1024; 9; 13, с. 2390–2391]

Попри зазначені дидактичні переваги, інтеграція VR у медичну освіту постає перед низкою викликів та обмежень, виявлених у дослідженнях. Один із головних – методологічний: відсутність усталених підходів до оцінювання результатів навчання у VR-середовищі. Різні дослідники використовують неоднорідні критерії успішності (тести, спостереження, самооцінювання тощо) для оцінки клінічного мислення після роботи з віртуальними пацієнтами [9]. Отже, відсутність стандартизованих інструментів оцінювання є істотним обмеженням, що знижує педагогічну керованість VR-навчання.

Ще один значущий виклик – педагогічний та організаційний. Новітні технології часто впроваджуються без належної підготовки викладацького складу та здобувачів освіти. Викладачі потребують спеціального навчання для ефективної модерації VR-сесій та розробки навчальних кейсів, адаптованих до цілей курсу. Без такої підготовки існує ризик, що VR-заняття перетворяться на розвагу без чіткої освітньої мети. Своєю чергою, майбутні лікарі можуть демонструвати різний рівень цифрової грамотності та психологічної готовності до занурення у віртуальне середовище. Ю. Дехтяр і співавтори підкреслюють, що низька навчальна мотивація або недостатня залученість здобувачів може нівелювати потенційну користь навіть найдосконаліших симуляторів [4]. З огляду на це відсутність методичної підтримки й урахування особливостей контингенту при впровадженні VR – серйозна перешкода, здатна знизити ефективність технології.

Істотним обмеженням є технічні й фінансові ресурси, необхідні для VR-інфраструктури, зокрема окуляри віртуальної реальності, потужні комп’ютери, ліцензійне програмне забезпечення тощо. Це вимагає значних інвестицій, доступних не для всіх закладів. Інноваційні підходи потребують більше ресурсів для організації освітнього процесу, хоча зрештою й підвищують якість підготовки [5, с. 156–157]. Технічні збої, низька якість інтернет-з’єднання чи застаріле обладнання також можуть перешкоджати ефективному застосуванню VR-симуляцій. В умовах воєнного часу питання інфраструктури набувають особливої гостроти: не всі здобувачі освіти можуть мати доступ до необхідних пристроїв та швидкісного інтернету вдома, що породжує цифрову нерівність.

Зважаючи на це ефективність VR-технологій у навчанні підтверджується численними позитивними результатами – від розвитку клінічного мислення до покращення комунікації та практичних навичок. Водночас для максимальної реалізації цього потенціалу необхідно подолати зазначені виклики: виробити єдині критерії оцінювання, забезпечити методичну підтримку викладачів, підготувати майбутніх фахівців до роботи у VR та створити належну матеріальну базу.

На підставі системного аналізу наукових джерел та виявлених тенденцій упровадження віртуальних пацієнтів у процес викладання внутрішньої медицини сформульовано низку педагогічно обґрунтованих рекомендацій. Передусім наголошується на необхідності системної інтеграції VR-технологій у навчальні програми згідно з цілями освітнього процесу та відповідними модулями, зокрема для тренування алгоритмів невідкладної допомоги або диференційної діагностики складних клінічних випадків. Такий підхід має забезпечити послідовність і поступове ускладнення віртуальних сценаріїв на старших курсах.

Особливу увагу необхідно приділити узгодженості VR-сценаріїв з освітніми результатами та рівнем підготовки здобувачів освіти. Ефективність VR-модулів зростає, якщо сценарії структуровані відповідно до очікуваних результатів навчання, враховуючи поступовість складності та інклюзивність ресурсу. Важливу роль в упровадженні технології відіграє викладач, що виконує функції фасилітатора, забезпечуючи зворотний зв'язок та організовуючи дебрифінг. Також важливим компонентом є стандартизація оцінювання результатів VR-навчання. Зокрема, пропонується впровадження структурованих інструментів оцінювання, таких як чек-листи, вбудовані аналітичні системи симуляторів та інтерпретація рефлексивного зворотного зв'язку від здобувачів освіти.

Не менш значущим є питання технічного забезпечення VR-інфраструктури. Досвід вітчизняних медичних вишів, наприклад, Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського, підтверджує можливість організації повноцінного VR-навчання навіть за умов обмеженого доступу до клінічної практики [12, с. 47–48]. Зрештою, ефективність застосування VR-платформ зростатиме за наявності якісного навчально-методичного супроводу. Ідеться про створення комплексних інструкцій для викладачів і здобувачів освіти, методичних рекомендацій та стандартів безпечної роботи у VR-середовищі. Наведені вище рекомендації узагальнено в табл. 3. Їхня реалізація сприятиме вдосконаленню методики викладання внутрішньої медицини, максимально акцентуючи на педагогічній доцільності VR-інструментів, підготовці викладачів і здобувачів освіти до їхнього застосування та досягненні результатів навчання.

Таблиця 3

Педагогічні заходи для ефективної інтеграції віртуальних пацієнтів у курс внутрішньої медицини

Рекомендований захід	Обґрунтування та джерело
Системне впровадження VR-технологій	Інтегрувати VR у навчальний план на постійній основі (створення симуляційних центрів, єдиної системи тренінгів) замість спорадичного використання
Відповідність сценаріїв цілям навчання	Розробляти віртуальні кейси згідно з цілями дисципліни та рівнем підготовки здобувачів освіти; забезпечувати структурованість сценаріїв відповідно до очікуваних результатів навчання
Підготовка й підтримка викладачів	Навчати педагогів методик роботи з VR; надавати рекомендації щодо ролі викладача як модератора VR-сесій та післясимуляційного обговорення
Стандарти оцінювання навичок	Упроваджувати валідні методи оцінювання компетентностей після VR-тренінгів (чек-листи, аналіз дій у симуляції тощо) для об'єктивного вимірювання прогресу здобувачів освіти
Забезпечення технічної бази	Оснастити навчальні центри необхідним VR-обладнанням; гарантувати доступ здобувачів освіти до VR-платформ (у т.ч. віддалений) з урахуванням їхньої цифрової компетентності
Методичні матеріали для VR-навчання	Розробити інструкції, робочі зошити та рекомендації для викладачів і здобувачів освіти щодо застосування віртуальних пацієнтів в освітньому процесі

Джерело: авторська розробка

Запропоновані рекомендації сприятимуть подоланню наявних викликів та підвищенню ефективності навчання внутрішньої медицини із застосуванням віртуальних пацієнтів. З педагогічного погляду це означає перехід від експериментального до систематичного й цільового застосування VR, що має методичне підкріплення та оцінюється за чіткими критеріями. Відповідно, якість підготовки майбутніх лікарів зростатиме: вони розвиватимуть клінічне мислення, комунікацію та практичні навички в умовах, максимально наближених до реальних, але безпечних і контрольованих. Зі зростанням доступності та доведеної ефективності VR-технологій, вони поступово перетворяться з інновації на невіддільний елемент підготовки лікарів внутрішньої медицини у ЗВО України.

Висновки. У сучасних умовах трансформації медичної освіти віртуальні пацієнти стають ефективним інструментом для підвищення якості підготовки майбутніх лікарів. Зростання ролі симуляційних технологій пов’язане з необхідністю забезпечити належний рівень практичних навичок, сформованість клінічного мислення та розвиток професійної рефлексії в здобувачів вищої медичної освіти. Віртуальні симуляції дають змогу компенсувати обмежений доступ до клінічної практики та сприяють формуванню цілісних професійних компетентностей відповідно до сучасних освітніх стандартів.

Аналіз наукових джерел показав, що модель віртуального пацієнта має значний дидактичний потенціал у формуванні інтегрованих навичок клінічної діагностики, прийнятті рішень та комунікації з пацієнтом. Симуляційні технології виявилися особливо ефективними для опрацювання алгоритмів невідкладної допомоги, диференційної діагностики складних випадків, відпрацювання сценаріїв спілкування та ухвалення клінічно обґрунтованих рішень в умовах високого ризику.

Узагальнений аналіз педагогічних підходів до впровадження віртуальних пацієнтів засвідчив, що ефективність симуляцій залежить від низки умов: чіткого визначення освітніх цілей VR-сценаріїв, адаптації змісту до рівня підготовки здобувачів освіти, обов’язкової методичної підтримки викладачів, а також наявності матеріально-технічної бази. Результати дослідження свідчать про необхідність системного підходу до впровадження VR-ресурсів у навчальні програми з внутрішньої медицини, що передбачає поступове ускладнення клінічних ситуацій, модерацію процесу викладачем та інтеграцію VR-компонентів у всі етапи професійної підготовки.

На основі отриманих результатів розроблено рекомендації для модернізації освітнього процесу: упровадження структурованих VR-сценаріїв, розробка єдиної концепції симуляційної освіти, створення методичних матеріалів для викладачів і здобувачів освіти, стандартизоване оцінювання навчальних результатів у VR-середовищі, а також підтримка інклюзивності та цифрової доступності таких технологій.

Отримані результати можуть бути впроваджені в освітню практику закладів вищої медичної освіти під час оновлення програм, розробки нових курсів, організації симуляційних центрів, підготовки викладачів та впровадження системи оцінювання навчальних досягнень у VR-середовищі. Практична

значущість дослідження зростає в умовах обмеженого доступу до клінічної практики, запровадження воєнного стану чи переходу на дистанційне навчання.

Наукова новизна дослідження полягає в системному узагальненні педагогічних підходів до впровадження віртуальних пацієнтів у викладанні внутрішньої медицини з урахуванням сучасних освітніх викликів, і формулюванні комплексних рекомендацій щодо ефективної інтеграції VR-технологій в освітній процес. Практична цінність дослідження полягає в його прикладному характері та можливості застосування результатів для оптимізації професійної підготовки майбутніх лікарів.

Подальші дослідження доцільно зосередити на емпіричному вивченні впливу VR-сценаріїв на навчальні результати здобувачів освіти, адаптації технологій до потреб осіб з інвалідністю, а також розробці стандартів педагогічної оцінки ефективності VR-інструментів на різних етапах підготовки фахівців у галузі внутрішньої медицини.

Література:

1. Koshak B. O., Smiyan S. I., Bilukha A. V. Virtual reality in medical education: a system review. *Medical Education*. 2023. No. 4. P. 76–83. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.4.14282

2. Elendu C., Amaechi D., Okatta A., Amaechi E., Elendu T., Ezeh C., Elendu I. The impact of simulation-based training in medical education: A review. *Medicine*. 2024. Vol. 103, No. 27. e38813. DOI: http://dx.doi.org/10.1097/MD.0000000000038813.

3. SmartTek Solutions. Віртуальна і доповнена реальність у медицині: як ці технології допомагають пацієнтам. *CASES*. 2023. URL: https://cases.media/article/virtualna-i-dopovnena-realnist-u-medicini-yak-ci-tekhnologiyi-dopomagayut-paciyentam?srsltid=AfmBOoo0HBxU6L0zRsoc9H4vGMZ1fErvaYVtzKaw8k9gWtFeIDoWIBYM (дата звернення: 31.07.2025).

4. Дехтяр Ю., Рачок І., Трубенко О. Моделювання ефективної системи мотивації для підвищення академічної успішності здобувачів вищої медичної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 11. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14005293

5. Швець Л., Шаповал І. Сучасна медична освіта: баланс між традиціями та інноваціями в умовах викликів сьогодення. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. № 4. С. 155–158. DOI: https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-4-24

6. Юрій Р., Башкірова Л., Тиравська Ю. Роль віртуальних пацієнтів та тренажерів у симуляційному навчанні та клінічній медичній освіті України. *Академічні візії*. 2023. Вип. 26. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/770 (дата звернення: 31.07.2025).

7. Павленко О., Хрущ В., Гудзь В. Формування цифрових навичок майбутніх фахівців через віртуальні симуляції та VR-середовища. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 19. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15751615

8. Башкірова Л., Грузевський О., Тиравська Ю. Вплив віртуальної реальності на підвищення якості медичної освіти в Україні. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 6(40). С. 1023–1035. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6(40)-1023-1035

9. Plackett R., Kassianos A., Mylan S., Kambouri M., Raine R., Sheringham J. The effectiveness of using virtual patient educational tools to improve medical students' clinical reasoning skills: a systematic review. *BMC medical education*. 2022. Vol. 22, No. 365. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-022-03410-x.

10. Головко Д. Ефективність використання віртуальних симуляторів в освітньому процесі як засіб підготовки майбутніх фахівців до вимог сучасного ринку праці. *Адаптивне управління: теорія і практика*. 2023. Вип. 17(33). DOI: https://doi.org/10.33296/2707-0255-17(33)-07

11. Меленевич А., Садовенко О., Бабічева О., Брек В., Латогуз Ю., Прохоренко В. Трансформація медичної освіти під впливом інтеграції штучного інтелекту у проблемно-орієнтоване та симуляційне навчання. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. № 4. С. 79–86. DOI: https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-4-13

12. Корда М., Шульгай А., Машталір А. Особливості організації освітнього процесу в Тернопільському національному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України в період воєнного стану. *Медична освіта*. 2023. № 2. С. 44–50. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.2.14013

13. Мовлянова Н., Кузик П., Комишан І. Підготовка майбутніх медичних працівників в Україні в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 4(50). С. 2382– 2398. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-2382-2398

14. Литвиненко Н., Місник Н. Інтерактивні форми мовного навчання в медичному закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 3(47). С. 146–153. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-21

15. Литвинова С., Сороко Н., Баценко С., Богочков Ю., Гриб'юк О., Дементієвська Н., Коркішко І., Слободяник О., Соколюк О., Ухань П. Проєктування освітнього середовища з використанням засобів доповненої та віртуальної реальностей в закладах загальної середньої освіти: колективна монографія. Київ: ІЦО НАПН України. 2023. 219 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738596/1/%21%21%21%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%AF_ALL_2023-FIN%2B.pdf (дата звернення: 31.07.2025).

16. Tang M., Zhou H., Yan Q., Li R., Lu H. Virtual medical learning: a comprehensive study on the role of new technologies. *Kybernetes*. 2022. Vol. 51, No. 4. P. 1532–1554. DOI: https://doi.org/10.1108/K-10-2020-0671.

References:

1. Koshak, B. O., Smiyan, S. I., & Bilukha, A. V. (2023). Virtual reality in medical education: A system review. *Medical Education*, (4), 76–83. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.4.14282

2. Elendu, C., Amaechi, D., Okatta, A., Amaechi, E., Elendu, T., Ezeh, C., & Elendu, I. (2024). The impact of simulation-based training in medical education: A review. Medicine, 103(27), e38813. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000038813.

3. SmartTek Solutions. (2023). Virtualna i dopovnena realnist u medytsyni: Yak tsi tekhnolohii dopomahaiut patsiyentam [Virtual and augmented reality in medicine: How these technologies help patients]. *CASES*. Retrieved from https://cases.media/article/virtualna-i-dopovnena-realnist-u-medicini-yak-ci-tekhnologiyi-dopomagayut-paciyentam?srsltid=AfmBOoo0HBxU6L0zRsoc9H4vGMZ1fErvaYVtzKaw8k9gWtFeIDoWIBYM [in Ukrainian].

4. Dekhtiar, Yu., Rachok, I., & Trubenko, O. (2024). Modeliuvannia efektyvnoi systemy motyvatsii dlia pidvyshchennia akademichnoi uspishnosti zdobuvachiv vyshchoi medychnoi osvity [Modeling an effective motivation system to improve the academic performance of higher medical education applicants]. *Pedagogical Academy: scientific notes – Pedahohichna Akademiia: Naukovi Zapasky*, (11). https://doi.org/10.5281/zenodo.14005293 [in Ukrainian].

5. Shvets, L., & Shapoval, I. (2024). Suchasna medychna osvita: Balans mizh tradytsiiamy ta innovatsiiamy v umovakh vyklykiv sohodennia [Modern medical education: Balancing traditions and innovations under today's challenges]. *Medicine and Pharmacy: Educational Discourses – Medytsyna ta Farmatsiia: Osvitni Dyskursy*, (4), 155–158. https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-4-24 [in Ukrainian].

6. Yurii, R., Bashkhirova, L., & Tyravska, Yu. (2023). Rol virtualnykh patsiyentiv ta trenazheriv u symuliatsiinomu navchanni ta klinichnii medychnii osviti Ukrainy [The role of virtual patients and simulators in simulation-based and clinical medical education in Ukraine]. *Academic Visions – Akademichni vizii*, (26). URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/770 [in Ukrainian].

7. Pavlenko, O., Khrushch, V., & Hudz, V. (2025). Formuvannia tsyfrovykh navychok maibutnikh fakhivtsiv cherez virtualni symuliatsii ta VR-seredovyshcha [Developing digital skills of future professionals through virtual simulations and VR environments]. *Pedagogical Academy: scientific notes – Pedahohichna Akademiia: Naukovi Zapasky*, (19). https://doi.org/10.5281/zenodo.15751615 [in Ukrainian].

8. Bashkhirova, L., Hruzhevskyi, O., & Tyravska, Yu. (2024). Vplyv virtualnoi realnosti na pidvyshchennia yakosti medychnoi osvity v Ukraini [The impact of virtual reality on improving the quality of medical education in Ukraine]. *Perspectives and Innovations of Science – Perspektyvy ta Innovatsii Nauky*, 6(40), 1023–1035. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6(40)-1023-1035 [in Ukrainian].

9. Plackett, R., Kassianos, A., Mylan, S., Kambouri, M., Raine, R., & Sheringham, J. (2022). The effectiveness of using virtual patient educational tools to improve medical students' clinical reasoning skills: A systematic review. *BMC Medical Education*, *22*(365). https://doi.org/10.1186/s12909-022-03410-x.

10. Holovko, D. (2023). Efektyvnist vykorystannia virtualnykh symuliatoriv v osvitnomu protsesi yak zasib pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv do vymoh suchasnoho rynku pratsi [Effectiveness of using virtual simulators in the educational process as a means of preparing future specialists for the requirements of the modern labor market]. *Adaptive Management: Theory and Practice – Adaptivne Upravlinnia: Teoriia i Praktyka*, *17*(33). https://doi.org/10.33296/2707-0255-17(33)-07 [in Ukrainian].

11. Melenevych, A., Sadovenko, O., Babicheva, O., Brek, V., Latohuz, Yu., & Prokhorenko, V. (2024). Transformatsiia medychnoi osvity pid vplyvom intehratsii shtuchnoho intelektu u problemno-oriientovane ta symuliatsijne navchannia [Transformation of medical education under the influence of artificial intelligence integration into problem-based and simulation training]. *Medicine and Pharmacy: Educational Discourses – Medytsyna ta Farmatsiia: Osvitni Dyskursy*, (4), 79–86. https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-4-13 [in Ukrainian].

12. Korda, M., Shulhai, A., & Mashtalir, A. (2023). Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu v Ternopilskomu natsionalnomu medychnomu universyteti imeni I. Ya. Horbachevskoho Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy v period voiennoho stanu [Peculiarities of the educational process organization at I. Ya. Horbachevsky Ternopil National Medical University during martial law]. *Medical Education – Medychna Osvita*, (2), 44–50. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.2.14013 [in Ukrainian].

13. Movlianova, N., Kuzyk, P., & Komyshan, I. (2025). Pidhotovka maibutnikh medychnykh pratsivnykiv v Ukraini v umovakh voiennoho stanu [Training of future healthcare professionals in Ukraine under martial law conditions]. *Perspectives and Innovations of Science – Perspektyvy ta Innovatsii Nauky*, *4*(50), 2382–2398. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-2382-2398 [in Ukrainian].

14. Lytvynenko, N., & Misnyk, N. (2023). Interaktyvni formy movnoho navchannia v medychnomu zakladi vyshchoi osvity [Interactive forms of language teaching in a medical higher education institution]. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice – Pedahohichni Nauky: Teoriia ta Praktyka*, *3*(47), 146–153. https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-21 [in Ukrainian].

15. Lytvynova, S., Soroko, N., Batsenko, S., Bohochkov, Yu., Hrybiuk, O., Dementievska, N., Korkishko, I., Slobodianyk, O., Sokolliuk, O., & Ukhan, P. (2023). Proiektuvannia osvitnoho seredovyshcha z vykorystanniam zasobiv dopovnenoi ta virtualnoi realnostei v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: kolektyvna monohrafiia [Designing the educational environment using augmented and virtual reality tools in general secondary education institutions: collective monograph]. Kyiv: ICO NAPS of Ukraine – Kyyiv: ITSO NAPN Ukrayiny. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738596/1/%21%21%21%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%AF_ALL_2023-FIN%2B.pdf [in Ukrainian].

16. Tang, M., Zhou, H., Yan, Q., Li, R., & Lu, H. (2022). Virtual medical learning: A comprehensive study on the role of new technologies. *Kybernetes*, *51*(4), 1532–1554. https://doi.org/10.1108/K-10-2020-0671.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 616.8-036.1:611.018.4:577.16.2-053.2

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2200-2211

Коренюк Олена Сергіївна кандидат медичних наук, доцент кафедри пропедевтики дитячих хвороб та педіатрії 2, Дніпропетровський державний медичний університет, м. Дніпро, тел.: (067) 791-89-14, https://orcid.org/0000-0001-9968-3945

Мишина Наіра Валеріївна кандидат медичних наук, доцент кафедри пропедевтики дитячих хвороб та педіатрії 2, Дніпропетровський державний медичний університет, м. Дніпро, тел.: (097) 392-49-00, https://orcid.org/0000-0001-6720-8939

ОСОБЛИВОСТІ СТАНУ КІСТОК ТА ВІТАМІН Д СТАТУСУ У ДІТЕЙ З ХРОНІЧНОЮ НЕВРОЛОГІЧНОЮ ПАТОЛОГІЄЮ

Анотація. Проблема остеопенічних станів у дітей з хронічними захворюваннями в останні роки набуває важливого медико-соціального значення. Діти з хронічною неврологічною патологією є гетерогенною популяцією і часто мають асоціативні та супутні стани, які створюють додаткове навантаження на організм. У дітей з хронічною неврологічною патологією спостерігається значна поширеність остеопеній і остеопорозу, що призводить до різних скелетних деформацій, а також травматичних та патологічних переломів.

У статті наведено результати досліджень мінеральної щільності кісток (МЩК), рівня загального та іонізованого кальцію, стан забезпеченості вітаміном D у 21 дитини з хронічною неврологічною патологією. Проведено порівняльний аналіз показників в групах хворих на дитячий церебральний параліч та епілепсією.

За даними ультразвукової денситометрії у 47,6% неврологічних пацієнтів були виявлені порушення мінеральної щільності кісток та встановлений остеопенічний синдром. За індивідуальними показниками були виявлені діти з остеопенією зі зниженням z-показнику менш ніж -2,0 SD та діти з ризиком розвитку остеопенії з z-показником МЩК від -1,0 до -2,0 SD: серед пацієнтів з епілепсією - 9,1% і 18,2%, серед пацієнтів з ДЦП - 25% і 62,5% відповідно.

Показники кальцію та кальцію іонізованого у всіх дітей були в межах вікової норми та не відрізнялися у групах. Біохімічні вимірювання рівней кальцію та іонізованого кальцію в сироватці крові виявилися низько специфічними для діагностики порушення мінеральної щільності кісток. За рівнем 25(OH)D визначено, що лише 14,3% дітей з обстежених груп мали його оптимальний рівень, тоді як недостатній рівень мали 38,1 % дітей та дефіцит – 47,6 % дітей. Все це відбувалося на тлі прийому звичайної профілактичної дози.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

За результатами денситометрії при порівнянні показників кальцію та вітаміну Д у дітей з остеопенічним синдромом та без остеопенії суттєвих відмінностей не було встановлено. Також не спостерігалася значна різниця показників у пацієнтів на моно- та комбінованій протисудомній терапії.

На основі проведених досліджень зроблені висновки щодо тактики спостереження за пацієнтами з хронічною неврологічною патологією, які перебувають на постійний терапії протиепілептичними препаратами, з метою профілактики остеопенії. Враховуючи виявлені порушення вітамін Д статусу у пацієнтів з хронічною неврологічною патологією, зроблені висновки щодо недостатності профілактичної дози та обгрунтування призначення індивідуальних лікувальних доз препаратів вітаміну Д.

Ключові слова: діти, хронічні неврологічні захворювання, мінеральна щільність кісток, вітамін D статус.

Koreniuk Olena Serhiyivna Ph.D., Associate Professor of the Department of Propaedeutics of children's diseases and Pediatrics 2, Dnipro State Medical University, Dnipro, tel.: (067) 791-89-14, https://orcid.org/0000-0001-9968-3945

Myshyna Naira Valeriyivna Associate Professor of the Department of Propaedeutics of children's diseases and Pediatrics 2, Dnipro State Medical University, Dnipro, tel.: (097) 392-49-00, https://orcid.org/0000-0001-6720-8939

FEATURES OF BONE CONDITION AND VITAMIN D STATUS IN CHILDREN WITH CHRONIC NEUROLOGICAL PATHOLOGY

Abstract. In recent years, the problem of osteopenic conditions in children with chronic diseases has gained significant medical and social importance. Children with chronic neurological pathology represent a heterogeneous population and often have associated and comorbid conditions that impose additional stress on the body. Among children with chronic neurological disorders, there is a high prevalence of osteopenia and osteoporosis, leading to various skeletal deformities as well as traumatic and pathological fractures.

This article presents the results of studies on bone mineral density (BMD), levels of total and ionized calcium, and vitamin D status in 21 children with chronic neurological disorders. A comparative analysis was conducted among groups of patients with cerebral palsy and epilepsy.

According to ultrasound densitometry data, 47.6% of neurological patients showed impaired bone mineral density and were diagnosed with osteopenic syndrome. Based on individual indicators, children with osteopenia (with a Z-score of less than -2.0 SD) and children at risk of developing osteopenia (Z-score between -1.0 and -2.0 SD) were identified: among patients with epilepsy – 9.1% and 18.2%, respectively; among those with cerebral palsy – 25% and 62.5%, respectively.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

The levels of total and ionized calcium in all children were within the age-appropriate range and did not differ between the groups. Biochemical measurements of serum calcium and ionized calcium levels were found to have low specificity for diagnosing bone mineral density disorders. Based on the level of 25(OH)D, only 14.3% of the examined children had an optimal level, while 38.1% had an insufficient level and 47.6% had a deficiency. All this occurred despite taking the standard prophylactic dose.

According to densitometry results, no significant differences were found in calcium and vitamin D levels between children with and without osteopenic syndrome. There was also no significant difference in indicators between patients on monotherapy and those on combined anticonvulsant therapy.

Based on the research, conclusions were drawn regarding the monitoring strategy for patients with chronic neurological disorders who are on long-term antiepileptic therapy, in order to prevent osteopenia. Considering the identified vitamin D status disorders in these patients, conclusions were made about the inadequacy of the standard prophylactic dose and the rationale for prescribing individualized therapeutic doses of vitamin D medicines.

Keywords: children, chronic neurological diseases, bone mineral density, vitamin D deficiency.

Постановка проблеми. Діти з хронічною неврологічною патологією є гетерогенною популяцією і часто мають асоціативні та супутні стани, які створюють додаткове навантаження на організм дитини. Пацієнти з такими неврологічними захворюваннями як дитячий церебральний параліч (ДЦП), епілепсія та комбіновані форми вроджених аномалій головного мозку схильні до розвитку вторинного остеопенічного синдрому у зв'язку з цілим комплексом тригерних факторів, що призводять до цього стану [1,2].

У цій групі часто спостерігаються кілька факторів ризику щодо розвитку низької мінеральної щільності кісток (МЩК). Окрім того, є багато потенційних змінних, які можуть вплинути на їхнє зростання та розвиток кісткового скелета. Діти з хронічною неврологічною патологією схильні до гіпокальціємії, метаболічних захворювань кісток, остеопенії та рахіту [1,2].

Серед факторів ризику найчастіше виділяють порушення рухових функцій неврологічних пацієнтів, зниження навантаження на кістковий скелет, труднощі з харчуванням, низьке споживання кальцію, дефіцит вітаміну D та використання протисудомних препаратів [3,4]. Більшість із цих факторів присутня з раннього дитинства, тому остеопенія, насамперед, виникає не через справжню втрату мінералів у кістках, а через зниження швидкості накопичення мінералів у кістках у порівнянні зі здоровими дітьми [4].

Достатній рівень вітаміну D необхідний як для мінералізації, нормального зростання та розвитку кісток, так і для профілактики багатьох хронічних захворювань. Це особливо важливо для дітей із нейро- та опорно-руховою патологією [5,6].

Проблема гіподіагностики вітамін D дефіцитних станів є найбільш актуальною у дітей на фоні прийому протисудомної терапії [2,7]. Пацієнти, які приймають антиепілептичні препарати (АЕП), мають високий ризик порушення метаболізму кісткової тканини та розвитку АЕП-індукованих остеопатій. На жаль, більшість клініцистів, які лікують дітей із ДЦП та іншою хронічною неврологічною патологією, не перевіряють рівень вітаміну D на постійній основі. Точної оцінки поширеності недостатності та дефіциту вітаміну D у цієї категорії хворих не визначено.

Ця проблема має конкретне медико-соціальне спрямування, тому що існує можливість усунути дефіцит мінералів у дитячому віці, стабілізувати динаміку формування піку накопичення кісткової маси та попередити розвиток остеопорозу та остеопенії. Тому, раннє виявлення та корекція дефіциту вітаміну Д у дітей з хронічними неврологічними захворюваннями може сприяти покращенню якості життя цих пацієнтів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки увагу багатьох вчених привертає проблема остеопенічних станів у дітей з різною хронічною патологією, що потребує вивчення факторів, які призводять до зниження мінеральної щільності кісткової тканини. Наявний вторинний остеопенічний синдром на тлі окремих видів патології, діагностований на етапі відсутності клінічних симптомів, є шансом запобігання виникнення остеопенії та остеопорозу.

Зниження щільності кісткової тканини та схильність до переломів при мінімальній травмі часто зустрічаються у дітей та підлітків з хронічною неврологічною патологією. У більшості досліджень розглядається комплекс факторів, що визначають низьку МЩК у дітей із хронічними неврологічними хворобами, такими як дитячий церебральний параліч та епілепсія. Основними тригерними факторами низької МЩК вважають рівень рухових порушень, нутритивний статус хворих, труднощі з годуванням, дефіцит мікроелементів та вітаміну D, а також використання протиепілептичних препаратів [8,9,10].

Для вимірювання МЩК використовують різні методи: двоенергетичну рентгенівську абсорбціометрію (DXA), кількісну комп'ютерну томографію (QCT), магнітно-резонансну томографію (MRI) та ультразвукову денситометрію (QUS). Для проведення моніторингу МЩК у дітей перевага надається QUS, оскільки цей метод відносно простий, мобільний та при його використанні відсутнє променеве навантаження [11].

Рекомендовано використовувати z-оцінку, скориговану з урахуванням віку та статі. Коли z-показник менше або дорівнює -2,0, має місце низька кісткова маса для хронологічного віку. Діагноз остеопорозу у дітей, як це визначено Міжнародним товариством клінічної денситометрії, включає z-показник мінеральної щільності кістки (МПК) менше -2,0 з поправкою на вік, стать та розмір тіла у поєднанні з клінічно значущими переломами в анамнезі: або ≥ 2 переломів довгих кісток у пацієнтів віком до 10 років, або ≥ 3 переломи довгих кісток після 10 років [12].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Більшість авторів відзначають достовірний факт зниження МЩК у дітей із ДЦП із середньотяжким та тяжким ступенем рухових розладів. За даними різних дослідників поширеність низької МЩК дистального відділу стегнової кістки, яка визначається як z-показник нижче -2, складає від 42 до 79,7%. Автори відзначають відповідність поширеності низької МЩК у неврологічних пацієнтів із тяжкістю порушення моторних функцій [10].

Особливу увагу приділено стану метаболізму вітаміну D у цієї категорії хворих. Більшість проведених досліджень виявила низький статус вітаміну D у дітей. Як недостатність, так і його дефіцит існували у досить значної частини неврологічних пацієнтів. Результати досліджень демонструють різний відсоток поширеності недостатності та дефіциту вітаміну D у хворих на ДЦП та епілепсію від 22,6 до 61% та від 28,8 до 60% відповідно [5-8]. Встановлено, що три чверті дітей із ДЦП не задовольняють своїх щоденних потреб у споживанні кальцію з їжею [6].

Однією з основних причин відмінностей даних про поширеність дефіцитних станів можуть бути невідповідності у визначеннях, що використовуються для недостатності та дефіциту вітаміну D. На жаль, незважаючи на велику кількість інформації щодо оптимальних рівнів вітаміну D, питання залишається дискутабельним. Однак, більшість авторів використовували порогове значення 20-30 нг/мл для визначення недостатності вітаміну D і <20 нг/мл для його дефіциту.

Досі немає єдиної думки і про використання клінічної форми та дозування добавок вітаміну D дітям з хронічною неврологічною патологією [6]. Біологічно під впливом ультрафіолетового випромінювання сонця шкіра може синтезувати вітамін D3, обидва вітаміни D2 і D3 надходять із харчових джерел. Однак, діти з ДЦП часто недостатньо піддаються впливу сонячного світла, що обумовлено їхньою малорухомістю. У більшості пацієнтів у зв'язку з труднощами при годуванні відзначається недоїдання та недостатнє надходження з їжею кальцію та вітаміну Д. Тому дана категорія хворих потребує більших дотацій вітаміну D та сапліментації кальція в порівнянні зі здоровими дітьми. Автори вважають, що неврологічним пацієнтам необхідні більш високі профілактичні дози (800-1000 МО/день) для задоволення потреб у вітаміні Д. Регулярний контроль рівня вітаміну D з метою встановлення його недостатності чи дефіциту є важливим для планування дози додаткових добавок [2,6].

Значний відсоток дітей з хронічною неврологічною патологією приймають антиепілептичні препарати (АЕП) в зв’язку з наявністю судомних епілептичних нападів. Більшість авторів відзначають зв'язок дефіциту вітаміну Д із тривалістю прийому АЕП. Дослідники впевнено довели, що тривала протиепілептична терапія призводить до погіршення стану кісткового метаболізму у неврологічних пацієнтів та розвитку АЕП-індукованих остеопатій [7,8].

Зниження рівня 25-гідроксивітаміну D3 та 1,25-дигідроксивітаміну D3 у сироватці крові не завжди корелює зі зниженням загальної мінеральної маси

кістки за даними денситометрії. Тому, крім активних метаболітів вітаміну D, для діагностики АЕП-індукованої остеопатії у сироватці крові визначаються рівень кальцію, лужної фосфатази, альбуміну, а також маркери стану кісткової тканини [6,8].

Таким чином, основними предикторами низької МЩК та розвитку вторинних остеопенічних станів у дітей з хронічною неврологічною патологією є рухові розлади, порушення вітамину Д статусу та тривалість АЕП терапії.

Мета статті - Вивчити стан мінеральної щільності кісток та забезпеченості вітаміном D у дітей з хронічними неврологічними захворюваннями з метою оптимізації підбору доз вітаміну D на фоні прийому протисудомних препаратів.

Для досягнення мети були встановлені задачі: визначити рівень вітаміну D, кальцію, іонізованого кальцію у дітей, які приймають протисудомну терапію, дослідити стан щільності кісткової тканини та обґрунтувати призначення додатково вітаміну D.

Виклад основного матеріалу. Ретроспективне, відкрите, когортне дослідження було проведено у 21 дитині з хронічною неврологічною патологією, які перебували у неврологічному відділенні КНП «МДКЛ №6». Дослідження проводилось згідно з Гельсінською декларацією, Конвенцією Ради Європи про права людини, біомедицину та відповіднім законам України та затверджено Комісією з біоетики дитячої клінічної лікарні №6. Інформована згода на участь у дослідження отримано від усіх батьків пацієнтів.

Середній вік обстежуваних дітей складав 10 ± 4.1 років. Із загального числа пацієнтів 15 (71.4%) було жіночої статі та 6 (28.6%) - чоловічої статі.

За нозологічним діагнозом серед дітей з хронічною неврологічною патологією були виділені групи хворих на різні форми епілепсії - 11 (52.4%) осіб, дитячий церебральний параліч з різним ступенем рухових порушень та симптоматичною епілепсією - 8 (38,1%) і туберозний склероз з типовою структурною епілепсією - 2 (9,5%). В зв'язку з клінічними проявими епілепсії усі пацієнти отримували тривалу протисудомну терапію. В групу дітей з протисудомною монотерапією увійшло 3 (14,3%) пацієнта, в групу з комбінованою терапією, які отримували 2 або 3 протисудомні препарати – 18 (85,7%) пацієнтів. Усі діти, які були обстежені, отримували профілактичні дози вітаміну D - 400-500 МО.

Комплексне дослідження включало вивчення клініко-анамнестичних даних, визначення в сироватці крові рівня вітаміну Д, кальцію та іонізованого кальцію та дослідження мінеральної щільності кісток методом ультразвукової денситометрії.

Для визначення забезпечення пацієнтів вітаміном Д використовували визначення вмісту активного метаболіту вітаміну Д – 25 гідроксивітаміну Д (25 (OH) D) методом імуноферментного аналізу. Статус вітаміну Д оцінювали згідно зі світовими рекомендаціями, за якими референсний рівень 25(OH)D у сироватці крові має бути більше за 30 нг/мл, субоптимальний рівень (недостатність вітаміну Д) - 20-29,9 нг/мл, дефіцит вітаміну Д - <19,9 нг/мл.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Денситометрія проводилась з використанням денситометру «SONOST-2000» (Південна Корея) з розрахунком z-показнику мінеральної щільності п'яткової кістки відповідно до віковій норми дитини. Оцінка результатів денцитометрії проводилась відповідно рекомендаціям Міжнародного товариства клінічної денситометрії з визначенням у хворого остеопенії при зниженні z-показнику менш ніж -2,0 SD для хронологічного віку.

За результатами денситометрії середнє значення Z-індексу серед всіх дітей з хронічною неврологічною патологією було -0,9 SD [-1,6; -0,5] (табл. 1).

Таблиця 1.

Середні значення показників серед всіх дітей

	25 (OH) D	Кальцій загальний	Кальцій іонізований, ммоль/л,	Денситометрія, Z-індекс,
Me [25%;75%]	20,5 [18,1; 25,8]	2,41 [2,36; 2,5]	1,17 [1,12; 1,25]	-0,9 [-1,6; -0,5]

Середні значення z-показника мінеральної щільності кісток у хворих в обстежених групах відрізнялись: у хворих на епілепсію - -0,6 SD [-1,3; -0,4], найнижчі показники у дітей з ДЦП - -1,5 SD [-2,15; -1,2] та у пацієнтів з туберозним склерозом - -0,7 SD [-0,8; -0,6] (табл. 2).

Таблиця 2.

Середні значення показників у дітей з епілепсією та ДЦП

Показники Me [25%;75%]	Діти з епілепсією (n=11)	Діти з ДЦП (n=8)	Діти з туберозним склерозом (n=2)	p
25 (OH) D, ммоль/л	20,5 [18,1; 28,3]	20,67 [17,38; 24,49]	19,82 [18,26; 21,38]	>0,05
Кальцій загальний, ммоль/л	2,48 [2,42; 2,58]	2,38 [2,34; 2,41]	2,41 [2,44; 2,38]	>0,05
Кальцій іонізований, ммоль/л	1,19 [1,12; 1,24]	1,15 [1,12; 1,31]	1,17 [1,12; 1,22]	>0,05
Денситометрія, Z-індекс	-0,6 [-1,3; -0,4]	-1,5 [-2,15; -1,2]	-0,7 [-0,6; -0,8]	<0,05

За даними ультразвукової денситометрії у 10 пацієнтів (47,6%) був діагностований остеопенічний синдром (ОС). За індивідуальними показниками були виявлені діти з остеопенією зі зниженням z-показнику менш ніж -2,0 SD та діти з ризиком розвитку остеопенії з z-показником МЩК від -1,0 до -2,0 SD: в 1-й групі - 1 (9,1%) і 2 (18,2%) відповідно, в 2-й групі - 2 (25%) і 5 (62,5%), в 3-й групі не було дітей зі зниженням z-індексу нижче -1z (рис. 1).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, більшість дітей з порушенням мінеральної щільності кісток було виявлено серед пацієнтів з ДЦП. Поширеність остеопенічного синдрому в цієї групі неврологічних хворих вірогідно обумовлено комплексом негативних тригерних факторів, які впливають на стан МЩК.

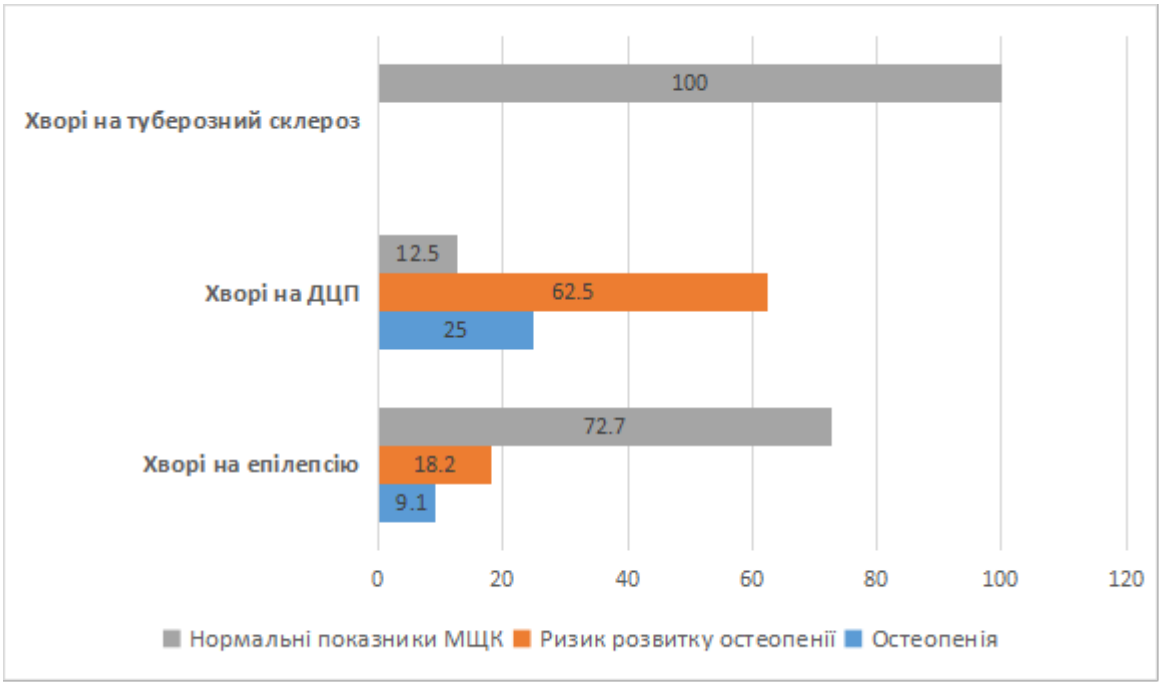


Рис.1. Порушення мінеральної щільності кісток у пацієнтів з хронічними неврологічними захворюваннями.

Показники кальцію та кальцію іонізованого у всіх дітей були в межах вікової норми та не відрізнялися у групах. Рівень кальцію у пацієнтів 1-й групи був 2,48 [2,42; 2,58] ммоль/л, 2-й групи - 2,38 [2,34; 2,41] ммоль/л і в 3-й групі - 2,41 [2,44; 2,38] ммоль/л. Середній рівень іонізованого кальцію у хворих досліджуваних груп був відповідно 1,19 [1,12; 1,24] мкмоль/л, 1,155 [1,12; 1,31] мкмоль/л та 1,17 [1,12; 1,22] мкмоль/л (табл.2). Таким чином, біохімічні вимірювання рівню кальцію та іонізованого кальцію в сироватці крові є низько специфічними для діагностики порушення мінеральної щільності кісток.

За рівнем 25(OH)D визначено, що лише 3 (14,3 %) дітей з обстежених груп мали його оптимальний рівень, недостатній рівень – 38,1 % (n=8) дітей та дефіцит – 47,6 % (n=10) дітей. В групі дітей з епілепсією середній показник був 20,5 [18,1; 28,3] нг/мл, в групі хворих з ДЦП - 20,67 [17,38; 24,49] нг/мл і у дітей з туберозним склерозом - 19,82 [18,26; 21,38] нг/мл (табл. 2).

За результатами дослідження вітаміну Д встановлено, що серед пацієнтів 1-й групи тільки 2 (18,2%) дітей було з оптимальним рівнем 25(OH)D. У 5 (45,5%) дітей був діагностований дефіцит вітаміну Д і 4 (36,4%) пацієнтів мали недостатність вітаміну Д (табл. 3). В 2-й групі було виявлені 4 (50%) дітей з

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

дефіцитом вітаміну Д і 3 (37,5%) дітей з його недостатністю, 1(12,5%) дитина мала нормальні показники. В 3-й групі у одній дитині був діагностований дефіцит і друга дитина мала недостатній рівень вітаміну Д.

Враховуючи надвелику кількість неврологічних пацієнтів зі станом недостатності та дефіциту вітаміну Д в крові, ми вважаємо недостатнім призначення профілактичної дози вітаміну Д. Ці стани потребують призначення індивідуальних лікувальних доз препаратів вітаміну Д із розрахунку від 2000 до 5000 МО залежно від ступеню дефіциту.

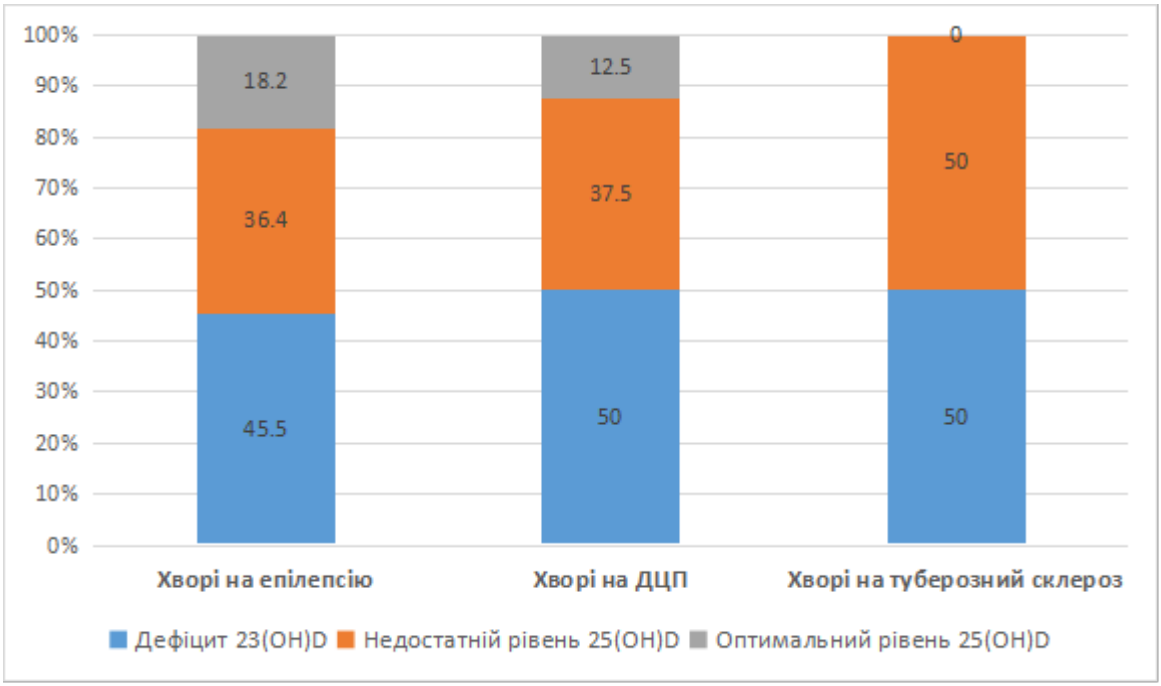


Рис.2. Вітамін Д статус пацієнтів з хронічною неврологічною патологією

У порівнянні показників кальцію і вітаміну Д у дітей з остеопенічним синдромом та без остеопенії за результатами денситометрії суттєвих відмінностей не було встановлено (табл.3).

Таблиця 3.

Середні значення показників у дітей з ОС та без ОС

Показники Me [25%;75%]	Діти з ОС (n=10)	Діти без ОС (n=11)	p
25 (OH) D, ммоль/л	20,16 [18,1; 23,78]	21,38 [17,3; 28,3]	>0,05
Кальцій загальний, ммоль/л	2,38 [2,31; 2,41]	2,46 [2,42; 2,5]	>0,05
Кальцій іонізований, ммоль/л	1,15 [1,11; 1,24]	1,21 [1,12; 1,26]	>0,05

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Не виявлено достовірних розбіжностей між показниками кальція загального, кальція іонізованого та рівня 25 (OH) D між пацієнтами на моно- та комбінованій протисудомній терапії (табл.4). На нашу думку, це питання потребує подальшого вивчення та збільшення кількості спостережень.

Таблиця 4.

Середні значення показників у дітей, які отримували один та декілька протисудомних препаратів

Показники Me [25%;75%]	Діти, які отримували 1 препарат (n=3)	Діти, які отримували декілька препаратів (n=18)	p
25 (OH) D, ммоль/л,	17,3 [9,54; 20,5]	21,46 [18,3; 27,7]	>0,05
Кальцій загальний, ммоль/л	2,5 [2,46; 2,6]	2,39 [2,36; 2,46]	>0,05
Кальцій іонізований, ммоль/л	1,24 [1,16; 1,3]	1,16 [1,12; 1,22]	>0,05
Денситометрія, Z-індекс	-0,9 [-2,0; 1,6]	-1,1 [-1,6; -0,5]	>0,05

Висновки.

1. Контроль за станом МЩК та статусом вітаміну D з метою профілактики остеопенічних станів у дітей з хронічними неврологічними захворюваннями має бути регулярною практикою лікарів-клініцистів.
2. Як скринінговий, неінвазивний метод моніторингу МЩК рекомендується щорічне проведення УЗД-денситометрії протягом тривалого періоду спостереження за хворими.
3. Пацієнтам з хронічною неврологічною патологією, які перебувають на постійний терапії протиепілептичними препаратами, недостатньо призначення профілактичної дози вітаміну Д 400-500 МО і це потребує призначення індивідуальних лікувальних доз.
4. Проведення адекватної корекції порушень мінералізації кісткової тканини та вітамін Д статусу у дітей з хронічною неврологічною патологією сприяє профілактиці розвитку остеопенії та остеопорозу у майбутньому.

Література:

1. Ozel S, Switzer L, Macintosh A. & Fehlings D. (2016) Informing evidence-based clinical practice guidelines for children with cerebral palsy at risk of osteoporosis: an update. Dev Med Child Neurol., 58,918–23. DOI: 10.1111/dmcn.13196
2. Коренюк О.С., Ільченко С.І. (2023) Тригерні фактори порушення мінеральної щільності кісток у дітей з хронічною неврологічною патологією (літературний огляд). Перспективи та інновації науки, 16 (34):877-890. DOI 10.52058/2786-4952-2023-16(34)-877-890
3. Mergler S, Evenhuis HM, Boot AM, De Man SA, Bindels-De Heus KG, Huijbers WA & Penning C. (2009) Epidemiology of low bone mineral density and fractures in children with severe cerebral palsy: a systematic review. Dev Med Child Neurol., 51(10),773-8. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2009.03384.x.

4. Ho Sheung-Tung (2012) Review of Fractures and Low Bone Mass in Children with Cerebral Palsy. J. Orthopaedics, Trauma and Rehab., 16 (2), 45-50. DOI:10.1016/j.jotr.2012.09.001

5. Akpinar P. (2018) Vitamin D status of children with cerebral palsy: Should vitamin D levels be checked in children with cerebral palsy? Northern Clin. Istanbul., 5 (4), 341–347. DOI:10.14744/nci.2017.09581

6. Alenazi K.A. (2022) Vitamin D deficiency in children with cerebral palsy: A narrative review of epidemiology, contributing factors, clinical consequences and interventions. Saudi J Biol Sci., 29(4), 2007–2013. DOI: 10.1016/j.sjbs.2021.12.026

7. Seung Ho Lee, Jeesuk Yu. (2015) Risk factors of vitamin D deficiency in children with epilepsy taking anticonvulsants at initial and during follow-up. Ann. Pediatr. Endocrinol. Metab., 20(4), 198-205. DOI: 10.6065/apem.2015.20.4.198

8. Finbraten A-K, Syversen U, Skranes J, Andersen GL, Stevenson RD & Vik T. (2015) Bone mineral density and vitamin D status in ambulatory and non-ambulatory children with cerebral palsy. Osteooros Int., 26(1), 141-50. DOI: 10.1007/s00198-014-2840-0.

9. Akhter N, Khan AA, Ayyub A. (2017) Motor impairment and skeletal mineralization in children with cerebral palsy. J Pak Med Assoc., 67(2),200-203. PMID: 28138171/ URL https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28138171

10. Cindy T. R. Mus-Peters, Bionka M A Huisstede & Suzie Noten (2019) Low bone mineral density in ambulatory persons with cerebral palsy? A systematic review. Disabil Rehabil., 41(20), 2392-2402. DOI: 10.1080/09638288.2018.1470261.

11. Xu Wang, Beibei Li, Xiaoyu Tong, Yong Fan, Shigeng Wang, Yijun Liu, Xin Fang & Lei Liu (2023) Diagnostic Accuracy of Dual-Energy CT Material Decomposition Technique for Assessing Bone Status Compared with Quantitative Computed Tomography. *Diagnostic*, *13*(10), 1751. DOI:10.3390/diagnostics13101751

12. Skeletal Health Assessment In Children from Infancy to Adolescence. Official Pediatric Positions of the ISCD as updated in 2019. URL https://www.iscd.org/

References:

1. Ozel S, Switzer L, Macintosh A. & Fehlings D. (2016) Informing evidence-based clinical practice guidelines for children with cerebral palsy at risk of osteoporosis: an update. *Dev Med Child Neurol., 58:* 918–923. DOI: 10.1111/dmcn.13196

2. Koreniuk O.S., Ilchenko S.I. (2023) Tryherni faktory porushennia mineralnoi shchilnosti kistok u ditei z khronichnoiu nevrolohichnoiu patolohiieiu (literaturnyi ohliad). *Perspektyvy ta innovatsii nauky, 16 (34):* 877-890. DOI 10.52058/2786-4952-2023-16(34)-877-890 [in Ukrainian]

3. Mergler S, Evenhuis HM, Boot AM, De Man SA, Bindels-De Heus KG, Huijbers WA & Penning C. (2009) Epidemiology of low bone mineral density and fractures in children with severe cerebral palsy: a systematic review. *Dev Med Child Neurol., 51(10*):773-778. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2009.03384.x.

4. Ho Sheung-Tung (2012) Review of Fractures and Low Bone Mass in Children with Cerebral Palsy. J. Orthopaedics, Trauma and Rehab., 16 (2), 45-50. DOI:10.1016/j.jotr.2012.09.001

5. Akpinar P. (2018) Vitamin D status of children with cerebral palsy: Should vitamin D levels be checked in children with cerebral palsy? *Northern Clin. Istanbul., 5 (4):* 341–347. DOI:10.14744/nci.2017.09581

6. Alenazi K.A. (2022) Vitamin D deficiency in children with cerebral palsy: A narrative review of epidemiology, contributing factors, clinical consequences and interventions. *Saudi J Biol Sci., 29(4):* 2007–2013. DOI: 10.1016/j.sjbs.2021.12.026

7. Seung Ho Lee, Jeesuk Yu. (2015) Risk factors of vitamin D deficiency in children with epilepsy taking anticonvulsants at initial and during follow-up. *Ann. Pediatr. Endocrinol. Metab., 20(4):* 198-205. DOI: 10.6065/apem.2015.20.4.198

8. Finbraten A-K, Syversen U, Skranes J, Andersen GL, Stevenson RD & Vik T. (2015) Bone mineral density and vitamin D status in ambulatory and non-ambulatory children with cerebral palsy. *Osteooros Int., 26(1):* 141-50. DOI: 10.1007/s00198-014-2840-0.

9. Akhter N, Khan AA, Ayyub A. (2017) Motor impairment and skeletal mineralization in children with cerebral palsy. *J Pak Med Assoc., 67(2):* 200-203. PMID: 28138171/ URL https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28138171

10. Cindy T. R. Mus-Peters, Bionka M A Huisstede & Suzie Noten (2019) Low bone mineral density in ambulatory persons with cerebral palsy? A systematic review. *Disabil Rehabil., 41(20):* 2392-2402. DOI: 10.1080/09638288.2018.1470261.

11. Xu Wang, Beibei Li, Xiaoyu Tong, Yong Fan, Shigeng Wang, Yijun Liu, Xin Fang & Lei Liu (2023) Diagnostic Accuracy of Dual-Energy CT Material Decomposition Technique for Assessing Bone Status Compared with Quantitative Computed Tomography. *Diagnostic, 13(10):* 1751. DOI:10.3390/diagnostics13101751

12. Skeletal Health Assessment In Children from Infancy to Adolescence. Official Pediatric Positions of the ISCD as updated in 2019. URL https://www.iscd.org/

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378:614:355.02(477)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2212-2229

Кузик Петро Васильович кандидат медичних наук, доцент кафедри патологічної анатомії медичного факультету №2, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, бульвар Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-9352-4513

Вербицький Віктор Валентинович кандидат медичних наук, доцент кафедри патологічної анатомії медичного факультету №2, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, бульвар Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0007-2141-093X

ОЦІНКА ВПЛИВУ ПАНДЕМІЇ COVID-19 ТА ВІЙНИ НА ЗМІНУ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ У МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена потребою забезпечення стійкості, якості та безперервності медичної освіти в Україні в умовах затяжних криз, спричинених пандемією COVID-19 та повномасштабною війною. Визначені обставини змушують переосмислити традиційні підходи до організації освітнього процесу, пошуку інноваційних стратегій адаптації та формування моделей, здатних забезпечити підготовку висококваліфікованих фахівців у контексті нестабільного середовища.

Мета статті – проаналізувати трансформацію освітніх стратегій у медичних університетах України під впливом пандемії та повномасштабної війни, а також визначити ефективні підходи до забезпечення якості медичної освіти в умовах тривалої дестабілізації.

Методологія дослідження ґрунтується на застосуванні описового та аналітичного підходів, методу порівняння, а також елементів кейс-аналізу освітніх практик у різних медичних університетах. Проаналізовано приклади впровадження адаптивних освітніх рішень у кризових умовах, узагальнено досвід національних та міжнародних академічних ініціатив.

Результати дослідження засвідчили, що адаптація медичної освіти в Україні охопила цифровізацію освітнього процесу, упровадження гібридних форматів навчання, модифікацію клінічної підготовки з акцентом на симуляційні технології, а також активізацію міжнародної академічної співпраці. Водночас виокремлено низку системних проблем: нерівномірний розвиток цифрової інфраструктури, нормативна невизначеність, труднощі з реалізацією практичної підготовки, а також підвищене психоемоційне навантаження на здобувачів освіти та викладачів.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше запропоновано узагальнену типологію адаптивних стратегій, які застосовуються у вищій

медичній освіті в умовах війни, та описано механізми їхнього поєднання з урахуванням місцевих ресурсів. Доведено, що кризові умови спричинили глибоке системне переосмислення організаційних та змістовних аспектів медичної освіти.

Висновки. Обґрунтовано доцільність переходу до гнучких освітніх моделей, створення цифрових платформ для навчання, нормативного закріплення альтернативних форм проходження клінічної практики та впровадження систем психологічної підтримки. Підкреслено важливість розвитку міжуніверситетської співпраці та управлінської готовності до функціонування в умовах тривалих криз.

Перспективи подальших досліджень полягають в оцінюванні ефективності окремих освітніх інновацій, розробці критеріїв стійкості освітнього середовища в умовах надзвичайних ситуацій та систематизації міжнародного досвіду підтримки українських здобувачів медичної освіти.

Ключові слова: цифровізація освіти, гібридне навчання, клінічна підготовка, адаптивні стратегії, психоемоційне навантаження, освітня стійкість, симуляційні технології.

Kuzyk Petro Vasylovych Ph.D. in Medicine, Associate Professor, Department of Pathological Anatomy, Medical Faculty №2, Bogomolets National Medical University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-9352-4513

Verbytskyi Viktor Valentynovych Ph.D. in Medicine, Associate Professor, Department of Pathological Anatomy, Medical Faculty №2, Bogomolets National Medical University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0007-2141-093X

ASSESSMENT OF THE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC AND WAR ON CHANGES IN EDUCATIONAL STRATEGIES IN MEDICAL UNIVERSITIES IN UKRAINE

Abstract. The relevance of the study is determined by the need to ensure the stability, quality, and continuity of medical education in Ukraine in the context of protracted crises caused by the COVID-19 pandemic and full-scale war. These circumstances force us to rethink traditional approaches to the organization of the educational process, search for innovative adaptation strategies, and develop models capable of ensuring the training of highly qualified specialists in an unstable environment.

The purpose of the article is to analyze the transformation of educational strategies in medical universities in Ukraine under the influence of the pandemic and full-scale war, as well as to identify effective approaches to ensuring the quality of medical education in conditions of prolonged destabilization.

The research methodology is based on the use of descriptive and analytical approaches, the method of comparison, as well as elements of case analysis of educational practices in various medical universities. Examples of the implementation of adaptive educational solutions in crisis conditions are analyzed, and the experience of national and international academic initiatives is summarized.

The results of the study showed that the adaptation of medical education in Ukraine has covered the digitization of the educational process, the introduction of hybrid learning formats, the modification of clinical training with an emphasis on simulation technologies, and the intensification of international academic cooperation. At the same time, a number of systemic problems were identified: uneven development of digital infrastructure, regulatory uncertainty, difficulties in implementing practical training, and increased psycho-emotional stress on students and teachers.

The scientific novelty of the work lies in the fact that, for the first time, a generalized typology of adaptive strategies used in higher medical education in wartime has been proposed, and mechanisms for combining them, taking into account local resources, have been described. It has been proven that crisis conditions have led to a profound systemic rethinking of the organizational and content aspects of medical education.

Conclusions. The feasibility of transitioning to flexible educational models, creating digital platforms for learning, regulatory consolidation of alternative forms of clinical practice, and the introduction of psychological support systems has been substantiated.

The importance of developing inter-university cooperation and managerial readiness to function in conditions of prolonged crises is emphasized.

Prospects for further research lie in evaluating the effectiveness of individual educational innovations, developing criteria for the sustainability of the educational environment in emergency situations, and systematizing international experience in supporting Ukrainian medical students.

Keywords: digitalization of education, hybrid learning, clinical training, adaptive strategies, psycho-emotional stress, educational resilience, simulation technologies.

Постановка проблеми. Пандемія COVID-19 та повномасштабна війна в Україні стали безпрецедентними викликами для системи вищої медичної освіти, зумовивши необхідність кардинального перегляду освітніх стратегій, що застосовуються в медичних університетах. Ці події порушили звичний освітній процес й поставили під сумнів традиційні підходи до підготовки майбутніх лікарів, вимагаючи швидкої адаптації до умов невизначеності, нестабільності та обмеженого доступу до ресурсів. Зміна формату навчання, упровадження дистанційних технологій, необхідність збереження клінічної практики та забезпечення безперервності освітнього процесу в екстремальних умовах потребують концептуального осмислення та наукового узагальнення.

З огляду на це проблема трансформації освітніх стратегій у медичних ЗВО України набуває міждисциплінарного значення, оскільки охоплює не лише педагогічний і методичний аспекти, а й питання організації охорони здоров'я, психоемоційної безпеки здобувачів освіти та викладачів, цифрової інфраструктури та нормативного забезпечення. Акцент переходить із відтворення знань на формування адаптивних, клінічно орієнтованих та етично вмотивованих компетентностей, що потребує комплексного наукового аналізу та розроблення нових моделей освітнього середовища. Воєнні умови вимагають термінового перегляду підходів до акредитації, мобільності, кадрової політики, а також реорганізації доступу до клінічних баз, симуляційних центрів і формування нових вимог до стійкості та гнучкості освітніх стратегій, здатних забезпечити безперервну професійну підготовку в галузі медицини навіть у кризовому контексті.

Осмислення впливу пандемії та війни на зміну освітніх стратегій у медичних університетах важливе не лише для забезпечення якісної підготовки фахівців сьогодні, але й для формування довгострокових механізмів реагування системи медичної освіти на кризові ситуації в майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень щодо впливу пандемії COVID-19 та війни на зміну освітніх стратегій у медичних університетах України дає змогу виокремити чотири взаємопов'язані наукові напрями. Перший стосується переосмислення парадигми медичної освіти під впливом глобальних і національних викликів. У праці П. Я. Боднара, А. Д. Беденюка, Т. В. Боднар та Л. П. Боднар розкрито парадигмальні зсуви в системі підготовки медичних кадрів, зумовлені екзистенційними викликами XXI століття, зокрема війною, пандемією та цифровою трансформацією, що вимагає формування нового типу мислення майбутнього лікаря – інтегративного, етичного й кризостійкого [1]. Схожих висновків дійшли Л. В. Білик, В. В. Камінський та Л. М. Башкірова, які проаналізували стратегії адаптації медичної освіти України до глобальних змін, наголошуючи на посиленні міждисциплінарності та необхідності управлінської гнучкості [2]. І. Л. Височина, В. В. Крамарчук та А. Г. Тютюнник дослідили самооцінку впливу війни та пандемії на випускників медичного ЗВО, показавши значне емоційно-когнітивне навантаження та необхідність зміни підходів до педагогічного супроводу здобувачів освіти в кризовий період [3]. Подальші дослідження у цьому напрямі мають зосередитися на формуванні концепції резилієнтної медичної освіти, здатної забезпечити стійкий розвиток навіть у контексті катастроф.

Другий напрям стосується організаційно-педагогічної трансформації освітнього процесу. М. М. Рубан і Д. І. Гребенюк показали, що освітні практики в умовах пандемії та війни зазнали фрагментарних змін часто реактивного характеру, що свідчить про відсутність довгострокових системних стратегій [4]. У роботі Г. О. Леженко, О. Є. Пашкової та А. О. Погрібної акцент зроблено на

необхідності адаптації освітніх програм до нових умов з одночасним збереженням якості освітнього контенту, особливо в практикоорієнтованих дисциплінах [5]. Н. В. Мовлянова, П. В. Кузик та І. В. Комишан, досліджуючи досвід підготовки медичних кадрів в умовах воєнного стану, наголосили на потребі в реорганізації педагогічного процесу з урахуванням логістичних, психологічних і технологічних викликів [6]. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка інтегрованих педагогічних моделей, що поєднують гнучкість організаційних структур зі стабільністю освітніх цілей у тривалих умовах надзвичайної ситуації.

Третій напрям охоплює цифрову трансформацію освітнього середовища медичних ЗВО. О. І. Попова, В. Ю. Ільїна-Стогнієнко та О. А. Герасименко проаналізували ефективність дистанційного навчання в період воєнного стану, звертаючи увагу на доцільність застосування цифрових кейсів і відеосимуляцій як компенсаторів відсутності клінічної практики [7]. Т. А. Лисенко, С. В. Панченко, Е. Г. Привалко та співавтори висвітлили досвід дистанційного навчання фармацевтів, підкресливши значення комунікаційних платформ для підтримки безперервного освітнього контакту між викладачем і здобувачем освіти [8]. О. О. Ханюков, О. В. Смолянова й О. С. Щукіна проаналізували досвід викладання внутрішньої медицини у форматі дистанційного навчання, вказуючи на необхідність адаптації методів формування клінічного мислення до цифрового простору [9]. Т. І. Коваль, О. І. Здор, Л. В. Буря та співавтори виявили, що як викладачі, так і здобувачі освіти демонструють високу здатність до цифрової адаптації, однак ефективність дистанційного навчання значно залежить від якості зворотного зв’язку та структурованості віртуального середовища [10]. У цьому напрямі подальші дослідження мають бути спрямовані на вдосконалення цифрових інструментів моделювання клінічних ситуацій, зокрема із застосуванням імітаційного навчання та систем ШІ.

Четвертий напрям присвячено стратегічному й міжнародному виміру освітніх змін. А. Маєр (A. Mayer), О. Яремко (O. Yaremko), Т. Щудрова (T. Shchudrova) та співавтори на основі змішаного методу дослідження показали гостру потребу медичних ЗВО України в міжнародному партнерстві, зовнішній експертній підтримці та доступі до локалізованих освітніх ресурсів [11]. Ю. Опанасенко (Y. Opanasenko) та В. Новікова (V. Novikova) порівняли досвід дистанційного навчання в період пандемії та війни, наголосивши на важливості переходу від екстреного дистанційного викладання до системного цифрового реформування освіти [12]. Ю. Заячук (Y. Zayachuk) зосередився на проблемах забезпечення якості вищої медичної освіти в період війни, окресливши потребу в інституційному оновленні системи акредитації та внутрішнього забезпечення якості [13]. К. Гоневич (K. Goniewicz), Ф. Беркл (F. M. Burkle), М. Джус (M. Dzhus) та співавтори визначають медичні ЗВО як важливі елементи системи стійкості національної охорони здоров’я, що зобов’язує їх розвивати кризові компетентності здобувачів освіти та інтегрувати компоненти громадського

здоров'я в освітні програми [14]. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі пов'язані з формуванням моделі міжнародної освітньої солідарності, що ґрунтується на партнерстві, академічному донорстві та стандартизації компетентностей у межах європейського освітнього простору.

Отже, аналіз показує, що сучасна трансформація освітніх стратегій у медичних університетах України під впливом пандемії COVID-19 та війни охоплює парадигмальні зміни, педагогічну адаптацію, цифрову трансформацію та стратегічну інтернаціоналізацію. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку комплексної моделі гнучкої, цифрово забезпеченої та морально орієнтованої медичної освіти в умовах затяжних криз і соціальних потрясінь.

Попри зростання кількості досліджень, що стосуються трансформації вищої освіти в умовах кризи, низка аспектів організації медичної освіти в Україні залишається недостатньо вивченою. Зокрема, актуальною є відсутність систематизованих даних про ефективність локальних моделей адаптації до пандемії та війни, нерівномірність доступу до цифрових ресурсів та клінічних баз, а також нормативна невизначеність щодо еквівалентності симуляційного й дистанційного компонентів. Також недостатньо досліджено психологічний вплив багаторічної освітньої турбулентності на здобувачів освіти та викладачів, що ускладнює формування цілісної стратегії підтримки освітнього середовища.

Це дослідження заповнює прогалини шляхом комплексного аналізу змін у форматах викладання, інституційних відповідей на обмеження клінічного компонента, цифрових інновацій та управлінських рішень у медичних ЗВО України. Особливу увагу зосереджено на типології адаптивних стратегій та практичних прикладах їхньої реалізації, що дає змогу не лише поглибити теоретичне розуміння освітньої стійкості, а й окреслити конкретні шляхи модернізації системи підготовки лікарів у надзвичайних умовах.

Мета і завдання статті. Мета статті – проаналізувати трансформацію освітніх стратегій у медичних університетах України під впливом пандемії COVID-19 та повномасштабної війни, а також виокремити ефективні підходи для забезпечення якості медичної освіти в умовах тривалих криз.

Для досягнення цієї мети визначено такі завдання:

1. Оцінити зміни в організації освітнього процесу в медичних університетах України, спричинені пандемією та війною.

2. Дослідити впровадження цифрових технологій та адаптивних підходів до клінічної підготовки в умовах обмеженого доступу до лікувальних баз.

3. Виокремити системні проблеми освітнього середовища в умовах кризи та обґрунтувати рекомендації для підвищення його стійкості та якості.

Виклад основного матеріалу. Пандемія COVID-19 і повномасштабна війна кардинально змінили структуру та зміст організації освітнього процесу в медичних університетах України. Традиційна модель навчання, що ґрунтувалася на аудиторній та клінічній присутності, швидко втратила свою ефективність через обмеження на фізичну взаємодію, переміщення населення, евакуацію

закладів освіти та загрози безпеці здобувачів освіти та викладачів. Адміністрації медичних ЗВО були змушені впровадити кризові освітні моделі, що передбачали гнучке поєднання синхронних та асинхронних форм навчання, дистанційну комунікацію, модульну систему оцінювання та активне використання цифрових платформ для викладання клінічних дисциплін (табл. 1).

Таблиця 1

Основні зміни в організації освітнього процесу в медичних університетах України під впливом пандемії та війни

Аспект організації	Стан до 2020 року	Після 2020 року (пандемія + війна)
Формат навчання	Переважно очний, з фокусом на клінічну практику	Дистанційний, гібридний, з частковим доступом до клінік
Доступ до клінічних баз	Повний, інтеграція з лікарнями	Обмежений або дистанційно-моделювальний доступ
Комунікація	Очна, у межах кафедр	Онлайн-платформи, чат-боти, мобільні застосунки
Оцінювання	Семестрове, письмово-усне	Модульне, онлайн-тестування, портфоліо
Академічна мобільність	Обмежена міжнародними програмами	Вимушене переведення, тимчасові освітні осередки
Психоемоційна підтримка	Нерегулярна, переважно факультативна	Інтеграція психологічного супроводу до освітнього процесу

Джерело: сформовано на основі [1; 2; 3, с. 1135–1139; 4, с. 54–55; 5, с. 424–430; 6, с. 2385–2392; 11; 13, с. 140–145]

У сучасних умовах медичні університети України активно застосовують адаптивні стратегії клінічної підготовки, орієнтовані на регіональні особливості та кризові обставини. У Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького здобувачів освіти закріплюють за клінічними базами за їхнім фактичним місцем перебування, що забезпечує безперервність практики навіть після внутрішнього переміщення [15]. З липня 2024 року в закладі освіти функціонує університетська лікарня. У ній щомісячно понад 2000 здобувачів освіти та 300 інтернів проходять практичні тренінги та заняття з медичної допомоги в умовах бойових дій, а викладачі клінічних кафедр працюють у лікарнях щонайменше 20 годин на тиждень [16]. Крім того, кафедру реабілітації та нетрадиційної медицини перенесли до Львівського обласного госпіталю ветеранів у Винниках, де здобувачі освіти проходять практику з реабілітації поранених за участю міжнародних партнерів [17].

У Тернопільському національному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського у 2022–2023 роках організували змішані групи навчання (очно-дистанційне), залучили іноземних викладачів, облаштували аудиторії в укриттях та забезпечили дистанційний доступ до клінічних кейсів, що дало змогу підтримувати якість практичної підготовки попри складні умови війни [18].

Українська військово-медична академія (УВМА) адаптувала факультет перепідготовки та підвищення кваліфікації: через евакуацію персоналу та здобувачів освіти там запровадили дистанційне навчання для військових медиків. Постійна зміна форматів відповідно до безпекової ситуації забезпечила безперервність освітнього процесу в умовах мобільності та ризику [19].

В Івано-Франківському національному медичному університеті під час пандемії COVID-19 та воєнного стану було впроваджено симуляційні центри для відпрацювання практичних навичок. Також розроблено адаптивні модульні програми та тренінги з медичної реабілітації для співпраці з місцевими лікарнями в Рівненській області з 2022 року [20].

Приклади засвідчують, що медичні ЗВО застосовують різні підходи: від розосередженого клінічного доступу та практики за місцем перебування здобувачів до дистанційного навчання для військових медиків і симуляційних технологій у тилу країни. Усі ці методи підтверджують здатність університетів гнучко реагувати на кризові виклики, зберігаючи якість клінічної підготовки.

Адаптація медичної освіти України до пандемії COVID-19 та умов повномасштабної війни зумовила стрімке впровадження цифрових технологій та гібридних форм навчання як основних інструментів забезпечення безперервності освіти. У ситуації обмеженого доступу до аудиторій, клінічних баз і матеріально-технічних ресурсів ці інструменти стали не лише тимчасовою заміною очного навчання, а й платформою для трансформації всієї освітньої моделі. Гібридизація процесу охопила як теоретичну підготовку, так і тренінгові компоненти, що потребувало модернізації цифрової інфраструктури університетів, розвитку платформ для синхронної та асинхронної взаємодії, а також упровадження електронних освітніх ресурсів нового покоління. Особливої актуальності набули симуляційні технології, віртуальні пацієнти, цифрові анатомічні моделі, клінічні сценарії з елементами доповненої реальності (табл. 2).

Таблиця 2

Основні цифрові інструменти та формати гібридного навчання, упроваджені в медичних університетах України в умовах пандемії та війни

Тип цифрової технології	Призначення в медичній освіті	Приклади застосування в університетах
Платформи синхронного навчання	Проведення онлайн-лекцій та семінарів у реальному часі	Zoom, MS Teams, BigBlueButton
Платформи асинхронного доступу	Завантаження лекційних матеріалів, форумів, тестів	Moodle, Google Classroom, Canvas
Віртуальні пацієнти	Моделювання клінічних ситуацій, формування діагнозів	Body Interact, OSCE Trainer
Симуляційні системи	Навчання клінічних маніпуляцій та алгоритмів дій	SimMan, 3D Organon
Цифрові анатомічні платформи	Візуалізація будови організму, топографії органів	Complete Anatomy, Visible Body

Тип цифрової технології	Призначення в медичній освіті	Приклади застосування в університетах
Телемедичні рішення	Ознайомлення з кейсами консультування пацієнтів	Medcase, Telemedicine modules in curricula
Е-портфоліо здобувачів освіти	Документування навчальних результатів і компетентностей	Mahara, OneFile

Джерело: сформовано на основі [7; 8; 9, с. 134–136; 10, с. 299–303; 12]

Сьогодні цифрові технології формують тісно інтегровану екосистему в медичних університетах. Синхронне навчання через Zoom чи MS Teams уможливлює проведення лекцій та клінічних обговорень у режимі реального часу. Навчальна аудиторія переходить на онлайн-платформи Moodle, Google Classroom чи Canvas, де здобувачі освіти мають доступ до лекцій, тестів, форумів, а також можуть брати участь в асинхронних дискусіях.

На цьому фоні поступово інтегруються віртуальні пацієнти (наприклад, OSCE Trainer) та симуляційні системи (SimMan, Body Interact), які дають змогу моделювати клінічні кейси в безпечному середовищі. У Тернопільському національному медичному університеті в межах Швейцарсько-українського проєкту створено лабораторію клінічних навичок, оснащену манекенами та камерами, де інструктори контролюють та аналізують виконання практичних вправ [21]. У Київському медичному університеті здобувачі освіти, які через війну були змушені виїхати, навчались за гібридним форматом: лекції в Zoom, практичні кейси через віртуальні платформи OSCE Trainer із подальшим аналізом відеозаписів та зворотним зв’язком від викладачів [22].

У Львівському національному медичному університеті ім. Данила Галицького цифрові сервіси, зокрема Moodle та Zoom, забезпечують гнучке вивчення теоретичного матеріалу, а електронне портфоліо Mahara застосовують для фіксації індивідуальних клінічних досягнень здобувачів освіти, зокрема опису процедур, рефлексій та аудіовізуальних доказів; ця модель активно впроваджується під час війни для підтримки освітньої безперервності [23].

В Івано-Франківському університеті підтверджено функціонування міжкафедрального симуляційного центру, обладнаного сучасними манекенами, тренажерами, мультимедіа та зоною для аналізу результатів. Тут проводяться тренінги з терапії, хірургії, педіатрії та невідкладної медицини – можливість багаторазового відпрацювання складних клінічних ситуацій в умовах стресу та командної взаємодії без ризику для пацієнтів [24]. Система працює як модульне середовище: здобувачі освіти вивчають теорію онлайн, практичні навички відпрацьовують через симуляції, і весь прогрес фіксується в електронних портфоліо, що дає змогу продовжувати навчання навіть у разі переміщення здобувачів освіти, виходу аудиторій з ладу чи обмежень безпеки. Таке поєднання синхронних лекцій, віртуальних симуляцій та цифрового портфоліо забезпечує стійкість освітнього процесу, індивідуальний розвиток здобувачів освіти й адаптивність до безпрецедентних кризових умов.

Унаслідок пандемії COVID-19 та повномасштабної війни медичні університети України постали перед масштабними обмеженнями доступу до традиційних клінічних баз, які історично були основою практичної підготовки здобувачів освіти. У відповідь на ці виклики було впроваджено комплекс адаптивних стратегій, що забезпечують безперервність клінічного навчання в нових умовах. Ці стратегії охоплюють створення спеціалізованих симуляційних центрів, залучення регіональних клінічних ресурсів, мобільні стажування, інтеграцію сучасних цифрових технологій та залучення здобувачів освіти до волонтерської практики в межах програм і проєктів (табл. 3)

Таблиця 3

Адаптивні стратегії збереження клінічної підготовки в умовах обмеженого доступу до клінічних баз

Тип стратегії	Характеристика стратегії	Форми реалізації
Інституційна	Структурна інтеграція симуляційних технологій у навчальні плани як заміна традиційних клінік	Симуляційні центри та лабораторії в університетах
Децентралізаційна	Використання медичних закладів за місцем проживання здобувачів освіти	Практика в громадах та ЦПМСД
Мобілізаційна	Організація короткострокових очних циклів у безпечних регіонах або за кордоном	Співпраця з клініками країн-партнерів
Технологічна	Застосування віртуальних клінічних кейсів, платформ дистанційного навчання, телемедицини	Віртуальні клініки та навчальні модулі
Інтегративна	Волонтерська участь здобувачів освіти в польових медичних умовах і соціальних проєктах	Робота в мобільних медичних пунктах, допомога ВПО

Джерело: сформовано на основі [3, с. 1139–1142; 6, с. 2393–2398; 15]

У практичних умовах зазначені стратегії функціонують як гнучкі освітні моделі, які оперативно адаптуються до реальних викликів. Так, інституційну стратегію впроваджено в Тернопільському національному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського через створення симуляційного центру, акредитованого Європейською радою з симуляційного навчання (SESAM). Тут здобувачі освіти мають можливість реалістично відпрацьовувати алгоритми медичних маніпуляцій та екстреної допомоги на сучасних манекенах, що забезпечує високу об’єктивність освітнього процесу без прямого доступу до реальних пацієнтів [25].

Децентралізаційну стратегію реалізовано в Буковинському державному медичному університеті, де функціонує Центр симуляційної медицини та інноваційних технологій. Здобувачі освіти проходять клінічну практику в центрах первинної медико-санітарної допомоги Чернівецької області, що дає їм можливість набувати реальних клінічних навичок без необхідності переїзду до великих медичних центрів [26].

Мобілізаційну стратегію представлено прикладом медичних стажувань у Центрі медичної симуляції Університету Жешува (Польща). Завдяки міжнародній співпраці здобувачі освіти українських медичних університетів мають можливість короткостроково проходити практичне навчання в безпечних умовах на сучасних симуляторах та в клініках-партнерах Польщі, компенсуючи втрату доступу до клінічних баз в Україні [27].

Технологічна стратегія представлена широким застосуванням віртуальних та телемедичних технологій. Наприклад, оглядові дослідження підтверджують ефективність застосування віртуальних пацієнтів, VR-технологій та інтерактивних платформ дистанційного навчання в медичних університетах України, що дає змогу підтримувати освітній процес навіть за повної відсутності очних практик у клініках [28]. Інтегративна стратегія реалізується через волонтерське залучення здобувачів освіти до польової медицини. Яскравим прикладом є навчальні курси з Advanced Trauma Life Support (ATLS), які українські здобувачі освіти та викладачі пройшли в Литовському університеті охорони здоров'я. Після повернення учасники застосували набуті навички в польових медичних пунктах в Україні, активно залучаючись до медичної підтримки внутрішньо переміщених осіб та інших категорій пацієнтів, які потребують екстреної медичної допомоги в умовах війни [29].

Таким чином, застосування різних адаптивних стратегій дає змогу медичним університетам України підтримувати належний рівень практичної підготовки здобувачів освіти навіть у складних кризових умовах, зберігаючи високу якість освітнього процесу.

Під час воєнного стану медичні університети України постають перед комплексом системних проблем, що негативно впливає на стабільність, якість і доступність освітнього процесу. Одним із найгостріших викликів є високий рівень психоемоційного навантаження здобувачів освіти та викладачів, спричинений постійною загрозою обстрілів, втратою житла, переміщенням або мобілізацією членів родини. Це знижує мотивацію, ускладнює концентрацію та сприяє зростанню кількості відрахувань, особливо серед здобувачів освіти молодших курсів [3, с. 1136–1137; 11]. У викладацькому середовищі спостерігається зростання професійного вигорання через хронічний стрес, збільшення адміністративного навантаження та необхідність одночасно займатися педагогічною та волонтерською діяльністю [6, с. 2390–2392; 20, с. 44–45].

Не менш критичною є нерівномірність розвитку цифрової інфраструктури між регіонами та окремими ЗВО. Частина університетів не має власних серверних потужностей або доступу до ліцензійного програмного забезпечення, що обмежує можливості впровадження повноцінних дистанційних курсів [5, с. 425–427; 10, с. 299–300]. Здобувачі освіти з прифронтових територій або тимчасово окупованих регіонів часто не мають стабільного інтернет-з'єднання, що унеможливлює синхронну участь у навчанні, складанні іспитів або вчасного виконання індивідуальних завдань [4, с. 54–55; 12]. Особливо це стосується

клінічних дисциплін, де візуалізація навчального матеріалу та взаємодія в реальному часі є критично необхідними [9, с. 134–135].

Іншим істотним викликом є нормативна неврегульованість організації освітнього процесу в умовах воєнного стану. Попри ухвалення окремих підзаконних актів, відсутнє комплексне правове поле, що регламентує змішані форми навчання, порядок визнання клінічної практики, пройденої в умовах обмеженого доступу до баз, або навчання за кордоном [13, с. 144–146]. Така неврегульованість створює суперечності між адміністраціями університетів, вимогами МОЗ України та практичною неможливістю виконати окремі елементи навчального плану. Крім того, не визначено статус здобувачів медичної освіти, які беруть участь у волонтерській або гуманітарній діяльності. Відсутні механізми, які б сприяли визнанню таких активностей як частини клінічного стажування [6, с. 2397].

Ситуація ускладнюється слабкою координацією між медичними вишами та відсутністю централізованої платформи для обміну як навчальними, так і організаційними ресурсами [11]. Це призводить до дублювання зусиль, розриву академічних ланцюгів, а також нерівномірного доступу здобувачів освіти до симуляційних модулів, закордонних стажувань або фінансової підтримки. Окремою проблемою є технічна незахищеність онлайн-інструментів: випадки кібератак, крадіжки особистих даних або зламів облікових записів на платформах дистанційного навчання призводять до порушення академічної доброчесності та демотивації здобувачів освіти [14].

Таким чином, в умовах війни медична освіта опинилася перед необхідністю не лише адаптації форматів навчання, а й подолання комплексу глибоких, взаємопов’язаних викликів системного характеру.

Забезпечити стійкість, якість та безперервність підготовки лікарів у воєнних умовах можливо лише через системну трансформацію освітніх стратегій закладів вищої медичної освіти України. Передусім доцільним є інституціоналізувати адаптивні освітні моделі як постійний компонент освітнього процесу, зокрема передбачити в акредитованих програмах можливість гнучкого поєднання симуляційного, дистанційного та очного компонентів залежно від безпекової ситуації. Паралельно варто створити централізовані ресурсні хаби з доступом до віртуальних курсів, клінічних кейсів, симуляцій і тестових платформ, що дасть змогу подолати інфраструктурну нерівність між ЗВО.

Рекомендовано впровадити єдиний нормативний механізм визнання результатів навчання, здобутих у формі волонтерської або мобільної клінічної практики, стажувань у міжнародних партнерів чи в умовах симуляційного моделювання з урахуванням критеріїв об’єктивності та реплікативності досвіду. Особливу увагу необхідно приділити розробці стандартів цифрової трансформації медичної освіти: це передбачає не лише технічне забезпечення, а й педагогічну переорієнтацію викладачів на застосування інтерактивних інструментів, мультимодальних методів оцінювання та асинхронного навчання.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Через зростання психоемоційного навантаження важливо інтегрувати в структуру медичних ЗВО системи ментального супроводу для здобувачів освіти та викладачів, які міститимуть психологічне консультування, кризову інтервенцію, тренінги стресостійкості та програми профілактики професійного вигорання. Крім того, необхідно створити умови для мобільності та академічної взаємодії між ЗВО: обмін симуляційними модулями, спільні онлайн-курси, міжінституційні клінічні школи, що дають змогу підтримувати високий стандарт підготовки незалежно від регіональної ситуації.

У середньостроковій перспективі стратегічним напрямом має стати розробка кризостійких сценаріїв управління освітнім процесом, що міститимуть алгоритми переходу між форматами навчання, цифрового дублювання всіх навчальних ресурсів, автономного забезпечення комунікацій, а також адаптацію навчальних планів до умов тимчасового переміщення здобувачів освіти. Таким чином, рекомендації мають бути спрямовані не лише на адаптацію до чинних викликів, а й на формування стійкої моделі медичної освіти, здатної функціонувати в умовах будь-якої надзвичайної ситуації без втрати академічної якості.

Висновки. Встановлено, що пандемія COVID-19 та війна в Україні стали каталізаторами глибоких змін в освітніх стратегіях медичних ЗВО. Основними векторами трансформації стали перехід до гібридних і дистанційних форматів навчання, переосмислення моделей клінічної підготовки, упровадження цифрових технологій та пошук управлінських рішень, здатних забезпечити безперервність освітнього процесу в умовах кризи.

Серед найбільш критичних проблем виявлено нерівномірність цифрової інфраструктури, нормативну фрагментарність, обмежений доступ до клінічних баз, зростання психоемоційного навантаження та відсутність скоординованої моделі реагування на форс-мажорні обставини у вищій медичній освіті.

Запропоновані рекомендації спрямовані на формування стійкої моделі медичної освіти: інституалізацію адаптивних форматів навчання, створення централізованих цифрових ресурсів, інтеграцію психологічного супроводу та розробку нормативних механізмів визнання альтернативних форм практичної підготовки.

Перспективи подальших досліджень охоплюють оцінку ефективності окремих інноваційних підходів, розробку індикаторів освітньої стійкості та глибший аналіз міжнародного досвіду підтримки українських здобувачів освіти в період воєнної кризи.

Література:

1. Боднар П. Я., Беденюк А. Д., Боднар Т. В., Боднар Л. П. Парадигма вищої медичної освіти в умовах війни та глобальних викликів XXI століття. *Академічні візії*. 2022. Вип. 14. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7508256.

2. Білик Л. В., Камінський В. В., Башкірова Л. М. Адаптація до глобальних змін і викликів часу медичної освіти України. *Академічні візії*. 2023. Вип. 25. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10203384.

3. Височина І. Л., Крамарчук В. В., Тютюнник А. Г. Самооцінка впливу війни та пандемії COVID-19 на випускників медичного закладу освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5(39). С. 1133–1143. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-1133-1143.

4. Рубан М. М., Гребенюк Д. І. Трансформація медичної освіти в Україні в умовах пандемії COVID-19 та війни. *Соціально-гуманітарний вісник*. 2025. Вип. 51. С. 54–55. URL: https://dspace.vnmu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9630/!!!%20sgv-51%20(Стаття).pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 04.08.2025).

5. Леженко Г. О., Пашкова О. Є., Погрібна А. О. Особливості медичної освіти в Україні в умовах воєнного часу. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. Вип. 3, № 9. С. 422–439. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-3(9)-422-439.

6. Мовлянова Н. В., Кузик П. В., Комишан І. В. Підготовка майбутніх медичних працівників в Україні в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки (Серія: Педагогіка, Психологія, Медицина)*. 2025. № 4(50). С. 2382–2398. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-2382-2398.

7. Попова О. І., Ільїна-Стогнієнко В. Ю., Герасименко О. А. Успішні кейси дистанційного навчання в медичних закладах освіти України в період воєнного стану. *Академічні візії*. 2023. Вип. 18. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7774504.

8. Лисенко Т. А., Панченко С. В., Привалко Е. Г., Калібабчук В. О. Дистанційне навчання майбутніх фармацевтів в умовах воєнного стану (досвід медичних ЗВО України). *Академічні візії*. 2023. Вип. 18. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7861534.

9. Ханюков О. О., Смолянова О. В., Щукіна О. С. Distance learning during the war in Ukraine: experience of Internal Medicine department (organisation and challenges). *Art of Medicine*. 2022. С. 134–138. DOI: https://doi.org/10.21802/artm.2022.3.23.134.

10. Koval T. I., Zdor O. I., Burya L. V., Bodnar V. A., Pryimenko N. O., Vatsenko A. I., Iziumska O. M. Adaptation of medical students and teachers to distance learning in the context of the COVID-19 pandemic and the war in Ukraine. *Вісник проблем біології і медицини*. 2025. Вип. 2(177). С. 298–305. DOI: 10.29254/2077-4214-2025-2-177-298-305.

11. Mayer A., Yaremko O., Shchudrova T., Korotun O., Dospil K., Hege I. Medical education in times of war: a mixed-methods needs analysis at Ukrainian medical schools. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23, № 804. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-023-04768-2.

12. Opanasenko Y., Novikova V. Distance Learning in Higher Education: The Experience of the Covid-19 Pandemic and War in Ukraine. *Educational Challenges*. 2022. Vol. 27, № 2. P. 151–168. DOI: https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.11.

13. Zayachuk Y. Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war. *Journal of Adult and Continuing Education*. 2025. Vol. 31, № 1. P. 135–159. DOI: https://doi.org/10.1177/14779714241270254.

14. Goniewicz K., Burkle F. M., Dzhus M., Khorram-Manesh A. Ukraine's healthcare crisis: sustainable strategies for navigating conflict and rebuilding for a resilient future. *Sustainability*. 2023. Vol. 15, № 15. Article 11602. DOI: https://doi.org/10.3390/su151511602.

15. Про клінічну практику студентів в умовах війни. Новини університету. Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького:. 2024. URL: https://www.meduniv.lviv.ua/news/clinical-practice-during-war/ (дата звернення: 02.08.2025)

16. Викладачі клінічних кафедр ЛНМУ працюватимуть у лікарнях щонайменше 20 годин на тиждень. DailyLviv: вебсайт.2024. URL: https://dailylviv.com/news/medytsyna/reforma-vykladachi-klinichnykh-kafedr-lnmu-pratsyuvatymut-u-likarnyakh-shchonaimenshe-20-hodyn-na-tyzhden-130713 (дата звернення: 02.08.2025)

17. Львівський медуніверситет отримав статус державного некомерційного підприємства; університетську лікарню відкрито в липні 2024 року. Lviv.media: вебсайт.2025. URL: https://lviv.media/lvivshchyna/97997-lvivskij-meduniversitet-otrimav-status-derzhavnogo-nekomercijnogo-pidpriyemstva/ (дата звернення: 02.08.2025) LVIV.MEDIA+1Министерство обороны Украины+1 Студенти кафедри реабілітації медуніверситету проходитимуть практику у Superhumans Center і госпіталі ветеранів війн. ЛОДА: вебсайт.2024. URL: https://loda.gov.ua/news/98611 (дата звернення: 02.08.2025)

18. Корда М. М., Шульгай А. Г., Машталір А. І. Особливості організації освітнього процесу в Тернопільському національному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України в період воєнного стану. *Медична освіта*. 2023. Вип. 2. С. 44–50. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.2.14013.

19. Козак Н. Д., Рудинський О. В., Козак Д. О. Особливості організації навчального процесу на факультеті перепідготовки та підвищення кваліфікації Української військово-медичної академії в умовах воєнного стану. *Сучасні аспекти військової медицини*. 2023. Т. 30, № 1. С. 38–47. DOI: 10.3275/2310-4910-2023-30-1-03.

20. Рожко М. М., Ерстенюк Г. М., Голуб В. В., Капечук В. В., Пелехан Л. І., Луцак С. М., Озарко І. І. Адаптація освітнього процесу в Івано-Франківському національному медичному університеті до викликів сучасності. *Медична освіта*. 2023. Вип. 2. С. 63–67. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.2.14015.

21. У Тернопільському медуніверситеті відкрили нові симуляційні кімнати для навчання сімейних лікарів. Розвиток медичної освіти: україно-швейцарський проєкт: вебсайт. 2025. URL: https://mededu.org.ua/news/u-ternopilskomu-meduniversyteti-vidkryly-novi-symulyaczijni-kimnaty-dlya-navchannya-simejnyh-likariv/(дата звернення: 02.08.2025)

22. З 15 жовтня Університет переходить на онлайн-навчання. Київський медичний університет: вебсайт. 2020. URL: https://kmu.edu.ua/z-15-zhovtnya-universitet-perexodit-na-onlajn-navchannya/ (дата звернення: 02.08.2025)

23. Дистанційне навчання. Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького: вебсайт. URL: https://new.meduniv.lviv.ua/tag/dystantsijne-navchannya/ (дата звернення: 02.08.2025)

24. ІФНМУ створить симуляційний центр за понад 600 тис. євро. Galka: вебсайт. 2025. URL: https://galka.if.ua/ifnmu-stvoryt-symuliatsiynyy-tsentr-za-ponad-600-tys-ievro/ (дата звернення: 02.08.2025)

25. Центр симуляційного навчання ТНМУ першим в Україні акредитований радою симуляційного навчання в Європі. Тернопільський національний медичний університет ім. Я. Горбачевського: вебсайт. 2025. URL: https://www.tdmu.edu.ua/blog/2023/08/14/tsentr-symulyatsijnogo-navchannya-tnmu-pershym-v-ukrayini-akredytovanyj-radoyu-symulyatsijnogo-navchannya-v-yevropi/ (дата звернення: 02.08.2025)

26. Центр симуляційної медицини та інноваційних технологій (COSMIT). Буковинський державний медичний університет: вебсайт. 2025. URL: https://cosmit.bsmu.edu.ua/ (дата звернення: 02.08.2025)

27. Training in Medical Simulation Center of UR for Ukrainian students. University of Rzeszow: вебсайт. 2022. URL: https://www.ur.edu.pl/en/university/news/the-training-in-medical-simulation-center-of-the-cm-ur%2C38744 (дата звернення: 02.08.2025).

28. Chavarha, M., Suprunenko, S., Shpryakha, Y., Gai, L., & Glavatskyi, O. Adapting Ukrainian Medical Education to the Challenges of War: A Scoping Review. *Health Leadership and Quality of Life*. 2025. Vol. 4, № 4. Article 664. DOI: 10.56294/hl2025664

29. Ukrainian university professors and doctors trained to provide assistance in extreme conditions at LSMU. Lithuanian University of Health Sciences: вебсайт. 2022. URL: https://lsmu.lt/en/ukrainian-university-professors-and-doctors-were-trained-to-provide-assistance-in-extreme-conditions-at-lsmu/ (дата звернення: 02.08.2025).

References:

1. Bodnar, P. Ya., Bedeniuk, A. D., Bodnar, T. V., & Bodnar, L. P. (2022). Paradyhma vyshchoi medychnoi osvity v umovakh viiny ta hlobalnykh vyklykiv XXI stolittia [The paradigm of higher medical education in the context of war and global challenges of the 21st century]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, 14. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7508256 [in Ukrainian].

2. Bilyk, L. V., Kaminskyi, V. V., & Bashkhirova, L. M. (2023). Adaptatsiia do hlobalnykh zmin i vyklykiv chasu medychnoi osvity Ukraïny [Adaptation of Ukrainian medical education to global changes and challenges]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, 25. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10203384 [in Ukrainian].

3. Vysochyna, I. L., Kramarchuk, V. V., & Tiutiunnyk, A. H. (2024). Samootsinka vplyvu viiny ta pandemii COVID-19 na vypusknykiv medychnoho zakladu osvity [Self-assessment of the impact of war and the COVID-19 pandemic on medical graduates]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and Innovations of Science*, *5*(39), 1133–1143. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-1133-1143 [in Ukrainian].

4. Ruban, M. M., & Hrebeniuk, D. I. (2025). Transformatsiia medychnoi osvity v Ukraïni v umovakh pandemii COVID-19 ta viiny [Transformation of medical education in Ukraine during the COVID-19 pandemic and war]. *Sotsialno-humanitarnyi visnyk – Socio-Humanitarian Bulletin*, 51, 54–55. Retrieved from https://dspace.vnmu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9630/!!!%20sgv-51%20(Стаття).pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].

5. Lezhenko, H. O., Pashkova, O. Ye., & Pohribna, A. O. (2023). Osoblyvosti medychnoi osvity v Ukraïni v umovakh voiennoho chasu [Peculiarities of medical education in Ukraine during martial law]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi – Topical Issues in Modern Science*, *3*(9), 422–439. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-3(9)-422-439 [in Ukrainian].

6. Movlianova, N. V., Kuzyk, P. V., & Komyshan, I. V. (2025). Pidhotovka maibutnikh medychnykh pratsivnykiv v Ukraïni v umovakh voiennoho stanu [Training of future medical professionals in Ukraine under martial law]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and Innovations of Science*, *4*(50), 2382–2398. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-2382-2398 [in Ukrainian].

7. Popova, O. I., Ilina-Stohniienko, V. Yu., & Herasymenko, O. A. (2023). Uspishni keisy dystantsiinoho navchannia v medychnykh zakladakh osvity Ukraïny v period voiennoho stanu [Successful cases of distance learning in Ukrainian medical institutions during martial law]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, 18. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7774504 [in Ukrainian].

8. Lysenko, T. A., Panchenko, S. V., Pryvalko, E. H., & Kalibabchuk, V. O. (2023). Dystantsiine navchannia maibutnikh farmatsevtiv v umovakh voiennoho stanu [Distance education of future pharmacists under martial law]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, 18. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7861534 [in Ukrainian].

9. Khaniukov, O. O., Smolianova, O. V., & Shchukina, O. S. (2022). Distance learning during the war in Ukraine: Experience of Internal Medicine Department (organisation and challenges). *Art of Medicine*, *3*, 134–138. DOI: https://doi.org/10.21802/artm.2022.3.23.134.

10. Koval, T. I., Zdor, O. I., Burya, L. V., Bodnar, V. A., Pryimenko, N. O., Vatsenko, A. I., & Iziumska, O. M. (2025). Adaptation of medical students and teachers to distance learning in the context of the COVID-19 pandemic and the war in Ukraine. *Visnyk problem biolohii i medytsyny – Bulletin of Problems in Biology and Medicine*, *2*(177), 298–305. DOI: https://doi.org/10.29254/2077-4214-2025-2-177-298-305 [in Ukrainian].

11. Mayer, A., Yaremko, O., Shchudrova, T., Korotun, O., Dospil, K., & Hege, I. (2023). Medical education in times of war: A mixed-methods needs analysis at Ukrainian medical schools. *BMC Medical Education*, *23*, 804. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-023-04768-2.

12. Opanasenko, Y., & Novikova, V. (2022). Distance learning in higher education: The experience of the Covid-19 pandemic and war in Ukraine. *Educational Challenges*, *27*(2), 151–168. DOI: https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.11 [in English].

13. Zayachuk, Y. (2025). Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war. *Journal of Adult and Continuing Education*, *31*(1), 135–159. DOI: https://doi.org/10.1177/14779714241270254.

14. Goniewicz, K., Burkle, F. M., Dzhus, M., & Khorram-Manesh, A. (2023). Ukraine's healthcare crisis: Sustainable strategies for navigating conflict and rebuilding for a resilient future. *Sustainability*, 15(15), 11602. DOI: https://doi.org/10.3390/su151511602.

15. Lvivskyi natsionalnyi medychnyi universytet imeni Danyla Halytskoho. (2024). Pro klinichnu praktyku studentiv v umovakh viiny [On clinical practice of students during war]. Retrieved from https://www.meduniv.lviv.ua/news/clinical-practice-during-war/.

16. DailyLviv. (2024). Vykladachi klinichnykh kafedr LNMU pratsiuvatymut u likarniakh shchonaimenshe 20 hodyn na tyzhden [Teachers of clinical departments of LNMU will work at hospitals at least 20 hours per week]. Retrieved from https://dailylviv.com/news/medytsyna/reforma-vykladachi-klinichnykh-kafedr-lnmu-pratsyuvatymut-u-likarnyakh-shchonaimenshe-20-hodyn-na-tyzhden-130713.

17. Lviv.media. (2025). Lvivskyi meduniversytet otrymav status derzhavnoho nekomertsiinoho pidpryiemstva; universytetsku likarniu vidkryto v lypni 2024 roku [Lviv Medical University received the status of a public non-commercial enterprise; the university hospital was opened in July 2024]. Retrieved from https://lviv.media/lvivshchyna/97997-lvivskij-meduniversitet-otrimav-status-derzhavnogo-nekomercijnogo-pidpriyemstva/.

18. Lvivska oblasna derzhavna administratsiia. (2024). Studenty kafedry reabilitatsii LNMU prokhodytymut praktyku u Superhumans Center i hospitali veteraniv viin [Students of LNMU Rehabilitation Department will intern at Superhumans Center and the Veterans' Hospital]. *LODA: Websait*. Retrieved from https://loda.gov.ua/news/98611.

19. Korda, M. M., Shulhai, A. H., & Mashtalir, A. I. (2023). Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu v Ternopilskomu natsionalnomu medychnomu universyteti imeni I. Ya. Horbachevskoho MOZ Ukrainy v period voiennoho stanu [Organization of the educational process at Ternopil National Medical University under martial law]. *Medychna osvita – Medical Education*, (2), 44–50. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.2.14013.

20. Kozak, N. D., Rudynskyi, O. V., & Kozak, D. O. (2023). Osoblyvosti orhanizatsii navchalnoho protsesu na fakulteti pidhotovky Ukrainskoi viiskovo-medychnoi akademii v umovakh viiny [Specifics of training at the retraining faculty of the Ukrainian Military Medical Academy in wartime]. *Suchasni aspekty viiskovoi medytsyny – Modern Aspects of Military Medicine*, *30*(1), 38–47. DOI: 10.3275/2310-4910-2023-30-1-03.

21. Rozhko, M. M., Ersteniuk, H. M., Holub, V. V., Kapechuk, V. V., Pelekhan, L. I., Lutsak, S. M., & Ozarko, I. I. (2023). Adaptatsiia osvitnoho protsesu v Ivano-Frankivskomu natsionalnomu medychnomu universyteti do vyklykiv suchasnosti [Adaptation of the educational process at Ivano-Frankivsk National Medical University to modern challenges]. *Medychna osvita – Medical Education*, *2*, 63–67. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.2.14015.

22. Rozvytok medychnoi osvity: ukrainsko-shveitsarskyi proiekt. (2025). U Ternopilskomu meduniversyteti vidkryly novi symuliatsiini kimnaty dlia navchannia simeinykh likariv [New simulation rooms opened at Ternopil Medical University for training family doctors]. Retrieved from https://mededu.org.ua/news/u-ternopilskomu-meduniversyteti-vidkryly-novi-symulyaczijni-kimnaty-dlya-navchannya-simejnyh-likariv/.

23. Kyivs′kyy medychnyy universytet. (2020). Z 15 zhovtnia universytet perekhodyt na onlain-navchannia [From October 15 the university switches to online learning]. Retrieved from https://kmu.edu.ua/z-15-zhovtnya-universitet-perexodit-na-onlajn-navchannya/.

24. Lvivskyi natsionalnyi medychnyi universytet imeni Danyla Halytskoho. (2025). Dystantsiine navchannia [Distance learning]. Retrieved from https://new.meduniv.lviv.ua/tag/dystantsijne-navchannya/.

25. Galka. (2025). IFNMU stvoryt symuliatsiinyi tsentr za ponad 600 tys. yevro [IFNMU to create a simulation center worth over 600 thousand euros]. Retrieved from https://galka.if.ua/ifnmu-stvoryt-symuliatsiynyy-tsentr-za-ponad-600-tys-ievro/.

26. Ternopilskyi natsionalnyi medychnyi universytet im. I. Ya. Horbachevskoho. (2025). Tsentrt symuliatsiinoho navchannia TDMU pershym v Ukraini akredytovanyi Radoiu symuliatsiinoho navchannia v Yevropi [Simulation training center at TDMU is the first in Ukraine accredited by the European Council]. Retrieved from https://www.tdmu.edu.ua/blog/2023/08/14/tsentr-symulyatsijnogo-navchannya-tnmu-pershym-v-ukrayini-akredytovanyj-radoyu-symulyatsijnogo-navchannya-v-yevropi/.

27. Bukovynskyi derzhavnyi medychnyi universytet. (2025). Tsentrt symuliatsiinoi medytsyny ta innovatsiinykh tekhnolohii (COSMIT) [Center for Simulation Medicine and Innovative Technologies (COSMIT)]. Retrieved from https://cosmit.bsmu.edu.ua/.

28. University of Rzeszow. (2022). Training in Medical Simulation Center of UR for Ukrainian students. Retrieved from https://www.ur.edu.pl/en/university/news/the-training-in-medical-simulation-center-of-the-cm-ur%2C38744.

29. Chavarha, M., Suprunenko, S., Shpryakha, Y., Gai, L., & Glavatskyi, O. (2025). Adapting Ukrainian medical education to the challenges of war: A scoping review. *Health Leadership and Quality of Life*, *4*(4), 664. DOI: 10.56294/hl2025664

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 616.8-02:615.277:619

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2230-2239

Кулинич Галія Богданівна канд. мед. наук, доцент, завідувач кафедри гістології, цитології та ембріології, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-0233-2282

Дячук Оксана Іванівна канд. біол. наук, доцент, доцент кафедри гістології, цитології та ембріології, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0009-0002-8444-3687

Тірон Оксана Іванівна доктор мед. наук, професор кафедри медико-фундаментальних дисциплін, Міжнародна Академія екології та медицини, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-4444-5442

РУХОВІ ТА СЕНСОРНІ ПОРУШЕННЯ ПРИ ХІМІОТЕРАПЕВТИЧНО ІНДУКОВАНІЙ НЕЙРОПАТІЇ: ОЦІНКА ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕСТІВ НА СІТЦІ, ФОН ФРЕЯ ТА ГАРЯЧОЇ ПЛАСТИНИ

Анотація. Хіміотерапевтично індукована периферична нейропатія (ХІПН) є серйозною проблемою сучасної онкології, вражаючи до 70% пацієнтів, які отримують паклітаксел або цисплатин. Вона проявляється комплексними руховими та сенсорними порушеннями, включаючи зниження м'язової сили, порушення координації, механічну алодинію та термічну гіпералгезію, що суттєво погіршують якість життя та можуть вимагати модифікації терапевтичних схем. Механізми ХІПН пов'язані з нейротоксичною дією хіміопрепаратів на периферичні нерви, сенсорні нейрони та нервово-м'язові з'єднання, що призводить до аксональної дегенерації, оксидативного стресу та запальних процесів. У цьому дослідженні, проведеному в лабораторії кафедри гістології, цитології та ембріології Івано-Франківського національного медичного університету, здійснено всебічну оцінку динаміки рухових і сенсорних дефіцитів у щурів із моделлю ХІПН. Експериментальна програма охоплювала 360 статевозрілих білих щурів-самців масою 180 - 220 г, розподілених на контрольну групу (фізіологічний розчин), групу паклітакселу (2 мг/кг, 4 дози), групу цисплатину (2 мг/кг двічі на тиждень протягом 4 тижнів) і комбіновану групу (цисплатин 2 мг/кг + паклітаксел 5 мг/кг щотижня протягом 4 тижнів). Комплексне тестування проводили у стандартизовані часові інтервали (1, 7, 14, 28, 60, 90 та 120 доба) із застосуванням тестів на сітці (Hanging Wire), ниток фон Фрея та «Гаряча пластинка» (з використанням приладу UA 118232 U). Паклітаксел, цисплатин та їхня комбінація викликають стійкі рухові та сенсорні

порушення у моделі ХІПН на щурах, що проявляються зниженням м'язової сили, механічною алодинією та термічною гіпералгезією. Тести на сітці, фон Фрея та «Гаряча пластинка» (з приладом UA 118232 U) є ефективними для кількісної оцінки нейротоксичності хіміопрепаратів, підтверджуючи необхідність комплексного підходу до діагностики ХІПН. Комбіноване введення паклітакселу та цисплатину спричиняє найтяжчі порушення, що свідчить про синергетичну нейротоксичність, яка посилює ураження периферичних нервів і сенсорних нейронів. Хронічний характер виявлених дефіцитів до 120-ї доби підкреслює необхідність розробки стратегій профілактики та лікування ХІПН.

Ключові слова: хіміотерапевтично індукована периферична нейропатія, паклітаксел, цисплатин, рухова дисфункція, алодинія, тест на сітці, фон Фрея, гаряча пластина, модель на щурах.

Kulynych Haliia Bohdanivna Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Histology, Cytology, and Embryology, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine, https://orcid.org/0000-0002-0233-2282

Diachuk Oksana Ivanivna Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Histology, Cytology, and Embryology, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine, https://orcid.org/0009-0002-8444-3687

Tiron Oksana Ivanivna Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of Medical and Fundamental Disciplines, International Academy of Ecology and Medicine, Kyiv, Ukraine, https://orcid.org/0000-0003-4444-5442

MOTOR AND SENSORY IMPAIRMENT IN CHEMOTHERAPY-INDUCED NEUROPATHY: ASSESSMENT WITH GRID, VON FREY AND HOT PLATE TESTS

Abstract. Chemotherapy-induced peripheral neuropathy (CIPN) is a serious problem in modern oncology, affecting up to 70% of patients receiving paclitaxel or cisplatin. It is manifested by complex motor and sensory disturbances, including decreased muscle strength, impaired coordination, mechanical allodynia, and thermal hyperalgesia, which significantly impair quality of life and may require modification of therapeutic regimens. The mechanisms of CIPN are associated with the neurotoxic effect of chemotherapeutic agents on peripheral nerves, sensory neurons and neuromuscular junctions, which leads to axonal degeneration, oxidative stress and inflammatory processes. This study, conducted at the laboratory of the Department of Histology, Cytology and Embryology of Ivano-Frankivsk National Medical University, performed a comprehensive assessment of the dynamics of motor and

sensory deficits in a rat model of CIPN. The experimental program involved 360 sexually mature male white rats (180–220 g), allocated into a control group (saline), a paclitaxel group (2 mg/kg, 4 doses), a cisplatin group (2 mg/kg twice weekly for 4 weeks), and a combination group (cisplatin 2 mg/kg + paclitaxel 5 mg/kg weekly for 4 weeks). Functional status was evaluated at standardized time intervals (days 1, 7, 14, 28, 60, 90, and 120) using the Hanging Wire test, the von Frey test, and the «Hot Plate» test (using the patented device UA 118232 U). disorders in the rat model of CIPN, manifested by a decrease in muscle strength, mechanical allodynia and thermal hyperalgesia. The grid, von Frey, and hot plate tests are effective for quantifying the neurotoxicity of chemotherapeutic agents, confirming the need for a comprehensive approach to the diagnosis of IPN. The combined administration of paclitaxel and cisplatin causes the most severe disorders, indicating synergistic neurotoxicity that exacerbates the damage to peripheral nerves and sensory neurons. The chronic nature of the detected deficits up to day 120 emphasizes the need to develop strategies for the prevention and treatment of CIPN.

Keywords: chemotherapy-induced peripheral neuropathy, paclitaxel, cisplatin, motor dysfunction, allodynia, Hanging Wire test, von Frey test, «Hot Plate» test, rat model.

Постановка проблеми. Хіміотерапевтично індукована периферична нейропатія (ХІПН) є серйозною проблемою сучасної онкології, вражаючи до 70% пацієнтів, які отримують паклітаксел або цисплатин [1, 8]. Вона проявляється комплексними руховими та сенсорними порушеннями, включаючи зниження м’язової сили, порушення координації, механічну алодинію та термічну гіпералгезію, що суттєво погіршують якість життя та можуть вимагати модифікації терапевтичних схем [2, 3, 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Механізми ХІПН пов’язані з нейротоксичною дією хіміопрепаратів на периферичні нерви, сенсорні нейрони та нервово-м’язові з’єднання, що призводить до аксональної дегенерації, оксидативного стресу та запальних процесів [10, 13]. Комплексна оцінка цих порушень у тваринних моделях є ключовою для розуміння патогенезу ХІПН і розробки стратегій її профілактики та лікування. Тест на сітці (Hanging Wire) дозволяє оцінити м’язову силу та координацію, тест фон Фрея механічну алодинію, а тест «Гаряча пластинка» (з використанням приладу UA 118232 U) термічну чутливість [4–6, 7, 10, 11].

Мета статті. Оцінити динаміку рухових і сенсорних порушень у щурів із моделлю ХІПН, припускаючи, що комбіноване введення паклітакселу та цисплатину спричинить найвираженіші дефіцити через синергетичну нейротоксичність.

Матеріали та методи. Дослідження проведено на 360 статевозрілих білих щурах-самцях масою 180–220 г у віварії Івано-Франківського національного медичного університету, які утримувалися в стандартних умовах (температура 21±2 °C, вологість 55–60%, 12-годинний світловий цикл) із вільним доступом до

їжі та води. Тварини проходили 7-денну адаптацію перед початком експерименту. Слід зазначити, що усі процедури відповідали етичним стандартам: «Європейська конвенція про захист хребетних тварин» (2005), Закон України «Про захист тварин від жорстокого поводження» (2006), «Загальні етичні принципи експериментів на тваринах» (2013). Дослідження схвалено етичною комісією університету (протокол №146/24 від 26.09.2024). Тварини залишалися живими до завершення експерименту.

Робота виконувалась у рамках комплексної теми «Морфо-функціональні зміни органів і систем організму під впливом протипухлинних препаратів та за умов їх корекції» (№0121U111598).

Отже, експеримент передбачав 12 груп, однак у цій статті наведено результати п’яти груп без фармакологічної корекції (n=30 у кожній):

-контрольна: ін’єкції фізіологічного розчину (внутрішньочеревно, в/ч);

-паклітаксел: 2 мг/кг в/ч кожні два дні, 4 дози (загалом 8 мг/кг; Actavis, Румунія-Ісландія);

-цисплатин: 2 мг/кг в/ч двічі на тиждень протягом 4 тижнів (загалом 16 мг/кг; Pfizer, США);

-комбінація: цисплатин (2 мг/кг в/ч) + паклітаксел (5 мг/кг внутрішньовенно, хвостова вена) щотижня протягом 4 тижнів.

Функціональний стан оцінювали на 1, 7, 14, 28, 60, 90 та 120 добу за допомогою таких тестів:

Тест на сітці (Hanging Wire): вимірювали час утримання (с) на сітці розміром 20×20 см, розташованій на висоті 40 см над поверхнею та нахиленою під кутом 80° (максимум 60 с) [4].

Тест фон Фрея: визначали поріг механічної чутливості (г) за методом «вгору-вниз» після стимуляції монофіламентами (8–180 г) [6].

Тест «Гаряча пластинка»: вимірювали латентний період (с) до захисної реакції (облизування лапи чи стрибок) на поверхні з температурою 55±1 °C (прилад UA 118232 U, максимум 35 с) [7].

Дані обробляли за допомогою двофакторного дисперсійного аналізу із застосуванням одноваріантного параметричного критерію ANOVA з пост-хок тестом Тьюкі у програмному забезпеченні Python 3.8 та Statistica 6.0. Статистичну значущість вважали при $p<0,05$.

Виклад основного матеріалу. Контрольна група демонструвала стабільні показники у всіх тестах протягом 120 діб експерименту, що підтверджує відсутність впливу ін’єкцій фізіологічного розчину на рухову та сенсорну функції. У групах із введенням хіміотерапевтичних препаратів, безумовно, спостерігалися значні рухові та сенсорні дефіцити, які проявлялися зниженням м’язової сили, розвитком механічної алодинії та термічної гіпералгезії. Ці порушення були найвираженішими в комбінованій групі, що вказує на синергетичну нейротоксичну дію паклітакселу та цисплатину.

Щурів розміщували на металевій сітці (20×20 см, піднята на 40 см), реєструючи час утримання (с) до моменту падіння (максимум 60 с). Цей показник відображає м’язову силу та координацію рухів [4, 5].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Після 30-хвилинної адаптації на сітчастій поверхні лапи тварин стимулювали каліброваними монофіламентами (8–180 г) за методом «вгору - вниз» [6]. Позитивною відповіддю вважали відсмикування або тремтіння лапи. Отже, вимірювали поріг больової чутливості (г).

Контрольна група показала стабільні результати протягом усього періоду спостереження (58,2±2,3 с на 1-шу добу, 58,1±2,1 с на 120-ту добу, $p>0,05$), що свідчить про збереження нормальної рухової функції.

У групах із хіміопрепаратами зафіксовано достовірне зниження часу утримання, що вказує на порушення м'язової сили та координації рухів.

У групі паклітакселу час утримання знизився з 55,0±2,5 с на 1-шу добу до 38,5±3,0 с на 120-ту добу ($p<0,001$).

У групі цисплатину зниження було більш вираженим: з 40,1±2,9 с на 1-шу добу до 35,2±2,7 с на 120-ту добу ($p<0,001$).

Найтяжчі порушення спостерігалися в комбінованій групі, де час утримання знизився до 35,6±2,5 с на 1-шу добу, досягнувши мінімуму 32,5±2,0 с на 90-ту добу ($p<0,001$) з частковим відновленням до 45,2±4,1 с на 120-ту добу. Часткове відновлення в комбінованій групі може вказувати на компенсаторні механізми, але дефіцити залишалися значними порівняно з контролем. Ці дані підтверджують, що комбіноване введення паклітакселу та цисплатину спричиняє синергетичну нейротоксичність, яка посилює ураження периферичних нервів і нервово-м'язових з'єднань, що узгоджується з літературними даними про аксональну дегенерацію та порушення провідності [1, 8, 11, 12]. Дані наведено в (табл. 1).

Таблиця 1

Вплив роздільного та сумісного введення паклітакселу та цисплатини на вираженість функції м'язів у щурів в динаміці введення хіміотерапевтичних препаратів

Групи щурів	Час утримання у тесті на сітці, M±m, с						
	1 доба	7 доба	14 доба	28 доба	60 доба	90 доба	120 доба
Контроль	58,2±2,3	57,8±2,2	58,0±2,1	57,5±2,0	56,9±2,3	57,2±2,2	58,1±2,1
Паклітаксел	55,0±2,5	42,3±3,2**	41,8±3,1**	40,5±3,0**	39,8±2,9**	39,2±2,8**	38,5±3,0***
Цисплатин	40,1±2,9**	39,5±2,8**	38,7±2,7**	37,9±2,6**	37,2±2,5**	36,5±2,4**	35,2±2,7***
Комбінація	35,6±2,5***	34,8±2,4***	34,2±2,3***	33,5±2,2***	33,0±2,1***	32,5±2,0***	45,2±4,1***

Примітка (в цій та у всіх таблицях): ** - $p<0,01$, *** - $p<0,001$ - вірогідні розбіжності досліджуваного показника при порівняні з аналогічними даними в контролі.

Дані таблиці 1 переконливо демонструють прогресуюче зниження м'язової сили у всіх групах із хіміопрепаратами, з піком порушень у комбінованій групі. Ймовірно, синергетична нейротоксичність паклітакселу та цисплатину посилює ураження мотонейронів і периферичних нервів, що призводить до стійких

рухових дефіцитів. Часткове відновлення, яке спостерігалося на 120-ту добу в комбінованій групі може бути пов'язане з регенеративними процесами або адаптацією нервової системи, хоча повного відновлення не спостерігалося. Ці результати узгоджуються з літературними даними про нейротоксичну дію таксанів і препаратів платини, які викликають аксональну дегенерацію та порушення нервово-м'язової передачі [1, 8, 12].

За допомогою тесту фон Фрея оцінювався поріг механічної чутливості, що є показником розвитку тактильної алодинії. Контрольна група демонструвала стабільні показники протягом усього періоду спостереження (60,5±3,2 г на 1-шу добу, 60,1±3,0 г на 120-ту добу, $p>0,05$), що підтверджує збереження нормальної тактильної функції у тварин без введення хіміотерапевтичних агентів.

У групі паклітакселу спостерігалося достовірне поступове зниження порогу механічної чутливості: з 58,0±3,1 г на 1-шу добу до 45,3±2,8 г на 7-му добу ($p<0,01$), 43,5±2,6 г на 28-му добу ($p<0,01$) та до 40,1±2,5 г на 120-ту добу ($p<0,001$).

У групі цисплатину поріг чутливості був нижчим упродовж усього спостереження і коливався від 42,7±2,6 г на 1-шу добу до 38,2±2,3 г на 120-ту добу ($p<0,01–0,001$), що свідчить про більш виражену алодинію порівняно з групою паклітакселу.

Найглибші зміни виявлено у комбінованій групі: вже на 1-шу добу поріг механічної чутливості становив 35,4±2,2 г ($p<0,001$), досягав мінімуму 32,1±2,0 г на 120-ту добу ($p<0,001$) і протягом усього експерименту залишався достовірно нижчим порівняно як з контролем, так і з іншими групами.

Отже, отримані дані свідчать про стійкий характер механічної алодинії у всіх дослідних групах, із максимальними порушеннями у разі комбінованого введення паклітакселу та цисплатину. Це, ймовірно, обумовлено синергетичним ураженням чутливих нейронів і периферичних нервових волокон, що узгоджується з сучасними уявленнями про механізми хіміотерапевтичної нейротоксичності [2, 9, 13]. Дані наведено в (табл. 2).

Таблиця 2

Вплив роздільного та сумісного введення паклітакселу та цисплатини на больову чутливість у тесті фон Фрея в щурів в динаміці введення хіміотерапевтичних препаратів

Групи щурів	Поріг больової чутливості, M±m, г						
	1 доба	7 доба	14 доба	28 доба	60 доба	90 доба	120 доба
Контроль	60,5±3,2	60,2±3,1	60,0±3,0	59,8±2,9	59,5±3,0	59,7±2,9	60,1±3,0
Паклітаксел	58,0±3,1	45,3±2,8***	44,8±2,7***	43,5±2,6***	42,8±2,5**	41,5±2,4**	40,1±2,5***
Цисплатин	42,7±2,6***	41,5±2,5***	40,8±2,4***	40,0±2,3***	39,5±2,2**	39,0±2,1**	38,2±2,3***
Комбінація	35,4±2,2****	34,8±2,1****	34,2±2,0****	33,8±1,9****	33,2±1,8***	32,8±1,7***	32,1±2,0***

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Дані таблиці 2 свідчать про розвиток механічної алодинії у всіх групах із хіміопрепаратами. Найбільш виражені порушення в комбінованій групі, скоріш за все, зумовлені синергетичною дією паклітакселу та цисплатину, що посилює ураження сенсорних нейронів через оксидативний стрес, запальні процеси та порушення функції іонних каналів [2, 9, 13]. Саме стабільність зниженого порогу чутливості до 120-ї доби вказує на хронічний характер сенсорних порушень, що узгоджується з літературними даними про тривалу нейротоксичність таксанів і препаратів платини [9, 13].

За допомогою тесту «Гаряча пластинка» проведена оцінка термічної чутливості, зокрема розвиток гіпералгезії. Контрольна група показала стабільний латентний період (15,2±1,1 с на 1-шу добу, 15,0±1,0 с на 120-ту добу, $p>0,05$), що свідчить про нормальну термоцепцію. У групах із хіміопрепаратами зафіксовано значне зниження латентного періоду, що вказує на термічну гіпералгезію. У групі паклітакселу латентний період знизився з 14,5±1,0 с на 1-шу добу до 9,2±0,8 с на 120-ту добу ($p<0,01–0,001$). У групі цисплатину зниження було більш вираженим: з 14,0±1,0 с на 1-шу добу до 8,5±0,6 с на 120-ту добу ($p<0,01–0,001$). У комбінованій групі латентний період знизився до 13,0±0,9 с на 1-шу добу, досягнувши мінімуму 7,3±0,4 с на 14-ту добу ($p<0,001$) і залишався зниженим до 7,8±0,5 с на 120-ту добу. Ці дані підтверджують, що комбіноване введення паклітакселу та цисплатину спричиняє найтяжчу термічну гіпералгезію, ймовірно, через синергетичне ураження сенсорних нервових волокон, що відповідають за термоцепцію [3, 10, 14]. Дані наведено в (табл. 3).

Таблиця 3

Вплив роздільного та сумісного введення паклітакселу та цисплатини на больову чутливість у тесті гарячої пластини в щурів в динаміці введення хіміотерапевтичних препаратів

Групи щурів	Латентний період відсмикування кінцівок (стрибок), M±m, с						
	1 доба	7 доба	14 доба	28 доба	60 доба	90 доба	120 доба
Кон-троль	15,2±1,1	15,0±1,0	15,0±1,1	15,0±1,1	14,7±0,9	14,9±1,0	15,1±1,0
Паклі-таксел	14,5±1,0	12,0±0,9**	10,2±0,8**	9,5±0,8**	9,7±0,7**	9,2±0,8**	9,2±0,8***
Цисплатин	14,0±1,0**	11,5±0,9**	9,0±0,7**	8,7±0,7**	9,0±0,6**	8,5±0,6**	8,5±0,6***
Комбі-нація	13,0±0,9***	9,0±0,7***	7,3±0,4***	7,5±0,5***	7,4±0,4***	7,7±0,5***	7,8±0,5***

Примітка: * – $p<0,05$, ** – $p<0,01$, *** – $p<0,001$ – достовірні розбіжності порівняно з контролем.

Дані таблиці 3 демонструють розвиток термічної гіпералгезії у всіх групах із хіміопрепаратами, з найвираженішими порушеннями у комбінованій групі. Синергетична нейротоксичність паклітакселу та цисплатину, спричиняє ураження сенсорних нервових волокон, що відповідають за термоцепцію, через запальні процеси, оксидативний стрес і дегенерацію аксонів [3, 10, 14]. Саме

стійкість порушень до 120-ї доби підкреслює хронічний характер сенсорних дефіцитів при ХІПН.

Результати дослідження, проведеного на базі кафедри гістології, цитології та ембріології Івано-Франківського національного медичного університету, підтверджують, що хіміопрепарати паклітаксел, цисплатин та їхня комбінація викликають стійкі рухові та сенсорні порушення у моделі ХІПН на щурах. Проведені тести на сітці, фон Фрея та «Гаряча пластинка» (з використанням приладу UA 118232 U) виявилися ефективними інструментами для оцінки нейротоксичності, які дозволили кількісно оцінити м'язову слабкість, механічну алодинію та термічну гіпералгезію. Слід зазначити, що найтяжчі порушення спостерігалися в комбінованій групі, що свідчить про синергетичну нейротоксичну дію паклітакселу та цисплатину, яка посилює ураження периферичних нервів і сенсорних нейронів. Контрольна група демонструвала стабільні результати, що підтверджує надійність експериментального протоколу.

Динаміка змін у групах із хіміопрепаратами показала, що рухові та сенсорні порушення мають прогресуючий характер із піком на 14–90-ту добу та частковим відновленням у комбінованій групі до 120-ї доби. Саме це може вказувати на активацію компенсаторних механізмів. Проте стійкість дефіцитів до 120-ї доби підкреслює хронічний характер ХІПН, що узгоджується з літературними даними про тривалу нейротоксичність таксанів і препаратів платини [1, 9, 13].

Обмеження дослідження включають відсутність морфологічного чи біохімічного аналізу, зокрема маркерів оксидативного стресу, запальних цитокінів або нейродегенеративних змін. Окрім того, модель на щурах може не повністю відтворювати перебіг ХІПН у людини через відмінності в метаболізмі та структурі нервової системи. У майбутніх дослідженнях доцільно інтегрувати гістологічні, морфологічні, біохімічні методи для глибшого розуміння молекулярних механізмів ХІПН [14].

Висновки. Паклітаксел, цисплатин та їхня комбінація викликають стійкі рухові та сенсорні порушення у моделі ХІПН на щурах, що проявляються зниженням м'язової сили, механічною алодинією та термічною гіпералгезією. Тести на сітці, фон Фрея та «Гаряча пластинка» (з приладом UA 118232 U) є ефективними для кількісної оцінки нейротоксичності хіміопрепаратів, підтверджуючи необхідність комплексного підходу до діагностики ХІПН. Комбіноване введення паклітакселу та цисплатину спричиняє найтяжчі порушення, що свідчить про синергетичну нейротоксичність, яка посилює ураження периферичних нервів і сенсорних нейронів. Хронічний характер виявлених дефіцитів до 120-ї доби підкреслює необхідність розробки стратегій профілактики та лікування ХІПН.

Література

1. Seretny M., Currie G. L., Sena E. S., et al. Incidence, prevalence, and predictors of chemotherapy-induced peripheral neuropathy: A systematic review and meta-analysis. *Pain*. 2014. Vol. 155, No 12. P. 2461–2470. DOI: https://doi.org/10.1016/j.pain.2014.09.020

2. Hershman D. L., Lacchetti C., Dworkin R. H., et al. Prevention and management of chemotherapy-induced peripheral neuropathy in survivors of adult cancers: ASCO guideline update. *Journal of Clinical Oncology*. 2020. Vol. 38, No 28. P. 3325–3348. DOI: https://doi.org/10.1200/JCO.20.01399

3. Boyette-Davis J. A., Walters E. T., Dougherty P. M. Mechanisms involved in the development of chemotherapy-induced peripheral neuropathy. *Pain Management*. 2015. Vol. 5, No 4. P. 285–296. DOI: https://doi.org/10.2217/pmt.15.24

4. Aley K. O., Levine J. D. Rapid onset pain induced by intravenous streptozotocin in the rat. *The Journal of Pain*. 2001. Vol. 2, No 3. P. 146–150. DOI: https://doi.org/10.1054/jpai.2001.21806

5. Woolfe G., MacDonald A. D. The evaluation of the analgesic action of pethidine hydrochloride (Demerol). *Journal of Pharmacology and Experimental Therapeutics*. 1944. Vol. 80, No 3. P. 300–307. DOI: https://doi.org/10.1016/S0022-3565(16)40021-5

6. Chaplan S. R., Bach F. W., Pogrel J. W., et al. Quantitative assessment of tactile allodynia in the rat paw. *Journal of Neuroscience Methods*. 1994. Vol. 53, No 1. P. 55–63. DOI: https://doi.org/10.1016/0165-0270(94)90144-9

7. Yurchenko D. Y., et al. Patent UA 118232 U. Device for studying pain sensitivity in animals. 2017.

8. Park S. B., Goldstein D., Krishnan A. V., et al. Chemotherapy-induced peripheral neurotoxicity: a critical analysis. *CA: A Cancer Journal for Clinicians*. 2013. Vol. 63, No 6. P. 419–437. DOI: https://doi.org/10.3322/caac.21204

9. Flatters S. J. L., Dougherty P. M., Colvin L. A. Clinical and preclinical perspectives on chemotherapy-induced peripheral neuropathy (CIPN): a narrative review. *British Journal of Anaesthesia*. 2017. Vol. 119, No 4. P. 737–749. DOI: https://doi.org/10.1093/bja/aex229

10. Starobova H., Vetter I. Pathophysiology of chemotherapy-induced peripheral neuropathy. *Frontiers in Molecular Neuroscience*. 2017. Vol. 10. P. 174. DOI: https://doi.org/10.3389/fnmol.2017.00174

11. Staff N. P., Grisold A., Grisold W., Windebank A. J. Chemotherapy-induced peripheral neuropathy: A current review. *Annals of Neurology*. 2017. Vol. 81, No 6. P. 772–781. DOI: https://doi.org/10.1002/ana.24951

12. Ma J., Kavelaars A., Dougherty P. M., Heijnen C. J. Beyond symptomatic relief for chemotherapy-induced peripheral neuropathy: Targeting the source. *Cancer*. 2018. Vol. 124, No 11. P. 2289–2298. DOI: https://doi.org/10.1002/cncr.31269

13. Zajączkowska R., Kocot-Kępska M., Leppert W., et al. Mechanisms of chemotherapy-induced peripheral neuropathy. *International Journal of Molecular Sciences*. 2019. Vol. 20, No 6. P. 1451. DOI: https://doi.org/10.3390/ijms20061451

14. Hu S., Huang K. M., Adams E. J., et al. Recent developments in the understanding of chemotherapy-induced peripheral neuropathy. *Frontiers in Molecular Biosciences*. 2020. Vol. 7. P. 585717. DOI: https://doi.org/10.3389/fmolb.2020.585717

References:

1. Seretny, M., Currie, G. L., Sena, E. S., Ramnarine, S., Grant, R., MacLeod, M. R., & et al. (2014). Incidence, prevalence, and predictors of chemotherapy-induced peripheral neuropathy: A systematic review and meta-analysis. Pain, 155(12), 2461–2470. DOI: https://doi.org/10.1016/j.pain.2014.09.020

2. Hershman, D. L., Lacchetti, C., Dworkin, R. H., Lavoie Smith, E. M., Bleeker, J., Cavaletti, G., & et al. (2020). Prevention and management of chemotherapy-induced peripheral neuropathy in survivors of adult cancers: ASCO guideline update. J Clin Oncol, 38(28), 3325–3348. DOI: https://doi.org/10.1200/JCO.20.01399

3. Boyette-Davis, J. A., Walters, E. T., & Dougherty, P. M. (2015). Mechanisms involved in the development of chemotherapy-induced peripheral neuropathy. Pain Manag, 5(4), 285–296. DOI: https://doi.org/10.2217/pmt.15.24

4. Aley, K. O., & Levine, J. D. (2001). Rapid onset pain induced by intravenous streptozotocin in the rat. J Pain, 2(3), 146–150. DOI: https://doi.org/10.1054/jpai.2001.21806

5. Woolfe, G., & MacDonald, A. D. (1944). The evaluation of the analgesic action of pethidine hydrochloride (Demerol). J Pharmacol Exp Ther, 80(3), 300–307. DOI: https://doi.org/10.1016/S0022-3565(16)40021-5

6. Chaplan, S. R., Bach, F. W., Pogrel, J. W., Chung, J. M., & Yaksh, T. L. (1994). Quantitative assessment of tactile allodynia in the rat paw. J Neurosci Methods, 53(1), 55–63. DOI: https://doi.org/10.1016/0165-0270(94)90144-9

7. Yurchenko, D. Y., Chaikovskyi, Y. B., Deltsova, O. I., Herashchenko, S. B., & Ostrovskyi, M. M. (2017). Prilad "Hariacha plastynka" ("Hot Plate") dlia vyznachennia reaktsii piddoslidnykh tvaryn [Hot Plate device for assessing the reaction of laboratory animals]. Patent UA 118232 U, IPC A61B 5/16. App. 02.03.2017. Publ. 25.07.2017. Bul. No. 14. [in Ukrainian]

8. Park, S. B., Goldstein, D., Krishnan, A. V., Lin, C. S. Y., Friedlander, M. L., Kiernan, M. C., & et al. (2013). Chemotherapy-induced peripheral neurotoxicity: a critical analysis. CA Cancer J Clin, 63(6), 419–437. DOI: https://doi.org/10.3322/caac.21204

9. Flatters, S. J. L., Dougherty, P. M., & Colvin, L. A. (2017). Clinical and preclinical perspectives on chemotherapy-induced peripheral neuropathy (CIPN): a narrative review. Br J Anaesth, 119(4), 737–749. DOI: https://doi.org/10.1093/bja/aex229

10. Starobova, H., & Vetter, I. (2017). Pathophysiology of chemotherapy-induced peripheral neuropathy. Front Mol Neurosci, 10, 174. DOI: https://doi.org/10.3389/fnmol.2017.00174

11. Staff, N. P., Grisold, A., Grisold, W., & Windebank, A. J. (2017). Chemotherapy-induced peripheral neuropathy: A current review. Ann Neurol, 81(6), 772–781. DOI: https://doi.org/10.1002/ana.24951

12. Ma, J., Kavelaars, A., Dougherty, P. M., & Heijnen, C. J. (2018). Beyond symptomatic relief for chemotherapy-induced peripheral neuropathy: Targeting the source. Cancer, 124(11), 2289–2298. DOI: https://doi.org/10.1002/cncr.31269

13. Zajączkowska, R., Kocot-Kępska, M., Leppert, W., & Wordliczek, J. (2019). Mechanisms of chemotherapy-induced peripheral neuropathy. Int J Mol Sci, 20(6), 1451. DOI: https://doi.org/10.3390/ijms20061451

14. Hu, S., Huang, K. M., Adams, E. J., Loprinzi, C. L., & Lustberg, M. B. (2020). Recent developments in the understanding of chemotherapy-induced peripheral neuropathy. Front Mol Biosci, 7, 585717. DOI: https://doi.org/10.3389/fmolb.2020.585717

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 616-071+616.2-002.1+616.322+616.327+613.954

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2240-2249

Лазуркевич Христина Олегівна аспірант, асистент кафедри дитячих хвороб післядипломної освіти, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, м. Івано-Франківськ, тел. (099) 084-08-11, https://orcid.org/0000-0002-6544-6412

БАКТЕРІАЛЬНІ ЛІЗАТИ У ЛІКУВАННІ ДІТЕЙ З РЕЦИДИВУЮЧИМИ ГОСТРИМИ РЕСПІРАТОРНИМИ ІНФЕКЦІЯМИ: ВПЛИВ НА ПЕРЕБІГ ЗАХВОРЮВАННЯ ТА ЯКІСТЬ ЖИТТЯ

Рецидивуючі гострі респіраторні інфекції (РГРЗ) залишаються однією з найактуальніших проблем сучасної педіатрії, адже вони суттєво впливають на фізичний розвиток, імунний статус та психоемоційний стан дітей, а також створюють значний соціально-економічний тягар для сімей і системи охорони здоров'я. Сучасні дослідження підтверджують ключову роль осі «кишечник–легені» у формуванні імунної відповіді та демонструють перспективність імуномодулювальних стратегій, зокрема застосування пробіотиків і бактеріальних лізатів, для зниження інфекційного навантаження та профілактики повторних епізодів.

Метою дослідження було оцінити клінічну ефективність додавання бактеріального лізату до стандартного ведення дітей із РГРЗ, з акцентом на частоту та тривалість епізодів захворювань, показники варіабельності серцевого ритму (ВСР), якість сну, життя та психосоціальне функціонування. У проспективне спостереження було включено 62 дитини віком від 2 до 12 років. Пацієнтів розподілили на дві групи: основну (n=33), яка отримувала стандартне лікування та бактеріальний лізат (1 доза на добу протягом 10 днів кожного місяця впродовж 3 місяців), та порівняльну (n=29), яка отримувала лише стандартне лікування.

Протягом 12-місячного спостереження реєстрували частоту та тривалість епізодів РГРЗ, проводили добове холтерівське моніторування ЕКГ з визначенням SDNN, SDANN, SDNNI, RMSSD, pNN50 та LF/HF, оцінювали якість сну за шкалою PSQI, якість життя за опитувальником PedsQL та психосоціальний статус за PSC-17.

Результати показали, що через рік кількість епізодів РГРЗ зменшилася на 57,59% у групі бактеріальних лізатів проти 45,04% у контрольній групі (p=0,001), а середня тривалість епізодів — на 39,73% проти 27,46% (p=0,003). Аналіз ВСР продемонстрував достовірно вищі прирости у групі інтервенції: SDNN (+45,34% проти +31,51%), SDANN (+55,31% проти +33,56%), SDNNI (+76,96% проти

+52,77%), RMSSD (+123,06% проти +79,44%) та pNN50 (+73,89% проти +39,84%), при цьому LF/HF знижувався більш виражено (–36,36% проти –22,92%). Оцінки за шкалами PSQI, PedsQL і PSC-17 свідчили про більш значуще поліпшення якості сну, життя та психосоціального функціонування у дітей, які отримували бактеріальні лізати.

Отримані дані підтверджують, що додавання бактеріальних лізатів до стандартної терапії дітей із РГРЗ забезпечує виражене зниження частоти та тривалості інфекційних епізодів, сприяє нормалізації вегетативного балансу та покращує показники якості життя, що обґрунтовує доцільність їх широкого застосування в клінічній практиці.

Ключові слова: рецидивуючі гострі респіраторні інфекції, бактеріальні лізати, діти, варіабельність серцевого ритму, якість життя.

Lazurkevych Khrystyna Olehivna MD, PhD candidate, Assistant Professor at the Department of Children's Diseases of Postgraduate Education, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, tel.: (099) 084-08-11, https://orcid.org/0000-0002-6544-6412

BACTERIAL LYSATES IN THE TREATMENT OF CHILDREN WITH RECURRENT ACUTE RESPIRATORY INFECTIONS: IMPACT ON DISEASE COURSE AND QUALITY OF LIFE

Recurrent acute respiratory infections (RARI) remain one of the most significant challenges in modern pediatrics, exerting a substantial impact on children’s physical development, immune status, and psycho-emotional well-being, while imposing a considerable socioeconomic burden on families and healthcare systems. Recent research emphasizes the pivotal role of the gut–lung axis in shaping immune responses and highlights the potential of immunomodulatory strategies, particularly the use of probiotics and bacterial lysates, in reducing infectious burden and preventing recurrent episodes.

The aim of this study was to evaluate the clinical efficacy of adding a bacterial lysate to standard management in children with RARI, with a focus on reducing the frequency and duration of disease episodes, improving heart rate variability (HRV) parameters, and enhancing sleep quality, quality of life, and psychosocial functioning.

A total of 62 children aged 2–12 years were enrolled in a prospective observation. Participants were allocated into two groups: the main group (n=33), which received standard treatment plus a bacterial lysate (1 dose daily for 10 consecutive days per month over 3 months), and the comparison group (n=29), which received standard treatment only. Over a 12-month follow-up period, the number and duration of RARI episodes were recorded; 24-hour Holter ECG monitoring was performed to assess SDNN, SDANN, SDNNI, RMSSD, pNN50, and LF/HF; and standardized questionnaires were administered, including the Pittsburgh Sleep Quality Index

(PSQI), Pediatric Quality of Life Inventory (PedsQL), and Pediatric Symptom Checklist (PSC-17).

Results demonstrated that after one year, the number of RARI episodes decreased by 57.59% in the bacterial lysate group compared to 45.04% in the control group (p=0.001), while episode duration decreased by 39.73% versus 27.46% (p=0.003), respectively. HRV analysis revealed significantly greater improvements in the intervention group: SDNN (+45.34% vs +31.51%), SDANN (+55.31% vs +33.56%), SDNNI (+76.96% vs +52.77%), RMSSD (+123.06% vs +79.44%), and pNN50 (+73.89% vs +39.84%), along with a more pronounced reduction in LF/HF (–36.36% vs –22.92%). The PSQI, PedsQL, and PSC-17 scores also showed greater improvements in sleep quality, overall quality of life, and psychosocial functioning in the bacterial lysate group.

These findings support the conclusion that adding bacterial lysates to standard therapy in children with RARI effectively reduces the frequency and duration of infectious episodes, improves autonomic balance, and enhances quality of life, thus justifying their broader use in pediatric clinical practice.

Keywords: recurrent acute respiratory infections, bacterial lysates, children, heart rate variability, quality of life.

Постановка проблеми. Рецидивуючі гострі респіраторні інфекції (РГРЗ) залишаються значущою проблемою в педіатричній практиці, суттєво впливаючи на фізичне здоров'я дітей, якість їхнього життя, а також створюючи великий соціально-економічний тягар для сімей та систем охорони здоров'я. Наразі активну увагу привертає роль осі «кишечник–легені» у формуванні імунної відповіді, зокрема через значущий вплив мікробіоти кишечника на респіраторні реакції – цей підхід підтверджується сучасними дослідженнями [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У клінічних дослідженнях показано, що певні пробіотичні штами можуть зменшувати частоту інфекцій верхніх дихальних шляхів (URTIs) у дітей, скорочувати тривалість гарячки й симптомів застуди [2]. Наприклад, перше рандомізоване клінічне випробування в Мілані (2021–2023 рр.) продемонструвало, що комбінація пробіотиків (Bifidobacterium breve M-16V, B. lactis HN019, Lactobacillus rhamnosus HN001) скорочує тривалість гарячки приблизно на 2 дні порівняно з плацебо [3]. Інше дослідження засвідчило, що Lactobacillus rhamnosus GG знижує частоту URTIs та тонзилофарингітів у дітей [4].

Водночас бактеріальні лізати, такі як OM-85, продемонстрували значну ефективність у запобіганні РГРЗ. Дані на когортах (2007–2017 рр.) показують суттєве зменшення кількості інфекцій та потреби в антибіотиках після призначення OM-85 [5]. Аналогічні результати підтверджені у клінічних дослідженнях: OM-85 знижує ризик повторних інфекцій, скорочує тривалість захворювання, кількість днів хвороби й пропусків школи [6].

Механістичні дослідження також вказують на здатність ОМ-85 зменшувати експресію рецепторів SARS-CoV-2 та підтримувати противірусний захист [7,8].

Таким чином, сучасні наукові дані доводять перспективність застосування імуномодулювальних стратегій – зокрема, пробіотиків та бактеріальних лізатів – як ефективного підходу для зменшення інфекційного навантаження у дітей [9].

Мета дослідження: оцінити ефективність додавання бактеріального лізату до традиційного ведення дітей із рецидивуючими гострими респіраторними інфекціями в контексті зменшення частоти і тривалості епізодів, покращення показників варіабельності серцевого ритму та якості життя.

Дослідження проводилося у період з жовтня 2021 по грудень 2023 року на базі відділень комунального неприбуткового підприємства «Івано-Франківська обласна дитяча клінічна лікарня Івано-Франківської обласної ради» та на клінічних базах Івано-Франківського національного медичного університету. До роботи було залучено 62 дитини віком від 2 до 12 років, яких методом простої випадкової вибірки із застосуванням генератора випадкових чисел на платформі random.org розподілили на дві групи. Основна група (n=33) отримувала стандартне ведення відповідно до чинних клінічних протоколів у поєднанні з бактеріальними лізатами, що призначалися по 1 дозі на добу протягом 10 днів кожного місяця упродовж трьох місяців поспіль. Порівняльна група (n=29) отримувала лише стандартне лікування без додаткової імуномодулюючої підтримки.

Обстеження включало комплекс клінічних, лабораторних та інструментальних методів. До загальноклінічних належали аналіз скарг, збір анамнезу життя та хвороби, вивчення амбулаторних карток (форма №25/о) та електронних медичних записів у системі eHealth, фізикальне обстеження з оцінкою загального стану, ЛОР-огляд із визначенням ступеня гіпертрофії піднебінних мигдаликів за класифікацією Brodsky (1989), оцінка вакцинального статусу та частоти застосування антибактеріальних препаратів протягом попереднього року.

Для оцінки варіабельності серцевого ритму використовували добове холтерівське моніторування системою «Кардіосенс» з розрахунком SDNN, SDANN, SDNNI, RMSSD, pNN50 та співвідношення LF/HF.

Додатково оцінювали якість життя та психоемоційний стан пацієнтів за допомогою стандартизованих опитувальників. Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI) дозволяв комплексно оцінити якість сну за останні 4 тижні за 7 компонентами, де вищі бали відповідали гіршим показникам. Pediatric Quality of Life Inventory (PedsQL) застосовували для визначення фізичного, емоційного, соціального та шкільного функціонування, адаптованого до віку дитини, причому анкетування проводили як серед батьків, так і серед дітей. Pediatric Symptom Checklist-17 (PSC-17) використовували як скринінговий інструмент для виявлення емоційних, поведінкових та когнітивних труднощів із підрахунком

загального балу та показників за субшкалами (внутрішні проблеми, зовнішні проблеми, проблеми уваги).

Статистичний аналіз здійснювали з використанням програмного забезпечення GNU PSPP версії 0.8.5 (Free Software Foundation, Бостон, США) та мови програмування Python версії 3.11 з бібліотеками Pandas, Matplotlib, Seaborn, SciPy, NumPy та Zepid. Перед початком аналізу всі кількісні змінні перевіряли на відповідність нормальному розподілу за допомогою тестів Шапіро–Вілка та Колмогорова–Смірнова; в усіх випадках $p>0,05$, що дало підстави використовувати параметричні методи. Кількісні показники наводили у вигляді середнього арифметичного (M) та стандартного відхилення (SD), якісні – у вигляді абсолютних значень і відсотків. Для порівняння двох незалежних груп застосовували двовибірковий t-тест Стьюдента, для парних вимірювань у межах однієї групи – парний t-тест. Якісні дані порівнювали критерієм χ^2 Пірсона; при малих очікуваних частотах застосовували корекцію Йєйтса або точний критерій Фішера. Статистично значущими вважали відмінності при $p<0,05$.

На початковому етапі спостереження середній вік дітей в основній групі становив (5,36 ± 1,45) років, а у порівняльній – (5,07 ± 1,28) років, при цьому статистично значущої різниці між групами не виявлено ($p=0,399$). Аналіз частоти епізодів рецидивуючих гострих респіраторних захворювань (РГРЗ) протягом року до початку лікування показав, що в основній групі середня кількість епізодів становила (9,58 ± 2,85), а у порівняльній – (9,72 ± 2,70), різниця була статистично невірогідною ($p=0,834$). Через 12 місяців від початку спостереження в обох групах зафіксовано достовірне зменшення частоти епізодів, однак ефект був більш вираженим у дітей, які отримували бактеріальні лізати: середній показник знизився до (4,06 ± 1,71), що відповідало зменшенню на 57,59% ($p<0,001$ відносно початкового рівня). У порівняльній групі середнє значення знизилося до (5,34 ± 1,32), що складало 45,04% від вихідного рівня ($p<0,001$), проте цей показник залишався достовірно вищим, ніж в основній групі ($p=0,001$).

Щодо тривалості епізодів (кількості днів з клінічною симптоматикою), на початку дослідження у дітей основної групи цей показник становив (9,00 ± 1,56) днів, що було статистично менше, ніж у порівняльній групі – (9,79 ± 1,24) днів ($p=0,030$). Через 12 місяців у дітей, які отримували пробіотик, середня тривалість епізоду РГРЗ зменшилася до (5,42 ± 1,97) днів, що відповідало зниженню на 39,73% ($p<0,001$), тоді як у порівняльній групі цей показник зменшився до (7,10 ± 2,26) днів, що становило 27,46% від початкового рівня ($p<0,001$), але при цьому залишався статистично значуще більшим у порівнянні з основною групою ($p=0,003$) (табл. 1).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1.

Динаміка перебігу РГРЗ.

Група\показник		Основна група	Порівняльна група	Значення p
Кількість епізодів	До лікування	9,58 ± 2,85	9,72 ± 2,70	0,834
	Через 12 місяців	4,06 ± 1,71	5,34 ± 1,32	0,001
	Δ%, p	-57,59%, <0,001	-45,04%, <0,001	
Кількість днів	До лікування	9,00 ± 1,56	9,79 ± 1,24	0,030
	Через 12 місяців	5,42 ± 1,97	7,10 ± 2,26	0,003
	Δ%, p	-39,73%, <0,001	-27,46%, <0,001	

Показники варіабельності серцевого ритму на старті були подібними у двох групах. Середнє значення SDNN становило 98,04 ± 20,46 мс в основній групі та 99,56 ± 18,41 мс у порівняльній (p=0,759). Через 3 місяці показник збільшився в обох групах, але в основній групі приріст був більш вираженим – 28,92% (p<0,001) проти 16,92% (p=0,003) у порівняльній; міжгрупова різниця перебувала на межі статистичної значущості (p=0,052). Через 12 місяців SDNN зріс на 45,34% (p<0,001) у групі пробіотика і на 31,51% (p<0,001) у порівняльній, при цьому різниця між групами стала достовірною (p=0,033).

Показник SDANN на початку був вищим у порівняльній групі (97,74 ± 17,21 мс) порівняно з основною (91,93 ± 13,17 мс), але без статистичної значущості (p=0,146). Через 3 місяці спостерігалося підвищення цього показника в обох групах, різниця між ними залишалася невірогідною (p=0,248). Проте через 12 місяців у пацієнтів основної групи середнє значення SDANN становило 142,78 ± 17,77 мс, що на 55,31% більше від початкового (p<0,001), тоді як у порівняльній групі – 130,55 ± 16,57 мс (зростання на 33,56%, p<0,001), із достовірною перевагою основної групи (p=0,007).

Середні значення SDNNI на початку дослідження були близькими: 45,19 ± 10,13 мс у основній групі та 45,99 ± 8,96 мс у порівняльній (p=0,742). Через 3 місяці обидві групи мали статистично значуще зростання (15,31% та 14,19% відповідно; p=0,006 і p=0,009), але міжгрупова різниця залишалася невірогідною (p=0,870). Через рік SDNNI досяг 79,96 ± 12,90 мс у групі пробіотика та 70,26 ± 10,88 мс у порівняльній, що відповідало приросту на 76,96% та 52,77% відповідно (p<0,001 для обох), із достовірною перевагою основної групи (p=0,002).

Показник RMSSD на початку був подібним (21,16 ± 4,95 мс у основній групі та 22,42 ± 4,80 мс у порівняльній, p=0,312). Через 3 місяці в основній групі спостерігалося зростання на 61,11% (p<0,001) проти 30,13% (p<0,001) у порівняльній, із достовірною різницею між групами (p=0,029). Через 12 місяців середнє значення RMSSD досягло 47,19 ± 9,43 мс (зростання на 123,06%, p<0,001) у групі пробіотика і 40,24 ± 7,48 мс (зростання на 79,44%, p<0,001) у порівняльній, із достовірною міжгруповою різницею (p=0,002).

Середні значення pNN50 на початку були 8,20 ± 3,65% в основній групі та 8,55 ± 2,79% у порівняльній (p=0,673). Через 3 місяці достовірне зростання цього

показника зафіксовано лише у групі пробіотика (32,62%, p=0,003), тоді як у порівняльній воно було невірогідним (11,18%, p=0,204), при цьому різниця між групами була статистично значущою (p=0,047). Через 12 місяців pNN50 збільшився до 14,26 ± 2,20% у групі пробіотика (зростання на 73,89%, p<0,001) та до 11,95 ± 3,46% у порівняльній (зростання на 39,84%, p=0,001), із достовірною перевагою основної групи (p=0,003).

Баланс симпатичної та парасимпатичної активності (LF/HF) на початку був подібним – 2,17 ± 0,31 у основній групі та 2,19 ± 0,39 у порівняльній (p=0,869). Через 3 місяці в основній групі показник знизився на 36,36% (p<0,001) проти 22,92% (p<0,001) у порівняльній, із достовірною різницею між групами (p<0,001). Через 12 місяців LF/HF становив 0,92 ± 0,18 у групі пробіотика та 1,27 ± 0,20 у порівняльній (p<0,001), що свідчило про більш збалансований вегетативний тонус у пацієнтів з пробіотичною підтримкою (табл. 2).

Таблиця 2.

Динаміка значень варіабельності серцевого ритму в залежності від призначеного лікування

		Основна група	Порівняльна група	Значення p
SDNN (мс)	t0	98,04 ± 20,46	99,56 ± 18,41	0,759
	t1	126,39 ± 19,09	116,41 ± 20,37	0,052
	Δ% t0 vs t1, p	28,92%, <0,001	16,92%, 0,003	
	t2	142,50 ± 20,65	130,94 ± 20,97	0,033
	Δ% t0 vs t2, p	45,34%, <0,001	31,51%, <0,001	
SDANN (мс)	t0	91,93 ± 13,17	97,74 ± 17,21	0,146
	t1	119,31 ± 20,12	113,32 ± 20,23	0,248
	Δ% t0 vs t1, p	29,78%, <0,001	15,94%, 0,007	
	t2	142,78 ± 17,77	130,55 ± 16,57	0,007
	Δ% t0 vs t2, p	55,31%, <0,001	33,56%, <0,001	
SDNNI (мс)	t0	45,19 ± 10,13	45,99 ± 8,96	0,742
	t1	52,10 ± 10,57	52,51 ± 8,99	0,870
	Δ% t0 vs t1, p	15,31%, 0,006	14,19%, 0,009	
	t2	79,96 ± 12,90	70,26 ± 10,88	0,002
	Δ% t0 vs t2, p	76,96%, <0,001	52,77%, <0,001	
RMSSD (мс)	t0	21,16 ± 4,95	22,42 ± 4,80	0,312
	t1	34,09 ± 8,58	29,18 ± 8,61	0,029
	Δ% t0 vs t1, p	61,11%, <0,001	30,13%, <0,001	
	t2	47,19 ± 9,43	40,24 ± 7,48	0,002
	Δ% t0 vs t2, p	123,06%, <0,001	79,44%, <0,001	
pNN50 (Δ%)	t0	8,20 ± 3,65	8,55 ± 2,79	0,673
	t1	10,87 ± 2,63	9,50 ± 2,67	0,047
	Δ% t0 vs t1, p	32,62%, 0,003	11,18%, 0,204	
	t2	14,26 ± 2,20	11,95 ± 3,46	0,003
	Δ% t0 vs t2, p	73,89%, <0,001	39,84%, 0,001	
LF/HF	t0	2,17 ± 0,31	2,19 ± 0,39	0,869
	t1	1,38 ± 0,19	1,69 ± 0,17	<0,001
	Δ% t0 vs t1, p	-36,36%, <0,001	-22,92%, <0,001	
	t2	0,92 ± 0,18	1,27 ± 0,20	<0,001

Показники за інтегральними шкалами також демонстрували перевагу пробіотичної терапії. За PSQI початкові значення були 7,29 ± 1,56 та 7,43 ± 1,43 бала (p=0,706). Через 3 місяці зниження було значним в обох групах – на 24,30% (p<0,001) до 5,52 ± 1,27 бала у основній і на 28,31% (p<0,001) до 5,33 ± 0,96 бала у порівняльній, різниця між групами була невірогідною (p=0,508). Проте через 12 місяців зниження у групі пробіотика сягало 50,14% (p<0,001) проти 36,19% (p<0,001) у порівняльній, із достовірною різницею на користь основної групи (p=0,001).

За PedsQL вихідні значення були близькими (75,67 ± 5,55 та 75,45 ± 5,60 бала, p=0,878). Через 3 місяці у групі пробіотика показник зріс на 8,41% (p<0,001) до 82,03 ± 5,43 бала, тоді як у порівняльній – на 4,07% (p=0,074) до 78,52 ± 5,25 бала; різниця була достовірною (p=0,012). Через 12 місяців приріст склав 15,14% (p<0,001) у основній групі та 10,33% (p<0,001) у порівняльній, із збереженням достовірної переваги пробіотичної терапії (p=0,004).

За PSC-17 на початку значення становили 16,09 ± 3,91 та 15,93 ± 3,92 бала (p=0,873). Через 3 місяці в основній групі зафіксовано зниження на 26,18% (p<0,001) до 11,88 ± 2,99 бала, тоді як у порівняльній – лише на 3,90% (p=0,550) до 15,31 ± 3,38 бала, з достовірною різницею між групами (p<0,001). Через 12 місяців у групі пробіотика зниження сягало 54,05% (p<0,001) до 7,39 ± 4,26 бала, а у порівняльній – 27,71% (p<0,001) до 11,52 ± 2,97 бала, з високодостовірною міжгруповою різницею (p<0,001).

Висновки. Через 12 місяців спостереження у дітей, які отримували бактеріальні лізати, кількість епізодів РГРЗ зменшилася на 57,59% проти 45,04% у групі стандартного ведення, а тривалість епізодів скоротилася на 39,73% проти 27,46% відповідно, з достовірною перевагою основної групи (p=0,001 і p=0,003).

Додаткове застосування бактеріальних лізатів сприяло більш вираженому підвищенню показників ВСР. Зокрема, через 12 місяців у основній групі відзначено достовірно більші прирости SDNN (+45,34% проти +31,51%), SDANN (+55,31% проти +33,56%), SDNNI (+76,96% проти +52,77%), RMSSD (+123,06% проти +79,44%) та pNN50 (+73,89% проти +39,84%) порівняно з контрольною групою. Крім того, спостерігалося значніше зниження співвідношення LF/HF (–36,36% проти –22,92%), що свідчить про кращу нормалізацію вегетативного балансу з переважанням парасимпатичної активності.

В обох групах відмічено покращення показників за шкалами PSQI, PedsQL та PSC-17, однак ефект у пацієнтів основної групи був більш вираженим. Через 12 місяців у групі пробіотика бал PSQI знизився на 50,14% (проти 36,19% у контролі), PedsQL зріс на 15,14% (проти 10,33%), а PSC-17 знизився на 54,05% (проти 27,71%), з достовірними міжгруповими відмінностями.

Література:

1. Di Gioacchino M, Santilli F, Pession A. Is There a Role for Immunostimulant Bacterial Lysates in the Management of Respiratory Tract Infection? Biomolecules 2024, Vol 14, Page 1249 [Internet]. 2024 [cited 2025 Aug 14];14(10):1249. Available from: https://www.mdpi.com/2218-273X/14/10/1249/htm DOI: 10.3390/BIOM14101249

2. Zhang Y, Xu Y, Hu L, Wang X. Advancements related to probiotics for preventing and treating recurrent respiratory tract infections in children. Front Pediatr [Internet]. 2025 [cited 2025 Aug 14];13:1508613. Available from: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11839809/ DOI: 10.3389/FPED.2025.1508613

3. Bettocchi S, Comotti A, Elli M, De Cosmi V, Berti C, Alberti I, et al. Probiotics and Fever Duration in Children With Upper Respiratory Tract Infections: A Randomized Clinical Trial. JAMA Netw Open [Internet]. 2025 [cited 2025 Aug 14];8(3):e250669–e250669. Available from: https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2831509 DOI: 10.1001/JAMANETWORKOPEN.2025.0669

4. Esposito S, Ballarini S, Argentiero A, Ruggiero L, Rossi GA, Principi N. Microbiota profiles in pre-school children with respiratory infections: Modifications induced by the oral bacterial lysate OM-85. Front Cell Infect Microbiol [Internet]. 2022 [cited 2025 Aug 14];12:789436. Available from: www.clinicaltrialsregister.eu/ctr-search/trial/2016-002705-19/IT DOI: 10.3389/FCIMB.2022.789436/BIBTEX

5. Buendía JA, Patiño DG, Lindarte EF. OM-85 BV in pediatric recurrent respiratory tract infections: a cost-utility analysis. BMC Pulm Med [Internet]. 2022 [cited 2025 Aug 14];22(1):1–7. Available from: https://bmcpulmmed.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12890-022-02264-9 DOI: 10.1186/S12890-022-02264-9/FIGURES/4

6. Khan Laghari I, Nawaz T, Mustafa S, Jamali AA, Fatima S. Role of multi-strain probiotics in preventing severity and frequency of recurrent respiratory tract infections in children. BMC Pediatr [Internet]. 2023 [cited 2025 Aug 14];23(1):1–6. Available from: https://bmcpediatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12887-023-04338-x DOI: 10.1186/S12887-023-04338-X/TABLES/3

7. Cassão G, Antunes KH, Gonçalvez JIB, Santos LD, Abbadi BL, Bizarro CV, et al. Brief research report: OM-85 reduces SARS-COV-2 viral RNA expression in nasopharyngeal cells from COVID-19 patients. Frontiers in Virology. 2023;3:1111619. DOI: 10.3389/FVIRO.2023.1111619/BIBTEX

8. Esposito S, Cassano M, Cutrera R, Menzella F, Varricchio A, Uberti M. Expert consensus on the role of OM-85 in the management of recurrent respiratory infections: A Delphi study. Hum Vaccin Immunother [Internet]. 2022 [cited 2025 Aug 14];18(6). Available from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21645515.2022.2106720 DOI: 10.1080/21645515.2022.2106720

9. Cantarutti A, Barbieri E, Scamarcia A, Cantarutti L, Canova C, Giaquinto C. Use of the bacterial lysate om-85 in the paediatric population in italy: A retrospective cohort study. Int J Environ Res Public Health [Internet]. 2021 [cited 2025 Aug 14];18(13):6871. Available from: https://www.mdpi.com/1660-4601/18/13/6871/htm DOI: 10.3390/IJERPH18136871/S1

References:

1. Di Gioacchino M, Santilli F, Pession A. Is There a Role for Immunostimulant Bacterial Lysates in the Management of Respiratory Tract Infection? Biomolecules 2024, Vol 14, Page 1249 [Internet]. 2024 [cited 2025 Aug 14];14(10):1249. Available from: https://www.mdpi.com/2218-273X/14/10/1249/htm DOI: 10.3390/BIOM14101249

2. Zhang Y, Xu Y, Hu L, Wang X. Advancements related to probiotics for preventing and treating recurrent respiratory tract infections in children. Front Pediatr [Internet]. 2025 [cited 2025 Aug 14];13:1508613. Available from: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11839809/ DOI: 10.3389/FPED.2025.1508613

3. Bettocchi S, Comotti A, Elli M, De Cosmi V, Berti C, Alberti I, et al. Probiotics and Fever Duration in Children With Upper Respiratory Tract Infections: A Randomized Clinical Trial. JAMA Netw Open [Internet]. 2025 [cited 2025 Aug 14];8(3):e250669–e250669. Available from: https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2831509 DOI: 10.1001/JAMANETWORKOPEN.2025.0669

4. Esposito S, Ballarini S, Argentiero A, Ruggiero L, Rossi GA, Principi N. Microbiota profiles in pre-school children with respiratory infections: Modifications induced by the oral bacterial lysate OM-85. Front Cell Infect Microbiol [Internet]. 2022 [cited 2025 Aug 14];12:789436. Available from: www.clinicaltrialsregister.eu/ctr-search/trial/2016-002705-19/IT DOI: 10.3389/FCIMB.2022.789436/BIBTEX

5. Buendía JA, Patiño DG, Lindarte EF. OM-85 BV in pediatric recurrent respiratory tract infections: a cost-utility analysis. BMC Pulm Med [Internet]. 2022 [cited 2025 Aug 14];22(1):1–7. Available from: https://bmcpulmmed.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12890-022-02264-9 DOI: 10.1186/S12890-022-02264-9/FIGURES/4

6. Khan Laghari I, Nawaz T, Mustafa S, Jamali AA, Fatima S. Role of multi-strain probiotics in preventing severity and frequency of recurrent respiratory tract infections in children. BMC Pediatr [Internet]. 2023 [cited 2025 Aug 14];23(1):1–6. Available from: https://bmcpediatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12887-023-04338-x DOI: 10.1186/S12887-023-04338-X/TABLES/3

7. Cassão G, Antunes KH, Gonçalvez JIB, Santos LD, Abbadi BL, Bizarro CV, et al. Brief research report: OM-85 reduces SARS-COV-2 viral RNA expression in nasopharyngeal cells from COVID-19 patients. Frontiers in Virology. 2023;3:1111619. DOI: 10.3389/FVIRO.2023.1111619/BIBTEX

8. Esposito S, Cassano M, Cutrera R, Menzella F, Varricchio A, Uberti M. Expert consensus on the role of OM-85 in the management of recurrent respiratory infections: A Delphi study. Hum Vaccin Immunother [Internet]. 2022 [cited 2025 Aug 14];18(6). Available from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21645515.2022.2106720 DOI: 10.1080/21645515.2022.2106720

9. Cantarutti A, Barbieri E, Scamarcia A, Cantarutti L, Canova C, Giaquinto C. Use of the bacterial lysate om-85 in the paediatric population in italy: A retrospective cohort study. Int J Environ Res Public Health [Internet]. 2021 [cited 2025 Aug 14];18(13):6871. Available from: https://www.mdpi.com/1660-4601/18/13/6871/htm DOI: 10.3390/IJERPH18136871/S1

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 611:378.147:614.253.1

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2250-2263

Левон Марія Михайлівна кандидат медичних наук, доцент кафедри описової та клінічної анатомії, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, тел.: (095) 861-89-43, https://orcid.org/0000-0002-9667-4282

Пархоменко Марина Всеволодівна кандидат медичних наук, доцент кафедри описової та клінічної анатомії, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, тел.: (097) 365-15-50, https://orcid.org/0000-0002-5271-3606

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ВИБІРКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ «КЛІНІЧНА АНАТОМІЯ ТА ОПЕРАТИВНА ХІРУРГІЯ»

Анотація. У статті розглядається проблема розвитку критичного мислення у студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі вивчення вибіркової дисципліни «Клінічна анатомія та оперативна хірургія». Підкреслюється, що сучасна парадигма медичної освіти вимагає від здобувачів не лише засвоєння обсягу фахових знань, а й формування вміння аналізувати, обґрунтовувати рішення, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки та застосовувати отримані знання в умовах невизначеності клінічної практики. Автори зазначають, що саме клінічна анатомія та оперативна хірургія створюють природне підґрунтя для розвитку аналітичного, логічного та просторового мислення, оскільки поєднують теоретичні знання з анатомії людини із прикладними навичками хірургічного втручання.

У ході дослідження проаналізовано дидактичний потенціал дисципліни, визначено найбільш ефективні методи навчання (проблемне навчання, кейс-методи, міждисциплінарні тренінги, елементи симуляційного навчання), які сприяють формуванню критичного мислення у студентів. Обґрунтовано доцільність інтеграції завдань аналітичного характеру в навчальні модулі та оцінювання знань. Зазначено роль викладача як фасилітатора навчального процесу, що стимулює пізнавальну активність і самостійне прийняття рішень. Наведено приклади впровадження освітніх стратегій, які забезпечують розвиток когнітивних і метакогнітивних навичок студентів.

Зроблено висновок, що розвиток критичного мислення у процесі вивчення клінічної анатомії та оперативної хірургії є важливою умовою формування компетентного, самостійного та відповідального майбутнього лікаря.

Ключові слова: клінічна анатомія, оперативна хірургія, критичне мислення, студент, медична освіта.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Levon Mariia Mykhailivna PhD in Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Descriptive and Clinical Anatomy, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, tel.: (095) 861-89-43, https://orcid.org/0000-0002-9667-4282

Parkhomenko Maryna Vsevolodivna PhD in Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Descriptive and Clinical Anatomy, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, tel.: (097) 365-15-50, https://orcid.org/0000-0002-5271-3606

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN MEDICAL STUDENTS DURING THE STUDY OF THE ELECTIVE COURSE "CLINICAL ANATOMY AND OPERATIVE SURGERY"

Abstract: The article addresses the issue of developing critical thinking skills in medical students during the study of the elective course *Clinical Anatomy and Operative Surgery*. It emphasizes that the modern paradigm of medical education requires students not only to acquire professional knowledge, but also to develop the ability to analyze, justify decisions, establish cause-and-effect relationships, and apply acquired knowledge in the uncertainty of clinical practice. The authors highlight that clinical anatomy and operative surgery naturally provide a foundation for the development of analytical, logical, and spatial thinking, as they combine theoretical knowledge of human anatomy with practical surgical skills.

The study analyzes the didactic potential of the course and identifies the most effective teaching methods—problem-based learning, case studies, interdisciplinary training, and elements of simulation-based learning—that contribute to the formation of critical thinking in students. The integration of analytical tasks into learning modules and assessment activities is substantiated. The role of the instructor is defined as a facilitator of the learning process who encourages cognitive engagement and independent decision-making. Examples are provided of educational strategies that foster the development of students' cognitive and metacognitive skills.

It is concluded that fostering critical thinking during the study of clinical anatomy and operative surgery is a key factor in shaping a competent, independent, and responsible future physician.

Keywords: clinical anatomy, operative surgery, critical thinking, student, medical education.

Постановка проблеми. Сучасна система медичної освіти вимагає не лише передачі знань, а й формування у студентів вищих медичних навчальних закладів професійних компетентностей, серед яких ключову роль відіграє критичне мислення. Уміння аналізувати клінічну ситуацію, оцінювати анатомо-фізіологічні особливості пацієнта, прогнозувати наслідки хірургічного втручання та приймати обґрунтовані рішення є невід'ємною складовою підготовки майбутнього лікаря.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Дисципліна «Клінічна анатомія та оперативна хірургія» створює сприятливе середовище для розвитку критичного мислення, адже поєднує фундаментальні знання з анатомії з прикладними клінічними аспектами. Проте на практиці викладання цієї дисципліни часто зводиться до репродуктивного засвоєння матеріалу, що не сприяє формуванню аналітичних навичок і здатності до клінічного мислення.

Актуальною проблемою є пошук ефективних педагогічних підходів, методик і засобів, які б сприяли розвитку критичного мислення саме в межах вивчення клінічної анатомії та оперативної хірургії. З огляду на виклики сучасної медицини, ця проблема набуває особливої значущості й вимагає наукового осмислення та практичного вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній медичній освіті дедалі більше уваги приділяється розвитку критичного мислення як ключової компетентності майбутнього лікаря. Багато дослідників наголошують, що уміння аналізувати інформацію, аргументовано приймати клінічні рішення та оцінювати ризики є основою професійної діяльності медичного працівника в умовах складних клінічних ситуацій [1].

У дослідженнях останніх років простежується тенденція до впровадження освітніх стратегій, спрямованих на розвиток критичного мислення в медичних вишах. Зокрема, доведена ефективність використання проблемно-орієнтованого навчання (Problem-Based Learning — PBL), навчання на основі клінічних кейсів, симуляційних технологій та міждисциплінарного підходу [2,3]. Ці методи сприяють активізації когнітивної діяльності студентів, формуванню навичок клінічного аналізу та прийняття рішень у контексті реальних або змодельованих ситуацій.

Окремі наукові праці [4] звертають увагу на важливість створення освітнього середовища, в якому викладачі не нав’язують готові рішення, а виступають фасилітаторами навчального процесу, стимулюючи студентів до постановки запитань, самостійного пошуку інформації та обґрунтування клінічних висновків. Також підкреслюється значення поєднання фундаментальних дисциплін з клінічними під час викладання, що дозволяє поглибити розуміння анатомо-функціональних основ хірургічної практики та сприяє розвитку критичного мислення [5,6].

Попри наявні успіхи, дослідники відзначають недостатню увагу до розвитку критичного мислення у вивченні дисциплін морфологічного циклу, зокрема клінічної анатомії та оперативної хірургії, які мають значний потенціал для формування аналітичних навичок. У публікаціях також порушуються питання потреби в оновленні змісту навчальних програм і дидактичних матеріалів відповідно до сучасних підходів до медичної освіти (World Federation for Medical Education, 2020).

Отже, наукові джерела підтверджують актуальність теми дослідження й обґрунтовують необхідність впровадження інноваційних педагогічних техно-

логій у викладання клінічної анатомії та оперативної хірургії з метою розвитку критичного мислення майбутніх лікарів.

Мета статті – обґрунтування педагогічних підходів та визначення ефективних методів розвитку критичного мислення у студентів вищих медичних навчальних закладів під час вивчення вибіркової дисципліни «Клінічна анатомія та оперативна хірургія», а також аналіз можливостей інтеграції теоретичних знань і практичних навичок для формування аналітичного мислення, клінічної аргументації та здатності до самостійного прийняття рішень у майбутній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Медична освіта в сучасних умовах вимагає від студентів не лише засвоєння великого обсягу теоретичних знань, але й сформованих навичок критичного мислення для прийняття обґрунтованих клінічних рішень. Вивчення вибіркової дисципліни «Клінічна анатомія та оперативна хірургія» створює сприятливі умови для розвитку цих когнітивних умінь, оскільки поєднує фундаментальні морфологічні знання із клінічним контекстом. Анатомічні та хірургічні ситуації, які розглядаються в межах дисципліни, вимагають від студентів аналітичного підходу, інтерпретації даних, побудови причинно-наслідкових зв’язків, що є основою критичного мислення.

Перелік основних методик, які використовуються для розвитку критичного мислення у студентів медичних вищих навчальних закладів під час вивчення вибіркової дисципліни «Клінічна анатомія та оперативна хірургія»: проблемно-орієнтоване навчання (PBL), клінічні розбори, аналіз ситуаційних задач, структуровані дискусії, рольові ігри, візуалізація анатомічних структур у проєкції хірургічного втручання, а також рефлексивне оцінювання студентами власних міркувань. Студентам пропонувалися клінічні кейси, в яких необхідно було не лише дати відповідь на запитання, але й обґрунтувати анатомо-функціональний підхід до вибору тактики оперативного втручання.

Проблемно-орієнтоване навчання (PBL — Problem-Based Learning).

Проблемно-орієнтоване навчання належить до інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів та формування у них комплексних професійних компетентностей. Основою цього підходу є використання реальних або наближених до реальних проблемних ситуацій, що потребують аналітичного осмислення, інтеграції знань з різних галузей і самостійного пошуку шляхів розв’язання.

Ключовою особливістю PBL є студентоцентричність: роль викладача трансформується із традиційного джерела знань у фасилітатора навчального процесу, який організовує роботу, стимулює дискусію та спрямовує студентів у процесі самостійного опанування матеріалу. Студенти ж виступають активними суб’єктами навчання, формують навчальні запити, планують дослідницьку діяльність і презентують власні рішення.

Процес проблемно-орієнтованого навчання, як правило, включає такі етапи: постановка проблеми, яка відображає реальну або клінічно значущу

ситуацію; визначення наявних знань і виявлення прогалин; самостійний пошук інформації; групове обговорення отриманих результатів та вироблення рішення; презентація рішень; рефлексія та оцінювання власної діяльності.

Перевагами PBL є розвиток критичного і клінічного мислення, підвищення мотивації до навчання, формування навичок командної роботи, комунікаційних здібностей та уміння інтегрувати теоретичні знання в практичну діяльність. Дослідження показують, що такий підхід сприяє стійкішому засвоєнню матеріалу та формуванню професійної готовності студентів [7,8].

Разом із тим впровадження PBL потребує певних ресурсів та підготовки викладацького складу, оскільки зміна ролі викладача та перебудова навчального процесу вимагають відповідних організаційних і методичних зусиль.

Клінічні розбори (Case-based discussions).

Клінічні розбори (case conferences, clinical case analysis) належать до традиційних і водночас високоефективних методів навчання у медичній освіті, які забезпечують інтеграцію теоретичних знань і практичного клінічного досвіду. Цей підхід ґрунтується на детальному розгляді реальних або змодельованих клінічних випадків, що охоплюють повний цикл діагностичного пошуку, формування диференційного діагнозу, вибір тактики лікування та прогнозування результатів терапії.

Метою клінічних розборів є формування у студентів уміння комплексно аналізувати клінічні дані, логічно обґрунтовувати діагностичні та лікувальні рішення, інтегрувати знання з фундаментальних і клінічних дисциплін, а також розвивати клінічне мислення.

Організаційно клінічний розбір передбачає послідовне представлення клінічного випадку, збір та аналіз анамнезу, обговорення результатів лабораторних та інструментальних обстежень, формування гіпотез щодо діагнозу, розгляд варіантів лікування та визначення прогнозу. Особлива увага приділяється дискусії, у ході якої студенти та викладачі формулюють різні точки зору та спільно знаходять оптимальні рішення.

Перевагами цього методу є: розвиток клінічного мислення та вміння приймати рішення в умовах обмеженої інформації; удосконалення комунікаційних навичок і командної взаємодії; підвищення мотивації до самоосвіти та наукового пошуку; наближення процесу навчання до реальної професійної практики.

Досвід провідних медичних закладів свідчить, що клінічні розбори сприяють формуванню у майбутніх лікарів здатності до міждисциплінарної співпраці та критичної оцінки клінічних ситуацій [9,10].

Водночас їхнє впровадження вимагає ретельної підготовки клінічних матеріалів, участі кваліфікованих фахівців і створення навчального середовища, яке стимулює відкриту дискусію та самостійний аналіз студентів.

Аналіз ситуаційних задач (Situational Task Analysis).

Аналіз ситуаційних задач (situational task analysis, case-based learning) є одним із ефективних активних методів навчання, спрямованих на розвиток у

студентів уміння застосовувати теоретичні знання в умовах, наближених до реальної клінічної практики. Основою цього підходу є використання спеціально розроблених або адаптованих завдань, що відображають конкретні професійні ситуації з можливими варіантами розвитку подій, які потребують критичного аналізу та прийняття обґрунтованого рішення.

Мета аналізу ситуаційних задач полягає у формуванні в студентів аналітичного та клінічного мислення, навичок прийняття рішень, уміння діяти в умовах невизначеності, працювати в команді та використовувати доказову базу при виборі діагностичних і терапевтичних стратегій.

Процес навчання за цим методом зазвичай передбачає такі етапи: ознайомлення з умовами задачі та вихідними даними; визначення основних проблем і питань, що потребують вирішення; аналіз доступної інформації, виявлення її недостатності та потреби в додаткових даних; формування та обґрунтування можливих варіантів вирішення проблеми; обговорення рішень у групі та їх оцінювання за обраними критеріями.

Переваги використання аналізу ситуаційних задач у навчанні: розвиток критичного та клінічного мислення; формування навичок командної роботи та ефективної комунікації; стимулювання пізнавальної активності та самостійного пошуку знань; можливість безпечного відпрацювання алгоритмів прийняття рішень без ризику для пацієнта.

Дослідження показують, що аналіз ситуаційних задач підвищує рівень засвоєння теоретичного матеріалу, формує практичну готовність до професійної діяльності та сприяє розвитку інтегративного підходу до вирішення клінічних проблем [11,12].

Разом із тим ефективність цього методу залежить від якісної розробки навчальних кейсів, активності студентів і кваліфікації викладача як модератора дискусії.

Структуровані дискусії (Structured Discussions).

Структуровані дискусії (structured discussions) належать до інтерактивних методів навчання, спрямованих на розвиток критичного мислення, умінь аргументованого висловлювання, роботи в команді та прийняття колегіальних рішень. Вони базуються на обговоренні заздалегідь визначеної проблеми або клінічного випадку за чітким алгоритмом, що забезпечує керованість процесу та рівномірну участь усіх учасників.

Основною метою структурованих дискусій є формування в студентів здатності аналізувати різні точки зору, порівнювати альтернативні підходи, формулювати власну позицію та захищати її аргументовано на основі доказової бази.

Організація структурованої дискусії передбачає: визначення теми та основних цілей обговорення; поділ групи на учасників із різними ролями (наприклад, модератор, експерт, опонент, секретар); регламентований процес висловлювань і контраргументації; підбиття підсумків і формування спільних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

висновків. Чітка структура дискусії запобігає хаотичності обговорення, дозволяє системно опрацювати проблему та забезпечує можливість оцінювання внеску кожного учасника.

Перевагами цього методу є: розвиток аналітичних і комунікативних навичок; формування вмінь аргументовано відстоювати позицію; стимулювання активної участі всіх студентів; створення умов для формування професійних цінностей і культури дискусії.

Дослідження показують, що структуровані дискусії підвищують рівень залученості студентів, сприяють розвитку клінічного мислення та навичок прийняття рішень у складних професійних ситуаціях [13].

Разом із тим ефективність структурованих дискусій залежить від підготовки учасників, чіткості регламенту та компетентності модератора, який координує процес і забезпечує конструктивність обговорення.

Рольові ігри (Role-playing).

Рольові ігри (role-playing) належать до активних методів навчання, які дозволяють моделювати професійні ситуації, що потребують взаємодії між учасниками та прийняття рішень у реальному часі. Цей метод широко застосовується в медичній освіті для відпрацювання клінічних і комунікативних навичок, формування професійної поведінки та розвитку емоційної компетентності майбутніх лікарів.

Метою рольових ігор є формування в студентів уміння діяти в умовах, наближених до реальних клінічних ситуацій, удосконалення міжособистісних комунікацій, розвиток емпатії, лідерських якостей та здатності ефективно працювати в команді.

Організація рольових ігор передбачає: визначення теми та навчальної мети; розробку сценарію з розподілом ролей (лікар, пацієнт, родичі, колеги тощо); проведення ігрової сесії з можливістю вільного прийняття рішень учасниками відповідно до їхніх ролей; обговорення результатів гри з аналізом прийнятих рішень, поведінки та комунікаційних стратегій; рефлексію студентів щодо власного досвіду участі у грі.

Переваги рольових ігор: відпрацювання практичних і комунікативних навичок у безпечних умовах; формування стресостійкості та вміння діяти в умовах невизначеності; розвиток командної взаємодії та лідерських якостей; підвищення мотивації до навчання за рахунок активного залучення студентів.

Результати досліджень підтверджують, що рольові ігри сприяють кращому засвоєнню теоретичних знань, формуванню клінічного мислення та розвитку професійних компетентностей у майбутніх лікарів [14,15].

Водночас ефективність цього методу залежить від ретельної підготовки сценаріїв, створення доброзичливої атмосфери, а також якісного обговорення результатів із конструктивним зворотним зв’язком.

Візуалізація анатомічних структур у проєкції хірургічного втручання.

Візуалізація анатомічних структур у проєкції хірургічного втручання (surgical projection-based anatomical visualization) є сучасним методом навчання,

що поєднує фундаментальні анатомічні знання з практичною хірургічною підготовкою. Використання цифрових технологій (3D-моделювання, віртуальна та доповнена реальність, інтерактивні симулятори) дозволяє відтворити точне просторове розташування органів і тканин у межах конкретної хірургічної процедури, забезпечуючи наближення навчального процесу до реальних клінічних умов.

Метою такого підходу є формування просторового уявлення про анатомічні утворення у площині запланованого оперативного втручання, що підвищує безпеку й ефективність майбутньої хірургічної практики. Це дає змогу студентам не лише вивчати анатомічні деталі, але й розуміти функціональні взаємозв'язки структур, а також прогнозувати можливі інтраопераційні ускладнення.

Застосування цієї методики передбачає: створення або використання готових цифрових 3D-моделей анатомічних структур; їхнє проєктування у відповідність до операційного поля; аналіз можливих варіантів доступу та хірургічних маніпуляцій; обговорення з викладачем потенційних ризиків і шляхів їх мінімізації.

Переваги візуалізації анатомії у проєкції хірургічного втручання: формування стійкого просторового мислення; підвищення рівня підготовки до практичної хірургічної діяльності; можливість індивідуалізації анатомії конкретного пацієнта (наприклад, за даними КТ або МРТ); інтерактивність і залучення студентів до активного навчання.

Дослідження свідчать, що використання таких технологій покращує засвоєння анатомії, сприяє зменшенню інтраопераційних помилок у майбутньому та підвищує мотивацію студентів до навчання [16].

Разом із тим впровадження цієї методики вимагає наявності сучасного обладнання, відповідного програмного забезпечення та підготовки викладачів у галузі цифрових технологій.

Рефлексивне оцінювання студентами власних міркувань (Reflective Practice).

Рефлексивне оцінювання є методикою, спрямованою на розвиток здатності студентів аналізувати власні міркування, прийняті рішення та результати навчальної діяльності. У медичній освіті цей підхід особливо важливий, оскільки сприяє формуванню критичного мислення, відповідальності за прийняті клінічні рішення та готовності до постійного професійного самовдосконалення.

Мета рефлексивного оцінювання полягає у формуванні у студентів уміння відстежувати хід власних розумових процесів, виявляти помилки, визначати шляхи їхнього усунення та обґрунтовувати правильність або помилковість прийнятих рішень.

Реалізація цього підходу включає: створення умов для самостійного аналізу студентами власних дій і логіки міркувань під час виконання завдань; використання спеціально розроблених чек-листів або запитань для самопере-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

вірки; обговорення результатів із викладачем або у групі; визначення особистих напрямків для вдосконалення.

Переваги методу: розвиток критичного та клінічного мислення; формування навичок саморефлексії та відповідального прийняття рішень; підвищення академічної та професійної автономності; покращення якості засвоєння матеріалу за рахунок глибшого усвідомлення помилок та успішних стратегій.

Дослідження свідчать, що систематичне використання рефлексивного оцінювання підвищує рівень пізнавальної активності студентів, сприяє стійкому засвоєнню знань і формує готовність до безперервного професійного розвитку [17,18].

Водночас для ефективного впровадження методики необхідне створення сприятливого навчального середовища, що підтримує відкритість та конструктивний аналіз, а також підготовка викладачів у галузі фасилітації процесів рефлексії.

3D-анатомічні моделі.

3D-анатомічні моделі (three-dimensional anatomical models) є сучасним інструментом візуалізації та інтерактивного навчання, що поєднує високу точність відтворення анатомічних структур із можливістю їхньої інтерактивної маніпуляції. Використання 3D-моделей у медичній освіті сприяє кращому просторовому розумінню будови тіла людини, інтеграції фундаментальних знань та формуванню практично орієнтованих компетентностей майбутніх лікарів.

Мета використання 3D-анатомічних моделей полягає в оптимізації процесу навчання анатомії та суміжних дисциплін, підвищенні точності просторових уявлень студентів, а також у створенні можливостей для індивідуалізованого та дистанційного навчання.

Застосування 3D-анатомічних моделей передбачає: використання спеціалізованого програмного забезпечення або фізичних друкованих моделей; вивчення анатомічних структур із можливістю масштабування, обертання та «розшаровування» органів; інтеграцію з віртуальною та доповненою реальністю для створення повноцінного навчального середовища.

Переваги використання 3D-анатомічних моделей: покращення просторового мислення та анатомічної грамотності студентів; можливість безпечного і необмеженого доступу до вивчення складних анатомічних структур; інтерактивність та підвищення залученості до навчального процесу; зниження залежності від анатомічних препаратів і ресурсів традиційних морфологічних лабораторій.

Наукові дослідження підтверджують, що застосування 3D-анатомічних моделей підвищує якість засвоєння матеріалу, покращує здатність студентів застосовувати знання в клінічній практиці та сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації [19,20].

Разом із тим впровадження цієї технології потребує відповідних фінансових і технічних ресурсів, а також підготовки викладачів до роботи з новими цифровими інструментами.

Інтерактивні анатомічні атласи.

Інтерактивні анатомічні атласи (interactive anatomical atlases) є електронними навчальними ресурсами, які поєднують точність анатомічних зображень із можливістю інтерактивної взаємодії користувача зі структурою людського тіла. На відміну від традиційних друкованих видань, такі атласи надають студентам і викладачам можливість масштабування, обертання, пошарового вивчення органів та систем, а також інтеграції з мультимедійними матеріалами (відео, 3D-моделі, віртуальна або доповнена реальність).

Мета використання інтерактивних атласів полягає в оптимізації навчального процесу, формуванні просторового мислення, підвищенні залученості студентів і забезпеченні можливості індивідуального темпу навчання.

Застосування інтерактивних атласів включає: доступ до цифрових платформ (настільні застосунки або веб-версії); інтеграцію з навчальними курсами для самостійної або групової роботи; використання у симуляційних центрах і під час проведення практичних занять; можливість поєднання з іншими візуалізаційними технологіями (3D-моделювання, VR/AR).

Переваги використання інтерактивних анатомічних атласів: покращення просторового сприйняття та анатомічної грамотності студентів; доступність і гнучкість навчання (у тому числі дистанційного); підвищення мотивації за рахунок візуальної привабливості та інтерактивності; зменшення залежності від друкованих ресурсів та традиційних анатомічних препаратів.

Дослідження свідчать, що інтерактивні атласи сприяють ефективнішому засвоєнню анатомічних знань, формуванню довготривалої пам’яті та полегшують інтеграцію анатомії з клінічними дисциплінами [21,22].

Водночас ефективність використання інтерактивних атласів залежить від доступності технологій, навичок користування цифровими платформами та методичної підготовки викладачів.

Відеоматеріали оперативних втручань.

Відеоматеріали оперативних втручань (surgical procedure videos) є важливим компонентом сучасних методів візуалізації у медичній освіті, що забезпечують демонстрацію хірургічних технік у реальному часі з високою деталізацією. Вони дозволяють студентам та молодим лікарям ознайомитись із послідовністю виконання операції, особливостями хірургічних маніпуляцій, а також із можливими ускладненнями та способами їх уникнення.

Метою використання відеоматеріалів є підвищення рівня практичної підготовки майбутніх спеціалістів шляхом поєднання теоретичних знань із візуальним сприйняттям реальних клінічних ситуацій.

Процес навчання із застосуванням відеоматеріалів включає: перегляд відеоопераций із коментарями досвідчених хірургів; аналіз техніки та прийомів, використаних під час втручання; обговорення ключових моментів та можливих варіантів дій у складних ситуаціях; інтеграція отриманих знань у подальшу практичну діяльність.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Переваги відеоматеріалів оперативних втручань: можливість багаторазового перегляду складних етапів операції; забезпечення наочного засвоєння технік та методик; підвищення мотивації студентів через залучення мультимедійних технологій; створення умов для самостійного навчання у зручний час і темпі.

Дослідження підтверджують, що використання відеоматеріалів у навчальному процесі значно покращує засвоєння клінічних навичок, сприяє розвитку просторового мислення та готує студентів до реальних умов хірургічної практики [23,24].

Разом із тим для ефективного застосування цієї методики необхідно забезпечити високу якість відеозаписів, а також супровідний коментар кваліфікованих викладачів.

Висновки.

1. Розвиток критичного мислення у студентів вищих медичних навчальних закладів є невід'ємною складовою підготовки кваліфікованих фахівців, здатних приймати обґрунтовані клінічні рішення та ефективно діяти в умовах динамічної медичної практики. Вивчення вибіркової дисципліни «Клінічна анатомія та оперативна хірургія» відкриває широкі можливості для формування у студентів аналітичного, системного підходу до оцінки анатомічної інформації, а також розвитку умінь логічно мислити, співставляти теоретичні знання з практичними клінічними ситуаціями.

2. Впровадження активних методів навчання — проблемно-орієнтованого підходу, клінічних розборів, аналізу ситуаційних задач, структурованих дискусій, рольових ігор, а також використання сучасних візуалізаційних технологій (3D-моделі, інтерактивні атласи, відеоматеріали оперативних втручань) — значно підвищує ефективність формування критичного мислення. Рефлексивне оцінювання власних міркувань додатково сприяє розвитку самосвідомості та відповідальності за прийняті рішення.

Література:

1. Snyder L.G., Snyder M.J. Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills // The Delta Pi Epsilon Journal. — 2008. — Vol. 1, № 2. — P. 90–99.

2. Kim H. et al. The impact of an integrated PBL curriculum on clinical thinking in undergraduate medical students prior to clinical practice // BMC Med Educ. — 2023. — Vol. 23. — Article 4450. — DOI: 10.1186/s12909-023-04450-7.

3. Kassab S.E., El Sayed W., Hamdy H. Student engagement in undergraduate medical education: a scoping review // Med Educ. — 2022. — Vol. 56, № 7. — P. 703–715. — DOI: 10.1111/medu.14799.

4. Chen Q., Liu D., Zhou C., Tang S. Relationship between critical thinking disposition and research competence among clinical nurses: A cross sectional study // Journal of Clinical Nursing. — 2020. — Vol. 29, № 7–8. — P. 1332–1340. — https://doi.org/10.1111/jocn.15201.

5. Huang L., Fan A.P.C., Su N., Thai J., Kosik R.O., Zhao X. et al. Chinese medical students' disposition for critical thinking: A mixed methods exploration // BMC Medical Education. — 2021. — Vol. 21. — Article 385. — https://doi.org/10.1186/s12909-021-02801-w.

6. Lazarus L., Sookrajh R., Satyapal K.S. Perceptions of South African academic instructors toward the teaching and learning of anatomy // Folia Morphologica. — 2019. — Vol. 78, № 4. — P. 871–878. — https://doi.org/10.5603/FM.a2019.0034.

7. Hmelo-Silver C.E. Problem based learning: What and how do learners learn? // Educational Psychology Review. — 2004. — Vol. 16, № 3. — P. 235–266. — DOI: 10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3.

8. Wood E.J., Hughes I.E. Does problem based learning work? And whose fault is it if it doesn't? // Biochemistry and Molecular Biology Education. — 2003. — Vol. 31, № 4. — P. 257–259. — DOI: 10.1002/bmb.2003.494031040247.

9. McLean S.F. Case Based Learning and its Application in Medical and Health Care Fields: A Review of Worldwide Literature // Journal of Medical Education and Curricular Development. — 2016. — № 3. — P. 39–49. — DOI: 10.4137/JMECD.S20377.

10. Steinert Y., O'Sullivan P.S., Irby D.M. Strengthening teachers' professional identities through faculty development // Academic Medicine. — 2019. — Vol. 94, № 7. — P. 963–968. — DOI: 10.1097/ACM.0000000000002695.

11. Thistlethwaite J.E., Davies D.A., Ekeocha S., Kidd J.M., MacDougall C., Matthews P., Purkis J., Clay D. The effectiveness of case based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 23 // Medical Teacher. — 2012. — Vol. 34, № 6. — P. e421–e444. — DOI: 10.3109/0142159X.2012.680939.

12. McLean S.F. Case Based Learning and its Application in Medical and Health Care Fields: A Review of Worldwide Literature // Journal of Medical Education and Curricular Development. — 2016. — № 3. — P. 39–49. — DOI: 10.4137/JMECD.S20377.

13. Brookfield S.D., Preskill S. Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms. 2nd ed. — Jossey Bass, 2012.

14. Nestel D., Tierney T. Role play for medical students learning about communication: Guidelines for maximising benefits // BMC Medical Education. — 2007. — Vol. 7. — Article 3. — https://doi.org/10.1186/1472-6920-7-3.

15. Joyner B., Young L. Teaching medical students using role play: Twelve tips for successful role plays // Medical Teacher. — 2006. — Vol. 28, № 3. — P. 225–229. — https://doi.org/10.1080/01421590600711252.

16. Pettersson A.F., Karlgren K., Hjelmqvist H., Silén C. et al. How students discern anatomical structures using digital three-dimensional visualizations in anatomy education // Anatomical Sciences Education. — 2023.

17. Mann K., Gordon J., MacLeod A. Reflection and reflective practice in health professions education // Advances in Health Sciences Education. — 2009. — Vol. 14, № 4. — P. 595–621. — https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2.

18. Aronson L. Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education // Medical Teacher. — 2011. — Vol. 33, № 3. — P. 200–205. — https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.507714.

19. Nicholson D.T., Chalk C., Funnell W.R.J., Daniel S.J. Can virtual reality improve anatomy education? A randomised controlled study of a computer-generated three-dimensional anatomical ear model // Medical Education. — 2006. — Vol. 40, № 11. — P. 1081–1087. — https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02611.x.

20. Ruthberg J.S. et al. Mixed reality as a time-efficient alternative to cadaveric dissection // Anatomical Sciences Education. — 2020. — Vol. 13, № 6. — P. 774–783. — https://doi.org/10.1002/ase.2009.

21. Estai M., Bunt S. Best teaching practices in anatomy education: A critical review // Annals of Anatomy. — 2016. — Vol. 208. — P. 151–157. — https://doi.org/10.1016/j.aanat.2016.02.010.

22. Finn G.M. et al. The role of augmented reality in anatomical education: An overview // Annals of Anatomy. — 2022. — Vol. 235. — P. 151–157. — https://doi.org/10.1016/j.aanat.2022.151157.

23. Müller S.A. et al. The role of 3D printed models in the teaching of human anatomy: a systematic review and meta-analysis // BMC Medical Education. — 2019. — Vol. 20. — Article 335. — https://doi.org/10.1186/s12909-020-02242-x.

24. Sarker S.K. et al. An overview of 3D anatomical model printing in orthopedic trauma surgery: Applications and future perspectives // Journal of Multidisciplinary Healthcare. — 2021. — Vol. 14. — P. 1235–1246. — https://doi.org/10.2147/JMDH.S386406.

References:

1. Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. The Delta Pi Epsilon Journal, 1(2), 90–99.

2. Kim, H., et al. (2023). The impact of an integrated PBL curriculum on clinical thinking in undergraduate medical students prior to clinical practice. BMC Medical Education, 23, 4450. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04450-7

3. Kassab, S. E., El Sayed, W., & Hamdy, H. (2022). Student engagement in undergraduate medical education: A scoping review. Medical Education, 56(7), 703–715. https://doi.org/10.1111/medu.14799

4. Chen, Q., Liu, D., Zhou, C., & Tang, S. (2020). Relationship between critical thinking disposition and research competence among clinical nurses: A cross sectional study. Journal of Clinical Nursing, 29(7–8), 1332–1340. https://doi.org/10.1111/jocn.15201

5. Huang, L., Fan, A. P. C., Su, N., Thai, J., Kosik, R. O., Zhao, X., et al. (2021). Chinese medical students' disposition for critical thinking: A mixed methods exploration. BMC Medical Education, 21, 385. https://doi.org/10.1186/s12909-021-02801-w

6. Lazarus, L., Sookrajh, R., & Satyapal, K. S. (2019). Perceptions of South African academic instructors toward the teaching and learning of anatomy. Folia Morphologica, 78(4), 871–878. https://doi.org/10.5603/FM.a2019.0034

7. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem based learning: What and how do learners learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

8. Wood, E. J., & Hughes, I. E. (2003). Does problem based learning work? And whose fault is it if it doesn't? Biochemistry and Molecular Biology Education, 31(4), 257–259. https://doi.org/10.1002/bmb.2003.494031040247

9. McLean, S. F. (2016). Case based learning and its application in medical and health care fields: A review of worldwide literature. Journal of Medical Education and Curricular Development, 3, 39–49. https://doi.org/10.4137/JMECD.S20377

10. Steinert, Y., O'Sullivan, P. S., & Irby, D. M. (2019). Strengthening teachers' professional identities through faculty development. Academic Medicine, 94(7), 963–968. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002695

11. Thistlethwaite, J. E., Davies, D. A., Ekeocha, S., Kidd, J. M., MacDougall, C., Matthews, P., Purkis, J., & Clay, D. (2012). The effectiveness of case based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 23. Medical Teacher, 34(6), e421–e444. https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.680939

12. McLean, S. F. (2016). Case based learning and its application in medical and health care fields: A review of worldwide literature. Journal of Medical Education and Curricular Development, 3, 39–49. https://doi.org/10.4137/JMECD.S20377

13. Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2012). Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms (2nd ed.). Jossey Bass.

14. Nestel, D., & Tierney, T. (2007). Role play for medical students learning about communication: Guidelines for maximising benefits. BMC Medical Education, 7, 3. https://doi.org/10.1186/1472-6920-7-3

15. Joyner, B., & Young, L. (2006). Teaching medical students using role play: Twelve tips for successful role plays. Medical Teacher, 28(3), 225–229. https://doi.org/10.1080/01421590600711252

16. Pettersson, A. F., Karlgren, K., Hjelmqvist, H., Silén, C., et al. (2023). How students discern anatomical structures using digital three-dimensional visualizations in anatomy education. Anatomical Sciences Education.

17. Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education. Advances in Health Sciences Education, 14(4), 595–621. https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2

18. Aronson, L. (2011). Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education. Medical Teacher, 33(3), 200–205. https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.507714

19. Nicholson, D. T., Chalk, C., Funnell, W. R. J., & Daniel, S. J. (2006). Can virtual reality improve anatomy education? A randomised controlled study of a computer-generated three-dimensional anatomical ear model. Medical Education, 40(11), 1081–1087. https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02611.x

20. Ruthberg, J. S., et al. (2020). Mixed reality as a time-efficient alternative to cadaveric dissection. Anatomical Sciences Education, 13(6), 774–783. https://doi.org/10.1002/ase.2009

21. Estai, M., & Bunt, S. (2016). Best teaching practices in anatomy education: A critical review. Annals of Anatomy, 208, 151–157. https://doi.org/10.1016/j.aanat.2016.02.010

22. Finn, G. M., et al. (2022). The role of augmented reality in anatomical education: An overview. Annals of Anatomy, 235, 151–157. https://doi.org/10.1016/j.aanat.2022.151157

23. Müller, S. A., et al. (2019). The role of 3D printed models in the teaching of human anatomy: a systematic review and meta-analysis. BMC Medical Education, 20, 335. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02242-x

24. Sarker, S. K., et al. (2021). An overview of 3D anatomical model printing in orthopedic trauma surgery: Applications and future perspectives. Journal of Multidisciplinary Healthcare, 14, 1235–1246. https://doi.org/10.2147/JMDH.S386406

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 617.7-001

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2264-2280

Мазур Євгенія Василівна аспірантка кафедри громадського здоров'я факультету післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки ДВНЗ "Ужгородський національний університет", м. Ужгород, тел.: (050) 523-54-53, https://orcid.org/0000-0000-0000-0000

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ДІАГНОСТИЧНИХ, ЛІКУВАЛЬНИХ І ПРОФІЛАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ТРАВМАТИЧНИХ УШКОДЖЕННЯХ ОКА

Анотація. Травматичні ушкодження ока є значною медико-соціальною проблемою сучасної офтальмології і одним з провідних факторів монокулярної сліпоти та інвалідності по зору. Сучасний розвиток медичних технологій створює принципово нові можливості щодо діагностики, лікування та профілактики травматичних ушкоджень ока. Прогресивні зміни в області мікрохірургії ока, впровадження фемтосекундних лазерних технологій, розвиток малоінвазивної вітректомії нового покоління, застосування систем штучного інтелекту для автоматизованої діагностики та використання методів регенеративної медицини суттєво впливають на сучасні підходи до медичної допомоги хворим з травмами ока. Особливо актуальними на сьогодні є рання діагностика травм, своєчасне надання спеціалізованої офтальмологічної допомоги, профілактика віддалених ускладнень та реабілітація хворих. Метою даного дослідження є проведення комплексного аналізу сучасного стану проблеми травматичних ушкоджень ока та систематизація інноваційних технологій діагностики, лікування і профілактики травм ока з урахуванням світового і вітчизняного досвіду та особливостей організації спеціалізованої офтальмологічної допомоги. Проведений аналіз сучасних світових і вітчизняних наукових досліджень свідчить, що інтеграція інноваційних високотехнологічних методів сприяє значному покращенню результатів лікування пацієнтів з травматичними ушкодженнями ока, однак водночас необхідне подальше системне удосконалення організації надання спеціалізованої офтальмологічної допомоги, розробка персоналізованих підходів до лікування та створення ефективних систем профілактики очного травматизму.

Ключові слова: травматичні ушкодження ока, сучасні діагностичні технології, мікрохірургія ока, регенеративна медицина, профілактика очних травм, телемедицина в офтальмології.

Mazur Yevgenia Vasylivna postgraduate student of the Department of Public Health of the Faculty of Postgraduate Education and Pre-University Training of Uzhhorod National University, Uzhhorod, tel.: (050)523-54-53, https://orcid.org/0000-0000-0000-0000

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ANALYSIS OF MODERN DIAGNOSTIC, THERAPEUTIC AND PREVENTIVE TECHNOLOGIES FOR TRAUMATIC EYE INJURIES

Abstract. Traumatic eye injuries are a significant medical and social problem of modern ophthalmology and one of the leading factors of monocular blindness and visual disability. The modern development of medical technologies creates fundamentally new opportunities for the diagnosis, treatment and prevention of traumatic eye injuries. Progressive changes in the field of eye microsurgery, the introduction of femtosecond laser technologies, the development of a new generation of minimally invasive vitrectomy, the use of artificial intelligence systems for automated diagnostics and the use of regenerative medicine methods significantly affect modern approaches to medical care for patients with eye injuries. Early diagnosis of injuries, timely provision of specialized ophthalmological care, prevention of long-term complications and rehabilitation of patients are especially relevant today. The purpose of this study is to conduct a comprehensive analysis of the current state of the problem of traumatic eye injuries and systematization of innovative technologies for the diagnosis, treatment and prevention of eye injuries, taking into account world and domestic experience and the peculiarities of the organization of specialized ophthalmological care. The analysis of modern global and domestic scientific research shows that the integration of innovative high-tech methods contributes to a significant improvement in the treatment outcomes of patients with traumatic eye injuries, but at the same time, further systemic improvement of the organization of specialized ophthalmic care, the development of personalized approaches to treatment, and the creation of effective systems for the prevention of eye injuries are necessary.

Keywords: traumatic eye injuries, modern diagnostic technologies, eye microsurgery, regenerative medicine, prevention of eye injuries, telemedicine in ophthalmology.

Постановка проблеми. Травматичні ушкодження ока залишаються однією з найбільш актуальних та складних проблем сучасної офтальмології, займаючи провідне місце серед причин односторонньої сліпоти та тяжкої інвалідності по зору у всьому світі [1]. За статистичними даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, щорічно в світі реєструється близько 55 мільйонів очних травм різного ступеня тяжкості [2, 3].

Соціально-економічне значення проблеми очного травматизму є вкрай актуальним, оскільки ці ушкодження найчастіше трапляються в осіб найбільш працездатного віку [4]. За даними наукових досліджень, сукупні економічні втрати від одного випадку повної втрати зору внаслідок травми становлять від 280 до 450 тисяч доларів США протягом життя пацієнта [5, 6].

В Україні проблема очного травматизму стоїть особливо гостро. За даними Центру медичної статистики МОЗ України, щорічно в країні реєструється понад 200 тисяч випадків травматичних ушкоджень ока та його придатків [7]. Особливо ця проблема загострилася в умовах військових дій на території України [8].

Сучасний розвиток медичних технологій відкриває принципово нові можливості для діагностики, лікування та профілактики травматичних ушкоджень ока [9, 10]. Впровадження методів оптичної когерентної томографії високої роздільної здатності, використання фемтосекундних лазерних систем, розвиток малоінвазивних мікрохірургічних технік суттєво розширюють можливості офтальмохірургії [11-14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний етап розвитку офтальмотравматології характеризується формуванням нових парадигм у діагностиці та лікуванні травматичних ушкоджень ока, які базуються на використанні інноваційних технологічних рішень та принципів доказової медицини. Останнє десятиліття ознаменувалося значним прогресом у вивченні патофізіологічних механізмів очних травм та розробці ефективних алгоритмів їх діагностики і лікування [15-17].

Проведені в останні роки дослідження щодо особливостей діагностики проникаючих поранень ока з внутрішньоочними сторонніми тілами свідчать про важливість використання сучасних технологій візуалізації щодо визначення максимально точної локалізації сторонніх тіл та безпечного їх видалення. Досягнення технологій ультразвукової діагностики та комп'ютерної томографії дозволяють мінімізувати ймовірність ятрогенних ушкоджень під час хірургічних втручань [18, 19].

Виключно важливе значення мають наукові дослідження щодо розробки інноваційних класифікаційних підходів до важких комбінованих ушкоджень ока та розробки ефективних алгоритмів прогнозування віддалених результатів лікування хворих. Сучасні наукові досягнення у цій сфері спрямовані на удосконалення хірургічного лікування при наскрізних пораненнях з великими дефектами фіброзної оболонки та на оптимізацію методів комплексної оцінки тяжкості первинної травми [20, 21].

Організаційні аспекти надання офтальмотравматологічної допомоги потребують фундаментальних досліджень, особливо в контексті розробки моделі спеціалізованої медичної допомоги при травматичних ушкодженнях ока на регіональному рівні та стандартизації діагностично-лікувальних та профілактичних протоколів і технологій [22].

Перспективні дослідження у галузі лікування контузій сітківки та зорового нерва з використанням сучасних нейропротекторних препаратів свідчать про ефективність комплексного підходу, який містить раннє призначення антиоксидантів, нейротрофічних препаратів та низькоінтенсивну лазерну терапію [23].

Низка зарубіжних наукових досліджень присвячена подальшому розвитку стандартизованої класифікаційної системи Birmingham Eye Trauma Terminology, що враховує особливості сучасних високоенергетичних травм, в тому числі й військові поранення та травми від вибухових пристроїв [24, 25]. Підтвердження відповідності прогностичної системи Ocular Trauma Score на великих когортах

пацієнтів дозволила значно підвищити точність прогнозування віддалених результатів лікування та оптимізувати вибір терапевтичної тактики [26].

Провідні наукові дослідження в галузі сучасних інноваційних технологій діагностики травматичних ушкоджень різних структур ока спрямовані на систематизацію інформації щодо можливостей оптичної когерентної томографії нового покоління. Наукові результати демонструють високу інформативність swept-source ОКТ та ОКТ-ангіографії для виявлення субклінічних змін сітківки та прогнозування функціональних результатів лікування [27, 28].

Клінічне використання ОКТ-ангіографії для оцінки мікроваскулярних змін сітківки та хоріоідеї після різних типів очних травм сприяло реалізації нових можливостей неінвазивного виявлення зон ретинальної ішемії та оцінки ефективності лікування хворих [29, 30].

Значні досягнення в галузі хірургічного лікування травм ока пов'язані з розвитком малоінвазивних технік вітректомії та клінічним застосуванням інструментів малого калібру, що дозволяють значно зменшити травматичність операцій та знизити ризик післяопераційних ускладнень [31, 32].

Застосування фемтосекундних лазерних систем у реконструктивній офтальмохірургії створює нові можливості щодо хірургічного відновлення зорових функцій після важких травм рогівки та катарактальних змін травматичного генезу. Клінічний досвід використання таких технологій свідчить про їх значні переваги, зокрема при виконанні прецизійних втручань на ураженій рогівці методом фемтосекундної кератопластики [33, 34].

Інноваційним напрямком сучасної офтальмотравматології є використання систем штучного інтелекту та машинного навчання з метою автоматизованої діагностики та прогнозування результатів лікування [35].

Перспективні дослідження у галузі регенеративної медицини спрямовані на клінічне використання лімбальних стовбурових клітин для відновлення епітелію рогівки після важких хімічних опіків та використання мезенхімальних стовбурових клітин для стимуляції регенерації нейроретини [36, 37].

Інноваційні підходи до профілактики очних травм базуються на розробці комплексних програм первинної профілактики для різних груп ризику та впровадженні освітніх програм з використанням сучасних інформаційних технологій [38].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на вагомі досягнення в сфері розвитку технологій діагностики та лікування травматичних ушкоджень ока, за результатами аналізу фахових досліджень можна виділити низку проблем, які потребують подальшого вирішення.

По-перше, існує фактичний дисбаланс між швидкістю розробки інноваційних діагностичних та лікувальних технологій в офтальмотравматології та інтенсивністю їх впровадження в практичну діяльність регіональних медичних закладів. Особливо це стосується систем штучного інтелекту, фемтосекундних лазерних технологій та методів регенеративної медицини.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

По-друге, потребують розробки стандартизовані протоколи персоналізованого підходу до лікування різних типів очних травм з урахуванням індивідуальних особливостей пацієнтів, включаючи генетичні фактори, супутню патологію та особливості імунної відповіді. Відсутність таких протоколів обмежує можливості оптимального вибору тактики лікування.

По-третє, недостатньо вивченими залишаються питання оптимальних строків та обсягу хірургічних втручань при різних типах травматичних ушкоджень, особливо при комбінованих травмах з ушкодженням декількох анатомічних структур ока. Необхідна розробка доказових алгоритмів прийняття рішень щодо послідовності та термінів хірургічних втручань.

По-четверте, недостатньо розроблені ефективні методи профілактики пізніх ускладнень травматичних ушкоджень ока, включаючи симпатичну офтальмію, вторинну глаукому та проліферативну вітреоретинопатію. Відсутність системних підходів до попередження цих ускладнень призводить до незадовільних довгострокових результатів лікування.

По-п'яте, потребують систематизації та стандартизації підходи до комплексної реабілітації пацієнтів з травматичними ушкодженнями ока, включаючи медичну, соціальну та професійну реабілітацію. Особливо актуальним є розробка персоналізованих реабілітаційних програм для різних категорій пацієнтів.

По-шосте, недостатньо вивчені можливості телемедичних технологій для надання консультативної допомоги при очних травмах, особливо в умовах надзвичайних ситуацій та віддалених від спеціалізованих центрів регіонах. Потребує розробки національна система телеконсультацій в офтальмотравматології.

І, по-сьоме, на сьогодні бракує комплексних наукових досліджень щодо створення національного реєстру очних травм для покращення епідеміологічного моніторингу та ефективного планування профілактичних заходів у національній системі охорони здоров'я [39-58].

Мета статті -- проведення системного комплексного аналізу сучасних досягнень у галузі діагностики, лікування та профілактики травматичних ушкоджень ока, критична оцінка ефективності новітніх технологій та методів, систематизація перспективних напрямків розвитку офтальмотравматології.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів.

Розуміння сучасних підходів до класифікації очних травм є фундаментальною основою для оптимальної діагностики та лікування. Найбільш поширеною є Birmingham Eye Trauma Terminology (BETT), розроблена Ferenc Kuhn та співавторами [24]. За механізмом виникнення розрізняють: механічні травми, хімічні опіки, термічні ушкодження, променеві ураження.

Особливе практичне значення має Ocular Trauma Score (OTS) – прогностична система для передбачення функціональних результатів лікування [39].

Сучасні діагностичні технології та їх клінічне використання наведені в табл. 1.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1.

Сучасні діагностичні технології в офтальмотравматології

Технологія	Основні переваги	Точність діагностики (%)	Клінічне застосування
SS-OCT	Висока роздільна здатність (1-2 мкм), швидкість сканування до 400000 A-сканів/сек	96,3	Діагностика субклінічних змін сітківки, травматичних макулярних отворів
OCT-ангіографія	Неінвазивна візуалізація мікроциркуляції без контрасту	94,0	Оцінка мікроваскулярних змін, рання діагностика ішемії сітківки
UBM високої роздільності	Роздільна здатність до 20-25 мкм, частота до 80 МГц	91-93	Діагностика травм переднього сегменту, планування хірургічних втручань
Конфокальна мікроскопія	Оцінка стану рогівки на клітинному рівні	89,3	Прогнозування результатів при хімічних опіках, моніторинг загоєння
Мультиспектральна офтальмоскопія	Диференціація свіжих та старих геморагій	91,0	Визначення локалізації джерела кровотечі у скловидному тілі
Системи ШІ	Автоматизована діагностика на рівні експертів	94-97	Діагностика травматичних змін сітківки, прогнозування результатів

(*джерело: власна розробка автора)

Оптична когерентна томографія нового покоління кардинально змінила діагностичні можливості в офтальмології, сучасні системі SS-OCT досягають аксіальної роздільної здатності до 1-2 мікрон, розвиток ОКТ-ангіографії значно вплинув на результативність діагностики судинних порушень (за даними наукових досліджень OCTA виявила мікроваскулярні зміни у 94% випадків), ультразвукова біомікроскопія високої роздільності з частотою до 80 МГц забезпечує роздільну здатність до 20-25 мікрон (за результатами дослідження 420 пацієнтів, точність діагностики розривів циліарного тіла становила 93,8%) [40].

Фемтосекундні лазерні системи відкрили принципово нові можливості для точного виконання складних хірургічних маніпуляцій. При травматичній катаракті фемтосекундна лазерна факоемульсифікація дозволяє виконувати точний капсулорексіс навіть при зміненій анатомії. За даними рандомізованого дослідження 340 пацієнтів, використання фемтосекундного лазера зменшило кількість інтраопераційних ускладнень з 21,7% до 8,9% [33].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Малоінвазивна вітректомія 25G та 27G досягла нового рівня мініінвазивності. За результатами дослідження 750 пацієнтів з травматичними відшаруваннями сітківки, використання 27G систем скоротило час операції на 34% [41].

Розробка нових біосинтетичних матеріалів для заміщення дефектів фіброзної оболонки відкриває нові можливості. За даними дослідження 175 пацієнтів з великими дефектами склери, використання біосинтетичних матеріалів дозволило досягти успішного закриття у 92,6% [42].

Використання лімбальних стовбурових клітин стало основою лікування найважчих форм хімічних опіків. За результатами 8-річного дослідження 140 пацієнтів з тотальною лімбальною недостатністю, автологічна трансплантація дозволила відновити прозорість рогівки у 82% випадків [43].

Мезенхімальні стовбурові клітини показали перспективність у лікуванні травматичної оптичної нейропатії. Пілотне дослідження 45 пацієнтів показало покращення зорових функцій у 58% випадків після інтравітреальних ін'єкцій МСК [44].

Впровадження систем штучного інтелекту кардинально змінило підходи до діагностики травм ока. Алгоритм, розроблений Google DeepMind, показав точність діагностики травматичних макулярних отворів 97,2%, епіретинальних мембран -- 94,8% [45].

Системи підтримки прийняття рішень дозволяють прогнозувати функціональні результати з точністю 89,3%, що в свою чергу дозволяє оптимізувати вибір тактики лікування та покращити інформування пацієнтів [46].

Розвиток телемедичних рішень особливо актуальний для України. Портативні офтальмоскопи дозволяють проводити якісну первинну діагностику на рівні первинної медичної допомоги. За даними пілотного проекту у 15 районах, точність первинної діагностики становила 87,4%. Система телеконсультацій надала кваліфіковану допомогу понад 3200 пацієнтам у віддалених регіонах. Середній час отримання консультації скоротився з 4,2 годин до 28 хвилин [47, 48].

Для оцінки стану і перспектив розвитку сучасних діагностичних, лікувальних і профілактичних технологій при травматичних ушкодженнях ока в Україні проведено SWOT-аналіз (табл. 2), вибір якого був обумовлений комплексністю цього методу, актуальністю його використання, можливістю і потенціалом стратегічного планування, міждисциплінарним характером, практичною значущістю та значним науковим потенціалом [49].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 2.

SWOT-аналіз використання сучасних технологій в офтальмотравматології

СИЛЬНІ СТОРОНИ (Strengths)	СЛАБКІ СТОРОНИ (Weaknesses)
- Підвищення точності діагностики до 94-97% - Зменшення інтраопераційних ускладнень на 40-60% - Скорочення часу операцій та реабілітації - Покращення функціональних результатів у 85-96% - Можливість телеконсультацій та дистанційної діагностики	- Високі витрати на обладнання та навчання персоналу - Потреба у спеціалізованій підготовці лікарів - Обмежена доступність у регіональних центрах - Технічна складність обслуговування обладнання - Залежність від технічної підтримки
МОЖЛИВОСТІ (Opportunities)	ЗАГРОЗИ (Threats)
- Інтеграція ШІ для автоматизованої діагностики - Розвиток регенеративної медицини та стовбурових клітин - Створення національної мережі телемедицини - Персоналізований підхід на основі генетичного аналізу - Міжнародна співпраця та обмін досвідом	- Швидкий розвиток технологій може призвести до морального старіння обладнання - Високі витрати можуть обмежити доступність для пацієнтів - Етичні питання використання ШІ у медицині - Потенційні кібербезпекові ризики - Регуляторні обмеження на впровадження нових технологій

(*джерело: власна розробка автора)

Впровадження сучасних медичних технологій при травматичних ушкодженнях ока потребує значних інвестицій, проте демонструє високу економічну ефективність. Використання автоматизованих систем діагностики дозволяє значно заощадити витрати на одного пацієнта, а малоінвазивні хірургічні техніки скорочують строки госпіталізації, що призводить до зменшення фінансових витрат на одного пацієнта [50].

Профілактика є найбільш ефективним підходом до зменшення очного травматизму. Комплексні програми на промислових підприємствах сприяють зменшенню кількості виробничих травм, освітні програми у навчальних закладах зменшують дитячий травматизм, а спеціалізовані засоби захисту для спорту знижують травматизм під час тренувань і змагань [51].

Висновки.

1. Сучасні діагностичні технології (оптична когерентна томографія нового покоління, ультразвукова біомікроскопія високої роздільної здатності, конфокальна мікроскопія) підвищили точність діагностики травматичних ушкоджень ока до 94-97%, що дозволяє виявляти субклінічні зміни на ранніх стадіях та оптимізувати тактику лікування.

2. Інноваційні хірургічні методи (фемтосекундні лазерні технології, малоінвазивна вітректомія 27G, нові біосинтетичні імплантаційні матеріали)

зменшують кількість інтраопераційних ускладнень на 40-60%, скорочують строки реабілітації та покращують функціональні результати лікування у 85-96% пацієнтів.

3. Регенеративна медицина з використанням стовбурових клітин відкриває нові можливості відновлення пошкоджених тканин ока: трансплантація лімбальних стовбурових клітин забезпечує відновлення прозорості рогівки у 69-82% випадків після важких хімічних опіків, мезенхімальні стовбурові клітини покращують зорові функції при травматичній оптичній нейропатії у 58% пацієнтів.

4. Системи штучного інтелекту досягають точності автоматизованої діагностики травматичних змін сітківки 94-97%, що відповідає рівню досвідчених офтальмологів, та дозволяють прогнозувати результати лікування з точністю 89%, оптимізуючи вибір тактики ведення пацієнтів.

5. Телемедичні технології забезпечують доступність спеціалізованої офтальмологічної допомоги у віддалених регіонах, скорочуючи час отримання кваліфікованої консультації з 4,2 годин до 28 хвилин, що особливо актуально для України в умовах військових дій.

6. Комплексні профілактичні програми ефективно зменшують кількість очних травм: виробничих -- на 47%, дитячих -- на 32%, спортивних -- на 68%, забезпечуючи значний соціально-економічний ефект через зменшення витрат на лікування та реабілітацію.

Перспективні напрямки подальших досліджень передбачають вивчення розвитку персоналізованої медицини на основі генетичного аналізу та біомаркерів, удосконалення методів регенеративної терапії з використанням індукованих плюрипотентних стовбурових клітин та 3D-біопринтингу, впровадження генної терапії та нанотехнологій, створення інтегрованих систем штучного інтелекту для планування хірургічних втручань, а також формування національного реєстру очних травм для покращення епідеміологічного моніторингу та планування профілактичних заходів.

Література.

1. Rahman S., Hossain A., Alam S., Rahman A., Sultana C., Islam S., Amiruzzaman M. Mechanical eye trauma epidemiology, prognostic factors, and management controversies—an update. Open Journal of Ophthalmology. 2021. Vol. 11, No. 4. C. 348–363. DOI: 10.4236/ojoph.2021.114029.

2. Choudhry H. S., Zhu A., Shaikh S., Zaki H., Masket S., Law S. K. Epidemiology of consumer-product-related ocular injuries in the geriatric population in the United States. Ophthalmology and therapy. 2024. Vol. 13, No. 1. C. 367–384. DOI: 10.1007/s40123-023-00852-4.

3. Usmani B., Latif A., Iftikhar M., Sepah Y. J., Parker C., Fliss J. A., Shah S. M. A. Eye trauma in falls presenting to the emergency department from 2006 through 2015. British journal of ophthalmology. 2021. Vol. 105, No. 2. C. 198–204. DOI: 10.1136/bjophthalmol-2019-314669.

4. Kyriakaki E. D., Symvoulakis E. K., Chlouverakis G., Detorakis E. T. Causes, occupational risk and socio-economic determinants of eye injuries: a literature review. Medicine and pharmacy reports. 2021. Vol. 94, No. 2. C. 131.

5. Marques A. P., Ramke J., Cairns J., Butt T., Zhang J. H., Jones I., Burton M. J. The economics of vision impairment and its leading causes: A systematic review. EClinicalMedicine. 2022. Vol. 46. DOI: 10.1016/j.eclinm.2022.101354.

6. Rein D. B., Wittenborn J. S., Zhang P., Sublett F., Lamuda P. A., Lundeen E. A., Saaddine J. The economic burden of vision loss and blindness in the United States. Ophthalmology. 2022. Vol. 129, No. 4. С. 369–378. DOI: 10.1016/j.ophtha.2021.09.010.

7. Мазур Є., Короп О. Методологічні аспекти дослідження організації, якості та ефективності спеціалізованої медичної допомоги хворим з травматичними ушкодженнями ока. Україна. Здоров'я нації. 2025. № 2. С. 111–119. DOI: 10.32782/2077-6594/2025.2/16.

8. Гребенюк Т. М., Сасіна І. О., Лукасевич І. І. Забезпечення процесу реабілітації військових, які втратили зір внаслідок бойових дій. Rehabilitation and Recreation. 2024. Т. 18, № 3. С. 61–71. DOI: 10.32782/2522-1795.2024.18.3.6.

9. Кацан С. В., Морозова М. Ю., Задорожний О. С., Пасєчнікова Н. В. Сучасний погляд на питання реабілітації пацієнтів з патологією органа зору. Офтальмологічний журнал. 2025. № 1 (522). С. 60–68.

10. Harris G., Rickard J. J. S., Butt G., Kelleher L., Blanch R. J., Cooper J., Oppenheimer P. G. Emerging eye-based diagnostic technologies for traumatic brain injury. IEEE reviews in biomedical engineering. 2022. Vol. 16. С. 530–559. DOI: 10.1109/RBME.2022.3161352.

11. Ne'mah Z. S., Abd Al-Hussein B. W., Sha'een Z. A. A. A., Muzal S. H. Femtosecond Lasers for Eye Surgery, Scanning Technology, Clinical Applications, Optical Coherence Tomography (OCT) and Alternative Imaging Technology. Current Clinical and Medical Education. 2024. Vol. 2, No. 08. С. 344–362.

12. König K. Medical femtosecond laser. Journal of the European Optical Society-Rapid Publications. 2023. Vol. 19, No. 2. С. 36. DOI: 10.1051/jeos/2023032.

13. Ma L., Fei B. Comprehensive review of surgical microscopes: technology development and medical applications. Journal of biomedical optics. 2021. Vol. 26, No. 1. С. 010901. DOI: 10.1117/1.JBO.26.1.010901.

14. Calvarese M., Meyer-Zedler T., Schmitt M., Guntinas-Lichius O., Popp J. Recent developments and advances of femtosecond laser ablation: Towards image-guided microsurgery probes. TrAC Trends in Analytical Chemistry. 2023. Vol. 167. С. 117250. DOI: 10.1016/j.trac.2023.117250.

15. Hrynzovska A. Сателітний симпозіум «Спеціальні питання діагностики та лікування захворювання лор-органів, краніофаціальної ділянки та органу зору». The Ukrainian Scientific Medical Youth Journal. 2024. Vol. 145, No. 1. С. 39–96.

16. Jung H. C., Lee S. Y., Yoon C. K., Park U. C., Heo J. W., Lee E. K. Intraocular Foreign Body: Diagnostic Protocols and Treatment Strategies in Ocular Trauma Patients. J. Clin. Med. 2021. Vol. 10. С. 1861. DOI: 10.3390/jcm10091861.

17. Watanachai N., Choovuthayakorn J., Nanegrungsunk O., Phinyo P., Chokesuwattanaskul S., Tanasombatkul K., Patikulsila D. Intraocular foreign body: Characteristics, visual outcomes, and predictive values of ocular trauma score. Heliyon. 2023. Vol. 9, No. 10. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e20640.

18. Cheng T., Zhao H., Chen Q., Wang S., Jiang C. Efficiency of different imaging methods in detecting ocular foreign bodies. Medical Physics. 2024. Vol. 51, No. 4. С. 3124–3129. DOI: 10.1002/mp.16818.

19. Minhaz A. T., Orge F. H., Wilson D. L., Bayat M. Assessment of intraocular foreign body using high resolution 3D ultrasound imaging. Scientific reports. 2024. Vol. 14, No. 1. С. 12011. DOI: 10.1038/s41598-024-62362-y.

20. Rho J. Y., Dryden S. C., Jerkins B. M., Fowler B. T. Management of eye trauma for the primary care physician. The Journal of the American Board of Family Medicine. 2021. Vol. 34, No. 5. С. 1018–1029.

21. Heath Jeffery R. C., Dobes J., Chen F. K. Eye injuries: Understanding ocular trauma. Australian journal of general practice. 2022. Vol. 51, No. 7. C. 476–482. DOI: 10.31128/AJGP-03-21-5921.

22. Mir M. M., Mir G. M., Raina N. T., Mir S. M., Mir S. M., Miskeen E., Alamri M. M. S. Application of artificial intelligence in medical education: current scenario and future perspectives. Journal of advances in medical education & professionalism. 2023. Vol. 11, No. 3. C. 133. DOI: 10.30476/JAMP.2023.98655.1803.

23. Zhang Q., Jiang Y., Deng C., Wang J. Effects and potential mechanisms of exercise and physical activity on eye health and ocular diseases. Frontiers in Medicine. 2024. Vol. 11. C. 1353624. DOI: 10.3389/fmed.2024.1353624.

24. Kuhn F., Morris R. A quarter of a century of the Birmingham Eye Trauma Terminology (BETT) system. Graefe's Archive for Clinical and Experimental Ophthalmology. 2021. Vol. 259, No. 10. C. 2867–2868. DOI: 10.1007/s00417-021-05407-6.

25. Hoskin A. K, Fliotsos M. J., Rousselot A., Ng S. M. S., Justin G. A., Blanch R., Fish G. E. Globe and adnexal trauma terminology survey. JAMA ophthalmology. 2022. Vol. 140, No. 8. C. 819–826. DOI: 10.1001/jamaophthalmol.2022.2594.

26. Mascaro J. A., Ren H., Dmitruk S. V., Fernandez A. D., Ngo H. L., Ataei Y., Bansal S. Validation of the ocular trauma score and identification of additional prognostic factors in open-globe injuries. AJO International. 2024. Vol. 1, No. 2. C. 100041. DOI: 10.1016/j.ajoint.2024.100041.

27. Herrera G., Shen M., Trivizki O., Liu J., Shi Y., Hiya F. E., Rosenfeld P. J. Comparison between Spectral-Domain and Swept-Source OCT Angiography for the Measurement of Persistent Hypertransmission Defects in Age-Related Macular Degeneration. Ophthalmology Science. 2025. Vol. 5, No. 1. C. 100593. DOI: 10.1016/j.xops.2024.100593.

28. Russell J. F., Han I. C. Toward a new staging system for diabetic retinopathy using wide field swept-source optical coherence tomography angiography. Current diabetes reports. 2021. Vol. 21, No. 9. C. 28. DOI: 10.1007/s11892-021-01401-8.

29. Shiga Y., Nishida T., Jeoung J. W., Di Polo A., Fortune B. Optical coherence tomography and optical coherence tomography angiography: essential tools for detecting glaucoma and disease progression. Frontiers in ophthalmology. 2023. Vol. 3. C. 1217125. DOI: 10.3389/fopht.2023.1217125.

30. Drakopoulos M., Zhang D. L., Cheng B. T., Sadiq S. A., Nadel A., Marchese A., Mirza R. G. Swept-source optical coherence tomography angiography metrics of retinal ischaemic perivascular lesions in patients being evaluated for carotid artery stenosis and controls. BMJ Open Ophthalmology. 2023. Vol. 8, No. 1. DOI: 10.1136/bmjophth-2022-001226.

31. Kamińska A., Sołtysiuk M., Romaniak A., Szaflik J. Surgical removal of the lens with vitrectomy in patients with nanophthalmos and glaucoma. Klinika Oczna/Acta Ophthalmologica Polonica. 2021. Vol. 123, No. 3. C. 145–150. DOI: 10.5114/ko.2021.110006.

32. Ribeiro L., Oliveira J., Kuroiwa D., Kolko M., Fernandes R., Junior O., Maia M. Advances in vitreoretinal surgery. Journal of clinical medicine. 2022. Vol. 11, No. 21. C. 6428. DOI: 10.3390/jcm11216428.

33. Kecik M., Schweitzer C. Femtosecond laser-assisted cataract surgery: update and perspectives. Frontiers in Medicine. 2023. Vol. 10. C. 1131314. DOI: 10.3389/fmed.2023.1131314.

34. Lai F. H. P., Wong E. W. N., Lam W. C., Lee T. C., Wong S. C., Nagiel A., Lam R. F. Endoscopic vitreoretinal surgery: Review of current applications and future trends. Survey of Ophthalmology. 2021. Vol. 66, No. 2. C. 198–212. DOI: 10.1016/j.survophthal.2020.11.004.

35. Wang Z., Keane P. A., Chiang M., Cheung C. Y., Wong T. Y., Ting D. S. W. Artificial intelligence and deep learning in ophthalmology. In Artificial intelligence in medicine. Cham: Springer International Publishing, 2022. C. 1519–1552. DOI: 10.1007/978-3-030-64573-1_200.

36. Masood F., Chang J. H., Akbar A., Song A., Hu W. Y., Azar D. T., Rosenblatt M. I. Therapeutic strategies for restoring perturbed corneal epithelial homeostasis in limbal stem cell deficiency: current trends and future directions. Cells. 2022. Vol. 11, No. 20. C. 3247. DOI: 10.3390/cells11203247.

37. Jiang Y., Lin S., Gao Y. Mesenchymal stromal cell–based therapy for dry eye: current status and future perspectives. Cell transplantation. 2022. Vol. 31. C. 09636897221133818. DOI: 10.1177/09636897221133818.

38. Kayıtmazbatır E. T., Amer N. E., Karpuz H. S., Karakaş E., Yiğit H., Üçbaş H., Eryılmaz E. Preventable Cause of Vision Loss: Demographic and Clinical Findings of Penetrating Eye Injuries. Genel Tıp Dergisi. Vol. 35, No. 1. C. 86–90. DOI: 10.54005/geneltip.1517268.

39. Dulz S., Dimopoulos V., Katz T., Kromer R., Bigdon E., Spitzer M. S., Skevas C. Reliability of the ocular trauma score for the predictability of traumatic and post-traumatic retinal detachment after open globe injury. International journal of ophthalmology. 2021. Vol. 14, No. 10. C. 1589. DOI: 10.18240/ijo.2021.10.17.

40. Patel A., Kapadia P. Observational study to analyze the role of ultrasound biomicroscopy in the detection and management of anterior segment pathologies. Int J Med Ophthalmol. 2024. Vol. 6, No. 2. C. 24–29. DOI: 10.33545/26638266.2024.v6.i2a.199.

41. Nagpal M., Juneja R., Talati S. Managing PVR in the era of small gauge surgery. Journal of ophthalmology. 2021. Vol. 2021, No. 1. C. 8959153. DOI: 10.1155/2021/8959153.

42. Liu S., Yu J. M., Gan Y. C., Qiu X. Z., Gao Z. C., Wang H., Hou H. H. Biomimetic natural biomaterials for tissue engineering and regenerative medicine: new biosynthesis methods, recent advances, and emerging applications. Military Medical Research. 2023. Vol. 10, No. 1. C. 16. DOI: 10.1186/s40779-023-00448-w.

43. Ozek D., Karaca E. E., Kemer O. E. Simple limbal epithelial transplantation method in the treatment of unilateral limbal stem cell deficiency due to chemical burn. Eur Eye Res. 2021. Vol. 1, No. 1. C. 31–36. DOI: 10.14744/eer.2021.32032.

44. Özmert E., Arslan U. Management of toxic optic neuropathy via a combination of Wharton's jelly-derived mesenchymal stem cells with electromagnetic stimulation. Stem cell research & therapy. 2021. Vol. 12, No. 1. C. 518. DOI: 10.1186/s13287-021-02577-2.

45. Choi S., Park J., Park S., Byon I., Choi H. Y. Establishment of a prediction tool for ocular trauma patients with machine learning algorithm. International Journal of Ophthalmology. 2021. Vol. 14, No. 12. C. 1941. DOI: 10.18240/ijo.2021.12.20.

46. Buisson M., Navel V., Labbé A., Watson S. L., Baker J. S., Murtagh P., Dutheil F. Deep learning versus ophthalmologists for screening for glaucoma on fundus examination: A systematic review and meta-analysis. Clinical & Experimental Ophthalmology. 2021. Vol. 49, No. 9. C. 1027–1038. DOI: 10.1111/ceo.14000.

47. Пархоменко-Куцевіл О. Сучасні аспекти розвитку електронної системи охорони здоров'я в Україні. Публічне управління: концепції, парадигма, розвиток, удосконалення. 2024. № 9. С. 134–141. DOI: 10.31470/2786-6246-2024-9-134-141.

48. Юзьвак О. О. Мобільний офтальмоскоп. Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології. Київ, 2023. 77 с.

49. Benzaghta M. A., Elwalda A., Mousa M. M., Erkan I., Rahman M. SWOT analysis applications: An integrative literature review. Journal of Global Business Insights. 2021. Vol. 6, No. 1. C. 55–73. DOI: 10.5038/2640-6489.6.1.1148.

50. Liu H., Li R., Zhang Y., Zhang K., Yusufu M., Liu Y., Wang N. Economic evaluation of combined population-based screening for multiple blindness-causing eye diseases in China: a cost-effectiveness analysis. The Lancet Global Health. 2023. Vol. 11, No. 3. C. e456–e465. DOI: 10.1016/S2214-109X(22)00554-X.

51. Dyreborg J., Lipscomb H. J., Nielsen K., Törner M., Rasmussen K., Frydendall K. B., Kines P. Safety interventions for the prevention of accidents at work: A systematic review. Campbell systematic reviews. 2022. Vol. 18, No. 2. C. e1234. DOI: 10.1002/cl2.

52. Adriono G. A. et al. Variations in clinical manifestations and outcomes of penetrating ocular injuries with intraocular foreign bodies: a case series. Journal of surgical case reports. 2022. Т. 2022, № 5. С. rjac198. DOI: 10.1093/jscr/rjac198.

53. Alexopoulos P., Madu C., Wollstein G., Schuman J. S. The development and clinical application of innovative optical ophthalmic imaging techniques. Frontiers in medicine. 2022. Vol. 9. С. 891369. DOI: 10.3389/fmed.2022.891369.

54. Dusyant D. D. Telemedicine in Ophthalmology: Expanding Access to Eye Care Through Remote Monitoring and Virtual Consultations. Scholar's Digest: Journal of Ophthalmology. 2025. Vol. 1, No. 1. С. 167–179.

55. Ferrara M., Romano V., Longo L., Rovati M., Raimondi R., Semeraro F., Romano M. R. Life-threatening complications in ophthalmic surgery: a systematic review. Eye. 2025. Vol. 39, No. 1. С. 69–78. DOI: 10.1038/s41433-024-03442-1.

56. Ittarat M., Cheungpasitporn W., Chansangpetch S. Personalized care in eye health: Exploring opportunities, challenges, and the road ahead for chatbots. Journal of personalized medicine. 2023. Vol. 13, No. 12. С. 1679. DOI: 10.3390/jpm13121679.

57. Katsan S. V., Morozova M. Yu., Zadorozhnyy O. S., Pasiechnikova N. V. A current view of the issue of rehabilitation of patients with ocular pathology. Journal of Ophthalmology (Ukraine). 2025. No. 1. DOI: 10.31288/oftalmolzh202516068.

58. Lee I., Davis B., Purt B., DesRosiers T. Ocular trauma and traumatic brain injury on the battlefield: a systematic review after 20 years of fighting the global war on terror. Military medicine. 2023. Vol. 188, No. 9-10. С. 2916–2923. DOI: 10.1093/milmed/usac226.

References

1. Rahman, S., Hossain, A., Alam, S., Rahman, A., Sultana, C., Islam, S., & Amiruzzaman, M. (2021). Mechanical eye trauma epidemiology, prognostic factors, and management controversies—an update. Open Journal of Ophthalmology, 11(4), 348-363. https://doi.org/10.4236/ojoph.2021.114029

2. Choudhry, H. S., Zhu, A., Shaikh, S., Zaki, H., Masket, S., & Law, S. K. (2024). Epidemiology of consumer-product-related ocular injuries in the geriatric population in the United States. Ophthalmology and Therapy, 13(1), 367-384. https://doi.org/10.1007/s40123-023-00852-4

3. Usmani, B., Latif, A., Iftikhar, M., Sepah, Y. J., Parker, C., Fliss, J. A., & Shah, S. M. A. (2021). Eye trauma in falls presenting to the emergency department from 2006 through 2015. British Journal of Ophthalmology, 105(2), 198-204. https://doi.org/10.1136/bjophthalmol-2019-314669

4. Kyriakaki, E. D., Symvoulakis, E. K., Chlouverakis, G., & Detorakis, E. T. (2021). Causes, occupational risk and socio-economic determinants of eye injuries: a literature review. Medicine and Pharmacy Reports, 94(2), 131.

5. Marques, A. P., Ramke, J., Cairns, J., Butt, T., Zhang, J. H., Jones, I., & Burton, M. J. (2022). The economics of vision impairment and its leading causes: A systematic review. EClinicalMedicine, 46, 101354. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2022.101354

6. Rein, D. B., Wittenborn, J. S., Zhang, P., Sublett, F., Lamuda, P. A., Lundeen, E. A., & Saaddine, J. (2022). The economic burden of vision loss and blindness in the United States. Ophthalmology, 129(4), 369-378. https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2021.09.010

7. Mazur, Y., & Korop, O. (2025). Methodological aspects of research on the organization, quality and effectiveness of specialized medical care for patients with traumatic eye injuries. Ukraine. Health of the Nation, 2, 111-119. https://doi.org/10.32782/2077-6594/2025.2/16 [in Ukrainian]

8. Hrebenyuk, T. M., Sasina, I. O., & Lukasevych, I. I. (2024). Ensuring the rehabilitation process of military personnel who lost their sight as a result of combat operations. Rehabilitation and Recreation, 18(3), 61-71. https://doi.org/10.32782/2522-1795.2024.18.3.6 [in Ukrainian]

9. Katsan, S. V., Morozova, M. Yu., Zadorozhnyi, O. S., & Pasiechnikova, N. V. (2025). A current view on the issue of rehabilitation of patients with ocular pathology. Ophthalmological Journal, 1(522), 60-68. [in Ukrainian]

10. Harris, G., Rickard, J. J. S., Butt, G., Kelleher, L., Blanch, R. J., Cooper, J., & Oppenheimer, P. G. (2022). Emerging eye-based diagnostic technologies for traumatic brain injury. IEEE Reviews in Biomedical Engineering, 16, 530-559. https://doi.org/10.1109/RBME.2022.3161352

11. Ne'mah, Z. S., Abd Al-Hussein, B. W., Sha'een, Z. A. A. A., & Muzal, S. H. (2024). Femtosecond Lasers for Eye Surgery, Scanning Technology, Clinical Applications, Optical Coherence Tomography (OCT) and Alternative Imaging Technology. Current Clinical and Medical Education, 2(08), 344-362.

12. König, K. (2023). Medical femtosecond laser. Journal of the European Optical Society-Rapid Publications, 19(2), 36. https://doi.org/10.1051/jeos/2023032

13. Ma, L., & Fei, B. (2021). Comprehensive review of surgical microscopes: technology development and medical applications. Journal of Biomedical Optics, 26(1), 010901. https://doi.org/10.1117/1.JBO.26.1.010901

14. Calvarese, M., Meyer-Zedler, T., Schmitt, M., Guntinas-Lichius, O., & Popp, J. (2023). Recent developments and advances of femtosecond laser ablation: Towards image-guided microsurgery probes. TrAC Trends in Analytical Chemistry, 167, 117250. https://doi.org/10.1016/j.trac.2023.117250

15. Hrynzovska, A. (2024). Satellite symposium "Special issues of diagnosis and treatment of diseases of the ENT organs, craniofacial area and organ of vision". The Ukrainian Scientific Medical Youth Journal, 145(1), 39-96. [in Ukrainian]

16. Jung, H. C., Lee, S. Y., Yoon, C. K., Park, U. C., Heo, J. W., & Lee, E. K. (2021). Intraocular Foreign Body: Diagnostic Protocols and Treatment Strategies in Ocular Trauma Patients. Journal of Clinical Medicine, 10, 1861. https://doi.org/10.3390/jcm10091861

17. Watanachai, N., Choovuthayakorn, J., Nanegrungsunk, O., Phinyo, P., Chokesuwattanaskul, S., Tanasombatkul, K., & Patikulsila, D. (2023). Intraocular foreign body: Characteristics, visual outcomes, and predictive values of ocular trauma score. Heliyon, 9(10), e20640. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20640

18. Cheng, T., Zhao, H., Chen, Q., Wang, S., & Jiang, C. (2024). Efficiency of different imaging methods in detecting ocular foreign bodies. Medical Physics, 51(4), 3124-3129. https://doi.org/10.1002/mp.16818

19. Minhaz, A. T., Orge, F. H., Wilson, D. L., & Bayat, M. (2024). Assessment of intraocular foreign body using high resolution 3D ultrasound imaging. Scientific Reports, 14(1), 12011. https://doi.org/10.1038/s41598-024-62362-y

20. Rho, J. Y., Dryden, S. C., Jerkins, B. M., & Fowler, B. T. (2021). Management of eye trauma for the primary care physician. The Journal of the American Board of Family Medicine, 34(5), 1018-1029.

21. Heath Jeffery, R. C., Dobes, J., & Chen, F. K. (2022). Eye injuries: Understanding ocular trauma. Australian Journal of General Practice, 51(7), 476-482. https://doi.org/10.31128/AJGP-03-21-5921

22. Mir, M. M., Mir, G. M., Raina, N. T., Mir, S. M., Mir, S. M., Miskeen, E., & Alamri, M. M. S. (2023). Application of artificial intelligence in medical education: current scenario and future perspectives. Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 11(3), 133. https://doi.org/10.30476/JAMP.2023.98655.1803

23. Zhang, Q., Jiang, Y., Deng, C., & Wang, J. (2024). Effects and potential mechanisms of exercise and physical activity on eye health and ocular diseases. Frontiers in Medicine, 11, 1353624. https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1353624

24. Kuhn, F., & Morris, R. (2021). A quarter of a century of the Birmingham Eye Trauma Terminology (BETT) system. Graefe's Archive for Clinical and Experimental Ophthalmology, 259(10), 2867-2868. https://doi.org/10.1007/s00417-021-05407-6

25. Hoskin, A. K, Fliotsos, M. J., Rousselot, A., Ng, S. M. S., Justin, G. A., Blanch, R., & Fish, G. E. (2022). Globe and adnexal trauma terminology survey. JAMA Ophthalmology, 140(8), 819-826. https://doi.org/10.1001/jamaophthalmol.2022.2594

26. Mascaro, J. A., Ren, H., Dmitruk, S. V., Fernandez, A. D., Ngo, H. L., Ataei, Y., & Bansal, S. (2024). Validation of the ocular trauma score and identification of additional prognostic factors in open-globe injuries. AJO International, 1(2), 100041. https://doi.org/10.1016/j.ajoint.2024.100041

27. Herrera, G., Shen, M., Trivizki, O., Liu, J., Shi, Y., Hiya, F. E., & Rosenfeld, P. J. (2025). Comparison between Spectral-Domain and Swept-Source OCT Angiography for the Measurement of Persistent Hypertransmission Defects in Age-Related Macular Degeneration. Ophthalmology Science, 5(1), 100593. https://doi.org/10.1016/j.xops.2024.100593

28. Russell, J. F., & Han, I. C. (2021). Toward a new staging system for diabetic retinopathy using wide field swept-source optical coherence tomography angiography. Current Diabetes Reports, 21(9), 28. https://doi.org/10.1007/s11892-021-01401-8

29. Shiga, Y., Nishida, T., Jeoung, J. W., Di Polo, A., & Fortune, B. (2023). Optical coherence tomography and optical coherence tomography angiography: essential tools for detecting glaucoma and disease progression. Frontiers in Ophthalmology, 3, 1217125. https://doi.org/10.3389/fopht.2023.1217125

30. Drakopoulos, M., Zhang, D. L., Cheng, B. T., Sadiq, S. A., Nadel, A., Marchese, A., & Mirza, R. G. (2023). Swept-source optical coherence tomography angiography metrics of retinal ischaemic perivascular lesions in patients being evaluated for carotid artery stenosis and controls. BMJ Open Ophthalmology, 8(1), e001226. https://doi.org/10.1136/bmjophth-2022-001226

31. Kamińska, A., Sołtysiuk, M., Romaniak, A., & Szaflik, J. (2021). Surgical removal of the lens with vitrectomy in patients with nanophthalmos and glaucoma. Klinika Oczna/Acta Ophthalmologica Polonica, 123(3), 145-150. https://doi.org/10.5114/ko.2021.110006

32. Ribeiro, L., Oliveira, J., Kuroiwa, D., Kolko, M., Fernandes, R., Junior, O., & Maia, M. (2022). Advances in vitreoretinal surgery. Journal of Clinical Medicine, 11(21), 6428. https://doi.org/10.3390/jcm11216428

33. Kecik, M., & Schweitzer, C. (2023). Femtosecond laser-assisted cataract surgery: update and perspectives. Frontiers in Medicine, 10, 1131314. https://doi.org/10.3389/fmed.2023.1131314

34. Lai, F. H. P., Wong, E. W. N., Lam, W. C., Lee, T. C., Wong, S. C., Nagiel, A., & Lam, R. F. (2021). Endoscopic vitreoretinal surgery: Review of current applications and future trends. Survey of Ophthalmology, 66(2), 198-212. https://doi.org/10.1016/j.survophthal.2020.11.004

35. Wang, Z., Keane, P. A., Chiang, M., Cheung, C. Y., Wong, T. Y., & Ting, D. S. W. (2022). Artificial intelligence and deep learning in ophthalmology. In Artificial Intelligence in Medicine (pp. 1519-1552). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64573-1_200

36. Masood, F., Chang, J. H., Akbar, A., Song, A., Hu, W. Y., Azar, D. T., & Rosenblatt, M. I. (2022). Therapeutic strategies for restoring perturbed corneal epithelial homeostasis in limbal stem cell deficiency: current trends and future directions. Cells, 11(20), 3247. https://doi.org/10.3390/cells11203247

37. Jiang, Y., Lin, S., & Gao, Y. (2022). Mesenchymal stromal cell–based therapy for dry eye: current status and future perspectives. Cell Transplantation, 31, 09636897221133818. https://doi.org/10.1177/09636897221133818

38. Kayıtmazbatır, E. T., Amer, N. E., Karpuz, H. S., Karakaş, E., Yiğit, H., Üçbaş, H., & Eryılmaz, E. Preventable Cause of Vision Loss: Demographic and Clinical Findings of Penetrating Eye Injuries. Genel Tıp Dergisi, 35(1), 86-90. https://doi.org/10.54005/geneltip.1517268

39. Dulz, S., Dimopoulos, V., Katz, T., Kromer, R., Bigdon, E., Spitzer, M. S., & Skevas, C. (2021). Reliability of the ocular trauma score for the predictability of traumatic and post-traumatic retinal detachment after open globe injury. International Journal of Ophthalmology, 14(10), 1589. https://doi.org/10.18240/ijo.2021.10.17

40. Patel, A., & Kapadia, P. (2024). Observational study to analyze the role of ultrasound biomicroscopy in the detection and management of anterior segment pathologies. International Journal of Medical Ophthalmology, 6(2), 24-29. https://doi.org/10.33545/26638266.2024.v6.i2a.199

41. Nagpal, M., Juneja, R., & Talati, S. (2021). Managing PVR in the era of small gauge surgery. Journal of Ophthalmology, 2021, 8959153. https://doi.org/10.1155/2021/8959153

42. Liu, S., Yu, J. M., Gan, Y. C., Qiu, X. Z., Gao, Z. C., Wang, H., & Hou, H. H. (2023). Biomimetic natural biomaterials for tissue engineering and regenerative medicine: new biosynthesis methods, recent advances, and emerging applications. Military Medical Research, 10(1), 16. https://doi.org/10.1186/s40779-023-00448-w

43. Ozek, D., Karaca, E. E., & Kemer, O. E. (2021). Simple limbal epithelial transplantation method in the treatment of unilateral limbal stem cell deficiency due to chemical burn. European Eye Research, 1(1), 31-36. https://doi.org/10.14744/eer.2021.32032

44. Özmert, E., & Arslan, U. (2021). Management of toxic optic neuropathy via a combination of Wharton's jelly-derived mesenchymal stem cells with electromagnetic stimulation. Stem Cell Research & Therapy, 12(1), 518. https://doi.org/10.1186/s13287-021-02577-2

45. Choi, S., Park, J., Park, S., Byon, I., & Choi, H. Y. (2021). Establishment of a prediction tool for ocular trauma patients with machine learning algorithm. International Journal of Ophthalmology, 14(12), 1941. https://doi.org/10.18240/ijo.2021.12.20

46. Buisson, M., Navel, V., Labbé, A., Watson, S. L., Baker, J. S., Murtagh, P., & Dutheil, F. (2021). Deep learning versus ophthalmologists for screening for glaucoma on fundus examination: A systematic review and meta-analysis. Clinical & Experimental Ophthalmology, 49(9), 1027-1038. https://doi.org/10.1111/ceo.14000

47. Parkhomenko-Kutsevil, O. (2024). Modern aspects of electronic health system development in Ukraine. Public Administration: Concepts, Paradigm, Development, Improvement, 9, 134-141. https://doi.org/10.31470/2786-6246-2024-9-134-141 [in Ukrainian]

48. Yuzvak, O. O. (2023). Mobile ophthalmoscope. Automation and Computer-Integrated Technologies. Kyiv, 77 p. [in Ukrainian]

49. Benzaghta, M. A., Elwalda, A., Mousa, M. M., Erkan, I., & Rahman, M. (2021). SWOT analysis applications: An integrative literature review. Journal of Global Business Insights, 6(1), 55-73. https://doi.org/10.5038/2640-6489.6.1.1148

50. Liu, H., Li, R., Zhang, Y., Zhang K., Yusufu, M., Liu, Y., & Wang, N. (2023). Economic evaluation of combined population-based screening for multiple blindness-causing eye diseases in China: a cost-effectiveness analysis. The Lancet Global Health, 11(3), e456-e465. https://doi.org/10.1016/S2214-109X(22)00554-X

51. Dyreborg, J., Lipscomb, H. J., Nielsen, K., Törner, M., Rasmussen, K., Frydendall, K. B., & Kines, P. (2022). Safety interventions for the prevention of accidents at work: A systematic review. Campbell Systematic Reviews, 18(2), e1234. https://doi.org/10.1002/cl2

52. Adriono, G. A., et al. (2022). Variations in clinical manifestations and outcomes of penetrating ocular injuries with intraocular foreign bodies: a case series. Journal of Surgical Case Reports, 2022(5), rjac198. https://doi.org/10.1093/jscr/rjac198

53. Alexopoulos, P., Madu, C., Wollstein, G., & Schuman, J. S. (2022). The development and clinical application of innovative optical ophthalmic imaging techniques. Frontiers in Medicine, 9, 891369. https://doi.org/10.3389/fmed.2022.891369

54. Dusyant, D. D. (2025). Telemedicine in Ophthalmology: Expanding Access to Eye Care Through Remote Monitoring and Virtual Consultations. Scholar's Digest: Journal of Ophthalmology, 1(1), 167-179.

55. Ferrara, M., Romano, V., Longo, L., Rovati, M., Raimondi, R., Semeraro, F., & Romano, M. R. (2025). Life-threatening complications in ophthalmic surgery: a systematic review. Eye, 39(1), 69-78. https://doi.org/10.1038/s41433-024-03442-1

56. Ittarat, M., Cheungpasitporn, W., & Chansangpetch, S. (2023). Personalized care in eye health: Exploring opportunities, challenges, and the road ahead for chatbots. Journal of Personalized Medicine, 13(12), 1679. https://doi.org/10.3390/jpm13121679

57. Katsan, S. V., Morozova, M. Yu., Zadorozhnyy, O. S., & Pasiechnikova, N. V. (2025). A current view of the issue of rehabilitation of patients with ocular pathology. Journal of Ophthalmology (Ukraine), 1, 60-68. https://doi.org/10.31288/oftalmolzh202516068

58. Lee, I., Davis, B., Purt, B., & DesRosiers, T. (2023). Ocular trauma and traumatic brain injury on the battlefield: a systematic review after 20 years of fighting the global war on terror. Military Medicine, 188(9-10), 2916-2923. https://doi.org/10.1093/milmed/usac226

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 616.36-003.826+616.125 – 008.313

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2281-2293

Малініна Наталія Романівна аспірант, асистент кафедри терапії, сімейної та екстреної медицини післядипломної освіти, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, тел. (099) 233-84-47, https://orcid.org/0009-0001-9684-7892

ОПТИМІЗАЦІЯ ТЕРАПІЇ СТАБІЛЬНОЇ ІШЕМІЧНОЇ ХВОРОБИ СЕРЦЯ ПРИ НЕАЛКОГОЛЬНІЙ ЖИРОВІЙ ХВОРОБІ ПЕЧІНКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ТРИМЕТАЗИДИНУ ТА РАНОЛАЗИНУ: ВПЛИВ НА ФІБРОЗ І РЕМОДЕЛЮВАННЯ ЛІВОГО ШЛУНОЧКА

Анотація. Коморбідність, зокрема поєднання НАЖХП і СІХС, є поширеною проблемою сучасної медицини, що ускладнює ведення пацієнтів. НАЖХП розглядається як системне метаболічне порушення, пов’язане з інсулінорезистентністю та запаленням, і виявляє тісний зв’язок із серцево-судинними захворюваннями. Метаболічне запалення та оксидативний стрес є спільними ланками патогенезу. Триметазидин і ранолазин демонструють антиішемічні, протизапальні й гепатопротекторні властивості, що робить їх перспективними засобами у комплексному лікуванні пацієнтів з НАЖХП і стабільною ІХС.

Мета дослідження – оцінка ефективності медикаментозної терапії стабільної ішемічної хвороби серця у поєднанні з неалкогольною жировою хворобою печінки з використанням триметазидину та ранолазину на прогресування процесів фіброзу та стеатозу

Відкрите проспективне дослідження тривало шість місяців і включало 94 пацієнта, розподілених на три групи: одну з базовим лікуванням, другу групу – з додаванням триметазидину (35 мг по 2 таблетки двічі на день), та третю групу – з додаванням ранолазину (500 мг двічі на добу) і . Оцінювались показники ультразвукових параметрів печінки (CAP, METAVIR), ультразвукових параметрів серця.

Результати свідчать про достовірне покращення функціонального стану пацієнтів у групі, що отримувала ранолазин і триметазидин, зменшення проявів стеатозу та фіброзу печінки, покращення фізичної витривалості.

Додавання триметазидину призводило до статистично достовірного зменшення як CAP, так і METAVIR вже через 3 місяці, з подальшим покращенням на 6-му місяці. Використання ранолазину забезпечувало більш виражене зниження стеатозу та фіброзу, ніж триметазидин, з достовірною міжгруповою різницею на користь ранолазину на завершальному етапі спостереження.

Обидва препарати (триметазидин і ранолазин) асоціювались із покращенням систолічної функції лівого шлуночка у порівнянні з контрольною групою, без достовірних відмінностей між ними.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ранолазин мав перевагу над триметазидином у впливі на діастолічну функцію: більш значуще підвищував співвідношення E/A, достовірно знижував E/e′ та призводив до більш вираженого зменшення індексу об’єму лівого передсердя.

Ключові слова: стабільна ішемічна хвороба серця, неалкогольна жирова хвороба печінки, триметазидин, ранолазин.

Malinina Nataliia Romanivna MD, PhD candidate, Assistant Professor at the Department of Therapy, Family and Emergency Medicine of Postgraduate Education, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, tel.: (099) 233-84-47, https://orcid.org/0009-0001-9684-7892

OPTIMIZATION OF THERAPY FOR STABLE ISCHEMIC HEART DISEASE IN NON-ALCOHOLIC FATTY LIVER DISEASE USING TRIMETAZIDINE AND RANOLAZINE: IMPACT ON FIBROSIS AND LEFT VENTRICULAR REMODELING

Comorbidity, particularly the combination of non-alcoholic fatty liver disease (NAFLD) and stable ischemic heart disease (SIHD), is a common challenge in modern medicine, complicating patient management. NAFLD is regarded as a systemic metabolic disorder associated with insulin resistance and inflammation, and it shows a close relationship with cardiovascular diseases. Metabolic inflammation and oxidative stress are shared pathogenic pathways. Trimetazidine and ranolazine exhibit anti-ischemic, anti-inflammatory, and hepatoprotective properties, making them promising agents in the comprehensive treatment of patients with NAFLD and stable IHD.

The aim of the study was to evaluate the effectiveness of pharmacological therapy for stable ischemic heart disease combined with NAFLD, using trimetazidine and ranolazine, in relation to the progression of hepatic fibrosis and steatosis.

This open prospective study lasted six months and included 94 patients, divided into three groups: one receiving baseline therapy, the second receiving additional trimetazidine (35 mg, two tablets twice daily), and the third receiving additional ranolazine (500 mg twice daily). Ultrasonographic parameters of the liver (CAP, METAVIR) and echocardiographic parameters of the heart were assessed.

The results demonstrated a significant improvement in the functional status of patients in the trimetazidine and ranolazine groups, with reductions in manifestations of hepatic steatosis and fibrosis, as well as improved physical endurance.

The addition of trimetazidine led to a statistically significant reduction in both CAP and METAVIR scores as early as three months, with further improvement by the sixth month. Ranolazine use resulted in a more pronounced decrease in steatosis and fibrosis than trimetazidine, with a statistically significant intergroup difference favoring ranolazine at the final observation point.

Both agents (trimetazidine and ranolazine) were associated with improved left ventricular systolic function compared with the control group, without significant differences between them.

Ranolazine had an advantage over trimetazidine in its effect on diastolic function: it produced a more marked increase in the E/A ratio, a significant reduction in E/e′, and a more pronounced decrease in left atrial volume index.

Keywords: stable ischemic heart disease, non-alcoholic fatty liver disease, trimetazidine, ranolazine.

Постановка проблеми. Сучасна внутрішня медицина дедалі частіше стикається з феноменом коморбідності – одночасною наявністю у пацієнта двох і більше хронічних захворювань, які мають взаємопов'язані патогенетичні механізми та ускладнюють перебіг одне одного. Такий мультисистемний характер ураження потребує перегляду традиційних підходів до діагностики, лікування та профілактики. Особливої уваги заслуговують клінічні ситуації, в яких поєднані патології мають не лише високий медичний, але й соціальний тягар, значно знижуючи якість життя та підвищуючи ризик тяжких ускладнень і передчасної смертності.

Одним із найбільш поширених хронічних захворювань сучасної популяції є неалкогольна жирова хвороба печінки (НАЖХП), яка у розвинених країнах вже випередила гепатити вірусної етіології як провідна причина хронічного ураження печінки [1,2]. НАЖХП розглядається не лише як ізольована патологія гепатобіліарної системи, а як системне метаболічне порушення, тісно пов'язане з інсулінорезистентністю, вісцеральним ожирінням, дисліпідемією, цукровим діабетом 2-го типу та артеріальною гіпертензією. Останніми роками накопичено чимало доказів, що свідчать про роль НАЖХП як незалежного предиктора серцево-судинної патології, зокрема ішемічної хвороби серця (ІХС) та цереброваскулярних подій [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. НАЖХП асоціюється з субклінічними структурними й функціональними змінами міокарда та судин, які часто передують клінічним проявам кардіоваскулярних захворювань [4]. Виявлення таких змін можливе завдяки сучасним неінвазивним методам: еластографії, стеатографії, візуалізації печінки та застосуванню біохімічних індикаторів, що дозволяє оцінити потенційний вплив НАЖХП на функціональний стан серця, зокрема міокарда лівого шлуночка [5,6]. За даними кросс-секційних, проспективних та метааналізів [7–11], існує чіткий зв'язок між стеатозом печінки і ремоделюванням лівого шлуночка, а також підвищенням ризику артеріальної гіпертензії.

Стабільна ішемічна хвороба серця (СІХС) – хронічне захворювання, яке розвивається внаслідок прогресуючого атеросклерозу коронарних артерій, що зумовлює дисбаланс між потребою міокарда в кисні та його доставкою. Патогенез атеросклерозу тісно пов'язаний із хронічним системним запаленням низької інтенсивності, що включає активацію моноцитів, макрофагів, секрецію прозапальних цитокінів і ремоделювання судинної стінки. Подібні механізми запалення властиві і НАЖХП, у якій також формується хронічний запальний мікросередовищ, що призводить до фіброзу печінки та системних порушень [12].

На сьогодні розглядається гіпотеза так званої «осі печінка–серце», яка передбачає двосторонній зв'язок між цими органами, що реалізується через гормональні, імунні та метаболічні сигнальні шляхи. Особливу роль у формуванні кардіальної дисфункції при НАЖХП відіграє метаболічне запалення – хронічний процес низького ступеня інтенсивності, що супроводжується активацією системного імунітету, змінами в пулі циркулюючих цитокінів, зокрема TNF-α, IL-6, галектину-3, MMP-9, моноцитарного хемотаксичного протеїну-1 (MCP-1), та оксидативним стресом [13]. Такі порушення сприяють фіброзу, апоптозу клітин, структурно-функціональній перебудові лівого шлуночка та розвитку серцевої недостатності.

У зв'язку з цим актуальним є пошук фармакологічних засобів, які могли б позитивно впливати як на серцево-судинну, так і на печінкову патологію. Одним із таких препаратів є триметазидин – метаболічний агент, що діє шляхом інгібування β-окислення жирних кислот у міокарді, завдяки чому покращує енергетичний обмін у кардіоміоцитах, зменшує ішемічне ураження та сприяє збереженню клітинної структури [14]. Він також виявляє антиоксидантну, протифібротичну та протизапальну дію, що підтверджується як експериментальними, так і клінічними дослідженнями [15,16]. За сучасними європейськими рекомендаціями, триметазидин входить до другої лінії антиангінальних засобів та рекомендований як додаткова терапія у пацієнтів зі стабільною стенокардією, недостатньо контрольованою препаратами першої лінії [14].

Крім свого кардіопротекторного ефекту, триметазидин демонструє позитивну дію на інші органи-мішені, зокрема на печінку. Експериментальні дані свідчать про його здатність знижувати рівні оксиду азоту (NO), малонового діальдегіду (MDA), інтерлейкіну-6 та TNF-α у печінковій тканині, пригнічуючи фіброз і зменшуючи експресію VEGF, α-SMA та Ki-67 [1]. Крім того, він потенційно активує AMPK-залежний шлях, що позитивно впливає на ліпогенез та покращує інсулінову чутливість при НАЖХП [26].

Ранолазин належить до групи сучасних антиангінальних засобів, які застосовуються для терапії стабільної стенокардії. Основний фармакологічний ефект препарату реалізується шляхом пригнічення пізнього натрієвого струму в кардіоміоцитах, що зменшує внутрішньоклітинне перевантаження іонами натрію та кальцію, покращує розслаблення міокарда під час діастоли та знижує ступінь ішемічного ураження серця [17].

Упродовж останніх років наукова спільнота приділяє все більше уваги позакоронарним ефектам ранолазину. Зокрема, опубліковані дослідження свідчать про його потенційну здатність впливати на метаболічні процеси, знижувати системне запалення та рівень оксидативного стресу, що відкриває перспективи використання препарату у хворих із поєднаними метаболічними та серцево-судинними захворюваннями, такими як неалкогольна жирова хвороба печінки (НАЖХП) у поєднанні з ішемічною хворобою серця (ІХС) [18]. За даними експериментальних і клінічних досліджень, ранолазин знижує вміст

прозапальних цитокінів і маркерів оксидативного ушкодження, тим самим сприяючи зменшенню хронічного запального стану [19].

З огляду на вищевикладене, вивчення ефективності триметазидину у пацієнтів із поєднаною патологією – СІХС та НАЖХП – є обґрунтованим і перспективним напрямком сучасної кардіогепатології.

Метою нашого дослідження була оцінка ефективності медикаментозної терапії стабільної ішемічної хвороби серця у поєднанні з неалкогольною жировою хворобою печінки з використанням триметазидину та ранолазину на прогресування процесів фіброзу та стеатозу.

Матеріали та методи. Дослідження проводилося як одноцентрове, проспективне на базі КНП "Міська клінічна лікарня №1" Івано-Франківської міської ради у період з січня 2022 року по травень 2024 року. Роботу виконано з дотриманням положень Гельсінської декларації, після отримання погодження Етичної комісії Івано-Франківського національного медичного університету.

У дослідження було залучено 94 пацієнти зі стабільною формою ішемічної хвороби серця (ІХС) у поєднанні з неалкогольною жировою хворобою печінки (НАЖХП). Пацієнтів було рандомізовано за допомогою генератора випадкових чисел (random.org) у три підгрупи:

- Група 1 (n=30) – отримувала базове лікування згідно з чинними клінічними настановами (традиційна ведення хвороби, ТВН);
- Група 2 (n=33) – базове лікування у поєднанні з триметазидином у дозі 35 мг (по 2 таблетки двічі на день);
- Група 3 (n=31) – базове лікування у комбінації з ранолазином у дозі 500 мг (по 1 таблетці двічі на день).

До критеріїв включення належали:

1. наявність стабільної ІХС, підтвердженої за даними анамнезу, ЕКГ та результатами навантажувальних тестів або коронарографії;
2. верифікована НАЖХП на підставі клініко-лабораторних показників та результатів УЗД із використанням показника контрольованого атенуаційного параметру (CAP);
3. вік ≥18 років;
4. підписана інформована згода на участь у дослідженні.

Критеріями виключення були:

- неконтрольовані супутні захворювання (зокрема тяжка артеріальна гіпертензія, ЦД із декомпенсацією, ХНН III-IV стадії тощо);
- встановлений цироз печінки або інші хронічні ураження печінки не пов'язані з НАЖХП (вірусні, автоімунні, алкогольні);
- непереносимість або алергічні реакції на препарати, що досліджувалися;
- участь в інших клінічних дослідженнях протягом останніх 3 місяців.

Оцінювання функціонального стану печінки та серця проводили у три етапи: при включенні у дослідження (базова точка), через 3 місяці та через 6 місяців лікування.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Ультразвукову діагностику печінки проводили на апараті TOSHIBA APLIO 500 (Toshiba, Японія) із визначенням показника CAP для оцінки стеатозу та градації фіброзу за шкалою METAVIR. Ехокардіографічне дослідження серця здійснювали на апараті Siemens NX3 Elite (Siemens, Німеччина). Обстеження проводив досвідчений лікар функціональної діагностики, який не мав інформації щодо групової належності пацієнтів.

Статистичний аналіз проводили за допомогою Python 3.11 з використанням бібліотек SciPy та NumPy. Перевірку нормальності розподілу здійснювали критерієм Шапіро–Уїлка. У зв'язку з виявленою відсутністю нормального розподілу ($p<0,05$), для аналізу відмінностей між групами застосовували непараметричний критерій Манна–Уітні (для кількісних показників) та χ^2-критерій Пірсона (для якісних змінних). Статистично достовірними вважали відмінності при значенні $p<0,05$.

Виклад основного матеріалу. В таблиці один наведена базова клінічна характеристика обстежених пацієнтів.

Таблиця 1.

Базова клінічна характеристика обстежених пацієнтів

Показник \ Група		Група 1 (n=30)	Група 2 (n=33)	Група 3 (n=31)	Значення p
Вік, років		56,50 [50,25;60,75]	54,00 [49,00;58,00]	53,00 [49,50;59,50]	0,583
Тривалість хвороби, років		7,45 [5,75;8,88]	7,10 [6,00;8,50]	7,90 [6,05;8,90]	0,471
Стать	Чоловіча	20 (66,7%)	20 (60,6%)	18 (58,1%)	0,778
	Жіноча	10 (33,3%)	13 (39,4%)	13 (41,9%)	0,778
ІХС	СІХС	15 (50,0%)	20 (60,6%)	23 (74,2%)	0,149
	ПІК	15 (50,0%)	13 (39,4%)	8 (25,8%)	0,149
Стентування	До 1 року	13 (86,7%)	10 (76,9%)	4 (50,0%)	0,151
	1-3 роки	2 (13,3%)	3 (23,1%)	4 (50,0%)	0,151
Інфаркт залежна артерія	LAD	9 (60,0%)	6 (46,2%)	3 (37,5%)	0,921
	Cx	1 (6,7%)	1 (7,7%)	1 (12,5%)	0,921
	RCA	2 (13,3%)	3 (23,1%)	1 (12,5%)	0,921
	Мультсудинне ураження	3 (20,0%)	3 (23,1%)	3 (37,5%)	0,921
ІМТ, кг/м^2		29,66 [27,48;33,67]	31,91 [28,36;35,53]	31,56 [29,72;34,38]	0,428

У трьох досліджуваних групах середня тривалість ішемічної хвороби серця становила 7,45 року (5,75; 8,88) у пацієнтів першої групи, 7,10 року (6,00; 8,50) у другої та 7,90 року (6,05; 8,90) у третьої, що не виявило статистично значущих відмінностей (p=0,471). За віком хворі в групах також були порівнянні: у першій групі середній вік становив 56,50 року (50,25; 60,75), у другій – 54,00 року (49,00; 58,00), а в третій – 53,00 року (49,50; 59,50), без достовірної різниці (p=0,583).

Щодо статевого складу, частка чоловіків була найвищою у групі 1 – 66,7% (n=20), у групі 2 – 60,6% (n=20), а у групі 3 – 58,1% (n=18), тоді як жінки становили відповідно 33,3% (n=10), 39,4% (n=13) та 41,9% (n=13); розбіжності між групами були статистично недостовірними (p=0,778). Тип ішемічної хвороби розподілився наступним чином: стабільна ІХС (СІХС) була виявлена у 50,0% (n=15) учасників групи 1, у 60,6% (n=20) другої групи та у 74,2% (n=23) третьої, тоді як постінфарктний кардіосклероз (ПІК) спостерігався у 15, 13 і 8 пацієнтів відповідно; статистичної значущості також не зафіксовано (p=0,149).

Щодо термінів проведеного стентування, у більшості пацієнтів воно було виконане до одного року включно: 86,7% (n=13) у групі 1, 76,9% (n=10) у групі 2 та лише 50,0% (n=4) у групі 3; випадки з терміном 1–3 роки спостерігалися відповідно у 2 (13,3%), 3 (23,1%) і 4 (50,0%) осіб, без достовірної різниці між групами (p=0,151).

Аналіз інфаркт-залежної артерії показав, що ураження LAD виявляли найчастіше – у 60,0% (n=9) пацієнтів першої групи, у 46,2% (n=6) другої та у 37,5% (n=3) третьої. Ураження Cx траплялося поодиноко: по 1 пацієнту (6,7%, 7,7%, 12,5%) відповідно, аналогічно RCA – 2 (13,3%), 3 (23,1%) і 1 (12,5%). Мультиосудинне ураження зустрічалося у 3 осіб (20,0%) в групі 1, 3 (23,1%) у групі 2 та 3 (37,5%) у групі 3. За жодним із показників локалізації ішемії не виявлено статистично достовірних відмінностей (p=0,921). Оцінка індексу маси тіла (ІМТ) показала підвищені значення у всіх групах: 29,66 (27,48; 33,67) кг/м^2 у групі 1, 31,91 (28,36; 35,53) кг/м^2 у групі 2 та 31,56 (29,72; 34,38) кг/м^2 у групі 3; статистично достовірної різниці між групами не зафіксовано (p=0,428).

В таблиці 2 наведена динаміка ультразвукових параметрів печінки.

Таблиця 2.

Динаміка ультразвукових параметрів печінки

Показник	Час	Група 1 (n=30)	Група 2 (n=33)	Група 3 (n=31)	Значення p
CAP, кПа	t0	8,43 (7,61;9,32)	8,73 (8,27;9,86)	9,01 (8,32;9,84)	p=0,280
	t2	8,40 (8,27;8,52)	8,18 (8,02;8,33)*	8,18 (7,98;8,30)*	p=0,003
	Δ%, p t2	-0,36%, p=0,188	-6,30%, p=0,002	-9,21%, p<0,001	
	t3	8,24 (8,01;8,52)	8,00 (7,81;8,15)*	7,76 (7,58;7,88)*#	p<0,001
	Δ%, p t3	-2,25%, p=0,136	-8,36%, p<0,001	-13,87%, p<0,001	
METAVIR, дБ	t0	283,29 (277,88;293,00)	279,38 (268,57;293,17)	280,89 (270,40;292,30)	p=0,664
	t2	281,29 (275,69;292,66)	273,34 (267,62;281,26)*	272,77 (269,54;277,41)*	p<0,001
	Δ%, p t2	-0,71%, p=0,570	-2,16%, p=0,012	-2,89%, p=0,010	
	t3	274,91 (269,76;278,84)	266,90 (260,71;273,55)*	260,12 (254,45;267,36)*#	p<0,001
	Δ%, p t3	-2,96%, p=0,003	-4,47%, p=0,004	-7,39%, p<0,001	
Примітка: * - різниця з групою 1 <0,05; # - різниця між групою 2 та 3 <0,05					

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

На момент включення в дослідження показники контрольованого параметра атенуації (CAP) були статистично подібними в усіх трьох групах: 8,43 (7,61; 9,32) кПА у пацієнтів контрольної групи, 8,73 (8,27; 9,86) кПА у хворих, які отримували триметазидин, та 9,01 (8,32; 9,84) кПА у групі ранолазину (p=0,280). Через три місяці спостерігалося зниження CAP у групах досліджуваних препаратів – до 8,18 (8,02; 8,33) кПА у пацієнтів на триметазидині та 8,18 (7,98; 8,30) кПА у тих, хто приймав ранолазин, тоді як у контрольній групі цей показник залишився на рівні 8,40 (8,27; 8,52) кПА (p=0,003). У порівнянні з вихідним значенням, відносне зменшення склало -0,36% (p=0,188) у групі 1, -6,30% (p=0,002) у групі 2 та -9,21% (p<0,001) у групі 3.

На шостому місяці терапії позитивна динаміка зберігалася: CAP знизився до 8,00 (7,81; 8,15) кПА у групі триметазидину та до 7,76 (7,58; 7,88) кПА у групі ранолазину, тоді як у контрольній групі він залишався на рівні 8,24 (8,01; 8,52) кПА (p<0,001). Відносні зміни становили -2,25% (p=0,136) у групі 1, -8,36% (p<0,001) у групі 2 та -13,87% (p<0,001) у групі 3. На цьому етапі було встановлено достовірну різницю між групами триметазидину та ранолазину, що свідчить про більш виражене зниження стеатозу печінки при застосуванні ранолазину.

Рівень фіброзу печінки за шкалою METAVIR на початку дослідження також був подібним у всіх трьох групах: 283,29 (277,88; 293,00) дБ у контрольній групі, 279,38 (268,57; 293,17) дБ у групі триметазидину та 280,89 (270,40; 292,30) дБ у групі ранолазину (p=0,664). Після трьох місяців лікування спостерігалося помірне зниження METAVIR у групі 2 до 273,34 (267,62; 281,26) дБ та у групі 3 до 272,77 (269,54; 277,41) дБ, тоді як у контрольній групі значення залишалося високим – 281,29 (275,69; 292,66) дБ (p<0,001). Відносні зміни становили -0,71% (p=0,570) у контрольній групі, -2,16% (p=0,012) у триметазидиновій та -2,89% (p=0,010) у групі ранолазину.

На шостому місяці лікування рівень METAVIR знизився до 274,91 (269,76; 278,84) дБ у контрольній групі, до 266,90 (260,71; 273,55) дБ у групі триметазидину та до 260,12 (254,45; 267,36) дБ у групі ранолазину (p<0,001). У динаміці це відповідало зменшенню на -2,96% (p=0,003), -4,47% (p=0,004) та -7,39% (p<0,001) відповідно. Водночас виявлено статистично достовірну різницю між групами триметазидину та ранолазину, що вказує на перевагу останнього в зменшенні фіброзу печінки.

В таблиці 3 наведена динаміка ультразвукових параметрів серця.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 3.

Динаміка ультразвукових параметрів серця

Показник	Час	Група 1 (n=30)	Група 2 (n=33)	Група 3 (n=31)	Значення p
ФВ ЛШ, %	t0	55,25 (52,89;57,63)	54,93 (53,03;56,10)	55,37 (52,16;56,24)	p=0,477
	t2	56,28 (54,04;57,09)	58,27 (56,36;59,22)*	57,08 (55,86;58,74)*	p=0,008
	Δ%, p t2	1,86%, p=0,404	6,08%, p<0,001	3,09%, p=0,004	
	t3	57,04 (55,46;57,85)	59,50 (57,77;60,62)*	58,78 (57,54;59,98)*	p<0,001
	Δ%, p t3	3,24%, p=0,053	8,32%, p<0,001	6,16%, p<0,001	
E/A	t0	1,08 (0,94;1,19)	1,13 (1,02;1,28)	1,10 (0,97;1,19)	p=0,221
	t2	1,06 (0,93;1,30)	1,15 (1,03;1,34)	1,21 (1,10;1,42)*	p=0,090
	Δ%, p t2	-1,39%, p=0,734	1,77%, p=0,550	10,00%, p=0,009	
	t3	1,23 (1,08;1,32)	1,35 (1,27;1,45)*	1,46 (1,34;1,60)*#	p<0,001
	Δ%, p t3	13,43%, p=0,006	19,47%, p<0,001	32,73%, p<0,001	
E/e′	t0	8,42 (7,62;8,88)	8,16 (7,40;8,66)	8,11 (7,33;8,74)	p=0,785
	t2	8,23 (7,90;8,40)	7,25 (7,11;7,60)*	7,37 (7,10;7,72)*	p<0,001
	Δ%, p t2	-2,26%, p=0,673	-11,15%, p<0,001	-9,12%, p<0,001	
	t3	8,17 (7,87;8,33)	7,38 (7,13;7,62)*	6,99 (6,80;7,26)*#	p<0,001
	Δ%, p t3	-2,97%, p=0,598	-9,56%, p<0,001	-13,81%, p<0,001	
LAVI, мл/м²	t0	29,24 (27,27;31,59)	28,66 (26,91;30,19)	29,46 (26,27;30,74)	p=0,784
	t2	27,76 (26,48;29,16)	27,81 (25,91;28,60)	26,44 (24,47;29,29)	p=0,173
	Δ%, p t2	-5,06%, p=0,185	-2,97%, p=0,117	-10,25%, p=0,025	
	t3	26,86 (25,73;28,48)	26,27 (23,72;27,41)	23,95 (22,62;25,80)*#	p<0,001
	Δ%, p t3	-8,14%, p=0,021	-8,34%, p<0,001	-18,70%, p<0,001	
Примітка: * - різниця з групою 1 <0,05; # - різниця між групою 2 та 3 <0,05					

Фракція викиду лівого шлуночка (ФВ ЛШ) на початковому етапі не відрізнялася достовірно між групами і становила 55,25 (52,89; 57,63) % у пацієнтів групи контролю, 54,93 (53,03; 56,10) % серед осіб, які отримували триметазидин, і 55,37 (52,16; 56,24) % у групі ранолазину (p=0,477). На третьому

місяці лікування цей показник вірогідно підвищився до 58,27 (56,36; 59,22) % у групі триметазидину та 57,08 (55,86; 58,74) % у групі ранолазину, порівняно із контрольною групою, де він становив 56,28 (54,04; 57,09) % (p=0,008). Наприкінці шостого місяця у групі триметазидину середнє значення досягло 59,50 (57,77; 60,62) %, у групі ранолазину – 58,78 (57,54; 59,98) %, тоді як у контрольній групі – 57,04 (55,46; 57,85) %. Обидві досліджувані групи мали достовірну перевагу над групою контролю (p<0,001), проте не між собою (p>0,05).

Початкові значення співвідношення трансмітральних потоків E/A були зіставними: 1,08 (0,94; 1,19) у контрольній групі, 1,13 (1,02; 1,28) у пацієнтів, які приймали триметазидин, і 1,10 (0,97; 1,19) у групі ранолазину (p=0,221). Через три місяці покращення було зафіксовано лише в групі ранолазину – 1,21 (1,10; 1,42), тоді як в інших групах показники залишались на рівні 1,06 (0,93; 1,30) і 1,15 (1,03; 1,34). На шостому місяці значення зросли до 1,23 (1,08; 1,32) у групі контролю, 1,35 (1,27; 1,45) у групі триметазидину та 1,46 (1,34; 1,60) серед пацієнтів, які приймали ранолазин (p<0,001). Встановлено достовірну перевагу ранолазину не лише над контрольною групою, а й над триметазидином.

Співвідношення E/e′ на старті спостереження складало 8,42 (7,62; 8,88) у контрольній групі, 8,16 (7,40; 8,66) у групі триметазидину та 8,11 (7,33; 8,74) у групі ранолазину (p=0,785). Через три місяці лікування цей показник вірогідно знизився до 7,25 (7,11; 7,60) і 7,37 (7,10; 7,72) відповідно у групах 2 і 3 порівняно з контрольною групою (8,23 (7,90; 8,40)) (p<0,001). Через шість місяців E/e′ у групі ранолазину складало 6,99 (6,80; 7,26), у групі триметазидину – 7,38 (7,13; 7,62), а у пацієнтів без додаткової терапії – 8,17 (7,87; 8,33) (p<0,001). На цьому етапі показник достовірно відрізнявся як від контрольної групи, так і між двома досліджуваними стратегіями лікування – на користь ранолазину.

На початку спостереження індекс об’єму лівого передсердя (LAVI) дорівнював 29,24 (27,27; 31,59) мл/м² у групі 1, 28,66 (26,91; 30,19) мл/м² у групі 2 та 29,46 (26,27; 30,74) мл/м² у групі 3, без достовірних відмінностей (p=0,784). Через три місяці значення LAVI дещо зменшились у всіх групах, досягаючи 27,76 (26,48; 29,16) мл/м² у контролі, 27,81 (25,91; 28,60) мл/м² при застосуванні триметазидину та 26,44 (24,47; 29,29) мл/м² при ранолазині (p=0,173). Достовірне зменшення порівняно з початковим рівнем виявлено лише в групі 3. На шостому місяці значення складали 26,86 (25,73; 28,48) мл/м² у групі контролю, 26,27 (23,72; 27,41) мл/м² у групі триметазидину та 23,95 (22,62; 25,80) мл/м² у групі ранолазину (p<0,001). Виявлено достовірну відмінність не лише порівняно з контрольною групою, але й між групами триметазидину та ранолазину.

Висновки.

Додавання триметазидину призводило до статистично достовірного зменшення як САР, так і METAVIR вже через 3 місяці, з подальшим покращенням на 6-му місяці. Використання ранолазину забезпечувало більш виражене

зниження стеатозу та фіброзу, ніж триметазидин, з достовірною міжгруповою різницею на користь ранолазину на завершальному етапі спостереження.

Обидва препарати (триметазидин і ранолазин) асоціювались із покращенням систолічної функції лівого шлуночка у порівнянні з контрольною групою, без достовірних відмінностей між ними.

Ранолазин мав перевагу над триметазидином у впливі на діастолічну функцію: більш значуще підвищував співвідношення E/A, достовірно знижував E/e′ та призводив до більш вираженого зменшення індексу об’єму лівого передсердя.

Отримані результати свідчать, що додавання метаболічних препаратів до стандартної терапії ІХС у пацієнтів із супутньою патологією печінки є ефективним у покращенні кардіальної та гепатичної функції, при цьому ранолазин демонструє більш виражений комплексний вплив, ніж триметазидин.

Література:

1. Chalasani N, Younossi Z, Lavine JE, Charlton M, Cusi K, Rinella M, et al. The diagnosis and management of nonalcoholic fatty liver disease: Practice guidance from the American Association for the Study of Liver Diseases. Hepatology. 2018;67(1):328–57. DOI: 10.1002/hep.29367

2. Hutchison AL, Tavaglione F, Romeo S, Charlton M. Endocrine aspects of metabolic dysfunction-associated steatotic liver disease (MASLD): Beyond insulin resistance. J Hepatol. 2023;79(6):1524–41. DOI: 10.1016/j.jhep.2023.08.030

3. Eslam M, Newsome PN, Sarin SK, Anstee QM, Targher G, Romero-Gomez M, et al. A new definition for metabolic dysfunction-associated fatty liver disease: An international expert consensus statement. J Hepatol. 2020;73(1):202–9. DOI: 10.1016/j.jhep.2020.03.039

4. Godoy-Matos AF, Silva Júnior WS, Valerio CM. NAFLD as a continuum: from obesity to metabolic syndrome and diabetes. Diabetol Metab Syndr. 2020;12(1):60. DOI: 10.1186/s13098-020-00570-y

5. Brunt EM. Nonalcoholic Steatohepatitis: Definition and Pathology. Semin Liver Dis. 2001;21(01):3–16. DOI: 10.1055/s-2001-12925

6. Younes R, Caviglia GP, Govaere O, Rosso C, Armandi A, Sanavia T, et al. Long-term outcomes and predictive ability of non-invasive scoring systems in patients with non-alcoholic fatty liver disease. J Hepatol. 2021;75(4):786–94. DOI: 10.1016/j.jhep.2021.05.008

7. Borges-Canha M, Neves JS, Libânio D, Von-Hafe M, Vale C, Araújo-Martins M, et al. Association between nonalcoholic fatty liver disease and cardiac function and structure—a meta-analysis. Endocrine. 2019;66(3):467–76. DOI: 10.1007/s12020-019-02070-0

8. Lee Y ho, Kim KJ, Yoo M eun, Kim G, Yoon H jin, Jo K, et al. Association of non-alcoholic steatohepatitis with subclinical myocardial dysfunction in non-cirrhotic patients. J Hepatol. 2018;68(4):764–72. DOI: 10.1016/j.jhep.2017.11.023

9. Li X, Heiskanen JS, Ma H, Heianza Y, Guo Y, Kelly TN, et al. Fatty liver index and left ventricular mass: prospective associations from two independent cohorts. J Hypertens. 2021;39(5):961–9. DOI: 10.1097/HJH.0000000000002716

10. Sechi LA, Soardo G, Catena C. Nonalcoholic fatty liver and left ventricular remodelling: now the prospective evidence. J Hypertens. 2021;39(5):864–6. DOI: 10.1097/HJH.0000000000002750

11. VanWagner LB, Wilcox JE, Ning H, Lewis CE, Carr JJ, Rinella ME, et al. Longitudinal Association of Non-Alcoholic Fatty Liver Disease With Changes in Myocardial Structure and Function: The CARDIA Study. J Am Heart Assoc. 2020;9(4). DOI: 10.1161/JAHA.119.014279

12. Gusev E, Sarapultsev A. Atherosclerosis and Inflammation: Insights from the Theory of General Pathological Processes. Int J Mol Sci. 2023;24(9):7910. DOI: 10.3390/ijms24097910

13. Higashiura Y, Furuhashi M, Tanaka M, Takahashi S, Mori K, Miyamori D, et al. Elevated Fatty Liver Index Is Independently Associated With New Onset of Hypertension During a 10-Year Period in Both Male and Female Subjects. J Am Heart Assoc. 2021;10(14). DOI: 10.1161/JAHA.121.021430

14. Kallash M, Frishman WH. Trimetazidine Use in Cardiovascular Disease. Cardiol Rev. 2025; DOI: 10.1097/CRD.0000000000000862

15. El-khodary NM, Ghoneim AI, El-tayaar AA, El-touny EM. The Impact of Trimetazidine on Cardiac Fibrosis, Inflammation, and Function in Ischemic Cardiomyopathy Patients. Cardiovasc Drugs Ther. 2023;37(5):955–64. DOI: 10.1007/s10557-022-07340-0

16. Singh D, Oladimeji-Salami J, Akindele AJ. New insights on pharmacological and therapeutic potentials of trimetazidine beyond anti-anginal drug: A comprehensive review. Eur J Pharmacol. 2024;985:177062. DOI: 10.1016/j.ejphar.2024.177062

17. De Santis GA, De Ferrari T, Parisi F, Franzino M, Molinero AE, Di Carlo A, et al. Ranolazine Unveiled: Rediscovering an Old Solution in a New Light. J Clin Med. 2024;13(17):4985. DOI: 10.3390/jcm13174985

18. Esenboğa K, Kurtul A, Nazman H, Tekin CG, Özyüncü N, Tan TS, et al. Evaluation of the Impact of Ranolazine Treatment on Liver Function Tests in Patients With Coronary Heart Disease and Nonalcoholic Fatty Liver Disease. Angiology. 2022;73(1):73–8. DOI: 10.1177/00033197211005590

19. Dogan Z, Durmus S, Ergun DD, Gelisgen R, Uzun H. Ranolazine exhibits anti-inflammatory and antioxidant activities in H9c2 cardiomyocytes. Eur Rev Med Pharmacol Sci. 2023;27(7):2953–63. DOI: 10.26355/eurrev_202304_31927

References:

1. Chalasani N, Younossi Z, Lavine JE, Charlton M, Cusi K, Rinella M, et al. The diagnosis and management of nonalcoholic fatty liver disease: Practice guidance from the American Association for the Study of Liver Diseases. Hepatology. 2018;67(1):328–57. DOI: 10.1002/hep.29367

2. Hutchison AL, Tavaglione F, Romeo S, Charlton M. Endocrine aspects of metabolic dysfunction-associated steatotic liver disease (MASLD): Beyond insulin resistance. J Hepatol. 2023;79(6):1524–41. DOI: 10.1016/j.jhep.2023.08.030

3. Eslam M, Newsome PN, Sarin SK, Anstee QM, Targher G, Romero-Gomez M, et al. A new definition for metabolic dysfunction-associated fatty liver disease: An international expert consensus statement. J Hepatol. 2020;73(1):202–9. DOI: 10.1016/j.jhep.2020.03.039

4. Godoy-Matos AF, Silva Júnior WS, Valerio CM. NAFLD as a continuum: from obesity to metabolic syndrome and diabetes. Diabetol Metab Syndr. 2020;12(1):60. DOI: 10.1186/s13098-020-00570-y

5. Brunt EM. Nonalcoholic Steatohepatitis: Definition and Pathology. Semin Liver Dis. 2001;21(01):3–16. DOI: 10.1055/s-2001-12925

6. Younes R, Caviglia GP, Govaere O, Rosso C, Armandi A, Sanavia T, et al. Long-term outcomes and predictive ability of non-invasive scoring systems in patients with non-alcoholic fatty liver disease. J Hepatol. 2021;75(4):786–94. DOI: 10.1016/j.jhep.2021.05.008

7. Borges-Canha M, Neves JS, Libânio D, Von-Hafe M, Vale C, Araújo-Martins M, et al. Association between nonalcoholic fatty liver disease and cardiac function and structure—a meta-analysis. Endocrine. 2019;66(3):467–76. DOI: 10.1007/s12020-019-02070-0

8. Lee Y ho, Kim KJ, Yoo M eun, Kim G, Yoon H jin, Jo K, et al. Association of non-alcoholic steatohepatitis with subclinical myocardial dysfunction in non-cirrhotic patients. J Hepatol. 2018;68(4):764–72. DOI: 10.1016/j.jhep.2017.11.023

9. Li X, Heiskanen JS, Ma H, Heianza Y, Guo Y, Kelly TN, et al. Fatty liver index and left ventricular mass: prospective associations from two independent cohorts. J Hypertens. 2021;39(5):961–9. DOI: 10.1097/HJH.0000000000002716

10. Sechi LA, Soardo G, Catena C. Nonalcoholic fatty liver and left ventricular remodelling: now the prospective evidence. J Hypertens. 2021;39(5):864–6. DOI: 10.1097/HJH.0000000000002750

11. VanWagner LB, Wilcox JE, Ning H, Lewis CE, Carr JJ, Rinella ME, et al. Longitudinal Association of Non-Alcoholic Fatty Liver Disease With Changes in Myocardial Structure and Function: The CARDIA Study. J Am Heart Assoc. 2020;9(4). DOI: 10.1161/JAHA.119.014279

12. Gusev E, Sarapultsev A. Atherosclerosis and Inflammation: Insights from the Theory of General Pathological Processes. Int J Mol Sci. 2023;24(9):7910. DOI: 10.3390/ijms24097910

13. Higashiura Y, Furuhashi M, Tanaka M, Takahashi S, Mori K, Miyamori D, et al. Elevated Fatty Liver Index Is Independently Associated With New Onset of Hypertension During a 10-Year Period in Both Male and Female Subjects. J Am Heart Assoc. 2021;10(14). DOI: 10.1161/JAHA.121.021430

14. Kallash M, Frishman WH. Trimetazidine Use in Cardiovascular Disease. Cardiol Rev. 2025; DOI: 10.1097/CRD.0000000000000862

15. El-khodary NM, Ghoneim AI, El-tayaar AA, El-touny EM. The Impact of Trimetazidine on Cardiac Fibrosis, Inflammation, and Function in Ischemic Cardiomyopathy Patients. Cardiovasc Drugs Ther. 2023;37(5):955–64. DOI: 10.1007/s10557-022-07340-0

16. Singh D, Oladimeji-Salami J, Akindele AJ. New insights on pharmacological and therapeutic potentials of trimetazidine beyond anti-anginal drug: A comprehensive review. Eur J Pharmacol. 2024;985:177062. DOI: 10.1016/j.ejphar.2024.177062

17. De Santis GA, De Ferrari T, Parisi F, Franzino M, Molinero AE, Di Carlo A, et al. Ranolazine Unveiled: Rediscovering an Old Solution in a New Light. J Clin Med. 2024;13(17):4985. DOI: 10.3390/jcm13174985

18. Esenboğa K, Kurtul A, Nazman H, Tekin CG, Özyüncü N, Tan TS, et al. Evaluation of the Impact of Ranolazine Treatment on Liver Function Tests in Patients With Coronary Heart Disease and Nonalcoholic Fatty Liver Disease. Angiology. 2022;73(1):73–8. DOI: 10.1177/00033197211005590

19. Dogan Z, Durmus S, Ergun DD, Gelisgen R, Uzun H. Ranolazine exhibits anti-inflammatory and antioxidant activities in H9c2 cardiomyocytes. Eur Rev Med Pharmacol Sci. 2023; 27(7):2953–63. DOI: 10.26355/eurrev_202304_31927

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 364-787.4:618.1-058.833:616-056.24:314.742

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2294-2302

Марусин Олександр Васильович аспірант кафедри громадського здоров'я, Івано-Франківський Національний медичний університет, , м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0009-0000-9655-4945

СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ТА ПОВЕДІНКОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕШКАНЦІВ ГЕРІАТРИЧНОГО ПАНСІОНАТУ: РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТНОГО ОПИТУВАННЯ

Анотація. У статті представлено результати комплексного медико-соціального дослідження, проведеного серед мешканців геріатричного пансіонату. На основі анкетного опитування 71 особи віком понад 60 років проаналізовано демографічні та соціально-побутові характеристики, самооцінку здоров'я і життєвої реалізації, поширеність шкідливих звичок, харчову поведінку, фізичну активність, рівень стресу, соціальну залученість та доступ до медичних послуг.

Результати дослідження засвідчили, що більшість респондентів мають професійно-технічну або середню освіту, проживали переважно в міських умовах та не перебувають у шлюбі, значна частина осіб є одинокими, що вказує на критичний рівень соціальної ізоляції та зменшення міжособистісної підтримки. Більшість пацієнтів оцінює свій матеріальний стан як середній, а життєвий успіх – лише частковий. При цьому, самооцінка здоров'я здебільшого задовільна, що може пояснюватися адаптацією до вікових обмежень та відсутністю високих очікувань, а також, вкрай низький рівень залучення до громадської активності.

Незважаючи на вік, третина респондентів продовжують курити та епізодично вживають алкоголь. Харчова поведінка виявилась недостатньо збалансованою: споживання шкідливої їжі невисоке, проте споживання свіжих овочів і фруктів майже відсутнє, що може впливати на загальний соматичний стан. Рівень фізичної активності є критично низьким, що підвищує ризики погіршення функціонального стану, розвитку гіподинамії, депресії та прискореного старіння. Показово, що практично всі респонденти час від часу переживають стресові ситуації, що свідчить про хронічну психологічну напругу, яка не завжди усвідомлюється і не супроводжується адекватною підтримкою.

Попри формальну інтегрованість у систему первинної медичної допомоги (усі учасники мають укладену декларацію з лікарем), збереження якості первинної ланки та доступності медичних послуг для цієї групи населення залишається актуальним викликом. Чотири особи змінювали лікаря, зокрема через незадоволення якістю обслуговування.

Отримані результати вказують на низку серйозних проблем у сфері догляду за людьми літнього віку в інтернатних установах: соціальну ізоляцію, низьку якість харчування, гіподинамію, збереження шкідливих звичок і брак психоемоційної підтримки. Стаття обґрунтовує необхідність впровадження комплексних мультидисциплінарних підходів до медико-соціального супроводу пацієнтів у геріатричних пансіонатах, із врахуванням індивідуальних потреб, покращенням житлово-побутових умов, забезпеченням соціальної взаємодії та програм профілактики порушень здоров'я у старшому віці.

Ключові слова. геріатричний пансіонат; особи похилого віку; якість життя; суб'єктивне здоров'я.

Marusyn Oleksandr Vasyliovych postgraduate student of the Department of Public Health, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0009-0000-9655-4945

SOCIAL AND BEHAVIORAL PROFILE OF RESIDENTS IN A GERIATRIC CARE FACILITY: FINDINGS FROM A SURVEY

Abstract. The article presents the results of a comprehensive medico-social study conducted among residents of a geriatric boarding facility. Based on a questionnaire survey of 71 individuals aged over 60, the study analysed demographic and socio-household characteristics, self-assessment of health and life achievement, prevalence of harmful habits, dietary behavior, physical activity, stress levels, social engagement, and access to medical services.

The findings revealed that the majority of respondents had vocational or secondary education, previously lived in urban areas, and were not in marital relationships. A significant proportion of participants were living alone, indicating a critical level of social isolation and a lack of interpersonal support. Most residents rated their financial situation as average and their life achievements as only partial. At the same time, their health self-assessment was mostly satisfactory, which may reflect adaptation to age-related limitations and reduced expectations. However, the level of participation in community life was extremely low.

Despite their age, one-third of respondents continued smoking and consumed alcohol occasionally. Dietary habits were found to be insufficiently balanced: although consumption of unhealthy food was low, intake of fresh fruits and vegetables was nearly absent, potentially affecting overall somatic health. The level of physical activity was critically low, increasing the risk of physical decline, hypodynamia, depression, and accelerated ageing. Nearly all respondents reported experiencing stress from time to time, indicating chronic psychological strain that is often unrecognized and unsupported.

Although all participants were formally integrated into the primary healthcare system (with signed declarations with family physicians), ensuring quality and

accessibility of primary medical care remains a significant challenge for this population group. Four individuals had changed their physician, primarily due to dissatisfaction with care quality.

The results highlight several serious issues in the care of older adults in institutional settings: social isolation, poor nutrition, lack of physical activity, persistence of harmful habits, and insufficient psycho-emotional support. The article substantiates the need for comprehensive, multidisciplinary approaches to the medical and social support of geriatric patients, emphasizing individualized care, improved living conditions, social reintegration, and preventive health strategies in old age.

Keywords. geriatric boarding house; older adults; quality of life; self-rated health

Постановка проблеми.

Старіння населення є одним із головних демографічних трендів XXI століття. За прогнозами ВООЗ, до 2050 року кожен шостий житель планети буде у віці 65 років і старше [1]. В Україні, за даними Державної служби статистики, частка осіб віком 60+ становить понад 22% і продовжує зростати [2]. Збільшення тривалості життя не завжди супроводжується збереженням його якості, особливо в умовах хронічних захворювань, функціональних обмежень та соціальної ізоляції [3].

Мешканці геріатричних інтернатних закладів становлять вразливу категорію населення, яка потребує особливої уваги. Дослідження свідчать про високий рівень емоційного виснаження, недостатню фізичну активність та обмежене соціальне спілкування серед осіб, що тривалий час перебувають у таких установах [4, 5]. Низька залученість у громадське життя, незбалансоване харчування та поширення шкідливих звичок, зокрема тютюнопаління, є додатковими негативними чинниками [6].

Водночас наявність сімейного лікаря, навіть у стаціонарному закладі, не завжди гарантує високий рівень профілактики чи міжособистісної підтримки, що підтверджують як міжнародні, так і вітчизняні дані [7]. В Україні дослідження у сфері геріатрії обмежені переважно статистичним аналізом [8], тоді як інтегрований підхід до вивчення якості життя, здоров’я та соціального функціонування є рідкістю. Це зумовлює актуальність комплексного дослідження мешканців геріатричних установ на регіональному рівні.

Таким чином, дана робота покликана заповнити наукову прогалину, сформувати соціально-медичний портрет осіб похилого віку в інституційних умовах та визначити пріоритетні напрями медико-соціальної підтримки.

Матеріали і методи. На момент опитування в геріатричному пансіонаті перебувало 134 особи, в опитуванні взяли участь 71 респондент – 45 (63,38%) чоловіків та 26 (36,62%) жінок віком понад 60 років. Більше половини респондентів (61,97%) були у віці 60-79 років, третина (30,99%) віком 80-90 років та п’ятеро (7,04%) старше 91 років.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Обробка та аналіз проводили за базою даних, створеною за допомогою Microsoft Excel, шляхом розрахунку показників характеристик на 100 респондентів та їх стандартної похибки (±m). Достовірність відмінностей даних у групах порівняння (чоловіки-жінки) оцінювали за критерієм хі-квадрат ($\chi 2$). Статистичний аналіз проводився з використанням програмного забезпечення SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) версії 22.0. Рівень статистичної значущості встановлювався на рівні $p < 0,05$.

Дослідження проводилося відповідно до етичних принципів Гельсінської декларації та було схвалено локальним етичним комітетом. Усі респонденти були поінформовані про мету та методи дослідження, а також про конфіденційність отриманої інформації.

Мета статті – визначити особливості способу життя, стану здоров'я та соціальної взаємодії літніх осіб, які перебувають у геріатричному пансіонаті, з метою виявлення їхніх потреб у медико-соціальній підтримці.

Виклад основного матеріалу.

Аналіз соціально-демографічних характеристик дозволив виявити низку спільних рис, що формують портрет середньостатистичного пацієнта пансіонату. Більшість опитаних (97,2%) до поселення були мешканцями міста, що свідчить про переважно міське походження підопічних геріатричних закладів. Це може бути зумовлено як кращим доступом до соціальних та медичних служб у містах, так і демографічними тенденціями – зменшенням чисельності літніх людей у сільській місцевості через міграцію молодшого населення.

Щодо рівня освіти, домінуючою виявилася професійно-технічна — її мають 87,3% респондентів. Повну вищу освіту мала лише незначна частка респондентів (приблизно 7%). Такий розподіл є типовим для старших вікових когорт, зважаючи на історичні особливості доступу до освіти у XX столітті. Жінки частіше мали загальну середню освіту, тоді як серед чоловіків переважала професійно-технічна.

Оцінка задоволеності життям продемонструвала, що пацієнти обрали відповіді «посередньо» або «задоволений(а)» — відповідно 49,3% і 50,7%. При цьому жоден із опитаних не вказав варіант «повністю задоволений(а)» чи «не задоволений(а)», що можливо свідчить про помірний рівень суб'єктивної життєвої реалізованості, без яскраво вираженого негативного чи позитивного полюсу. Ймовірно, такий стан пов'язаний як із віковими обмеженнями, так і з адаптацією до умов проживання у пансіонаті.

Тішить те, що суб'єктивна оцінка матеріального благополуччя респондентів також відзначається стабільною одноманітністю: 97,2% учасників дослідження оцінили свій рівень як «середній», і тільки двоє (2,8%) як «низький», проте, жоден не зазначив «високого» рівня добробуту. Ці результати вказують на певну фінансову вразливість літніх осіб, які, ймовірно, мають обмежені джерела доходу (пенсії, соціальні виплати), що дозволяють підтримувати лише базовий рівень матеріального забезпечення.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Побутові умови проживання до поселення в пансіонат респонденти переважно оцінювали як задовільні (94,4%), на повністю комфортні вказали лише троє (4,2%), а на незадовільні – одна особа, що може свідчити про поступову адаптацію до умов життя, зниження запитів із віком або про загалом прийнятний рівень житла до потрапляння у заклад тривалого догляду.

Цікавим виявився аналіз сімейного статусу пацієнтів, який показав, що понад половину осіб похилого віку є розлученими (50,7%), при чому чоловіків в більш як два рази більше ніж жінок – 66,7±7,0% проти 23,1±8,3% відповідно, p□0,001, що може відображати як вищу вірогідність розпаду шлюбів у чоловіків похилого віку, так і меншу їх залученість до підтримування сімейних стосунків. Третина (26,8%) овдовіли – 11,1±4,7% чоловіків та 53,8±9,8% жінок, p□0,001, що відповідає загальній демографічній тенденції тривалішої тривалості життя жінок, та майже четверта частина (21,1%) взагалі ніколи не перебували у шлюбі, що вказує на можливу відсутність тривалих соціальних зв'язків упродовж життя, а відтак й на обмежену систему підтримки в літньому віці. Відсутність активного подружнього чи родинного життя є типовою для мешканців геріатричних закладів і свідчить про соціальну ізоляцію, яка є характерною для цієї вікової групи та може відігравати важливу роль у формуванні емоційного стану, потреби в інституційному догляді та рівні задоволеності життям. Прогнозовано, що абсолютно усі (100%) пацієнтів вказали, що проживали наодинці, не маючи змоги співжити з дітьми, онуками чи іншими членами родини. Такі результати вказують на високий рівень самотності в осіб літнього віку, що, у свою чергу, підвищує ризики емоційного виснаження та потребу в соціальній підтримці.

Попри вищезазначені обставини, взаємини в родині до поселення в пансіонат оцінюються досить помірковано – 78,9% опитаних повідомили, що сім'ї взагалі не мають, а 21,1% оцінили свої взаємини як задовільні. Жоден з респондентів не обрав варіанти незадовільні або доброзичливі, що може свідчити як про відсутність активного родинного оточення, так і про низький рівень очікувань від міжособистісних стосунків на цьому етапі життя.

Участь в громадському житті (регулярні зустрічі з друзями, родиною, відвідування церкви, належність до якогось об'єднання, гуртка, товариства тощо) має високу вагомість для збереження психоемоційного здоров'я людей похилого віку, оскільки сприяє підтримці соціальних зв'язків, відчуттю приналежності та запобіганню ізоляції. На жаль, рівень участі в громадському житті серед пацієнтів пансіонату виявився надзвичайно низьким, адже абсолютна більшість (95,8%) осіб не ведуть суспільну активність, і лише троє (4,2%) відповіли, що іноді беруть участь у соціальних подіях, що підтверджує загальну тенденцію до соціальної ізоляції серед осіб старшого віку, особливо у стаціонарних установах.

Особливо показовими є результати, що стосуються суб'єктивного відчуття життєвої реалізації – більшість респондентів (93,0%) вважають, що досягли успіху в житті лише частково та лише п'ятеро (7,0%) респондентів не змогли

визначитися з відповіддю, тоді як жодна особа не вказала, що повністю досягла життєвого успіху. Такий результат може відображати не лише об'єктивні життєві труднощі, зокрема стан здоров'я, матеріальну ситуацію чи відсутність родинної підтримки, а й глибше емоційно-психологічне незадоволення, пов'язане з переоцінкою пройденого шляху на пізньому етапі життя. Важливо, що майже всі респонденти (95,8%) періодично стикаються зі стресовими ситуаціями, хоча лише один учасник опитування зазначив, що часто їх відчуває, а двоє осіб чоловічої статі віком 60-79 років вказали, що у них стресові обставини не виникають ніколи. Такий розподіл може свідчити про адаптацію до вікових змін або певну емоційну притупленість, однак він також може маскувати хронічну тривожність, що не завжди усвідомлюється літніми особами.

Залишається актуальною проблема тютюнопаління серед пацієнтів літнього віку, адже куріння є одним із провідних факторів ризику розвитку хронічних неінфекційних захворювань, зокрема серцево-судинної, дихальної патології та онкологічних процесів так, на момент опитування третина респондентів (29,6%) продовжують курити. Прогнозовано, що дана шкідлива звичка більше поширена сере чоловічої статі – 42,2±7,4% проти 7,7±5,2% жіночої статі, p□0,001. Тішить те, що більше половини (59,2%) ніколи не курили, тоді як 11,3%. Ці показники значно перевищують середні по популяції похилого віку і вказують на недостатній рівень профілактики серед даної категорії населення.

Серед тих, хто мав досвід куріння 88,9% курили понад 20 років, а ще 7,4% – від 10 до 14 років. Це свідчить про тривалу експозицію до нікотину, що створює підвищені ризики розвитку хронічних обструктивних захворювань легень, серцево-судинної патології та онкологічних хвороб. У контексті паліативної та геріатричної допомоги це означає потребу у системному медичному супроводі та програмах зменшення шкоди.

Серед осіб, які активно курять більше половини (66,7%) викурює від 5 до 10 сигарет на день, ще 37,0% – 11–20 сигарет, і один респондент повідомив про споживання понад 20 сигарет щодня. Такі показники свідчать про значне нікотинове навантаження на організм навіть у літньому віці, що може бути як наслідком багаторічної залежності, так і формою психологічної компенсації емоційних труднощів або самотності.

Щодо ще одної шкідливої звички – вживання алкоголю, більшість опитаних (54,9%) зазначили, що ніколи його не вживають, причому серед жінок таких удвічі більше (80,8±7,7% та 40,0±7,3% відповідно, p0,001), третина (28,2%) – рідше одного разу на місяць, і 16,9% – 1-2 рази на місяць. Жоден з респондентів не повідомив про щотижневе або частіше споживання алкоголю. Такий розподіл демонструє порівняно помірне поширення цієї звички, однак навіть нечасте вживання алкоголю у старшому віці потребує медичного моніторингу, особливо в умовах поліфармації та супутніх захворювань.

Аналіз харчових звичок респондентів дозволив виявити низку важливих особливостей, характерних для осіб похилого віку, які перебувають у

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

геріатричному пансіонаті. Зібрані дані засвідчили, що вживання шкідливої їжі (жирної, гострої, солоної) не є систематичним. Зокрема, 42,3% опитаних вказали, що споживають такі продукти майже ніколи, а 57,7% – рідко. Жоден з учасників не повідомив про постійне споживання подібних продуктів. Такий розподіл свідчить або про позитивну харчову поведінку, або про змінену потребу внаслідок вікових змін смаку, обмежень за станом здоров'я або перебування у пансіонаті з регламентованим меню.

Водночас споживання свіжих овочів і фруктів виявилося доволі низьким – 98,6% респондентів зазначили, що вживають їх рідко, а один вказав, що майже ніколи, і жоден не обрав варіант постійно. Це може свідчити про обмежений доступ до свіжих продуктів у пансіонаті або про відсутність звички споживати рослинну їжу протягом життя. Незбалансоване харчування з низьким вмістом клітковини може поглиблювати проблеми з травленням і загальний соматичний стан літніх пацієнтів.

Одним із ключових факторів підтримки функціонального стану та якості життя в літньому віці є фізична активність. Регулярне навіть помірне навантаження, як-от щоденне ходіння, спеціально адаптована лікувальна гімнастика або дихальні вправи, сприяють підтримці м'язового тонусу, покращенню роботи серця, стабілізації психоемоційного стану та профілактиці депресії. Аналіз результатів опитування засвідчив вкрай низький рівень фізичної активності серед респондентів, які перебувають у геріатричному пансіонаті. Більшість учасників дослідження (91,5%) не займаються жодним видом регулярних фізичних вправ, таких як інтенсивне ходіння, ранкова гімнастика, біг чи інші доступні форми рухової активності. Причини такої пасивності можуть бути багатофакторні – у багатьох мешканців спостерігаються обмеження мобільності, пов'язані з віковими змінами, захворюваннями опорно-рухового апарату або серцево-судинною патологією, відсутність належних умов або організованих занять у закладі може додатково знижувати мотивацію до руху, а ще, у ряді випадків спрацьовує страх перед падінням або перенавантаженням, що також призводить до уникання фізичних навантажень.

Цю тенденцію підтверджують відповіді на питання щодо інтенсивності повсякденного навантаження: усі респонденти (100%) оцінили її як «легку», тоді як середньої або високої інтенсивності навантаження не зафіксовано. Це ще раз підтверджує малорухливий спосіб життя, що потребує професійного втручання з боку медперсоналу для стимулювання активності пацієнтів.

Суб'єктивна оцінка свого стану здоров'я серед осіб літнього віку є переважно задовільною, попри наявність численних хронічних захворювань та функціональних обмежень. Більшість респондентів зазначили, що відчувають себе задовільно (91,5%) або навіть добре (5,6%), тоді як лише незначна частина (2,8%) охарактеризувала свій стан як незадовільний або поганий. Очевидно, у похилому віці відбувається адаптація до хронічних симптомів, і багато пацієнтів сприймають певні порушення як «нормальні для свого віку». Проте, особисте

уявлення про свій стан здоров'я значною мірою залежить не лише від медичних показників, а й від емоційного стану, очікувань, наявності підтримки, рівня порівняння із ровесниками, а люди з обмеженим доступом до інформації можуть недооцінювати серйозність власного стану. Крім того, висока частка задоволених своїм здоров'ям осіб не завжди корелює з об'єктивними клінічними показниками, такими як наявність гіпертонії, діабету, остеоартрозу тощо. Це свідчить про необхідність поєднання суб'єктивної і об'єктивної оцінки стану здоров'я при плануванні медичного нагляду та інтервенцій у геріатричній практиці.

Цілком зрозуміло, що 100% опитаних мають укладену декларацію з сімейним лікарем або терапевтом, адже вони проживають в геріатричному пансіонаті, де працюють лікарі загальної практики, що позитивно демонструє формальну інтеграцію осіб похилого віку в систему первинної медичної допомоги навіть у разі тривалого перебування в закладі інтернатного типу. Проте четверо респондентів зазначили що змінювали лікаря, з яким укладали декларацію, а причинами зміни троє вказали, що були незадоволені обслуговуванням першим лікарем, а одна особа – по причині переїзду в інше місто, що свідчить про потребу у збереженні якості первинної допомоги та важливість міжособистісного контакту між лікарем і пацієнтом, навіть у геріатричних умовах.

Висновки. Результати анкетування показали, що мешканці геріатричного пансіонату переважно мають професійно-технічну освіту, проживали в місті та зазнали соціальної ізоляції через втрату родини або самотність. Виявлено низький рівень фізичної активності, участі в громадському житті та споживання корисної їжі, при цьому більшість респондентів задоволені життям і своїм станом здоров'я. Частина осіб має шкідливі звички та стикається зі стресом, що потребує належної уваги медико-соціальних служб. Результати підкреслюють важливість розробки комплексних програм підтримки, спрямованих на покращення якості життя людей похилого віку в інтернатних закладах.

Література:

1. World Health Organization. Ageing and health. Geneva: WHO; 2022 [cited 2025 Jul 21]. Available from: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health
2. Державна служба статистики України. Демографічна та соціальна статистика. Київ: Держстат; 2023. Доступ: https://ukrstat.gov.ua
3. Beard JR, Officer A, de Carvalho IA, et al. The World report on ageing and health: a policy framework for healthy ageing. Lancet. 2016;387(10033):2145–2154.
4. Ayalon L, Tesch-Römer C. Taking a closer look at ageism: self- and other-directed ageist attitudes and discrimination. Eur J Ageing. 2017;14(1):1–4.
5. Low LF, Fletcher J, Goodenough B, Jeon YH, Etherton-Beer C, MacAndrew M, Beattie E. A systematic review of interventions to change staff care practices in order to improve resident outcomes in nursing homes. PLoS One. 2015;10(11):e0140711.
6. Katz PR. An international perspective on long term care: focus on nursing homes. J Am Med Dir Assoc. 2011;12(7):487–492.
7. Anatolii V. Tsarenko, Vira V. Chaikovska, Nina G. Goyda, Zoya V. Maksimova. Geriatric aspects of the organization of medical-social, palliative and hospice care in the conditions of the war: combination of medical, psychological and social problems. Clinical and Preventive Medicine, 2024;(3):74-.

8. Чайковська ВВ, Вялих ТІ, Величко НМ, Толстих ВА, Москалюк СВ. Геріатрична допомога населенню України: сучасний стан і напрями розвитку. International Journal Rehabilitation And Palliative Medicine. 2023;1(8):75-9. Доступно на: https:// doi 10.15574/IJRPM.2023.8.75

References:

1. World Health Organization. Ageing and health. Geneva: WHO; 2022 [cited 2025 Jul 21]. Available from: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health

2. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy. Demohrafichna ta sotsialna statystyka. Kyiv: Derzhstat; 2023. Available from: https://ukrstat.gov.ua

3. Beard JR, Officer A, de Carvalho IA, et al. The World report on ageing and health: a policy framework for healthy ageing. Lancet. 2016;387(10033):2145–2154.

4. Ayalon L, Tesch-Römer C. Taking a closer look at ageism: self- and other-directed ageist attitudes and discrimination. Eur J Ageing. 2017;14(1):1–4.

5. Low LF, Fletcher J, Goodenough B, Jeon YH, Etherton-Beer C, MacAndrew M, Beattie E. A systematic review of interventions to change staff care practices in order to improve resident outcomes in nursing homes. PLoS One. 2015;10(11):e0140711.

6. Katz PR. An international perspective on long term care: focus on nursing homes. J Am Med Dir Assoc. 2011;12(7):487–492.

7. Tsarenko AV, Chaikovska VV, Goyda NG, Maksimova ZV. Geriatric aspects of the organization of medical-social, palliative and hospice care in the conditions of the war: combination of medical, psychological and social problems. Clinical and Preventive Medicine. 2024;(3):74–.

8. Chaikovska VV, Vialykh TI, Velychko NM, Tolstykh VA, Moskaliuk SV. Heriatrychna dopomoha naselennyu Ukrainy: suchasnyi stan i napriamy rozvytku. International Journal Rehabilitation And Palliative Medicine. 2023;1(8):75–79. Available from: https://doi.org/10.15574/IJRPM.2023.8.75

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 606:675

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2303-2314

Масікевич Юрій Григорович доктор біологічних наук, професор професор кафедри фізіології ім. Я.Д. Кіршенблата, Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0002-0324-1171

Лебедєва Катерина Олександрівна аспірантка кафедри пластичних мас і біологічно активних полімерів, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-0851-5012

Воронкін Андрій Анатолійович доктор філософії, асистент кафедри пластичних мас і біологічно активних полімерів, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, https://orcid.org/ 0000-0002-8893-4400

Конєв Олександр Миколайович студент кафедри технології кераміки, вогнетривів, скла та емалей, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, https://orcid.org/0004-0008-4480-4183

Мірошниченко Михайло Денисович магістр кафедри технології переробки нафти, газу та твердого палива, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, https://orcid.org/ 0009-0004-9505-5174

Волощук Валентина Василівна доктор філософії, молодший науковий співробітник кафедри технології кераміки, вогнетривів, скла та емалей, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-2120-3088

Рябінін Олександр Сергійович аспірант кафедри технології кераміки, вогнетривів, скла та емалей, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, https://orcid.org/0009-0009-4460-4133

ОГЛЯД СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 3D-БІОДРУКУ ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ ТА РЕГЕНЕРАТИВНОЇ МЕДИЦИНИ

Анотація. За останнє десятиліття досить швидко почали розвиватись технології 3D-біодруку, які є перспективним напрямом в сфері отримання штучних біологічних органів, регенеративної та відновлювальної медицині. 3D-біопринтінг може вирішити багато серйозних проблем трансплантації та порівняно із традиційними медичними технологіями дає можливість виготовляти

індивідуальні, персоналізовані тканинні конструкти та штучні суглоби, хрящі та органи. 3D-біодрук гідрогелів - це технологія, що дозволяє створювати тривимірні структури з живих клітин та гідрогелів, використовуючи пошарове накладання біосумісного матеріалу. Вона знаходить застосування у тканинній інженерії, розробці ліків та інших галузях. Основні сучасні технології включають екструзійний 3Д-біодрук, який дозволяє створювати структури з високою щільністю клітин.

У роботі розглядаються існуючі технології 3D-біодруку із використанням біочорнил для відновлювальної та регенеративної медицини. Описано особливості струминного 3D-біодруку, на основі видавлювання, лазерного та комбінованого 3Д-біодруку. Наведено особливості застосування у 3D-біодруку біочорнил з використанням біосумісних полімерних сполук, гідрогелів, які повинні мати властивості біосумісності, біорозкладності, біостабільності.

Відзначені деякі найбільш популярні сучасні біопринтери, зазначені обмеження, недоліки, пов'язані з механічними властивостями матеріалів для друку, а також точністю, швидкістю друку. Показано, що досить складною проблемою залишається формування тривимірної біологічної структури, наближеної до природної форми з морфології, фізіологічних та біохімічних властивостей. Авторським колективом даної статті були розроблені та дослідженні біологічно-активні біополімерні гідрогелі на основі альгінату та желатину, модифіковані кальцієвими солями гумінових кислот бурого вугілля, для технології 3D-біодруку. Доведено, що використання системи полісахарид альгінат–білок желатин для створення біочорнил для технології 3D-біодруку дозволяє оптимізувати власний комплекс біологічно-активних гідрогелевих гумін-біополімерних матеріалів.

Ключові слова: технології, 3D-біодрук, біопринтери, біочорнила, гідрогелі, біодеградабельні, органи.

Masikevych Yuriy Grigorovich Doctor of Biological Sciences, Professor, Department of Physiology named after Ya.D. Kirshenblat, Bukovina State Medical University, Chernivtsi, https://orcid.org/ 0000-0002-0324-1171

Lebedieva Kateryna Oleksandrivna PhD student, Department of Plastics and Biologically Active Polymers, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-0851-5012

Voronkin Andriy Anatolyevich PhD, Assistant Professor of the Department of Plastics and Biologically Active Polymers, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-8893-4400

Koniev Oleksandr Mykolayovych PhD Student, Department of Ceramics, Refractories, Glass and Enamels Technology, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, https://orcid.org/0004-0008-4480-4183

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Miroshnychenko Mikhailo Denisovych Master of Science, Department of Oil, Gas and Solid Fuel Processing Technology, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, https://orcid.org/ 0009-0004-9505-5174

Voloshchuk Valentyna Vasylivna PhD, Junior Researcher, Department of Ceramics, Refractories, Glass and Enamels Technology, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-2120-3088

Ryabinin Oleksandr Serhiyovych PhD Student, Department of Ceramics, Refractories, Glass and Enamels Technology, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, https://orcid.org/0009-0009-4460-4133

OVERVIEW OF MODERN 3D BIOPRINTING TECHNOLOGIES FOR RENEWABLE AND REGENERATIVE MEDICINE

Abstract. Over the past decade, 3D bioprinting technologies have developed rapidly, representing a promising direction in the field of artificial biological organs, regenerative and restorative medicine. 3D bioprinting can solve many serious problems of transplantation and, compared to traditional medical technologies, makes it possible to produce individual, personalized tissue constructs and artificial joints, cartilage and organs. 3D bioprinting of hydrogels is a technology that allows the creation of three-dimensional structures from living cells and hydrogels using layer-by-layer deposition of biocompatible material. It finds application in tissue engineering, drug development and other fields. The main modern technologies include extrusion bioprinting, which allows the creation of structures with a high cell density.

The paper considers existing technologies of 3D bioprinting using bioinks for regenerative and regenerative medicine. The features of inkjet 3D bioprinting, based on extrusion, laser and combined bioprinting are described. The features of the use of bioinks in 3D bioprinting using biocompatible polymer compounds, hydrogels, which must have the properties of biocompatibility, biodegradability, and biostability are presented.

Some of the most popular modern bioprinters are noted, limitations, shortcomings associated with the mechanical properties of printing materials, as well as accuracy, printing speed are indicated. It is shown that the formation of a three-dimensional biological structure close to the natural form in morphology, physiological and biochemical properties remains a rather difficult problem. The authors of this article developed and studied biologically active biopolymer hydrogels based on alginate and gelatin, modified with calcium salts of humic acids of brown coal, for 3D bioprinting technology. It has been proven that the use of the polysaccharide alginate–protein gelatin system to create bioinks for 3D bioprinting technology allows optimizing one's own complex of biologically active hydrogel humic-biopolymer materials.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Keywords: technologies, 3D bioprinting, bioprinters, bioinks, hydrogels, biodegradable, organs.

Постановка проблеми. Область регенеративної медицини значно просунулася останнім часом у своїй здатності виробляти функціональні замінники тканин та органів. Щорічно у світі виконується понад 160 тисяч трансплантацій органів та понад 250 тисяч - тканин і клітин людини [1, 2]. За останнє десятиліття досить швидко почали розвиватись технології 3D-біодруку. Тривимірний біодрук (3Д-біодрук) стає перспективною технологією для виробництва штучних біологічних органів. Вона може вирішити багато серйозних проблем, пов'язаних із трансплантацією. Порівняно із традиційними технологіями 3Д-біодрук дає можливість виготовляти індивідуальні, персоналізовані тканинні конструкти. Важливо відмітити, що виготовлення тканин та органів трубчастої форми (наприклад, трахеї, кровоносних судин, тканина стравоходу) є труднощами при традиційних методах біологічного виробництва. Крім того, тканини та органи трубчастої форми мають власну конструкцію з механічними та біологічними властивостями. Отже, необхідно дотримуватися індивідуальних геометричних та фізіологічних умов, що є одним з найбільш важливих факторів функціональної регенерації тканин. Найголовніша проблема трансплантації – це відторгнення організмом пересадженого органу, така небезпека завжди залишається. Технологія 3Д-біодруку має на увазі використання клітин самого пацієнта для цих цілей, таким чином просто знімається питання про відторгнення.

На сьогодні в умовах російської агресії за даними МОЗ України приблизно одна третина усіх поранень військових на фронті приводить до травматичних ушкоджень, часткової або повної втрати кінцівок. Тому проблематика створення ефективних та швидкодійних технологій протезування для реабілітації поранених для України постає однією з найактуальніших на сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні 10 років 3Д-біодрук на основі гідрогелів став інноваційною технологією в біомедичних дослідженнях, особливо в таких галузях, як тканинна інженерія, регенеративна медицина, загоєння ран і персоналізована медицина [3]. Завдяки можливості створення каркасів з високою точністю та специфічними властивостями для кожного пацієнта [4], ця технологія надає нові можливості в терапії [5] та протезної хірургії [6], зокрема в напрямку персоналізованих рішень [7]. Використання тривимірних друкованих каркасів дозволяє не лише ранню діагностику захворювань через моделювання in vitro, але й кастомізацію лікування та оптимальне дозування з контрольованими профілями вивільнення, які ефективно адаптуються до потреб окремої людини [8]. Екструзійний 3Д-біодрук, як одна з найрозвиненіших технік, дозволяє створювати гідрогелеві каркаси зі складною геометрією, що відкриває нові перспективи в біомедичних застосуваннях [9]. В той же час, до найбільш актуальних проблем цього напряму є

забезпечення високої біосумістності та створення 3Д-біопринтингових гідрогелевих матеріалів, які повинні відповідати певним реологічним вимогам для стабільного друку та збереження структури після нього. Достатньо активно також розвивається 3Д-біодрук протезів та кісток з застосуванням наноматеріалів, таких як мезопористі наночастинки кремнезему (MSNs), дозволяє значно покращити механічні властивості та біоактивність матеріалів [1011]. MSNs мають високу пористість, велику питому поверхню та легкість функціоналізації, що робить їх ефективними носіями для молекулярної візуалізації, доставки ліків та білків, а також контрольованого вивільнення біологічних агентів залежно від їх ізоелектричної точки [12]. Однак, для таких керамічних матеріалів 3Д-біодруку достатньо часто зустрічаються явища відторгнення протезів та імплантів від тканин людини та погана довготривала біосумістність. Таким чином, поєднання 3D-біодруку з інноваційними біоматеріалами та нанокомпозитами відкриває нові шляхи для розробки персоналізованих та ефективних медичних рішень. Використання різних типів полімерів і наночастинок у композиції гідрогелів дозволяє створювати матеріали з необхідними механічними, біологічними та терапевтичними властивостями, що відповідають індивідуальним потребам пацієнтів.

Мета статті –огляд сучасних технології 3D-біодруку відновлювальної та регенеративної медицини.

Виклад основного матеріалу. Сучасна сфера відновлювальної та регенеративної медицини Біовиробництво передбачає створення, вирощування біологічних структур, що мають складну архітектуру, з використанням високотехнологічних методів 3D-біодруку, біореакторів та матеріалів на основі так званих біочорнил. 3D-біодрук ґрунтується на складанні тканин та органів з конгломератів клітин. Таке складання (3Д-біодрук) здійснюється на спеціальних 3D-біопринтерах на основі тривимірної комп'ютерної моделі. 3D-біодрук дозволяє розміщувати живі клітини, вбудовані в біоматеріали, в точному просторовому розташуванні для створення штучних тканин та органів. Моделі органів з 3D-біодруку також можуть бути альтернативою експериментам на тваринах [15]. Використовуючи людські клітини, можна створювати моделі гуманізованих органів, які можуть давати релевантніші результати для фізіології людини, ніж моделі на тваринах. Основна мета технологій 3D-біодруку полягає у створенні високотехнологічних, індивідуальних замінників органів (біоштучні органи), які здатні замінювати чи відновлювати аналоги з дефектом. Біопринтери заправляються відповідними біочорнилами у вигляді клітинної структури, ці біочорнила наносяться на спеціальну підкладку, на своєрідний біопапір. При цьому біочорнила повинні бути біосумісними, тому до їх складу зазвичай входять спеціальні біологічно активні компоненти: біологічно активні речовини, суспензії клітин, тканинні сфероїди. Після друку першого шару клітинних сфероїдів поверх наноситься другий шар, який зростається з першим. Отже, поступово друкується, створюється об'ємний живий об'єкт як тканини чи органу [16, 17].

Перед 3D-біодруком необхідно створити тривимірну комп'ютерну модель органа чи тканини [18, 9]. Комп'ютерна модель повинна містити детальну структуру органу з клітинами та анатомічними особливостями судинної мережі. Для кожного типу органу вибираються відповідні типи клітин, котрим у картриджі є окремі сопла. Надалі надрукований тривимірний біоконструкт поміщають у біореактор для досягнення повного розвитку, при цьому підтримується життєздатність та здійснюється захист від інфекції. Майбутній орган в біореакторі знаходиться в деякому коктейлі, що імітує середовище організму.

Існуючі сучасні технології 3Д-біодруку органів можна розділити на такі різновиди: струменевий, на основі видавлювання, лазерний та комбінований [20]. У свою чергу струменевий 3Д-біодрук може бути без каркасу і з каркасом, біоплоттер друкує видавлюванням у повітряному середовищі, для лазерного та комбінованого методів не потрібне особливе середовище для друку. У оглядових статтях [21, 22] представлені технології 3D-друку, класичні (екструзійний біодрук, струменевий друк та друк із застосуванням лазера), також описані деякі нові технології [23]. Можна зазначити деякі особливості даних методів. При 3D-біодруку методом екструзії пошарове формування тканинного складу здійснюється пересуванням механічної платформи або рухомого екструдера (форсунки) [24]. Цей метод дозволяє використовувати різноманітні матеріали для 3Д-біодруку: в'язкі гідрогелі з біосумісних полімерів, клітини, неорганічні компоненти, а також тканинні сфероїди [25, 26].

Розвиток 3D-біодруку, розробка та застосування нових матеріалів сприяли широкому впровадженню 3Д-біопринтерів у медичній галузі [17]. Найбільш придатними напрямами використання 3D-біодрук у медицині, особливо в хірургії є: створення різних імплантатів у стоматології, травматології та реконструктивній хірургії, використання 3Д-моделей для імітації ходу операцій у складних випадках, розробка сканування та друку органів та тканин з живими клітинами та застосування 3Д-біопринтерів для створення медичних пристроїв, різних ендопротезів.

На сьогоднішній день в галузі створення 3D-біопринтерів працюють досить багато компаній, відзначимо найбільш відомі з них [27]: Organovo (USA), Envisiontec (Німеччина), Advanced Solutions, Inc. (USA), Allevi (USA), Cellink (Sweden), 3D Bioprinting Solutions (Великобританія), Advanced Solutions (США), AlephFarms (Israel), GeSim (Німеччина), Rokit (South Korea).

Найбільшим за площею органом людського тіла є шкіра. Вона має складну багатошарову структуру, захищає м'язи, кістки, зв'язки та внутрішні органи від будь-яких зовнішніх впливів. Отже, необхідно мати швидкі надійні способи її регенерації. Технологія лікування незначних поверхневих ушкоджень шкіри шляхом вирощування тканин шкіри добре відпрацьована [1,2]. Тому зараз основним завданням дослідників є розробка технології друку та вирощування тканин шкіри, яка буде близька до натуральної шкіри зі збереженням її структури та функцій. Матеріалами для шкіри можуть бути природні гідрогелі на основі

колагену, желатину, хітозану. Природним підходом для 3D-біодруку є застосування гідрогелів на основі натуральних біополімерів, які цитосумісні та забезпечують сприятливі умови для друку клітин [21]. При виготовленні м'яких матриксів з натуральних полімерів необхідно враховувати їх реологічні властивості: здатність до набухання, кінетику полімеризації та подальшу біодеградацію [28].

У 3D-біодруку найбільш широко застосовуються органічні розчини (альгінатні гідрогелі, колаген, гіалуронова кислота) та синтетичні біоматеріали для механічної підтримки клітинних тканинних конструктів. Завдяки високому вмісту води найбільш перспективними є наноцелюлозні матеріали, які мають гарну механічну міцність. Тому придатні біочорнила повинні мати високі механічні властивості, бути біодеградованими і нетоксичними для клітин.

Сучасним дослідженням у сфері природних полімерів для друку біологічних штучних органів присвячено огляд [29]. 3D-біодруку природні полімери відіграють важливу роль у підтримці клітинних та біомолекулярних процесів. Природні полімери можна видобувати з природної сировини фізичними чи хімічними методами. Вони часто застосовуються як гідрогелі для формування тканин, побудови судинної, нервової, лімфатичної мережі. За певних умов будь-які природні полімери можуть бути надруковані за допомогою пошарового способу осадження. До недоліків природних гідрогелів можна віднести залежність характеристик від виробника. Отже, не всі природні полімери можуть бути використані при 3D-біодруку.

Будучи основним компонентом різних чорнил, полімери для біодруку повинні мати такі властивості: біосумісність, біорозкладність, біостабільність, збереження, стерильність і придатність до 3D-біодруку [20]. 3D-біодрук з використанням біосумісних полімерів є перспективною технологією регенеративної медицини. Сучасні полімери, що використовуються для 3D-біодруку, можна розділити на природні, синтетичні та комбіновані гібридні полімери. Синтетичні полімери також можуть бути біорозкладними і небіорозкладними [20, 30, 31]. До полімерів, що не розкладаються, відносяться: акрилові полімери, похідні целюлози, силікони. Полімери, що біорозкладаються (поліаміди) піддаються розкладанню і утворюють нешкідливий біосумісний побічний продукт. Біосумісні полімери мають гарні терапевтичні властивості, не мають запального ефекту, мають хорошу проникність [32, 33].

Зазначимо основні характеристики найпоширеніших природних полімерів для 3Д-біодруку. Альгінат є полісахаридом, що отримується з бурих водоростей, він має ідеальну біосумісність і забезпечує швидке гелеутворення. Гіалуронова кислота, або гіалуронан - це полісахарид, що міститься в живих організмах [34]. Гіалуронова кислота має чудову біосумісність і здатність до біорозкладання, тому входить до складу гетерогенної позаклітинної матриці. Колаген є частиною різного позаклітинного матриксу і бере участь у фізіологічних взаємодіях між клітинами та матриксом. Основною перевагою біочорнил на основі колагену є можливість зшивання шляхом термореактивного гелеутворення. Фібрин є волокнистим білком, що виходить з крові полімеризацією фібриногену. На відміну від природних полімерів рослинного походження (альгінат, агарозу)

фібрин має більш високу біосумісність. Часто використовується як хірургічний клей для загоєння ран завдяки швидкому гелеутворенню [35]. Хітозан є природним полісахаридом, який отримується з панцира креветок, утворюється при деацетилюванні хітину. Хітозан має нетоксичні, антибіотичні та біорозкладні властивості, часто використовується для відновлення кісток, хрящів та шкіри. Однак низька механічна міцність, повільне гелеутворення ускладнює застосування для 3Д-біодруку органів. Желатин - це денатурована форма колагену, що широко використовується як гелеутворюючий агент в харчовій, фармацевтичній та косметичній промисловості. Агароза є природним полісахаридом, отриманим із клітинної стінки червоних водоростей. Аналогічно желатину має температуру гелеутворення близько 30 °C, тому застосовується для екструзійних процесів 3D-біодруку [36]. Ще відзначимо одну складову, що часто використовується при 3Д-біодруку органів, це децелюляризований позаклітинний матрикс, який виходить децелюляризацією різних тканин тварин (шкіра, тонкий кишечник, печінка).

Авторським колективом даної статті були розроблені та досліджені біологічно-активні біополімерні гідрогелі на основі альгінату та желатину, модифіковані кальцієвими солями гумінових кислот бурого вугілля, для технології 3D-біодруку. За допомогою реологічних та термодинамічних досліджень виявлено зміцнення таких гідрогелів за рахунок зшивання полімерних молекул іонами кальцію, розширення нанокристалічних ділянок та збільшення розмірів нанокристалів. На рис. 1 наведено фото процесу 3D-біодруку цих гідрогелів.

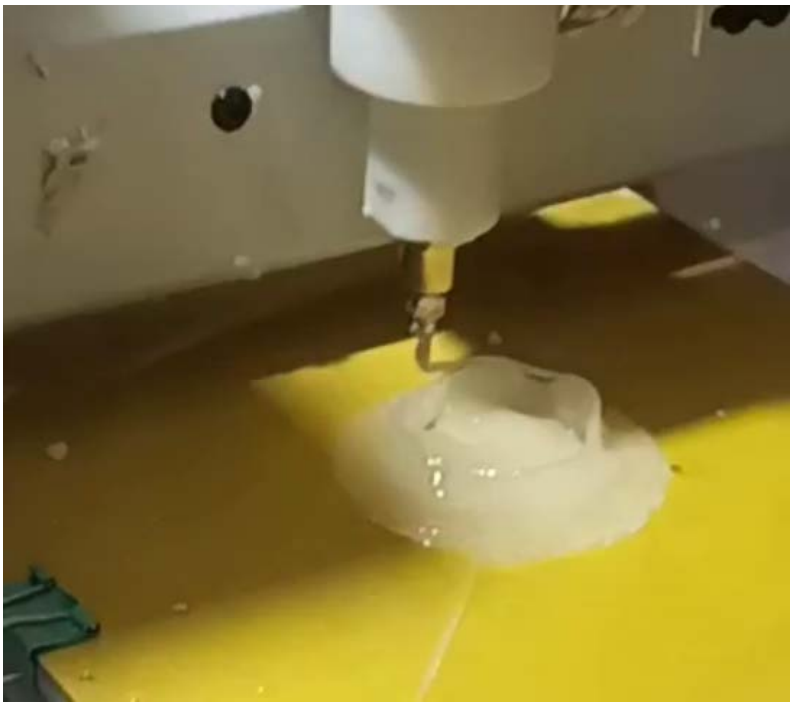


Рис. 1. Процес 3D-біодруку розроблених модифікованих гуміновими кислотами біологічно-активних біополімерних гідрогелів на основі альгінату та желатину

Модифіковані гуміновими кислотами біологічно-активні біополімерні гідрогелі для технології 3D-біодруку є в'язкими та термостабільними (мають температуру переходу гель-золь у діапазоні 55-60 ºС), тому їх можливо використовувати для технології 3D-друку.

Загалом, 3Д-біодрук органів є міждисциплінарною областю, включає досягнення клітинної біології, хімії, механіки, інженерії, медицини, а також комп'ютерних технологій. Незважаючи на очевидні успіхи, існують поки що проблеми для виготовлення повнофункціональних людських органів з працездатною судинною, нервовою, лімфатичною системою, сумісною з індивідуальним середовищем організму окремої людини. На основі аналізу відзначено майбутні перспективи розвитку технології 3Д-біодруку людських органів. На закінчення зазначено, що з появою нових технологій та матеріалів у майбутньому стане можливим виготовлення, трансплантація персоніфікованих повнофункціональних людських тканин та органів.

Висновки. У цій статті були описані сучасні технології 3D-біодруку людських тканин та органів у досить компактному вигляді. Було описано особливості 3D-біодруку, проаналізовано характеристики існуючих біочорнил, наведено деякі сучасні біопринтери. Докладно розглянуто технології 3D-біодруку тканин людських органів, відзначено проблеми. Можна відзначити, що ця область є високотехнологічною та швидко розвивається. З'являються нові технології та матеріали, які дозволять у майбутньому виготовляти, трансплантувати персоніфіковані повнофункціональні людські тканини та органи.

Література:

1. Grinberg V.Ya. N.V. Grinberg, A.I. Usov, N.P et al. Thermodynamics of Conformational Ordering of ι-Carrageenan in KCl Solutions Using High-Sensitivity Differential Scanning Calorimetry. Biomacromolecules. 2001. Vol. 2. P. 864–873.

2. Honey P. J., Rijo J., Anju A., et al. Smart polymers for the controlled delivery of drugs – a concise overview. Acta Pharmaceutica Sinica B. 2014. Vol. 4(2). P. 120-127p.

3. Holcomb G., Caldona E.B., Cheng X., et al. On the optimized 3D printing and post-processing of PETG materials. Mrs Communications. 2022. Vol. 12(3). P. 381–387.

4. Andreadis I.I., Gioumouxouzis C.I., Eleftheriadis G.K., et al. The Advent of a New Era in Digital Healthcare: A Role for 3D Printing Technologies in Drug Manufacturing? Pharmaceutics. 2022. Vol. 14. P. 609.

5. Salih T., Caputo M., Ghorbel M.T. Recent Advances in Hydrogel-Based 3D Bioprinting and Its Potential Application in the Treatment of Congenital Heart Disease. Biomolecules. 2024. Vol. 14. P. 861.

6. Omidian H., Mfoafo K. Three-Dimensional Printing Strategies for Enhanced Hydrogel Applications. Gels. 2024. Vol. 10. P. 220.

7. Khan S.A., Ahmad H., Zhu G. et al. Three-Dimensional Printing of Hydrogels for Flexible Sensors: A Review. Gels 2024, 10, 187. https://doi.org/10.3390/gels10030187

8. Alshehhi J.R.M.H., Wanasingha N., Balu R. et al. 3D-Printable Sustainable Bioplastics from Gluten and Keratin. Gels. 2024. Vol. 10. P. 136.

9. Ahsan A., Tian W.-X., Farooq M.A., et al. An overview of hydrogels and their role in transdermal drug delivery. International Journal of Polymeric Materials and Polymeric Biomaterials. 2020. Vol. 70(8). P 574–584.

10. Barrett-Catton E., Ross M.L., Asuri P. Multifunctional hydrogel nanocomposites for biomedical applications. Polymers. 2021. Vol. 13. P. 856.

11. Manzano M., Vallet-Regí M. Mesoporous silica nanoparticles for drug delivery. Advanced Functional Materials. 2020. Vol. 30. P. 1902634.

12. Sheikh Z., Nayak V.V., Daood U. et al. Three-Dimensional Printing Methods for Bioceramic-Based Scaffold Fabrication for Craniomaxillofacial Bone Tissue Engineering. J. Funct. Biomater. 2024. Vol. 15. P. 60.

13. Taking It Personally: 3D Bioprinting a Patient-Specific Cardiac Patch for the Treatment of Heart Failure / N. Matthews, B. Pandolfo, D. Moses, C. Gentile. Bioengineering. 2022. Vol. 9. P. 85–93.

14. Murphy S., Atala A. 3D-bioprinting of tissues and organs. Nature Biotechnology. 2014. Vol. 32. P. 773–785.

15. Lowman A.M, Peppas N.A. Hydrogels. Encyclopedia of controlled drug delivery. New York. 1999. Vol. 397. P. 418p.

16. Slaughter BV, Khurshid SS, Fisher O.Z. et al. Hydrogels in regenerative medicine. Adv Mater. 2009. Vol. 21(32–33). P. 3307–3329.

17. Lee J.Y, Park J.H., Ahn M.J. Cho Long-term study on off-the-shelf tracheal graft: A conceptual approach for urgent implantation. Mater. Des. 2020. Vol. 185. P. 108–119.

18. Xiaohong W. Advanced Polymers for Three-Dimensional (3D) Organ Bioprinting. Micromachines. 2019. Vol. 10. P. 814.

19. Gorkin R., Panhuis M., Romero-Ortega M. et al. 3D printing of layered brainlike structures using peptide modified gellan gum substrates. Biomaterials. 2015. Vol. 67. P. 264–273.

20. Matai I., Kaur G., Seyedsalehi A., et al. Progress in 3D bioprinting technology for tissue/organ regenerative engineering. Biomaterials. 2019. Vol. 226.

21. Berg J., Kurreck J. Clean Bioprinting – Fabrication of 3D Organ Models Devoid of Animal Components. ALTEX. 2021. Vol. 38 (2). P. 269–288.

22. Jeong H.J., Nam H., Jang J., et al. 3D Bioprinting Strategies for the Regeneration of Functional Tubular Tissues and Organs. Bioengineering. 2020. Vol. 7. P. 32.

23. Rocca M., Fragasso A., Liu W. et al. Embedded Multimaterial Extrusion Bioprinting. SLAS Technol. 2017. Vol. 1. P. 1–10.

24. Jakab K., Norotte C., Marga F. et al. Tissue engineering by self-assembly and bio-printing of living cells. Biofabrication. 2010. Vol. 2. P. 1–14.

25. Peltola S.M., Melchels F.P.,. Grijpma D.W et al. A review of rapid prototyping techniques for tissue engineering purposes. Ann. Med. 2008. Vol. 40. P. 268–80.

26. Amer B.D., Ibrahim T.O. Bioprinting Technology: A Current State of the Art Review. J. Manuf. Sci. Eng. 2014. Vol. 136 (6). P. 1–11.

27. Hölzl K., Lin S., Tytgat L. et al. Bioink properties before, during and after 3D bioprinting. Biofabrication. 2016. Vol. 8 (3). P. 1–19.

28. Wang X., Yan Y., Pan Y., et al. Generation of three-dimensional hepatocyte/gelatin structures with rapid prototyping system. Tissue Eng. 2006. Vol. 12. P. 83–90.

29. Ramezani H., Zhou Lu-yu, Shao L., et al. 3D bioprinting of organ prototyps from nutrients delivery to vas1cularization. Journal of Zhejiang University-Science A (Applied Physics & Engineering). 2020. Vol. 21 (11). P. 859–875.

30. Abbasov I.B. Biodegradable Polymer Materials in Medicine. Journal of Composites and Biodegradable Polymers. 2021. Vol. 9. P. 1–6.

31. Danchin A. In vivo, in vitro and in silico: an open space for the development of microbe-based applications of synthetic biology. Microbial Biotechnology. 2022. Vol. 15 (1). P. 42–64.

32. Prajapati Sh. Kumar, Jain A., Jain S. Biodegradable polymers and constructs: A novel approach in drug delivery. Eur. Polym. J. 2019. Vol. 120. P. 1–16.

33. Idrees H., Zaidi S.Z., Sabir A et al. Review of Biodegradable Natural Polymer-Based Nanoparticles for Drug Delivery Applications. Nanomaterials. 2020. Vol. 10. P. 1–22.

34. Pati F., Jang J., Ha D.H., et al. Cho Printing Three-Dimensional Tissue Analogues with Decellularized Extracellular Matrix Bioink. Nat. Commun. 2014. Vol. 6, № 3. P. 3935.

35. Gasperini L., Mano J.F., Reis R.L. Natural Polymers for the Microencapsulation of Cells. J.R. Soc. Interface. 2014. Vol. 11, № 100. P. 2014–2017.

36. Pawar S.N., Edgar K.J. Alginate Derivatization: A Review of Chemistry, Properties and Applications. Biomaterials. 2012. Vol. 33. № 11. P. 3279– 3305.

References:

1. Grinberg V.Ya. N.V. Grinberg, A.I. Usov, N.P et al. Thermodynamics of Conformational Ordering of ι-Carrageenan in KCl Solutions Using High-Sensitivity Differential Scanning Calorimetry. Biomacromolecules. 2001. Vol. 2. P. 864–873.

2. Honey P. J., Rijo J., Anju A., et al. Smart polymers for the controlled delivery of drugs – a concise overview. Acta Pharmaceutica Sinica B. 2014. Vol. 4(2). P. 120-127p.

3. Holcomb G., Caldona E.B., Cheng X., et al. On the optimized 3D printing and post-processing of PETG materials. Mrs Communications. 2022. Vol. 12(3). P. 381–387.

4. Andreadis I.I., Gioumouxouzis C.I., Eleftheriadis G.K., et al. The Advent of a New Era in Digital Healthcare: A Role for 3D Printing Technologies in Drug Manufacturing? Pharmaceutics. 2022. Vol. 14. P. 609.

5. Salih T., Caputo M., Ghorbel M.T. Recent Advances in Hydrogel-Based 3D Bioprinting and Its Potential Application in the Treatment of Congenital Heart Disease. Biomolecules. 2024. Vol. 14. P. 861.

6. Omidian H., Mfoafo K. Three-Dimensional Printing Strategies for Enhanced Hydrogel Applications. Gels. 2024. Vol. 10. P. 220.

7. Khan S.A., Ahmad H., Zhu G. et al. Three-Dimensional Printing of Hydrogels for Flexible Sensors: A Review. Gels 2024, 10, 187. https://doi.org/10.3390/gels10030187

8. Alshehhi J.R.M.H., Wanasingha N., Balu R. et al. 3D-Printable Sustainable Bioplastics from Gluten and Keratin. Gels. 2024. Vol. 10. P. 136.

9. Ahsan A., Tian W.-X., Farooq M.A., et al. An overview of hydrogels and their role in transdermal drug delivery. International Journal of Polymeric Materials and Polymeric Biomaterials. 2020. Vol. 70(8). P 574–584.

10. Barrett-Catton E., Ross M.L., Asuri P. Multifunctional hydrogel nanocomposites for biomedical applications. Polymers. 2021. Vol. 13. P. 856.

11. Manzano M., Vallet-Regí M. Mesoporous silica nanoparticles for drug delivery. Advanced Functional Materials. 2020. Vol. 30. P. 1902634.

12. Sheikh Z., Nayak V.V., Daood U. et al. Three-Dimensional Printing Methods for Bioceramic-Based Scaffold Fabrication for Craniomaxillofacial Bone Tissue Engineering. J. Funct. Biomater. 2024. Vol. 15. P. 60.

13. Taking It Personally: 3D Bioprinting a Patient-Specific Cardiac Patch for the Treatment of Heart Failure / N. Matthews, B. Pandolfo, D. Moses, C. Gentile. Bioengineering. 2022. Vol. 9. P. 85–93.

14. Murphy S., Atala A. 3D-bioprinting of tissues and organs. Nature Biotechnology. 2014. Vol. 32. P. 773–785.

15. Lowman A.M, Peppas N.A. Hydrogels. Encyclopedia of controlled drug delivery. New York. 1999. Vol. 397. P. 418p.

16. Slaughter BV, Khurshid SS, Fisher O.Z. et al. Hydrogels in regenerative medicine. Adv Mater. 2009. Vol. 21(32–33). P. 3307–3329.

17. Lee J.Y, Park J.H., Ahn M.J. Cho Long-term study on off-the-shelf tracheal graft: A conceptual approach for urgent implantation. Mater. Des. 2020. Vol. 185. P. 108–119.

18. Xiaohong W. Advanced Polymers for Three-Dimensional (3D) Organ Bioprinting. Micromachines. 2019. Vol. 10. P. 814.

19. Gorkin R., Panhuis M., Romero-Ortega M. et al. 3D printing of layered brainlike structures using peptide modified gellan gum substrates. Biomaterials. 2015. Vol. 67. P. 264–273.

20. Matai I., Kaur G., Seyedsalehi A., et al. Progress in 3D bioprinting technology for tissue/organ regenerative engineering. Biomaterials. 2019. Vol. 226.

21. Berg J., Kurreck J. Clean Bioprinting – Fabrication of 3D Organ Models Devoid of Animal Components. ALTEX. 2021. Vol. 38 (2). P. 269–288.

22. Jeong H.J., Nam H., Jang J., et al. 3D Bioprinting Strategies for the Regeneration of Functional Tubular Tissues and Organs. Bioengineering. 2020. Vol. 7. P. 32.

23. Rocca M., Fragasso A., Liu W. et al. Embedded Multimaterial Extrusion Bioprinting. SLAS Technol. 2017. Vol. 1. P. 1–10.

24. Jakab K., Norotte C., Marga F. et al. Tissue engineering by self-assembly and bio-printing of living cells. Biofabrication. 2010. Vol. 2. P. 1–14.

25. Peltola S.M., Melchels F.P.,. Grijpma D.W et al. A review of rapid prototyping techniques for tissue engineering purposes. Ann. Med. 2008. Vol. 40. P. 268–80.

26. Amer B.D., Ibrahim T.O. Bioprinting Technology: A Current State of the Art Review. J. Manuf. Sci. Eng. 2014. Vol. 136 (6). P. 1–11.

27. Hölzl K., Lin S., Tytgat L. et al. Bioink properties before, during and after 3D bioprinting. Biofabrication. 2016. Vol. 8 (3). P. 1–19.

28. Wang X., Yan Y., Pan Y., et al. Generation of three-dimensional hepatocyte/gelatin structures with rapid prototyping system. Tissue Eng. 2006. Vol. 12. P. 83–90.

29. Ramezani H., Zhou Lu-yu, Shao L., et al. 3D bioprinting of organ prototyps from nutrients delivery to vas1cularization. Journal of Zhejiang University-Science A (Applied Physics & Engineering). 2020. Vol. 21 (11). P. 859–875.

30. Abbasov I.B. Biodegradable Polymer Materials in Medicine. Journal of Composites and Biodegradable Polymers. 2021. Vol. 9. P. 1–6.

31. Danchin A. In vivo, in vitro and in silico: an open space for the development of microbe-based applications of synthetic biology. Microbial Biotechnology. 2022. Vol. 15 (1). P. 42–64.

32. Prajapati Sh. Kumar, Jain A., Jain S. Biodegradable polymers and constructs: A novel approach in drug delivery. Eur. Polym. J. 2019. Vol. 120. P. 1–16.

33. Idrees H., Zaidi S.Z., Sabir A et al. Review of Biodegradable Natural Polymer-Based Nanoparticles for Drug Delivery Applications. Nanomaterials. 2020. Vol. 10. P. 1–22.

34. Pati F., Jang J., Ha D.H., et al. Cho Printing Three-Dimensional Tissue Analogues with Decellularized Extracellular Matrix Bioink. Nat. Commun. 2014. Vol. 6, № 3. P. 3935.

35. Gasperini L., Mano J.F., Reis R.L. Natural Polymers for the Microencapsulation of Cells. J.R. Soc. Interface. 2014. Vol. 11, № 100. P. 2014–2017.

36. Pawar S.N., Edgar K.J. Alginate Derivatization: A Review of Chemistry, Properties and Applications. Biomaterials. 2012. Vol. 33. № 11. P. 3279– 3305.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 616.43-07:616-072.1

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2315-2330

Павленко Олена Віталіївна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри інфекційних хвороб з курсом дерматовенерології, Одеський національний медичний університет, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-5663-1560

Герасименко Олена Анатоліївна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри інфекційних хвороб з курсом дерматовенерології, Одеський національний медичний університет, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0003-1291-657X

Мовлянова Наталія Вікторівна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри інфекційних хвороб з курсом дерматовенерології, Одеський національний медичний університет, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0003-1733-2389

Хрущ Вікторія Іванівна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри інфекційних хвороб з курсом дерматовенерології, Одеський національний медичний університет, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0003-1291-657X

ВЕРИФІКАЦІЯ КЛІНІЧНИХ ГІПОТЕЗ У ДІАГНОСТИЦІ ЛІМФАДЕНОПАТІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ПОКРОКОВОГО ПРОТОКОЛУ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена зростанням частоти звернень із синдромом лімфаденопатії в умовах первинної ланки медичної допомоги, що супроводжується високим рівнем клінічної невизначеності, гіпердіагностикою та затримкою етіологічної верифікації. За обмеженого часу й ресурсів лікар загальної практики потребує чіткої алгоритмізації діагностичного процесу з урахуванням диференційного спектра причин, прогностичних ознак і тактичних орієнтирів. Проблема відсутності уніфікованого клініко-логічного інструменту для гіпотетичної перевірки можливих варіантів діагнозу зумовлює необхідність впровадження покрокового протоколу, що поєднує структуроване клінічне мислення з доказовою доцільністю кожного етапу обстеження.

Мета статті – науково обґрунтувати та емпірично апробувати поетапний протокол верифікації клінічних гіпотез щодо лімфаденопатії, беручи до уваги етіологію, вагомість клініко-анамнестичних маркерів та ефективність впровадження діагностичної логіки в умовах амбулаторної медичної практики.

У роботі застосовано клініко-логічний аналіз реальних медичних випадків із верифікованим етіологічним діагнозом, що дозволило реконструювати діагностичний пошук і перевірити дієвість моделі MIAMI у структурі поетапного протоколу. Використано описовий, порівняльний та індуктивно-дедуктивний

методи, а також принципи гіпотетико-дедуктивного мислення, адаптовані до загальнолікарської практики.

Встановлено, що запропонований протокол дозволяє за 3–6 етапів обстеження досягати етіологічної верифікації навіть за мінімальної клінічної симптоматики, без надлишкових обстежень, завдяки логічному переходу між гіпотезами на основі ключових клінічних маркерів. Виявлено характерні діагностичні труднощі загальнолікарської практики, пов'язані з відсутністю патерн-аналізу, недооцінюванням атипових форм інфекцій та фрагментарним обстеженням, які покроковий протокол дозволяє мінімізувати. Доведено, що впровадження структурованої логіки підвищує точність і своєчасність постановки діагнозу. Обґрунтовано доцільність використання протоколу як інструменту стандартизації клінічного мислення в амбулаторній діагностиці лімфаденопатії. Підтверджено ефективність його застосування для зниження гіпердіагностики, скорочення часу до верифікації та оптимізації маршруту пацієнта.

Перспективи подальших досліджень охоплюють мультицентрову клінічну валідацію протоколу, цифровізацію алгоритму ухвалення рішень у форматі електронних систем підтримки клінічного мислення та оцінку його впливу на ефективність первинної медичної допомоги.

Ключові слова: клінічне мислення, диференційна діагностика, етіологічна верифікація, первинна медична допомога, алгоритм обстеження.

Pavlenko Olena Vitaliyivna PhD in Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Infectious Diseases with a Course in Dermatovenereology, Odesa National Medical University, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-5663-1560

Gerasymenko Olena Anatoliivna PhD in Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Infectious Diseases with a Course in Dermatovenereology, Odesa National Medical University, Odesa, https://orcid.org/0000-0003-1291-657X

Movlyanova Nataliya Viktorivna PhD in Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Infectious Diseases with a Course in Dermatovenereology, Odesa National Medical University, Odesa, https://orcid.org/0000-0003-1733-2389

Khrushch Viktoriia Ivanivna PhD in Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Infectious Diseases with a Course in Dermatovenereology, Odesa National Medical University, Odesa, https://orcid.org/0000-0003-1291-657X

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

VERIFICATION OF CLINICAL HYPOTHESES IN THE DIAGNOSIS OF LYMPHADENOPATHY USING A STEP-BY-STEP PROTOCOL

Abstract. The relevance of this study is determined by the increasing number of primary care consultations related to lymphadenopathy, which is often accompanied by clinical uncertainty, overdiagnosis, and delayed etiological verification. Under time and resource constraints, general practitioners require a clear algorithmic approach to the diagnostic process that takes into account the differential spectrum of causes, prognostic indicators, and tactical priorities. The lack of a unified clinical-logical tool for the hypothetical testing of possible diagnoses highlights the need for a stepwise protocol that combines structured clinical reasoning with evidence-based justification at each diagnostic stage.

The aim of this article is to scientifically substantiate and empirically test a stepwise protocol for verifying clinical hypotheses regarding lymphadenopathy, considering the etiology, the significance of clinical and anamnestic markers, and the effectiveness of implementing diagnostic logic in outpatient medical practice.

The study employed clinical-logical analysis of real medical cases with verified etiological diagnoses, which allowed the reconstruction of diagnostic reasoning and the assessment of the MIAMI model within the stepwise protocol. Descriptive, comparative, inductive-deductive methods and principles of hypothetico-deductive reasoning adapted to general practice were applied.

The proposed protocol demonstrated the ability to achieve etiological verification within 3–6 diagnostic steps, even in cases with minimal clinical symptoms, while avoiding redundant testing through logical transitions between hypotheses based on key clinical markers. The study identified common diagnostic challenges in primary care, including insufficient pattern analysis, underestimation of atypical infectious presentations, and fragmented diagnostic approaches, all of which can be minimized by applying the protocol. Structured clinical logic was shown to improve both the accuracy and timeliness of diagnosis. The implementation of this protocol is justified as an effective tool for standardizing diagnostic reasoning in outpatient lymphadenopathy assessment, reducing overdiagnosis, accelerating etiological verification, and optimizing patient management.

Future research perspectives include multicenter clinical validation of the protocol, digitalization of diagnostic logic in the form of clinical decision support systems, and evaluation of its impact on the efficiency of primary medical care.

Keywords: clinical reasoning, differential diagnosis, etiological verification, primary care, examination algorithm.

Постановка проблеми. Верифікація клінічних гіпотез у діагностиці лімфаденопатії є важливим компонентом сучасного клінічного мислення, що поєднує евристичні стратегії з алгоритмічним підходом до оцінювання пацієнта. У зв’язку з поліморфізмом клінічних проявів лімфаденопатій, що можуть бути

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

зумовлені як доброякісними реактивними процесами, так і тяжкими системними захворюваннями, зокрема онкопатологією або імунними дисфункціями, особливого значення набуває систематизована покрокова перевірка первинних діагностичних припущень. Відсутність уніфікованих підходів до формування й верифікації клінічних гіпотез на ранньому етапі обстеження часто призводить до хибного маршруту пацієнта, надмірного застосування інструментальних методів або ігнорування критично вагомих червоних прапорців в анамнестичних або фізикальних даних. Це знижує ефективність первинної медичної допомоги, ускладнює міждисциплінарну комунікацію та подовжує час до остаточного встановлення етіології. Водночас у сучасній доказовій медицині зростає потреба в створенні структурованих протоколів, які б поєднували клінічну логіку з інтерпретацією ключових біомаркерів, візуалізаційних та морфологічних ознак. З огляду на це, розроблення та валідація покрокового діагностичного протоколу для перевірки клінічних гіпотез у пацієнтів із лімфаденопатією є актуальним науковим і практичним завданням, спрямованим на підвищення точності діагностики, оптимізацію ресурсів та покращення прогнозу при захворюваннях, що маніфестують збільшенням лімфатичних вузлів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень щодо верифікації клінічних гіпотез у діагностиці лімфаденопатії з використанням покрокового протоколу дає змогу виокремити чотири взаємопов'язані наукові напрями. Перший стосується удосконалення клініко-анамнестичного алгоритму початкового визначення лімфаденопатії в умовах амбулаторного прийому. У дослідженні Н. Банадиги наголошено на високій частоті хибнопозитивних онкопідозр при гістіоцитарному некротизуючому лімфаденіті, що підкреслює важливість критичного оцінювання клінічного перебігу, локалізації, болісності й динаміки вузлів до застосування інвазивної діагностики [1]. С. Ніксон (S. Nixon), К. Безвербная (K. Bezverbnaya), М. Маганті (M. Maganti) та співавтори описали досвід функціонування клініки швидкої діагностики лімфом, де алгоритм клінічного тріажу, ураховуючи анамнез, лабораторні маркери та базову візуалізацію, скорочував медіану часу до встановлення діагнозу з понад 30 до 7 днів [2]. І. Ганзалова (I. Hanzalová) та М. Маттер (M. Matter) запропонували концептуалізацію діагностичного пошуку при периферичній лімфаденопатії в дорослих на основі стратифікації за віком, тривалості симптомів і системних проявів для раннього виключення злоякісного процесу [3]. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі пов'язані з розробленням валідованих тріаж-протоколів для різних вікових груп, що поєднують клінічну експертизу з автоматизованими критеріями оцінювання ризику.

Другий напрям окреслює застосування методів візуалізації та нейровізуального аналізу як етапу структурної деталізації діагностичної гіпотези. М. Паппалардо (M. Pappalardo) та М. Х. Ченг (M. H. Cheng) дослідили значущість лімфосцинтиграфії як специфічного інструменту діагностики вторинної лімфедеми, особливо при хронічній лімфаденопатії незрозумілого ґенезу, де

точна ідентифікація порушень лімфовідтоку може слугувати основою для подальшої інтервенції [4]. Ю. Бян (Y. Bian), З. Чжен (Z. Zheng), С. Фан (X. Fang) та співавтори довели ефективність глибокого навчання під час аналізу КТ-даних для виявлення метастатичного ураження лімфовузлів при раку підшлункової залози, що дає змогу не лише формувати диференціально-діагностичну гіпотезу, а й верифікувати її з високою точністю [5]. Х. Х. Н. Фам (H. H. N. Pham), М. Футакучі (M. Futakuchi), А. Бичков (A. Bychkov) та співавтори реалізували двоетапну модель глибокого навчання для встановлення метастазів у лімфатичних вузлах легеневих хворих за гістопатологічними сканами, підвищуючи достовірність автоматизованої морфологічної верифікації [6]. М. Мікко (M. Micco), Б. Гуі (B. Gui), Л. Руссо (L. Russo) та співавтори застосували метод текстурного аналізу МРТ у передопераційному прогнозуванні лімфовузлового поширення раку ендометрія, продемонструвавши потенціал візуалізації як компонента валідації гіпотези про високий онкоризик [7]. Подальші дослідження мають бути спрямовані на стандартизацію візуалізаційних протоколів при лімфаденопатії, розвиток explainable ШІ для інтеграції в клінічне рішення та створення мультипараметричних скринінг-алгоритмів.

Третій напрям поєднує структурну візуалізацію, радіоміку та інвазивні технології як ключові інструменти верифікації гіпотез на фінальному етапі діагностики. Ю. Чжу (Y. Zhu), Ю. Ма (Y. Ma), Ю. Чжан (Y. Zhang) та співавтори побудували радіомічну номограму для предикції метастатичного ураження аксилярних лімфовузлів на основі двоцентрового аналізу зображень КТ-молочної залози, що дозволяє верифікувати гіпотезу про онкологію без біопсії [8]. С. Грант (C. Grant), Дж. Олдрінк (J. Aldrink), Т. Б. Лаутц (T. B. Lautz) та співавтори в межах рекомендацій Американської асоціації дитячої хірургії запропонували спрощений алгоритм ведення лімфаденопатії в дітей, де після первинного огляду, лабораторного скринінгу та УЗД обґрунтовано показання до біопсії лише за умов прогресування або підозри на злоякісність [9]. Д. Ван Ховінг (D. Van Hoving), А. Кенге (A. Kenge), Г. Маартенс (G. Maartens) та співавтори визначили прогностичні УЗ-ознаки туберкульозного ураження лімфовузлів у ВІЛ-позитивних пацієнтів, що допомагає верифікувати клінічну гіпотезу з високою чутливістю [10].

А. Вольф-Рінгволл (A. Wolf-Ringwall), Л. Лопес (L. Lopez), Р. Елмслі (R. Elmslie) та співавтори у ветеринарній онкології засвідчили важливість поєднання флуоцитометрії, гістопатології та клінічного моніторингу для точної типізації лімфом, що є релевантним прикладом інтегративної гіпотетико-верифікаційної моделі [11]. А. М. Кахалейн (A. M. Cahalane), А. Кілкойн (A. Kilcoyne), А. Табарі (A. Tabari) та співавтори довели, що аналіз текстурних характеристик на КТ допомагає розрізняти доброякісні та злоякісні лімфаденопатії в педіатричних пацієнтів [12]. О. Магді (O. Magdy), А. АбдельДаєм (A. AbdelDayem), А. ЕльМарагі (A. ELMaraghi) та співавтори підкреслили значення експрес-оцінювання зразків під час аспіраційної біопсії та ендобронхіаль-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

ної аспірації, що зменшує кількість недіагностичних процедур [13]. А. Аббасіан Ардакані (A. Abbasian Ardakani), А. Мохаммаді (A. Mohammadi), М. Мірза-Агхазаде-Атарі (M. Mirza-Aghazadeh-Attari) продемонстрували перевагу глибинних моделей над класичними семантичними ознаками при УЗД метастатичних вузлів щитоподібної залози [14], а В. Трозіні-Дезер (V. Trosini-Désert), Ф. Жені (F. Jeny), П. Максуд (P. Maksud) окреслили потенціал еластографії як інструмента для оцінки жорсткості вузлів і попередньої оцінки ризику злоякісності [15]. Перспективи досліджень полягають у створенні гібридних алгоритмів, що поєднують аспіраційні, візуалізаційні та ШІ-технології з можливостями телепатології.

Четвертий напрям зосереджується на диференційній діагностиці інфекційного походження лімфаденопатій. А. Деостхалі (A. Deosthali), К. Дончес (K. Donches), М. ДельВеккьо (M. DelVecchio) та С. Аронофф (S. Aronoff) у систематичному огляді за участю 2687 дітей проаналізували етіологічні чинники шийної лімфаденопатії, підкресливши діагностичну роль клінічних ознак і мікробіологічних досліджень [16]. Ф. Пекора (F. Pecora), Л. Абате (L. Abate), С. Скавоне (S. Scavone) та співавтори описали сучасні підходи до терапії інфекційного лімфаденіту в дітей, зокрема використання антибіотиків і УЗ-контролю для зменшення потреби в хірургічних втручаннях [17]. А. Міріджело (A. Mirijello), Н. Рітровато (N. Ritrovato), А. Д'Агрума (A. D'Agruma) та співавтори навели випадки абдомінальної лімфаденопатії при бруцельозі та туберкульозі, обґрунтовуючи мультидисциплінарний підхід до диференціації з лімфомами [18]. М. Оршоліч (M. Oršolić), Н. Сарач (N. Sarač), М. Бален Топіч (M. Balen Topić) розглянули зоонозні інфекції, що провокують лімфаденіт, акцентуючи увагу на ролі серології та ПЛР-методів [19]. С. Саїд (S. Saeed), Ш. Хасан (S. Hasan), Р. Паніграхі (R. Panigrahi) в узагальненому огляді окреслили роль шийної лімфаденопатії як маркера системних бактеріальних і вірусних інфекцій [20]. Подальші дослідження у цьому напрямі мають бути спрямовані на створення уніфікованих протоколів діагностики інфекційних форм із урахуванням антибіотикорезистентності та регіональної епідеміології.

Отже, верифікація клінічних гіпотез при лімфаденопатії дедалі більше реалізується як багаторівневий, стандартизований і технологічно підтриманий процес, що охоплює клінічну стратифікацію, мультипараметричну візуалізацію, прогнозну радіоміку та інвазивну морфологічну підтверджувальну ланку.

Незважаючи на наявність численних публікацій, присвячених діагностиці лімфаденопатії, у сучасній медичній практиці досі не вирішено низку принципових питань. Зокрема, немає єдиного алгоритму формування та перевірки клінічних гіпотез у загальнолікарській ланці, що призводить до гіпердіагностики, затримки етіологічної верифікації та помилкових тактичних рішень. Обмежена кількість емпіричних робіт, спрямованих на реконструкцію реального клінічного мислення лікаря, ускладнює адаптацію теоретичних моделей до умов амбулаторної практики. Методологічною прогалиною також є недооцінювання

логіко-послідовного аналізу симптомокомплексів із позицій клінічного патерн-розпізнавання.

Запропоноване дослідження заповнює ці недоопрацювання через обґрунтування та апробації поетапного протоколу верифікації гіпотез на основі моделі MIAMI, що дає змогу інтегрувати клінічну логіку в стандартизовану діагностичну процедуру. Уперше здійснено системний аналіз ключових маркерів і патернів для побудови аргументованих гіпотез у конкретних клінічних сценаріях. Результати апробації демонструють практичну доцільність структурування мислення у форматі послідовних діагностичних рішень, що підтверджує потенціал вказаного алгоритму для подальшої інтеграції в освітні програми та електронні інструменти клінічної підтримки.

Мета статті – науково обґрунтувати та клінічно апробувати покроковий протокол верифікації клінічних гіпотез у діагностиці лімфаденопатій з урахуванням етіологічного спектра, прогностичної цінності симптомів та ефективності поетапного обстеження.

Завдання дослідження:

1. Вивчити сучасні підходи до формування клінічних гіпотез у виявленні лімфаденопатій та виокремити ключові інформативні критерії для диференційної діагностики в умовах загальної медичної практики.

2. Провести клініко-логічний аналіз діагностичного пошуку в пацієнтів із лімфаденопатією різного ґенезу з метою оцінювання ефективності поетапного підходу до гіпотетичної верифікації.

3. Ідентифікувати типові діагностичні помилки та розробити практичні рекомендації щодо впровадження уніфікованого покрокового протоколу в загальнолікарську практику на основі результатів клінічної апробації.

Виклад основного матеріалу. Клінічна верифікація гіпотез у діагностиці лімфаденопатії є ключовим елементом ухвалення обґрунтованих рішень у загальній медичній практиці. З огляду на гетерогенність етіології лімфаденопатій та широкий спектр можливих клінічних сценаріїв, актуальним завданням залишається побудова діагностичної логіки, що забезпечує як чутливість до серйозних захворювань (зокрема, злоякісної природи), так і специфічність щодо доброякісних реактивних процесів. У клінічній практиці домінують дві парадигми формування гіпотез: евристична, яка ґрунтується на досвіді, патернах та клінічному чутті, та алгоритмічна, що передбачає використання структурованих діагностичних протоколів і діагностичних дерев. Важливо, що ізольоване застосування однієї з парадигм без систематизації ризикує призвести або до гіпердіагностики, або до пропуску значущих етіологічних факторів. Тому у фокусі сучасних настанов перебувають комбіновані підходи, що поєднують кроки логічного виключення (rule out) із системним клініко-анамнестичним аналізом. Для оптимізації діагностики лімфаденопатій у клінічній практиці впроваджують моделі, які дають можливість швидко структурувати спектр потенційних причин із урахуванням віку, локалізації ураження, наявності системних симптомів, характеру вузлів та епідеміологічного анамнезу (табл. 1).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1

Структуровані підходи до формування клінічних гіпотез у діагностиці лімфаденопатії

Підхід	Характеристика	Переваги	Обмеження
Евристичний (інтуїтивний)	Ґрунтується на досвіді лікаря, типовості клінічної картини, знанні повторюваних сценаріїв	Швидкість, адаптивність, зручність у рутинній практиці	Ризик когнітивних помилок, суб'єктивність, низька відтворюваність
Алгоритмічний (послідовно-логічний)	Використовує схеми виключення, протоколи, діагностичні дерева (наприклад, MIAMI)	Об'єктивність, системність, можливість стандартизації	Витратність за часом, потреба в додаткових обстеженнях, обмежена гнучкість
Комбінований (гібридний)	Поєднує інтуїтивне виявлення червоних прапорців з алгоритмічним виключенням критичних діагнозів	Баланс між швидкістю та надійністю, зниження когнітивного навантаження	Необхідність належного навчання, складність формалізації

Джерело: сформовано на підставі [1; 2; 3; 9]

У зв'язку з обмеженим часом на прийом, неповним доступом до лабораторно-інструментальної бази та значним діагностичним перехрестям, найбільш життєздатною стратегією є комбінований підхід до формування клінічної гіпотези. Наприклад, за типовою клінічною картиною (вік пацієнта, локалізація вузлів, безсистемність симптомів) лікар інтуїтивно виключає онкопатологію, але для підтвердження реактивного характеру змін застосовує алгоритмічну перевірку за схемою MIAMI: спочатку фіксує відсутність тривожних ознак злоякісного процесу (Malignancy), далі перевіряє групу інфекцій (Infection), серед яких для молодих пацієнтів насамперед тестується вірус Епштейна-Барра, CMV, краснуха або ВІЛ. Якщо відповідні маркери не виявлені, здійснюють пошук аутоімунних (Autoimmune) або ятрогенних (Iatrogenic) причин. Така покрокова логіка дає змогу уникнути помилок типу випадкових знахідок та перевантаження пацієнта необґрунтованими обстеженнями. Водночас у разі з атиповим перебігом або низькою інформативністю аналізів саме структура MIAMI утримує клініциста в межах повного диференційного поля. У практичному сенсі це підвищує швидкість ухвалення правильного рішення, мінімізує витрати на діагностику та допомагає уникнути клінічної невизначеності [2]. У сучасних умовах, коли зростає частка пацієнтів зі стертою симптоматикою, високою мобільністю та змішаними інфекційними профілями, саме такий інтегрований підхід виявляється найбільш адаптивним до викликів клінічної реальності.

Під часдиференційної діагностики лімфаденопатії особливе значення має раннє виокремлення інформативних клінічних і параклінічних критеріїв, які звужують спектр імовірних етіологічних варіантів ще до залучення високовартісних інструментальних або інвазивних методів. Незважаючи на поліморфність причин лімфаденопатій, існують чіткі ознаки, що мають високу прогностичну цінність і дають змогу зі значною часткою вірогідності орієнтуватися на природу

процесу – реактивну, інфекційну, неопластичну або аутоімунну. Такі критерії охоплюють тривалість та темпи розвитку лімфаденопатії, локалізацію, симетричність ураження, консистенцію та рухливість лімфовузлів, наявність супутніх системних симптомів, змін в аналізах крові, епідеміологічний та соціальний контекст. Правильно прочитавши їх комбінації, лікар може суттєво підвищити точність первинного клінічного рішення та уникнути непотрібної маршрутизації пацієнта. Систематизація зазначених показників допомагає перетворити диференційну діагностику на керовану і прогностично вивірену (табл. 2).

Таблиця 2

Ключові інформативні критерії для диференційного оцінювання лімфаденопатії

Критерій	Реактивна / Інфекційна природа	Неопластична природа	Аутоімунна природа
Тривалість симптомів	Гостра (дні – тижні)	Поступова, хронічна	Хвилеподібна або підгостра
Локалізація	Частіше шийна, потилична	Супраклавікулярна, загальногрупова	Переважно шийна, підщелепна
Консистенція вузлів	М’яка, еластична	Щільна або дерев’яниста	Помірно щільна, без фіксації
Болючість	Зазвичай є	Немає	Немає або незначна
Симетрія ураження	Симетрична або асиметрична	Часто асиметрична	Часто симетрична
Наявність системних симптомів	Гарячка, біль у горлі, інтоксикація	Втрата ваги, нічна пітливість, анемія	Артралгії, гарячка, висип
Зміни в загальному аналізі крові	Лейкоцитоз, лімфоцитоз, атипові мононуклеари	Анемія, лейкопенія, тромбоцитопенія	Нормо- або лейкопенія, еозинофілія
Реакція на емпіричну терапію	Позитивна	Немає	Часткова, рецидивна

Джерело: сформовано на підставі [1; 3; 10; 11; 12]

У сучасній клінічній практиці системне оцінювання наведених критеріїв дає змогу лікарю вже на первинному етапі обґрунтовано визначити тип лімфаденопатії та сформувати оптимальну тактику подальшого ведення пацієнта: від призначення додаткових лабораторних досліджень і консультацій профільних фахівців до негайного скерування на біопсію [7]. Наприклад, гостре болісне збільшення шийних лімфатичних вузлів у поєднанні з гарячкою та нормальними показниками загального аналізу крові найчастіше свідчить на користь інфекційної етіології. Натомість щільний, неболючий супраклавікулярний вузол у пацієнта з анемією та нічною пітливістю є показанням до невідкладного онкогематологічного обстеження. При хронічному рецидивному перебігу із артралгіями та симетричним ураженням вузлів обґрунтовано запідозрюється системне автоімунне захворювання. Таким чином, ефективність диференційної діагностики лімфаденопатій залежить не лише від доступності сучасних технологій, а насамперед від якості початкової клінічної оцінки ключових інформативних ознак.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Для демонстрації практичної ефективності покрокового протоколу верифікації клінічних гіпотез було проведено аналіз трьох послідовних випадків лімфаденопатії, зафіксованих в умовах амбулаторного прийому на клінічній базі Одеського національного медичного університету. Діагностичний пошук у кожному випадку реалізовувався за принципом послідовного виключення можливих етіологій, що відповідає алгоритму MIAMI (табл. 3).

Таблиця 3

Покроковий клініко-логічний аналіз трьох випадків лімфаденопатії

Пацієнт	Початкові симптоми	Основні діагностичні кроки	Встановлений діагноз	Етап верифікації	Відповідність MIAMI
Випадок 1 (25 р.)	Болісні шийні та потиличні вузли, відсутність гарячки, сухий кашель, нормальний ОАК	Серологія VEB/CMV, ПЛР, УЗД вузлів, КТ ОГК, квантифероновий тест	Шийний туберкульозний лімфаденіт	6-й крок (після виключення типових інфекцій)	Infection → Misc → Malignancy
Випадок 2 (18 р.)	Гарячка до 39 °C, тонзиліт, генералізована лімфаденопатія, гепатоспленомегалія	ОАК (лімфомоноцитоз), серологія VEB, ПЛР VEB, біохімія, УЗД	Інфекційний мононуклеоз (VEB)	4-й крок	Infection підтверджено одразу
Випадок 3 (23 р.)	Потиличні вузли, субфебрилітет, першіння у горлі, відсутність вакцинації	ІФА на краснуху, ОАК, серологія VEB/CMV, клінічний моніторинг	Краснуха, атипова форма	1–2-й крок (первинна гіпотеза підтверджена)	Infection

Джерело: власна розробка авторів

У першому випадку, що стосувався 25-річного пацієнта, виявлено поєднання болісної шийної та потиличної лімфаденопатії з мінімальними симптомами - відсутністю інтоксикаційного синдрому, субфебрилітету чи змін у загальному аналізі крові. Первинний етап обстеження передбачав послідовне виключення найбільш імовірних інфекційних причин, включно з VEB, CMV, ВІЛ, краснухою, токсоплазмозом і вірусними гепатитами, результати яких виявилися негативними. Подальші інструментальні дослідження (УЗД лімфовузлів, КТ органів грудної клітки) та проведення квантиферонового тесту дозволили вчасно встановити діагноз шийного туберкульозного лімфаденіту. Важливим аспектом цього випадку була відсутність специфічних клінічних маркерів, що робило послідовну діагностичну стратегію єдино правильною для своєчасної постановки діагнозу.

Другий випадок стосувався 18-річного пацієнта з фебрильною гарячкою, вираженим тонзилітом, генералізованою лімфаденопатією та гепатоспленомегалією. Первинно запідозрений бактеріальний тонзиліт не підтвердився через негативну динаміку на фоні антибактеріальної терапії. Лабораторні дослідження у динаміці показали виражений лімфомоноцитоз та наявність атипових моно-

нуклеарів, що разом із позитивними результатами серології та ПЛР дозволило встановити діагноз інфекційного мононуклеозу вже на 4-му кроці. Це дало змогу уникнути ескалації неефективної антибактеріальної терапії.

Третій випадок характеризувався типовою для краснухи потиличною лімфаденопатією у 23-річної пацієнтки, яка не мала щеплень у анамнезі. Клінічні прояви були мінімальними (першіння у горлі, субфебрилітет), однак саме локалізація лімфовузлів одразу вказала на ймовірний діагноз. ІФА-тест на краснуху підтвердив наявність IgM-антитіл, а пізніше розвинений артрит лише підтвердив первинну діагностичну гіпотезу, але не був вирішальним критерієм. Цей випадок наочно демонструє цінність точного клінічного мислення навіть при відсутності класичних симптомів (висипу).

Таким чином, аналіз клінічних сценаріїв свідчить, що покроковий підхід у діагностиці лімфаденопатії дозволяє уникнути необґрунтованих обстежень, прискорити встановлення остаточного діагнозу та підвищити якість надання медичної допомоги вже на первинному рівні.

Клініко-логічний аналіз представлених випадків висвітлив типові проблеми та виклики, що виникають у процесі діагностики лімфаденопатії на первинному амбулаторному рівні, особливо в умовах неповної клінічної картини або стертих проявів етіологічно значущих маркерів [11]. Одним із ключових ускладнень стала гіпердіагностика бактеріального тонзиліту у пацієнта з інфекційним мононуклеозом, що призвело до призначення антибіотикотерапії без очікуваного ефекту та затримки з формулюванням остаточного діагнозу. Це свідчить про ризик надмірної залежності від первинних симптомів без належного патерн-аналізу та відстеження динаміки синдрому лімфаденопатії у поєднанні з лабораторними маркерами [1].

Водночас випадок із краснухою демонструє приклад успішної діагностики, яка була запідозрена одразу на підставі характерної потиличної локалізації збільшених лімфовузлів та підтверджена серологічним дослідженням. Суглобовий синдром, що розвинувся пізніше, виступав додатковим підтверджувальним фактором, але не був вирішальним критерієм. Цей випадок підкреслює важливість уважного врахування епідеміологічних даних і профілактичного статусу пацієнта ще на етапі первинного огляду [3].

Щодо туберкульозного лімфаденіту, діагностичний процес відзначався правильною послідовністю: спершу було виключено типові інфекційні причини, після чого діагностичний пошук логічно привів до проведення квантиферонового тесту, який виявився позитивним і дозволив своєчасно підтвердити діагноз. Цінність цього випадку полягає у вчасному встановленні діагнозу при мінімальній симптоматиці та відсутності яскравих клінічних маркерів, що демонструє ефективність алгоритмічного підходу та чітко вибудованої стратегії обстежень [10].

Загалом результати аналізу підтвердили доцільність використання уніфікованого покрокового протоколу як інструменту для структурування діагностич-

ного процесу у практиці лікарів первинної ланки. Ефективність цього підходу забезпечується його адаптацією до умов амбулаторного прийому, де обмежені діагностичні ресурси та часові рамки потребують чіткої логіки клінічного мислення. Важливою умовою є застосування алгоритмічного підходу за моделлю MIAMI, що дозволяє сформувати базову гіпотезу і послідовно виключати причини лімфаденопатії інфекційного, неопластичного, аутоімунного або іншого походження.

Другою важливою рекомендацією є наявність чітко визначених критеріїв для переходу на наступний етап діагностики, зокрема таких «червоних прапорців», як неболючі щільні вузли, супраклавікулярна локалізація, гепатолієнальний синдром, а також відсутність відповіді на емпіричну терапію, що мають слугувати сигналом для термінового дообстеження та залучення профільних спеціалістів. При типовому інфекційному перебігу достатнім є обмежений спектр тестів, що зменшує навантаження на систему охорони здоров'я та запобігає непотрібним дослідженням.

Третім елементом підвищення ефективності є інтеграція електронних систем підтримки клінічних рішень. Уніфікований протокол може бути реалізований у цифровому форматі з автоматизованою логікою, що забезпечить однакові стандарти діагностики серед лікарів різного рівня та знизить ризик фрагментарності обстеження.

Особливу увагу слід приділяти підготовці лікарів щодо атипових форм інфекційних захворювань (наприклад, краснуха без висипу, VEB-інфекція без тонзиліту, туберкульозний лімфаденіт без інтоксикаційних проявів), що мають бути включені в програми навчання та клінічні алгоритми. Використання покрокового протоколу дозволяє значно скоротити час до остаточного діагнозу, підвищити точність діагностики та оптимізувати клінічний маршрут пацієнта.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило ефективність уніфікованого покрокового протоколу для верифікації клінічних гіпотез при лімфаденопатії в загальнолікарській практиці. Застосування логіки MIAMI у поєднанні з поетапним патерн-аналізом дозволяє зменшити кількість хибних рішень, уникнути гіпердіагностики та прискорити встановлення етіологічного діагнозу навіть у випадках стертої клінічної картини. Практична апробація протоколу показала його здатність забезпечувати структуроване мислення та раціональну послідовність дій.

Серед потенційних проблем, що потребують уваги, – фрагментарність збору анамнезу, ризик помилкових акцентів на ізольованих симптомах та недостатня увага до атипових форм інфекцій, які можуть маскуватися під неспецифічні прояви. Протокол продемонстрував свою ефективність у вирішенні цих викликів, забезпечивши своєчасну діагностику, як у випадках інфекційного мононуклеозу та туберкульозного лімфаденіту.

Рекомендовано впровадження покрокового протоколу в електронні картки пацієнтів, інтеграцію його в освітні програми та розроблення цифрових

інструментів підтримки клінічних рішень. Перспективи подальших досліджень охоплюють мультицентрову валідацію, економічну оцінку доцільності використання протоколу та аналіз його впливу на якість і швидкість діагностики в амбулаторних умовах.

Література:

1. Банадига Н. Труднощі діагностики гістіоцитарного некротизуючого лімфаденіту. *Український журнал Перинатологія і Педіатрія*. 2023. Вип. 2, № 94. С. 135–141. DOI: https://doi.org/10.15574/PP.2023.94.135.

2. Nixon S., Bezverbnaya K., Maganti M., Gullane P., Reedijk M., Kuruvilla J., Crump M. Evaluation of lymphadenopathy and suspected lymphoma in a lymphoma rapid diagnosis clinic. *JCO Oncology Practice*. 2020. Vol. 16, № 1. Article e29–e36. DOI: https://doi.org/10.1200/JOP.19.00202.

3. Hanzalová I., Matter M. Peripheral lymphadenopathy of unknown origin in adults: a diagnostic approach emphasizing the malignancy hypothesis. *Swiss Medical Weekly*. 2024. Vol. 154. P. 3549. DOI: https://doi.org/10.57187/s.3549.

4. Pappalardo M., Cheng M. H. Lymphoscintigraphy for the diagnosis of extremity lymphedema: current controversies regarding protocol, interpretation, and clinical application. *Journal of Surgical Oncology*. 2020. Vol. 121, № 1. P. 37–47. DOI: https://doi.org/10.1002/jso.25526.

5. Bian Y., Zheng Z., Fang X., Jiang H., Zhu M., Yu J., Shao C. Artificial intelligence to predict lymph node metastasis at CT in pancreatic ductal adenocarcinoma. *Radiology*. 2023. Vol. 306, № 1. P. 160–169. DOI: https://doi.org/10.1148/radiol.220329.

6. Pham H. H. N., Futakuchi M., Bychkov A., Furukawa T., Kuroda K., Fukuoka J. Detection of lung cancer lymph node metastases from whole-slide histopathologic images using a two-step deep learning approach. *The American Journal of Pathology*. 2019. Vol. 189, № 12. P. 2428–2439. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ajpath.2019.08.014.

7. Micco M., Gui B., Russo L., Boldrini L., Lenkowicz J., Cicogna S., Fanfani F. Preoperative tumor texture analysis on MRI for high-risk disease prediction in endometrial cancer: a hypothesis-generating study. *Journal of Personalized Medicine*. 2022. Vol. 12, № 11. Article 1854. DOI: https://doi.org/10.3390/jpm12111854.

8. Zhu Y., Ma Y., Zhang Y., Liu A., Wang Y., Zhao M., Ye Z. Radiomics nomogram for predicting axillary lymph node metastasis – a potential method to address the limitation of axilla coverage in cone-beam breast CT: a bi-center retrospective study. *Radiologia Medica*. 2023. Vol. 128, № 11. P. 1472–1482. DOI: https://doi.org/10.1007/s11547-023-01731-5.

9. Grant C. N., Aldrink J., Lautz T. B., Tracy E. T., Rhee D. S., Baertschiger R. M., Rodeberg D. A. Lymphadenopathy in children: A streamlined approach for the surgeon — A report from the APSA Cancer Committee. *Journal of Pediatric Surgery*. 2021. Vol. 56, № 2. P. 274–281. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jpedsurg.2020.09.058.

10. Van Hoving D. J., Kenge A. P., Maartens G., Meintjes G. Point-of-care ultrasound predictors for the diagnosis of tuberculosis in HIV-positive patients presenting to an emergency center. *JAIDS Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*. 2020. Vol. 83, № 4. P. 415–423. DOI: https://doi.org/10.1097/QAI.0000000000002279.

11. Wolf-Ringwall A., Lopez L., Elmslie R., Fowler B., Lori J., Sfiligoi G., Lana S. E. Prospective evaluation of flow cytometric characteristics, histopathologic diagnosis and clinical outcome in dogs with naïve B-cell lymphoma treated with a 19 – week CHOP protocol. *Veterinary and Comparative Oncology*. 2020. Vol. 18, № 3. P. 342–352. DOI: https://doi.org/10.1111/vco.12553.

12. Cahalane A. M., Kilcoyne A., Tabari A., McDermott S., Gee M. S. Computed tomography texture features can discriminate benign from malignant lymphadenopathy in pediatric patients: a preliminary study. *Pediatric Radiology*. 2019. Vol. 49, № 6. P. 737–745. DOI: https://doi.org/10.1007/s00247-019-04350-3.

13. Magdy O., AbdelDayem A., ELMaraghi A., Ali M., Hafez F. The value of rapid on-site evaluation during conventional and endobronchial ultrasound needle aspiration in the diagnosis of mediastinal lymphadenopathy and lung cancer. *Egyptian Journal of Bronchology*. 2024. Vol. 18. P. 70. DOI: https://doi.org/10.1186/s43168-024-00322-w.

14. Abbasian Ardakani A., Mohammadi A., Mirza-Aghazadeh-Attari M., Faeghi F., Vogl T. J., Acharya U. R. Diagnosis of metastatic lymph nodes in patients with papillary thyroid cancer: a comparative multi-center study of semantic features and deep learning-based models. *Journal of Ultrasound in Medicine*. 2023. Vol. 42, № 6. P. 1211–1221. DOI: https://doi.org/10.1002/jum.16131.

15. Trosini-Désert V., Jeny F., Maksud P., Giron A., Degos V., Similowski T. Contribution of endobronchial ultrasound elastography to the characterization of mediastinal lymphadenopathy: a single-center, prospective, observational study. *Respiratory Medicine and Research*. 2019. Vol. 76. P. 28–33. DOI: https://doi.org/10.1016/j.resmer.2019.08.001.

16. Deosthali A., Donches K., DelVecchio M., Aronoff S. Etiologies of pediatric cervical lymphadenopathy: a systematic review of 2687 subjects. Global Pediatric Health. 2019. Vol. 6. Article 2333794X19865440. DOI: https://doi.org/10.1177/2333794X19865440.

17. Pecora F., Abate L., Scavone S., Petrucci I., Costa F., Caminiti C., Esposito S. Management of infectious lymphadenitis in children. Children. 2021. Vol. 8, № 10. Article 860. DOI: https://doi.org/10.3390/children8100860.

18. Mirijello A., Ritrovato N., D'Agruma A., de Matthaeis A., Pazienza L., Parente P., De Cosmo S. Abdominal Lymphadenopathies: Lymphoma, Brucellosis or Tuberculosis? Multidisciplinary Approach—Case Report and Review of the Literature. Medicina. 2023. Vol. 59, № 2. Article 293. DOI: https://doi.org/10.3390/medicina59020293.

19. Oršolić M., Sarač N., Balen Topić M. Vector-Borne Zoonotic Lymphadenitis—The Causative Agents, Epidemiology, Diagnostic Approach, and Therapeutic Possibilities—An Overview. Life. 2024. Vol. 14, № 9. Article 1183. DOI: https://doi.org/10.3390/life14091183.

20. Saeed S., Hasan S., Panigrahi R. Cervical Lymphadenopathy – A Clue to Systemic Diseases: A Recent Update. Medico-Legal Update. 2020. Vol. 20, № 4. P. 3521. URL: https://www.researchgate.net/profile/Shamimul-Hasan/publication/344886958_Cervical-Lymphadenopathy-A_Clue_to_Systemic_Diseases_A_Recent_Update/links/5f96d493458515b7cf9f0785/Cervical-Lymphadenopathy-A-Clue-to-Systemic-Diseases-A-Recent-Update.pdf.

References:

1. Banadyha, N. (2023). Trudnoshchi diahnostyky histiotsytarnoho nekrotyzuiuchoho limfadenitu [Difficulties in diagnosing histiocytic necrotizing lymphadenitis]. *Ukrainskyi zhurnal Perinatolohii ta Pediatrii – Ukrainian Journal of Perinatology and Pediatrics*, 2(94), 135–141. DOI: https://doi.org/10.15574/PP.2023.94.135 [in Ukrainian].

2. Nixon, S., Bezverbnaya, K., Maganti, M., Gullane, P., Reedijk, M., Kuruvilla, J., & Crump, M. (2020). Evaluation of lymphadenopathy and suspected lymphoma in a lymphoma rapid diagnosis clinic. *JCO Oncology Practice*, 16(1), e29–e36. DOI: https://doi.org/10.1200/JOP.19.00202.

3. Hanzalová, I., & Matter, M. (2024). Peripheral lymphadenopathy of unknown origin in adults: A diagnostic approach emphasizing the malignancy hypothesis. *Swiss Medical Weekly*, 154, 3549. DOI: https://doi.org/10.57187/s.3549.

4. Pappalardo, M., & Cheng, M. H. (2020). Lymphoscintigraphy for the diagnosis of extremity lymphedema: Current controversies regarding protocol, interpretation, and clinical application. *Journal of Surgical Oncology*, 121(1), 37–47. DOI: https://doi.org/10.1002/jso.25526.

5. Bian, Y., Zheng, Z., Fang, X., Jiang, H., Zhu, M., Yu, J., & Shao, C. (2023). Artificial intelligence to predict lymph node metastasis at CT in pancreatic ductal adenocarcinoma. *Radiology*, 306(1), 160–169. DOI: https://doi.org/10.1148/radiol.220329.

6. Pham, H. H. N., Futakuchi, M., Bychkov, A., Furukawa, T., Kuroda, K., & Fukuoka, J. (2019). Detection of lung cancer lymph node metastases from whole-slide histopathologic images using a two-step deep learning approach. *The American Journal of Pathology*, 189(12), 2428–2439. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ajpath.2019.08.014.

7. Micco, M., Gui, B., Russo, L., Boldrini, L., Lenkowicz, J., Cicogna, S., & Fanfani, F. (2022). Preoperative tumor texture analysis on MRI for high-risk disease prediction in endometrial cancer: A hypothesis-generating study. *Journal of Personalized Medicine*, 12(11), 1854. DOI: https://doi.org/10.3390/jpm12111854.

8. Zhu, Y., Ma, Y., Zhang, Y., Liu, A., Wang, Y., Zhao, M., & Ye, Z. (2023). Radiomics nomogram for predicting axillary lymph node metastasis – a potential method to address the limitation of axilla coverage in cone-beam breast CT: A bi-center retrospective study. *Radiologia Medica*, 128(11), 1472–1482. DOI: https://doi.org/10.1007/s11547-023-01731-5.

9. Grant, C. N., Aldrink, J., Lautz, T. B., Tracy, E. T., Rhee, D. S., Baertschiger, R. M., & Rodeberg, D. A. (2021). Lymphadenopathy in children: A streamlined approach for the surgeon –A report from the APSA Cancer Committee. *Journal of Pediatric Surgery*, 56(2), 274–281. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jpedsurg.2020.09.058.

10. Van Hoving, D. J., Kenge, A. P., Maartens, G., & Meintjes, G. (2020). Point-of-care ultrasound predictors for the diagnosis of tuberculosis in HIV-positive patients presenting to an emergency center. *JAIDS Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, 83(4), 415–423. DOI: https://doi.org/10.1097/QAI.0000000000002279.

11. Wolf-Ringwall, A., Lopez, L., Elmslie, R., Fowler, B., Lori, J., Sfiligoi, G., & Lana, S. E. (2020). Prospective evaluation of flow cytometric characteristics, histopathologic diagnosis and clinical outcome in dogs with naïve B-cell lymphoma treated with a 19-week CHOP protocol. *Veterinary and Comparative Oncology*, 18(3), 342–352. DOI: https://doi.org/10.1111/vco.12553.

12. Cahalane, A. M., Kilcoyne, A., Tabari, A., McDermott, S., & Gee, M. S. (2019). Computed tomography texture features can discriminate benign from malignant lymphadenopathy in pediatric patients: A preliminary study. *Pediatric Radiology*, 49(6), 737–745. DOI: https://doi.org/10.1007/s00247-019-04350-3.

13. Magdy, O., AbdelDayem, A., ELMaraghi, A., Ali, M., & Hafez, F. (2024). The value of rapid on-site evaluation during conventional and endobronchial ultrasound needle aspiration in the diagnosis of mediastinal lymphadenopathy and lung cancer. *Egyptian Journal of Bronchology*, 18, 70. DOI: https://doi.org/10.1186/s43168-024-00322-w.

14. Abbasian Ardakani, A., Mohammadi, A., Mirza-Aghazadeh-Attari, M., Faeghi, F., Vogl, T. J., & Acharya, U. R. (2023). Diagnosis of metastatic lymph nodes in patients with papillary thyroid cancer: A comparative multi-center study of semantic features and deep learning-based models. *Journal of Ultrasound in Medicine*, 42(6), 1211–1221. DOI: https://doi.org/10.1002/jum.16131.

15. Trosini-Désert, V., Jeny, F., Maksud, P., Giron, A., Degos, V., & Similowski, T. (2019). Contribution of endobronchial ultrasound elastography to the characterization of mediastinal lymphadenopathy: A single-center, prospective, observational study. *Respiratory Medicine and Research*, 76, 28–33. DOI: https://doi.org/10.1016/j.resmer.2019.08.001.

16. Deosthali, A., Donches, K., DelVecchio, M., & Aronoff, S. (2019). Etiologies of pediatric cervical lymphadenopathy: A systematic review of 2687 subjects. *Global Pediatric Health*, 6, 2333794X19865440. DOI: https://doi.org/10.1177/2333794X19865440.

17. Pecora, F., Abate, L., Scavone, S., Petrucci, I., Costa, F., Caminiti, C., & Esposito, S. (2021). Management of infectious lymphadenitis in children. *Children*, 8(10), 860. DOI: https://doi.org/10.3390/children8100860.

18. Mirijello, A., Ritrovato, N., D'Agruma, A., de Matthaeis, A., Pazienza, L., Parente, P., & De Cosmo, S. (2023). Abdominal lymphadenopathies: Lymphoma, brucellosis or tuberculosis? Multidisciplinary approach—Case report and review of the literature. *Medicina*, 59(2), 293. DOI: https://doi.org/10.3390/medicina59020293.

19. Oršolić, M., Sarač, N., & Balen Topić, M. (2024). Vector-borne zoonotic lymphadenitis—The causative agents, epidemiology, diagnostic approach, and therapeutic possibilities—An overview. *Life*, 14(9), 1183. DOI: https://doi.org/10.3390/life14091183.

20. Saeed, S., Hasan, S., & Panigrahi, R. (2020). Cervical lymphadenopathy – A clue to systemic diseases: A recent update. *Medico-Legal Update*, 20(4), 3521. URL: https://www.researchgate.net/profile/Shamimul-Hasan/publication/344886958_Cervical-Lymphadenopathy-A_Clue_to_Systemic_Diseases_A_Recent_Update/links/5f96d493458515b7cf9f0785/Cervical-Lymphadenopathy-A-Clue-to-Systemic-Diseases-A-Recent-Update.pdf.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 618.3-007.61:616.155.194

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2331-2342

Печеряга Світлана Володимирівна кандидатка медичних наук, асистентка кафедри акушерства, гінекології та перинатології, Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, тел.: (0372) 55-37-54, http://orcid.org/0000-0003-3884-9109

ПЛАЦЕНТАРНА ДИСФУНКЦІЯ ЯК ЧИННИК РИЗИКУ ЗАТРИМКИ РОСТУ ПЛОДА: СУЧАСНІ МОЖЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ

Анотація. Затримка росту плода (ЗРП) залишається однією з найважливіших проблем сучасного акушерства, яка безпосередньо пов'язана з підвищеним ризиком перинатальної захворюваності, смертності, а також з можливими довгостроковими наслідками для здоров'я дитини. У більшості випадків патогенетичною основою розвитку ЗРП виступає плацентарна дисфункція (ПД), що призводить до порушення транспорту кисню та поживних речовин до плода, особливо у випадках з раннім початком патологічного процесу. Нерідко такі випадки залишаються невиявленими до терміну пологів, що суттєво знижує можливості своєчасного втручання. Незважаючи на досягнення в сфері інструментальної пренатальної діагностики, включаючи ультразвукову фетометрію та доплерометрію, частка недіагностованих випадків залишається значною.

У даній статті розглянуто сучасні підходи до виявлення та моніторингу ЗРП, пов'язаної з ПД. Найбільше клінічне значення має рання ЗРП, яка частіше пов'язана з тяжкими формами ПД, а також з прееклампсією та іншими ускладненнями гестації. Водночас пізня ЗРП, що є поширенішою, часто має стертий клінічний перебіг і виявляється лише при ретельному моніторингу. Основну увагу приділено методам ультразвукової оцінки розмірів плода та доплерометричному аналізу стану судинного русла матково-плацентарного комплексу, а також перспективам використання біомаркерів плацентарної функції (зокрема PlGF, sFlt-1). Представлено диференційований підхід до діагностики ранніх і пізніх форм ЗРП, із виділенням особливостей клінічного перебігу, темпів росту плода та змін доплерометричних показників. Також окреслено прогностичну цінність індексів кровотоку та морфометричних параметрів, що дозволяє формувати ефективні діагностичні алгоритми для покращення перинатальних результатів. Впровадження таких алгоритмів у клінічну практику сприяє своєчасному виявленню порушень, індивідуалізації підходів до ведення вагітності та профілактиці несприятливих наслідків.

Ключові слова: затримка росту плода, плацентарна дисфункція, доплерометрія, фетометрія, прееклампсія, перинатальні наслідки.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Pecheriaha Svitlana Volodymyrivna PhD in Medical Sciences, Assistant at the Department of Obstetrics, Gynecology and Perinatology, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, tel.: (0372) 55-37-54, http://orcid.org/0000-0003-3884-9109

PLACENTAL DYSFUNCTION AS A RISK FACTOR FOR FETAL GROWTH RESTRICTION: CURRENT DIAGNOSTIC APPROACHES

Abstract. Fetal growth restriction (FGR) remains one of the most pressing challenges in modern obstetrics, directly associated with increased risks of perinatal morbidity and mortality, as well as potential long-term health consequences for the child. In the majority of cases, the underlying pathogenic mechanism of FGR is placental dysfunction (PD), which leads to impaired transport of oxygen and nutrients to the fetus, especially in cases of early-onset pathology. Such cases often remain undetected until the time of delivery, significantly limiting the opportunity for timely intervention. Despite progress in prenatal diagnostic technologies, including ultrasonographic fetometry and Doppler studies, the proportion of undiagnosed FGR cases remains substantial.

This article explores current approaches to the detection and monitoring of FGR associated with PD. Particular clinical importance is attributed to early-onset FGR, which is more frequently linked to severe forms of PD, preeclampsia, and other pregnancy complications. At the same time, late-onset FGR, which is more common, often presents with subtle clinical signs and may only be detected through careful surveillance. The focus is placed on ultrasound-based fetal biometry and Doppler assessment of the uteroplacental and fetoplacental vascular systems, as well as on the potential role of placental function biomarkers, particularly PlGF and sFlt-1. The paper presents a differentiated diagnostic approach for early- and late-onset FGR, emphasizing specific clinical features, growth trajectories, and Doppler parameter changes. It also outlines the prognostic value of blood flow indices and morphometric parameters, which are critical for developing effective diagnostic algorithms aimed at improving perinatal outcomes. The integration of these algorithms into clinical practice facilitates timely identification of pathological conditions, individualization of pregnancy management strategies, and prevention of adverse outcomes.

Keywords: fetal growth restriction, placental dysfunction, Doppler sonography, fetometry, preeclampsia, perinatal outcomes.

Постановка проблеми. Затримка росту плода (ЗРП) визначається як стан, при якому плід не досягає свого генетично запрограмованого потенціалу росту [1-4]. Цей патологічний стан може бути зумовлений різноманітними чинниками, зокрема хромосомними аномаліями, вродженими порушеннями розвитку, внутрішньоутробними інфекціями, але найбільш поширеною причиною вважається дисфункція плаценти. Порушення функції плаценти можуть виникати через аномалії формування органу на ранніх етапах вагітності або ж через пошкодження

сформованої плаценти під впливом зовнішніх (екологічних, харчових, токсичних) та внутрішніх (гормональних, імунних) факторів [2, 3].

Етіопатогенез ЗРП, що пов'язаний із порушеннями матково-плацентарного кровообігу, та його вплив на морфофункціональні характеристики плаценти досліджується понад п'ять десятиліть. Сучасні методи ультразвукової діагностики, особливо кольорова доплерографія, дозволяють оцінювати пупково-плацентарний та матково-плацентарний кровоток вже з першого триместру вагітності. Ці інструменти широко застосовуються для скринінгу та моніторингу плацентарних ускладнень, зокрема прееклампсії та ведення вагітності з ранньою або пізньою затримкою росту плода [3, 5].

Плацентарно-асоційовані ускладнення, які призводять до розвитку ЗРП, мають свої патофізіологічні основи на ранніх етапах плацентації і можуть проявлятися вже з кінця першого триместру, у період остаточного формування плаценти. Значне ремоделювання плаценти відбувається на межі першого і другого триместрів, що пов'язано з початком материнського артеріального кровообігу, коли плацента набуває повного гемохоріального типу. Події цього періоду мають критичне значення для кінцевого розміру і функціональної спроможності плаценти. Цю концепцію підтверджують дані пренатальних досліджень, які демонструють, що вагітності з ускладненнями у вигляді ЗРП, з або без супутньої прееклампсії, мають знижений об'єм плаценти і підвищений судинний опір у маткових артеріях уже з початку другого триместру порівняно зі здоровими вагітними [4, 6, 7].

Взаємозв'язок між аномаліями розвитку плаценти та ЗРП є багатокомпонентним і складним. Виявлення та підтвердження плацентарних причин затримки росту плода ускладнюються тим, що більшість клінічних досліджень є обмеженими за обсягом, ретроспективними та включають багатовимірні фактори, які впливають на результати - такі як куріння матері, її соціально-економічний статус, етнічна приналежність та супутні захворювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові роботи все активніше фокусуються на молекулярних та клітинних механізмах розвитку плацентарної дисфункції, пошуках ранніх біомаркерів ризику ЗРП, а також на розробці нових методів пренатальної діагностики і лікування порушень матково-плацентарного кровообігу [7]. Особливу увагу приділяють вивченню ролі оксиду азоту, вазоактивних пептидів та ендотеліальної дисфункції у формуванні плацентарної недостатності [7-10]. Результати цих досліджень мають потенціал для покращення прогнозування та персоналізації ведення вагітності з підвищеним ризиком ЗРП.

Мета статті - всебічний аналіз сучасних підходів до антенатальної діагностики затримки росту плода з акцентом на роль плацентарної дисфункції як ключового патогенетичного чинника.

Виклад основного матеріалу. ЗРП – це патологія вагітності, яка тісно пов'язана з високою перинатальною захворюваністю та смертністю як в

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

короткостроковій так і в довгостроковій перспективі. ЗРП зазвичай пов'язують із плацентарною дисфункцією (ПД), коли передбачувана маса плода (ПМП) становить <10-го перцентиля та інші причини ЗРП виключено (генетичні та структурні аномалії плода, інфекції плода, вживання матір'ю психоактивних речовин або деяких лікарських засобів), особливо якщо є відхилення показників допплерометрії кровотоку в артерії пуповини або матковій артерії. Дане ускладнення зустрічається у 5-10 % усіх вагітностей [1-4, 7, 11].

У 2016 році було розроблено консенсусне визначення ЗРП з метою кращого визначення популяції ЗРП. Відтоді це визначення було прийнято на міжнародному рівні, зокрема й в Україні з 2023 року. ЗРП класифікують на основі гестаційного віку на момент встановлення діагнозу: ЗРП із раннім початком (<32 тижнів) та ЗРП із пізнім початком (≥32 тижнів). Логічні пояснення цієї класифікації ґрунтуються на відмінностях між цими двома фенотипами ЗРП за тяжкістю, природним перебігом захворювання, результатами допплерометричних досліджень, зв'язком з гіпертензивними ускладненнями вагітності, плацентарними змінами та веденням пацієнток [2, 4, 7, 12].

Шляхи розвитку та клінічна симптоматика ранньої і пізньої плацентарної дисфункції та затримки росту плода мають суттєві відмінності.

Рання затримка росту плода (ЗРП), що спостерігається у 0,5–1% випадків, зазвичай має тяжкий перебіг і значно частіше супроводжується патологічними допплерометричними змінами в артеріях пуповини, ніж пізня форма ЗРП. Основою ранньої ЗРП часто є плацентарна патологія, подібна до тієї, що характерна для прееклампсії з раннім початком, - зокрема, судинна материнська мальперфузія (СММ). Це пояснює тісний патогенетичний зв'язок між ранньою ЗРП та прееклампсією [13, 14].

СММ зазвичай виникає у першому триместрі внаслідок недостатнього ремоделювання спіральних артерій матки. Як наслідок, високошвидкісний материнський кровотік передчасно надходить у міжворсинчастий простір, спричиняючи нерівномірну, переривчасту перфузію плаценти. Це призводить до гіпоксії-реоксигенації, оксидативного стресу, ушкодження тканин і активації імунних механізмів. У свою чергу, це порушує ріст і розвиток плаценти, її ендокринну та транспортну функції.

СММ виявляється приблизно у 1 із 12 первородящих жінок і підвищує ризик прееклампсії та народження дитини з масою тіла, меншою за гестаційний вік (МГВ), у 4,5 раза. Таким чином, вона є провідним патогенетичним механізмом у 25–30% випадків ЗРП та прееклампсії, а при ранньому початку проявів - ще більш поширена [14].

Ранню ЗРП зазвичай легше виявити, оскільки вона характеризується типовою динамікою змін допплерометричних показників у пуповинних артеріях і венозному протоці. Основною клінічною проблемою при ранній ЗРП є вибір оптимального терміну розродження - необхідно досягти балансу між ризиком антенатальної загибелі плода та ускладненнями, пов'язаними з недоношеністю.

Плоди з ранньою плацентарною дисфункцією частіше народжуються недоношеними, їх стан погіршується протягом тижнів та мають високий ризик захворюваності або смертності.

Пізній початок ЗРП - це стан, який тісно пов'язаний з нормальним старінням плаценти. Він зустрічається значно частіше - у 5–10% випадків вагітностей та до 80% випадків ЗРП. Її перебіг, як правило, є менш тяжким, рідше супроводжується прееклампсією та зазвичай асоціюється з нормальними показниками допплерометрії в артеріях пуповини. Тому основною клінічною проблемою при пізній ЗРП є саме діагностика, тоді як ведення таких випадків є менш складним - з огляду на те, що діагноз часто встановлюється у пізньому передчасному або доношеному гестаційному віці, коли ризики розродження є мінімальними [12, 15].

Діагностика пізньої ЗРП ґрунтується головним чином на виявленні адаптивного перерозподілу кровотоку на користь головного мозку плода - так званого "ефекту мозкового захисту", що проявляється зниженням судинного опору у середній мозковій артерії (СМА). Це, у свою чергу, зумовлює зменшення церебро-плацентарного відношення (ЦПВ) [4, 7, 15].

Оскільки при пізній ЗРП допплерометричні показники в артеріях пуповини і венозній протоці зазвичай залишаються в межах норми, природний перебіг цієї форми менш передбачуваний. Така непередбачуваність зумовлює ризик раптової фетальної декомпенсації, включно з мертвонародженням.

Попри значні досягнення в системах акушерського моніторингу, все ще існують обмеження щодо своєчасного виявлення ПД та затримки росту плода. Хоча сучасні методи дозволяють підвищити ймовірність діагностики цих порушень під час вагітності, до 50% випадків ЗРП залишаються не виявленими до пізніх термінів гестації або ж діагностуються лише під час пологів.

Патологія плаценти та ЗРП тісно пов’язані з внутрішньоутробною загибеллю плода та мертвонародженням. Виявлення, рання діагностика, спостереження та своєчасне розродження плодів із тяжкою ЗРП мають вирішальне значення для зниження ризику мертвонародження. Проте, до 40% дітей із тяжкою ЗРП (менше 3-го процентиля за масою тіла при народженні) залишаються невиявленими під час вагітності та діагностуються лише на пізніх термінах або під час пологів [12, 15].

Найбільш поширеним методом скринінгу на ЗРП є оцінка розмірів плода з подальшим порівнянням із референтними значеннями. Це можна здійснити шляхом вимірювання висоти дна матки або за допомогою ультразвукового дослідження (УЗД), під час якого оцінюють окружність живота та передбачувану вагу плода. Встановлення точного терміну вагітності є критично важливим для діагностики ЗРП - ідеально, якщо він визначається наприкінці першого триместру. На ранніх термінах вагітності розмір плода оцінюється шляхом вимірювання куприково-тім’яного розміру за допомогою УЗД, у подальшому - за окружністю голови, біпарієтальним діаметром, окружністю живота та довжиною стегнової кістки [4].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Хоча наразі наукові докази залишаються обмеженими, вважається, що уповільнення темпів росту плода може допомогти у виявленні випадків, пов'язаних із підвищеним ризиком перинатальної захворюваності та смертності, даючи змогу відрізнити патологічно обмежений ріст (часто зумовлений плацентарною недостатністю) від фізіологічно малих, але здорових плодів.

Окрім серійного моніторингу росту плода, порушення функції плаценти можна виявити за допомогою доплерометрії - оцінки швидкостей кровотоку, що свідчить про судинний опір. Доплерометричне дослідження дає змогу простежити патофізіологічну послідовність змін у плаценті та плоді, характерних для ЗРП. Зокрема: маткові артерії (МА) відображають опір у материнському кровотоку; артерія пуповини (АП) - опір у плаценті; середня мозкова артерія (СМА) - опір мозкового кровотоку плода [2, 12, 15].

Пульсаційний індекс (ПІ) маткових артерій використовується для виявлення порушень плацентації. У нормі ПІ знижується при фізіологічному розвитку плаценти, тому він є особливо корисним у діагностиці раннього початку ЗРП. Водночас ПІ МА може надавати важливу прогностичну інформацію протягом усієї вагітності. Так, маткова артерія є значущою для прогнозування ризику прееклампсії та ЗРП ще у першому триместрі, а також може бути інформативною на пізніх термінах вагітності.

Попри це, приблизно у третини вагітностей з аномальними показниками доплерометрії маткових артерій у третьому триместрі, ці показники залишалися нормальними на ранніх термінах. Однак такий перебіг усе ще асоціюється з високим ризиком плацентарних ускладнень - до 30% випадків [16, 17].

Референтні значення ПІ артерії пуповини поступово знижуються протягом вагітності. Підвищений середній ПІ АП (вище 95-го процентиля) свідчить про аномально високий судинний опір і вказує на плацентарну недостатність. Це особливо важливо при плодах із масою тіла нижче 10-го процентиля або при виявленні уповільненого росту - у таких випадках високий ПІ АП є індикатором плацентарної дисфункції.

Однак ПІ АП стає патологічним лише тоді, коли функціональні порушення охоплюють понад половину плаценти. У доношених плодів плацентарний резерв менший, тож у цьому періоді ПІ АП втрачає свою діагностичну чутливість.

Показник ПІ у СМА дає змогу виявити зниження судинного опору в мозкових судинах плода, що свідчить про феномен "мозкового збереження" - адаптивну відповідь на хронічну гіпоксію. Знижений ПІ у СМА вважається пізнім маркером ЗРП і має прогностичне значення щодо несприятливих перинатальних наслідків, особливо при ЗРП із пізнім початком. Церебро-плацентарне відношення (ЦПВ) - це співвідношення ПІ СМА до ПІ АП - є інтегральним показником "мозкового збереження" і підвищує чутливість доплерометричного моніторингу, оскільки може змінюватися навіть тоді, коли обидва його компоненти ще залишаються в межах норми [15, 17, 18, 27].

На сьогодні ультразвукова оцінка плаценти входить до складу рутинного обстеження під час УЗД. Патологічна морфологія плаценти визначається за такими параметрами, як розмір, форма, консистенція та місце прикріплення пуповини. Дослідження демонструють, що аномальна форма плаценти (товщина понад 4 см або >50% довжини плаценти) може бути прогностичним маркером ЗРП. Інші дані вказують на зв'язок між ЗРП та малим розміром плаценти (лінійна довжина <10 см). Проте, як антенатальна, так і постнатальна візуалізація плаценти з метою діагностики ЗРП наразі не стандартизована та не використовується широко в щоденній клінічній практиці [19].

Консистенція плаценти вважається нормальною за умови її однорідної структури. Аномальною вважається гетерогенна плацента, яка містить численні ехогенні або кістозні утворення, має желеподібний вигляд або демонструє турбулентний кровотік у матково-плацентарному басейні [20, 28].

Місце прикріплення пуповини класифікується як: центральне (понад 2 см від краю плаценти), крайове (менше 2 см від краю) та оболонкове (в межах плодових оболонок) [12].

Завдяки удосконаленню ультразвукових технологій, з'явилася можливість оцінки об'єму плаценти за допомогою 3D та 4D-сканування. Об'єм плаценти розглядається як потенційний маркер різних акушерських ускладнень, зокрема пов'язаних із плацентарною дисфункцією, включно із ЗРП.

З ранніх термінів вагітності плацента вивільняє в кровообіг матері численні фактори, і було показано, що сироваткові рівні деяких із цих факторів в I триместрі асоціюються з подальшими ускладненнями вагітності плацентарного генезу. Низькі рівні асоційованого з вагітністю протеїну А плазми (PAPP-A) - плацентарного глікопротеїну, що виробляється синцитіотрофобластом, асоціюються з несприятливими результатами вагітності, включаючи МГВ [29]. Мета-аналіз, який включав 32 дослідження та 175240 вагітностей, виявив, що рівні PAPP-A нижче 5-го перцентиля мали помірний зв'язок із масою тіла при народженні менше 10-го перцентиля (ВШ 2,08, прогностична значущість позитивного результату 18%), водночас цей зв'язок був сильнішим для рівнів PAPP-A нижче 1-го перцентиля (ВШ 3,4; прогностична значущість позитивного результату 28%). Отже, хоча вагітні з низьким рівнем PAPP-A мають підвищений ризик ЗРП, більшість із них матимуть нормальні наслідки вагітності, особливо у разі ізольованого біомаркера у здорових жінок. Однак низький рівень PAPP-A часто вважається показанням для більш ретельного моніторингу росту плода. Вважається, що підвищення рівнів альфа-фетопротеїну в сироватці крові матері у II триместрі відображає аномальну плацентарну проникність і асоціюється з підвищеним ризиком ускладнень плацентарного генезу, включаючи ЗРП та мертвонародження. Поєднання низького PAPP-A у I триместрі та високого рівня альфа-фетопротеїну у II триместрі є особливо значущим прогностичним фактором тяжкої ЗРП. Підвищення рівня хоріонічного гонадотропіну людини (ХГЛ) понад 2,5 МоМ у II триместрі, ізольовано, або у поєднанні з високими

рівнями альфафетопротеїну, також асоціюється з підвищеним ризиком МГВ [15, 21, 22, 26].

В останні роки в материнській сироватці крові було виявлено кілька метаболітів, які можуть підвищити точність діагностики ЗРП та моніторингу стану плода. Найстарішими з них є плацентарний фактор росту (PlGF) та розчинна fms-подібна тирозинкіназа-1 (sFlt-1). Ці ангіогенні фактори відіграють ключову роль в регуляції розвитку плацентарних судин[23-25].

Плацентарний фактор росту (PlGF) є проангіогенним фактором, який значно експресується в синцитіотрофобласті та материнському ендотелії. Порушення плацентації асоціюються зі зниженням вироблення даного білка плацентою. Показано, що низькі рівні PlGF у I триместрі асоціюються з несприятливими наслідками вагітності, включаючи гіпертензивні розлади та інші ознаки плацентарної дисфункції, зокрема МГВ. У дослідженні типу «випадок-контроль» серед 296 вагітностей із МГВ та 609 контрольних вагітностей частота виявлення низького рівня PlGF при МГВ становила 15% та 21% при рівні хибнопозитивних результатів 5% та 10% відповідно. Комбіноване використання PlGF і PAPP-A збільшило рівень виявлення до 19% і 27% відповідно. Мультицентрове дослідження скринінгу показало, що при комбінованому скринінгу материнських факторів, біометрії плода, сироваткових рівнів PlGF і альфафетопротеїну в 19–24 тижнів вагітності рівень виявлення випадків народження немовлят МГВ менше 5-го перцентиля в термінах [15, 23, 25, 26].

sFlt-1 є антиангіогенним фактором, що продукується плацентарною тканиною в умовах гіпоксії. Він спричиняє периферичну вазоконстрикцію, що призводить до підвищення артеріального тиску у матері та посилення кровотоку в міжворсинчастому просторі. Таким чином, sFlt-1 відіграє ключову роль у патогенезі прееклампсії. На сьогодні активно проводяться клінічні дослідження щодо можливості використання рівнів PlGF та співвідношення PlGF/sFlt-1 як інструментів для прогнозування, ранньої діагностики та моніторингу порушень плацентації [24, 25].

Час початку ПД, тяжкість затримки росту, ступінь серцево-судинної адаптації та гестаційний вік при народженні є критичними факторами, що впливають на результат для немовлят із ЗРП [27].

Незважаючи на значні досягнення в акушерському моніторингу, ймовірність виявлення плацентарної дисфункції та затримки росту плода під час вагітності зросла. Однак, навіть з використанням сучасних методів, значна частина випадків (до 50%) залишається недіагностованою, і ЗРП вперше виявляється лише на пізніх термінах вагітності або вже під час пологів, що значно обмежує можливості своєчасного втручання та підвищує ризики для плода [29, 30]. Це все вимагає подальшого вдосконалення підходів до скринінгу, алгоритмів спостереження та розродження вагітних із ризиком плацентарної дисфункції [30].

Висновки. Плацентарна дисфункція є ключовим етіологічним чинником у розвитку затримки росту плода, особливо у випадках з раннім початком, що асоціюються з глибокими порушеннями плацентарної перфузії та морфології. Сучасна діагностика ЗРП повинна базуватись на поєднанні методів оцінки росту плода та функціонального стану плаценти. Провідну роль відіграють ультразвукова фетометрія, доплерометричні показники артерій пуповини, маткових артерій та середньої мозкової артерії, а також інтерпретація цереброплацентарного співвідношення. Оцінка морфології плаценти та біохімічних маркерів, таких як PlGF/sFlt-1, має потенціал для уточнення ступеня порушення плацентарної функції.

Незважаючи на вдосконалення діагностичних засобів, значна частина випадків тяжкої ЗРП залишається недіагностованою, що вимагає підвищення настороженості клініцистів, стандартизації підходів до моніторингу та впровадження чутливих алгоритмів скринінгу, особливо в третій третині гестації. Розуміння патофізіології ПД, раннє виявлення та обґрунтоване ведення вагітностей із ЗРП здатні істотно покращити перинатальні результати та зменшити ризик мертвонародження.

Література:

1. Burton GJ, Jauniaux E. Pathophysiology of placental-derived fetal growth restriction. Am J Obstet Gynecol 2018;218(2S):S745–S1745. doi:10.1016/j.ajog.2017.11.577.

2. Gordijn SJ, Beune IM, Thilaganathan B, et al. Consensus definition of fetal growth restriction: a Delphi procedure. Ultrasound Obstet Gynecol 2016;48(3):333–339. doi:10.1002/uog.15884.

3. Combs CA, Castillo R, Webb G, Del Rosario A. 65 New SMFM definition of fetal growth restriction: impact of adding AC< 10th percentile. Am J Obstet Gynecol. 2021;224(2):S46. doi:10.1016/j.ajog.2020.12.064.

4. Стандарт медичної допомоги «Затримка росту плода» (Наказ МОЗ України №1718 від 02.10.2023).

5. Frusca T, Todros T, Lees C, et al. Outcome in early-onset fetal growth restriction is best combining computerized fetal heart rate analysis with ductus venosus Doppler: insights from the Trial of Umbilical and Fetal Flow in Europe. Am J Obstet Gynecol. 2018;218(2S):S783-S1783. doi:10.1016/j.ajog.2017.12.226.

6. Burton GJ, Jauniaux E. The cytotrophoblastic shell and complications of pregnancy. Placenta. 2017 Dec;60:134-139. doi: 10.1016/j.placenta.2017.06.007. Epub 2017 Jun 13. PMID: 28651899.

7. Lees CC, Stampalija T, Baschat A, et al. ISUOG Practice Guidelines: diagnosis and management of small-for-gestational-age fetus and fetal growth restriction. Ultrasound Obstet Gynecol. 2020;56(2):298–312. doi:10.1002/uog.22134.

8. Blok EL, Burger RJ, Bergeijk JEV, Bourgonje AR, Goor HV, et al. Oxidative stress biomarkers for fetal growth restriction in umbilical cord blood: A scoping review. Placenta. 2024 Sep 2;154:88-109. doi: 10.1016/j.placenta.2024.06.018.

9. Leiva A, Fuenzalida B, Barros E, Sobrevia B, Salsoso R, et al. Nitric Oxide is a Central Common Metabolite in Vascular Dysfunction Associated with Diseases of Human Pregnancy. Curr Vasc Pharmacol. 2016;14(3):237-59. doi: 10.2174/1570161114666160222115158.

10. Gómez-Jemes L, Oprescu AM, Chimenea-Toscano Á, García-Díaz L, Romero-Ternero MdC. Machine Learning to Predict Pre-Eclampsia and Intrauterine Growth Restriction in Pregnant Women. Electronics. 2022;11(19):3240. doi:10.3390/electronics11193240.

11. Кравченко О.В. Корекція плацентарної дисфункції в I триместрі вагітності як метод профілактики затримки росту плода. Репродуктивна ендокринологія. 2023; 1(67):102-6.

12. Melamed N, Baschat A, Yinon Y, et al. FIGO (international Federation of Gynecology and obstetrics) initiative on fetal growth: best practice advice for screening, diagnosis, and management of fetal growth restriction. Int J Gynaecol Obstet. 2021;152(Suppl 1):3–57. doi:10.1002/ijgo.13522.

13. Kulkarni VG, Sunilkumar KB, Nagaraj TS, et al. Maternal and fetal vascular lesions of malperfusion in the placentas associated with fetal and neonatal death: results of a prospective observational study. Am J Obstet Gynecol. 2021;225(6):660.e1–660.e12. doi:10.1016/j.ajog.2021. 06.001.

14. Wright E, Audette MC, Ye XY, et al. Maternal vascular malperfusion and adverse perinatal outcomes in low-risk nulliparous women. Obstet Gynecol. 2017;130(5):1112–1120. doi:10.1097/AOG.0000000000002264.

15. Melamed N, Baschat A, Yinon Y, Athanasiadis A, Mecacci F, et al. FIGO (International Federation of Gynecology and Obstetrics) initiative on fetal growth: Best practice advice for screening, diagnosis, and management of fetal growth restriction. International Journal of Gynecology & Obstetrics. 2021;152(S1):3-57. doi:10.1002/ijgo.13522

16. Figueras F, Caradeux J, Crispi F, et al. Diagnosis and surveillance of late-onset fetal growth restriction. Am J Obstet Gynecol. 2018;218(2S):S790–S1790. doi:10.1016/j.ajog.2017.12.003.

17. Tsikouras P, Antsaklis P, Nikolettos K, Kotanidou S, Kritsotaki N, Bothou A, Andreou S, Nalmpanti T, Chalkia K, Spanakis V, et al. Diagnosis, Prevention, and Management of Fetal Growth Restriction (FGR). Journal of Personalized Medicine. 2024; 14(7):698. doi:10.3390/jpm14070698.

18. Wolf H, Stampalija T, Monasta L, Lees CC. Ratio of umbilical and cerebral artery pulsatility indices in assessment of fetal risk: numerator and denominator matter. Ultrasound Obstet Gynecol. 2020; 56(2):163–5. doi:10.1002/uog.22004.

19. Salavati N, Smies M, Ganzevoort W, et al. The possible role of placental morphometry in the detection of fetal growth restriction. Front Physio.l 2018;9:1884. doi:10.3389/fphys.2018. 01884.

20. Visan V, Balan RA, Costea CF, et al. Morphological and histopathological changes in placentas of pregnancies with intrauterine growth restriction. Rom J Morphol Embryol 2020;61:477-483.

21. Morris RK, Bilagi A, Devani P, Kilby MD. Association of serum PAPP-A levels in first trimester with small for gestational age and adverse pregnancy outcomes: systematic review and meta-analysis. Prenatal Diagn. 2017;37(3):253-265.

22. Gaccioli F, Aye I, Sovio U, Charnock-Jones DS, Smith GCS. Screening for fetal growth restriction using fetal biometry combined with maternal biomarkers. Am J Obstet Gynecol. 2018; 218(2S): S725-S737.

23. Kwiatkowski S, Bednarek-Jedrzejek M, Ksel J, et al. sFlt-1/PlGF and Doppler ultrasound parameters in SGA pregnancies with confirmed neonatal birth weight below 10th percentile. Pregnancy Hypertens. 2018;14:79-85.

24. Garcia-Manau P, Mendoza M, Bonacina E, et al. Soluble fms-like tyrosine kinase to placental growth factor ratio in different stages of early-onset fetal growth restriction and small for gestational age. Acta Obstet Gynecol Scand. 2021;100:119-128.

25. Chen W, Wei Q, Liang Q, Song S, Li J. Diagnostic capacity of sFlt-1/PlGF ratio in fetal growth restriction:A systematic review and meta-analysis. Placenta. 2022;127:37-42.

26. Springer S, Worda K, Franz M, Karner E, Krampl-Bettelheim E, Worda C. Fetal Growth Restriction Is Associated with Pregnancy Associated Plasma Protein A and Uterine Artery Doppler in First Trimester. Journal of Clinical Medicine. 2023;12(7):2502. doi:10.3390/jcm12072502.

27. Посохова С.П., Широка А.Д., Кучеренко О.Ю. Рання затримка росту плода у вагітних з гіпертензивними розладами. Збірник наукових праць Асоціації акушерів-гінекологів України. 2023;1(51):49-55. doi: 10.35278/2664-0767.1(51).2023.294845.

28. Бойчук А, Якимчук Ю, Орел Ю. Особливості структури плаценти при затримці росту плода на тлі дисфункції плаценти. Неонатологія, хірургія та перинатальна медицина. 2025;15(1(55):100–106. doi:10.24061/2413-4260.XV.1.55.2025.16.

29. Хлібовська ОІ, Бойчук АВ, Якимчук ЮБ, Дживак В Г. Оптимізація методів діагностики плацентарної дисфункції у вагітних. Актуальні питання педіатрії, акушерства та гінекології. 2022;(1):23–7. doi:10.11603/24116-4944.2022.1.13219.

30. Hong J, Kumar S. Circulating biomarkers associated with placental dysfunction and their utility for predicting fetal growth restriction. Clin Sci (Lond). 2023;137(8):579-95. doi:10.1042/cs20220300.

References:

1. Burton GJ, Jauniaux E. Pathophysiology of placental-derived fetal growth restriction. Am J Obstet Gynecol 2018;218(2S):S745–S1745. doi:10.1016/j.ajog.2017.11.577.

2. Gordijn SJ, Beune IM, Thilaganathan B, et al. Consensus definition of fetal growth restriction: a Delphi procedure. Ultrasound Obstet Gynecol 2016;48(3):333–339. doi:10.1002/uog.15884.

3. Combs CA, Castillo R, Webb G, Del Rosario A. 65 New SMFM definition of fetal growth restriction: impact of adding AC< 10th percentile. Am J Obstet Gynecol. 2021;224(2):S46. doi:10.1016/j.ajog.2020.12.064.

4. Standart medychnoi dopomohy «Zatrymka rostu ploda» [Clinical Practice Guideline: "Fetal Growth Restriction"] (Nakaz MOZ Ukrainy №1718 vid 02.10.2023). [in Ukrainian].

5. Frusca T, Todros T, Lees C, et al. Outcome in early-onset fetal growth restriction is best combining computerized fetal heart rate analysis with ductus venosus Doppler: insights from the Trial of Umbilical and Fetal Flow in Europe. Am J Obstet Gynecol. 2018;218(2S):S783-S1783. doi:10.1016/j.ajog.2017.12.226.

6. Burton GJ, Jauniaux E. The cytotrophoblastic shell and complications of pregnancy. Placenta. 2017 Dec;60:134-139. doi: 10.1016/j.placenta.2017.06.007. Epub 2017 Jun 13. PMID: 28651899.

7. Lees CC, Stampalija T, Baschat A, et al. ISUOG Practice Guidelines: diagnosis and management of small-for-gestational-age fetus and fetal growth restriction. Ultrasound Obstet Gynecol. 2020;56(2):298–312. doi:10.1002/uog.22134.

8. Blok EL, Burger RJ, Bergeijk JEV, Bourgonje AR, Goor HV, et al. Oxidative stress biomarkers for fetal growth restriction in umbilical cord blood: A scoping review. Placenta. 2024 Sep 2;154:88-109. doi: 10.1016/j.placenta.2024.06.018.

9. Leiva A, Fuenzalida B, Barros E, Sobrevia B, Salsoso R, et al. Nitric Oxide is a Central Common Metabolite in Vascular Dysfunction Associated with Diseases of Human Pregnancy. Curr Vasc Pharmacol. 2016;14(3):237-59. doi: 10.2174/1570161114666160222115158.

10. Gómez-Jemes L, Oprescu AM, Chimenea-Toscano Á, García-Díaz L, Romero-Ternero MdC. Machine Learning to Predict Pre-Eclampsia and Intrauterine Growth Restriction in Pregnant Women. Electronics. 2022;11(19):3240. doi:10.3390/electronics11193240.

11. Kravchenko O.V. Korektsiia platsentarnoi dysfunktsii v I trymestri vahitnosti yak metod profilaktyky zatrymky rostu ploda [Correction of Placental Dysfunction in the First Trimester of Pregnancy as a Method for Preventing Fetal Growth Restriction]. Reproduktyvna endokrynolohiia. 2023; 1(67):102-6. [in Ukrainian].

12. Melamed N, Baschat A, Yinon Y, et al. FIGO (international Federation of Gynecology and obstetrics) initiative on fetal growth: best practice advice for screening, diagnosis, and management of fetal growth restriction. Int J Gynaecol Obstet. 2021;152(Suppl 1):3–57. doi:10.1002/ijgo.13522.

13. Kulkarni VG, Sunilkumar KB, Nagaraj TS, et al. Maternal and fetal vascular lesions of malperfusion in the placentas associated with fetal and neonatal death: results of a prospective observational study. Am J Obstet Gynecol. 2021;225(6):660.e1–660.e12. doi:10.1016/j.ajog.2021.06.001.

14. Wright E, Audette MC, Ye XY, et al. Maternal vascular malperfusion and adverse perinatal outcomes in low-risk nulliparous women. Obstet Gynecol. 2017;130(5):1112–1120. doi:10.1097/AOG.0000000000002264.

15. Melamed N, Baschat A, Yinon Y, Athanasiadis A, Mecacci F, et al. FIGO (International Federation of Gynecology and Obstetrics) initiative on fetal growth: Best practice advice for screening, diagnosis, and management of fetal growth restriction. International Journal of Gynecology & Obstetrics. 2021;152(S1):3-57. doi:10.1002/ijgo.13522

16. Figueras F, Caradeux J, Crispi F, et al. Diagnosis and surveillance of late-onset fetal growth restriction. Am J Obstet Gynecol. 2018;218(2S):S790–S1790. doi:10.1016/j.ajog.2017.12.003.

17. Tsikouras P, Antsaklis P, Nikolettos K, Kotanidou S, Kritsotaki N, Bothou A, Andreou S, Nalmpanti T, Chalkia K, Spanakis V, et al. Diagnosis, Prevention, and Management of Fetal Growth Restriction (FGR). Journal of Personalized Medicine. 2024; 14(7):698. doi:10.3390/jpm14070698.

18. Wolf H, Stampalija T, Monasta L, Lees CC. Ratio of umbilical and cerebral artery pulsatility indices in assessment of fetal risk: numerator and denominator matter. Ultrasound Obstet Gynecol. 2020; 56(2):163–5. doi:10.1002/uog.22004.

19. Salavati N, Smies M, Ganzevoort W, et al. The possible role of placental morphometry in the detection of fetal growth restriction. Front Physio.l 2018;9:1884. doi:10.3389/fphys.2018. 01884.

20. Visan V, Balan RA, Costea CF, et al. Morphological and histopathological changes in placentas of pregnancies with intrauterine growth restriction. Rom J Morphol Embryol 2020;61:477-483.

21. Morris RK, Bilagi A, Devani P, Kilby MD. Association of serum PAPP-A levels in first trimester with small for gestational age and adverse pregnancy outcomes: systematic review and meta-analysis. Prenatal Diagn. 2017;37(3):253-265.

22. Gaccioli F, Aye I, Sovio U, Charnock-Jones DS, Smith GCS. Screening for fetal growth restriction using fetal biometry combined with maternal biomarkers. Am J Obstet Gynecol. 2018; 218(2S): S725-S737.

23. Kwiatkowski S, Bednarek-Jedrzejek M, Ksel J, et al. sFlt-1/PlGF and Doppler ultrasound parameters in SGA pregnancies with confirmed neonatal birth weight below 10th percentile. Pregnancy Hypertens. 2018;14:79-85.

24. Garcia-Manau P, Mendoza M, Bonacina E, et al. Soluble fms-like tyrosine kinase to placental growth factor ratio in different stages of early-onset fetal growth restriction and small for gestational age. Acta Obstet Gynecol Scand. 2021;100:119-128.

25. Chen W, Wei Q, Liang Q, Song S, Li J. Diagnostic capacity of sFlt-1/PlGF ratio in fetal growth restriction:A systematic review and meta-analysis. Placenta. 2022;127:37-42.

26. Springer S, Worda K, Franz M, Karner E, Krampl-Bettelheim E, Worda C. Fetal Growth Restriction Is Associated with Pregnancy Associated Plasma Protein A and Uterine Artery Doppler in First Trimester. Journal of Clinical Medicine. 2023;12(7):2502. doi:10.3390/jcm12072502.

27. Posokhova S.P., Shyroka A.D., Kucherenko O.Yu. Rannia zatrymka rostu ploda u vahitnykh z hipertenzyvnymy rozladamy [Early Fetal Growth Restriction in Pregnant Women with Hypertensive Disorders]. Zbirnyk naukovykh prats Asotsiatsii akusheriv-hinekolohiv Ukrainy. 2023;1(51):49-55. doi: 10.35278/2664-0767.1(51).2023.294845. [in Ukrainian].

28. Boichuk A, Yakymchuk Yu, Orel Yu. Osoblyvosti struktury platsenty pry zatrymtsi rostu ploda na tli dysfunktsii platsenty [Structural Features of the Placenta in Fetal Growth Restriction Associated with Placental Dysfunction]. Neonatolohiia, khirurhiia ta perynatalna medytsyna. 2025;15(1(55):100–106. doi:10.24061/2413-4260.XV.1.55.2025.16. [in Ukrainian].

29. Khlibovska OI, Boichuk AV, Yakymchuk YuB, Dzhyvak V H. Optymizatsiia metodiv diahnostyky platsentarnoi dysfunktsii u vahitnykh [Optimization of Diagnostic Methods for Placental Dysfunction in Pregnant Women]. Aktualni pytannia pediatrii, akusherstva ta hinekolohii. 2022;(1):23–7. doi:10.11603/24116-4944.2022.1.13219. [in Ukrainian].

30. Hong J, Kumar S. Circulating biomarkers associated with placental dysfunction and their utility for predicting fetal growth restriction. Clin Sci (Lond). 2023;137(8):579-95. doi:10.1042/ cs20220300.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 61:614.253:174.7

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2343-2354

Росицька Олександра Анатоліївна к.мед.н., асистент кафедри сімейної медицини ФПО та пропедевтики внутрішньої медицини, Дніпровський державний медичний університет, м. Дніпро, тел. (050) 602-34-32, https://orcid.org/0000-0002-5424-5252

КОНФЛІКТОЛОГІЯ В МЕДИЦИНІ ТА ЯК СФОРМУВАТИ ЕФЕКТИВНУ КОМУНІКАЦІЮ

Анотація. Актуальність теми зумовлена необхідністю пошуку шляхів забезпечення якісної комунікативної взаємодії, конструктивних стосунків між лікарем та пацієнтом у контексті складних, конфліктних ситуаціях. На діалог лікар-пацієнт впливає багато чинників: індивідуально-психологічні особливості, психологічний стан як лікаря, так пацієнта і його родини, довіра до лікаря та його професійних компетенцій, етичність поведінки, професійна мотивація медичного працівника і специфіка його спілкування в колективі, мотивація пацієнта тощо. Також слід зазначити, що стрімкий науково-технічний прогрес, зворотний бік якого - постійна напруга, стреси, перевантаження, дефіцит часу, переінформованість та інші небажані наслідки, в поєднанні з несприятливими соціально-економічними факторами, супроводжується зростанням невротизації та психопатизації населення, порушенням психологічної адаптації, що в комплексі збільшує відсоток конфліктогенів [1, 3, 5, 6].

У наш час пацієнт має досить серйозні можливості для захисту своїх прав і законних інтересів як у разі неналежного надання йому медичних послуг, так і в разі порушення професійної етики. Конфлікт із пацієнтом, вимоги якого мають законні підстави, для лікаря і медичного закладу загрожує не тільки репутаційними, а й фінансовими втратами. З іншого боку, конфлікт із пацієнтом може призвести до заподіяння шкоди правам і законним інтересам медичного працівника, аж до загрози його здоров'ю і навіть життю. На жаль, ситуації, коли лікар змушений захищатися від агресивної поведінки хворого та його родичів, сьогодні не є рідкістю [3].

Є базові теоретичні положення конфліктології для здійснення психологічного аналізу конфліктних ситуацій, якими мають користуватись медичні працівники. Знання різних типів, причин та специфіки конфліктних ситуацій має допомогти лікарям, середньому медичному персоналу попереджати та оперативно вирішувати конфлікти, що можуть виникати в медичних закладах різних рівнів як між пацієнтом і медичним працівником, так і між пацієнтами [4, 6].

Ключові слова: конфлікт, психологія, комунікація, лікар, пацієнт

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Rosytska Oleksandra Anatoliivna PhD, assistant Department of Family Medicine of the Faculty of Postgraduate Education and Propedeutics of Internal Medicine, Dnipro State Medical University, Dnipro, tel.: (050)602-34-32, https://orcid.org/0000-0002-5424-5252

CONFLICTOLOGY IN MEDICAL PRACTICE AND THE WAYS TO ESTABLISH EFFECTIVE COMMUNICATION

Abstract. The relevance of the topic is determined by the need to find ways to ensure both high-quality and constructive communication between doctor and patient in complex, conflict situations. There are many factors that influence the doctor-patient dialogue: individual psychological characteristics, psychological state of both the doctor and the patient and their family, trust in the doctor and their professional competence, ethical behaviour, professional motivation of the healthcare worker and the specifics of their communication within the team, patient motivation, etc. It should also be noted that rapid scientific and technological progress, the downside of which is constant tension, stress, work overload, lack of time, information overload and other undesirable consequences, combined with unfavourable socio-economic factors, is accompanied by an increase in neuroticism and psychopathisation of the general public. Not to mention psychological maladjustment, which together increase the percentage of conflict generators [1, 3, 5, 6].

Nowadays, patients have significant opportunities to protect their rights and legitimate interests both in cases of improper provision of medical services and in cases of violation of professional ethics. A conflict with a patient whose claims are legally justified threatens not only the reputation of the doctor and the medical institution but also the financial losses. On the other hand, a conflict with a patient can harm the rights and legitimate interests of a healthcare workers, even threatening their health and life. Unfortunately, situations where doctors are forced to defend themselves against aggressive behaviour from patients and their relatives are not uncommon today [3].

There are basic theoretical principles of conflictology for the psychological analysis of conflict situations, which should be used by healthcare workers. Knowledge of the different types, causes and specifics of conflict situations should help doctors and other healthcare professionals to prevent and quickly resolve conflicts that may arise in healthcare facilities at different levels, between both patients and healthcare workers and between patients [4, 6].

Keywords: conflict, psychology, communication, doctor, patient

Постановка проблеми. Соціальна роль медицини є предметом широкого громадського обговорення, а конфліктогенний потенціал медицини, як соціального інституту, проявляється на всіх рівнях суспільного життя. Маніфестацією конфліктогенності вітчизняної медицини і охорони здоров’я є зниження престижу професії лікаря у суспільстві. Сьогодні майже відсутня або побіжно осмислюється сутність конфлікту в системі охорони здоров’я, в медицині, як системі інтерсуб’єктної взаємодії і взаємин.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Конфлікт виступає невід'ємним елементом суспільного життя, та за умов конструктивного протікання він сприяє розвитку як окремої особистості, так і соціуму у цілому. Особливого значення теорія конфлікту та адекватної комунікації, як способу його вирішення набуває для українського суспільства, отже воно має високий конфліктогенний потенціал та слабку інституціоналізацію суспільних конфліктів поряд із високим ступенем їх політизації. Сучасна конфліктологія покликана надати практичні рекомендації із зменшення руйнівних проявів конфлікту на різних рівнях соціальної взаємодії та стимулювання його позитивних функцій, сформувати навички із аналізу, управління та вирішення конфліктів, вибору оптимальної стратегії конфліктної поведінки, навчити позитивно сприймати конфлікт та прагматично його використовувати [2, 6].

Мета статті – удосконалити знання лікарів та обґрунтувати необхідність усвідомлення формування ефективної комунікації в конфліктних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. *Конфлікт* – це зіткнення протилежних інтересів, протилежних думок, протилежних поглядів, а також серйозні розбіжності та гостра суперечка. Конфлікт має причини (протиріччя) та привід (збіг обставин). 80% конфліктів виникає поза бажанням їх учасників.

Структура конфлікту

- *Конфліктуючі сторони:* особистості або групи.
- *Зона розбіжностей:* предмет, факт, проблема. Нерідко самі учасники конфлікту її чітко не уявляють.
- *Уявлення про ситуацію:* кожен з учасників має своє уявлення про конфліктну ситуацію.
- *Мотиви:* у кожного є свій комплекс установок, потреб, інтересів, думок, ідей. Мотиви можуть бути як усвідомленими, так і неусвідомленими.
- *Дії:* дії однієї сторони заважають іншій досягти своєї мети.

Кожен конфлікт має передумови (зовнішні і внутрішні) та причини (об'єктивні і суб'єктивні). *Зовнішні умови конфлікту* – задоволення певних глибоких, активних мотивів/потреб та взаємин особистості стає неможливим або під загрозою (виникають обов'язково та є необхідними, наприклад, потреба в безпеці, що спирається на довірі лікарю). Вони відбуваються через об'єктивні перешкоди задоволення мотивів (наприклад, встановлений час на пацієнта). А також, коли реалізація одних мотивів породжує нові, ще не задоволені (наприклад, якщо базова довіра виникла і потреба в безпеці задоволена, виникає нова потреба – авторитетний спеціаліст, з бажанням перекласти на нього відповідальність за своє здоров'я). *Внутрішні умови конфлікту* (особистісні) – конфліктність, як відносно стійка особистісна властивість, деструктивні внутрішньоособистісні конфлікти, акцентуації характеру, негативні стереотипи поведінки, установки тощо. Конфлікт виникає, коли зовнішні умови породжують певні внутрішні умови. *Передумови конфліктної ситуації*: незадоволеність актуальної потреби; почуття невизначеності, непевності, розгубленості; дезорієнтація; втома; нестійкість настрою; підвищена збудливість; недостатня чи

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

перекручена інформованість; ступінь сугестивності (сприятливості до впливу з боку іншої особи чи групи осіб).

Конфліктні ситуації в лікувально-діагностичній практиці можуть бути у взаєминах «лікар-пацієнт», «лікар-родичі пацієнта», «лікар-пацієнт-родичі пацієнта», «пацієнт та/або родичі пацієнта-середній/молодший медичний персонал», «медичний персонал-медичний персонал», «медичний заклад-медичний заклад». Причини конфліктів – це явища, події, факти, ситуації, що передують конфлікту і за певних умов спричиняють його. Суть конфліктів у системі лікар (медичний працівник) - пацієнт полягає в зіткненні думок, поглядів, ідей, інтересів, точок зору та очікувань учасників взаємодії.

ПРИЧИНИ КОНФЛІКТУ

<table>
<tr><td colspan="2">Загальні:</td></tr>
<tr><td colspan="2">- соціально-політичні та економічні
- соціально-демографічні причини (відображають відмінності в настановах і мотивах людей, зумовлені їхньою статтю, віком, національністю)
- соціально-психологічні причини (явища в групі)
- індивідуально-психологічні причини (індивідуальні особливості особистості)</td></tr>
<tr><td>об’єктивні – призводять до конструктивних конфліктів
(ділова сфера)</td><td>суб’єктивні – призводять до деструктивних конфліктів (особистісно-емоційна сфера)</td></tr>
<tr><td>- недосконаліть нормативної бази в галузі охорони здоров'я,
- низька якість освіти окремих медичних працівників,
- розширення спектру платних послуг,
- деструктивний вплив засобів масової інформації, що посилюють конфліктне протистояння,
- незадоволення оплатою праці,
- несприятливі умови праці,
- недоліки в організації праці,
- невідповідність прав та обов’язків,
- незручність графіку роботи,
- недоліки в технології
- незабезпечення завдань ресурсами,
- відсутність чіткості в розподілі обов’язків,
- низька професійна придатність окремих працівників,
- низький рівень трудової та виконавчої дисципліни,
- несумлінне виконання обов'язків,
- конфліктогенні організаційні структури,
- суперечливі взаємини або цілі технологічних та економічних служб,
- порушення медперсоналом деонтологічних норм і очевидні дефекти діагностики та лікування</td><td>- неправильні дії керівника (порушення службової етики і трудового законодавства, несправедлива оцінка керівником дій підлеглих і результатів їхньої праці)
- неправильні дії підлеглих,
- неправильні вчинки і керівника, і підлеглого,
- деформація професійної свідомості лікарів,
- низька мотивація праці,
- недосконаліть доказової медицини в окремих галузях,
- розбіжність очікувань хворого з реальністю (предметні чи реалістичні конфлікти): розбіжності в цілях та їх суперечливість, відмінності в оцінці ситуації та думках,
- упереджене ставлення хворого до медичної сфери в цілому або окремого лікаря (безпредметні чи нереалістичні конфлікти),
- зловживання довірою лікаря для отримання пацієнтом певної вигоди на підставі підтвердження своєї хвороби,
- бажання пацієнта схилити лікаря на свій бік проти думки інших членів сім'ї маніпулюючи своєю хворобою,
- психологічна особливість/стан/ ситуація пацієнта, що супроводжуються стресогенними впливами і негативними переживаннями,
- психологічна несумісність,
- відмінності в манері поведінки та життєвому досвіді</td></tr>
</table>

Конфліктна ситуація – це нагромаджені суперечності, пов'язані з діяльністю суб'єктів, які створюють підґрунтя для реального протиборства між ними під впливом «конфліктогенів». Конфліктогени – це слова, дії (або бездіяльність), прагнення до переваги (поблажлива позиція, хвастощі, категоричність, прояв агресивності, прояв егоїзму, нав'язування своїх порад тощо), що можуть призвести до конфлікту і проявляються певною поведінкою.

Характер конфлікту проявляється формою поведінки:

- безпосередньо негативне ставлення: наказ, погроза; зауваження, критика; звинувачення, насмішка, знущання, сарказм;
- поблажливе ставлення: принизливі втіха, похвала; докір; жарти;
- хвастощі: захоплена розповідь про свої реальні та уявні успіхи;
- менторські відносини: категоричні оцінки, судження, висловлювання; нав'язування своїх порад, своєї точки зору; нагадування про неприємне; повчання і настанови;
- нечесність та нещирість: приховування інформації; обман або спроба обману; маніпуляція свідомістю людини;
- порушення етики: випадково заподіяні незручності без вибачень; ігнорування партнера по спілкуванню (не привітався, не запросив сісти, не проявив уваги, продовжує займатись сторонніми справами тощо); перебивання співрозмовника; перекладання відповідальності на іншу людину;
- регресивна поведінка: наївні питання; посилання на інших при отриманні справедливого зауваження; суперечки.

Динаміка конфлікту складається з фаз та етапів (рис.1, розробка авторки статті).



Рис. 1. Динаміка конфлікту

Кожні фаза та етап конфлікту мають різні можливості вирішення конфлікту. Початкова фаза і фаза підйому (1, 2 етапи) – найсприятливіший час для вирішення конфлікту (92% та 46% відповідно). Пік конфлікту (3 етап) –

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

найнесприятливіший час для вирішення конфлікту (5%). На фазі спаду ця можливість становить до 20%.

Різні етапи одного конфліктного протистояння можуть мати наслідки (функції) – як позитивні/конструктивні, так і негативні/деструктивні.

Функції конфліктів

Конструктивні (позитивні)	Деструктивні (негативні)
- регуляторно-розвивальна (удоско-налення, стабілізація взаємин, системи), - стимулювання активності, - стимулювання особистісного росту, - підвищення професійних навичок, компе-тенцій, - формування адекватного уявлення про очікування від інших, - формування реалістичних цілей, - формування навичок уміння встановлювати особистісні і професійні межі, - перешкоджання застою у стосунках в колективі, - формування здатності критично оцінювати й швидко освоювати нові підходи до вирішення професійних проблем, - формування професійної свідомості, особистісної та професійної рефлексії, - міжособистісні стосунки виходять на новий рівень розвитку, - психотерапевтична (знімає приховане напруження, дискомфорт і хронічні непорозуміння, дає їм вихід), - діагностична і пояснювальна – прояснення ситуації і розуміння стан справ, виявлення чеснот й недоліків людей, створення умов для розвитку особистості та формування лідерів, - члени групи можуть опрацювати проблеми у виконанні ще до того, як рішення почне виконуватися	- витрачається багато часу, фізичних і психологічних сил, розвиток фізичних та психологічних хвороб, - руйнування міжособистісних відносин, системи комунікації, взаємозв'язків, - погіршується психологічний клімат в колективі і, як наслідок, знижується продуктивність, якість праці та збільшується плинність кадрів, - становлення стереотипів і руйнів-них форм самореалізації особис-тості шляхом маніпулятивного самоствердження й досягнення бажаних цілей непрямими шляхами, - зменшення співпраці й можливості партнерства між сторонами під час і після конфлікту, - зростання конфронтації зміщення акценту: надання «перемозі» в конфлікті більшого значення, ніж розв'язанню реальної проблеми і пошуку альтернативи - неадекватні психологічні захисти, - уявлення про свої цілі як про позитивні, а про цілі іншої сторони як про негативні;

Міжособистісні методи управління конфліктними ситуаціями.

Міжособистісні методи управління конфліктними ситуаціями ґрунтуються на виборі певного стилю поведінки, що враховує три компоненти:

власний стиль, стиль інших людей, залучених до конфлікту, природу самого конфлікту. Стиль поведінки будь-якої людини в конфлікті визначається: мірою задоволення власних інтересів; активністю або пасивністю дій; мірою задоволення інтересів іншої сторони; індивідуальними або спільними діями.

Стилями вирішення конфліктів можуть бути: сила, влада, переконання, співпраця, компроміс, уникнення конфлікту, згода поступитися, залучення

третьої сили, ведення гри тощо. Визначаючи стиль поведінки людини в конфлікті, сучасна теорія конфліктів виділяє стратегію (можливі шляхи виходу з конфлікту) і тактику поведінки в конфлікті. Тактика поведінки в конфлікті – це засоби, що забезпечують дану стратегію і в кінцевому рахунку визначають стиль поведінки людини в конфлікті. Стратегія поведінки в конфлікті – це програма і план дій, спрямовані на реалізацію поставленої мети в конфлікті, іншими словами це рішення завдання задоволення своєї конкретної потреби, свого конкретного інтересу в даному конфлікті.

За будь-якого конфлікту кожен учасник оцінює та співвідносить свої інтереси та інтереси суперника. На основі такого аналізу він свідомо вибирає ту чи іншу стратегію поведінки. Вирізняють п'ять стилів урегулювання конфлікту за моделлю Томаса-Кілмена (рис. 2), що обумовлюють ефективні та неефективні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях.



Рис. 2. Стратегії поведінки у конфлікті - модель Томаса-Кілмена (1972р.) [3, 6]

Стратегія поведінки – конкуренція (змагання) – прагнення, активно та індивідуально діючи, домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду інтересам іншої сторони.

Конфліктні звички:

- продовжуєте доводити людині помилковість її точки зору;
- висловлюєте їй своє роздратування і демонструєте його, поки людина не прийме вашу точку зору;
- пробуєте її перехитрити;
- віддаєте перевагу вирішенню проблеми криком;
- почнете шукати союзників з метою чинити належний вплив на супротивника;
- твердо вимагаєте, щоб заради угоди противник поступився;
- можете вдатися до фізичного або морального насильства.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Стиль конкуренції корисний, коли:

- результат дуже важливий для вас і ви робите ставку на своє рішення виниклої проблеми;
- ви маєте достатній авторитет для прийняття рішення і видається очевидним, що пропоноване вами рішення - найкраще;
- рішення необхідно прийняти швидко і ви маєте достатньо влади для цього;
- ви відчуваєте, що у вас немає іншого вибору і вам нічого втрачати;
- ви перебуваєте в критичній ситуації, яка вимагає миттєвого реагування;
- ви не можете дати зрозуміти групі людей, що перебуваєте в глухому куті, тоді як хтось повинен їх повести за собою;
- ви повинні прийняти нестандартне рішення, але зараз вам необхідно діяти і у вас достатньо повноважень для цього кроку.

Стратегія поведінки – співпраця – приймаються рішення, що повністю задовольняють обидві сторони.

Конфліктні звички:

- визнаєте реально існуючий конфлікт без ілюзій, без недомовок;
- не приховуєте своїх інтересів, претензій і вимагаєте цього від свого партнера,
- відмовляєтеся від своїх наявних переваг, не зловживаєте своїм силовим потенціалом, оскільки припускаєте діяти з партнером на рівних (паритетні соціальні відносини);
- запрошуєте партнера до спільного пошуку рішень конфліктної проблеми;
- чесно берете на себе відповідальність за успіх і невдачу у вирішенні конфлікту;
- у разі невдачі намагаєтеся не стати ворогами, а продовжувати спільні пошуки виходу з конфліктної ситуації.

Стиль співпраці можливий, коли:

- вирішення проблеми дуже важливе для обох сторін і ніхто не хоче повністю від нього усуватися;
- у вас тісні, тривалі і взаємозалежні відносини з іншою стороною;
- у вас є час попрацювати над проблемою, що виникла;
- ви та інша людина обізнані про проблему, поінформовані про взаємні інтереси, готові попрацювати над рішенням, здатні вислухати один одного;
- залучені в конфлікт сторони мають рівні владні повноваження або орієнтовані на рівних шукати рішення проблеми.

Стратегія поведінки – ухилення – відсутність як прагнення до кооперації, так і тенденції до досягнення власних цілей.

Конфліктні звички:

- припиняєте розмовляти з цією людиною;
- придушуєте в собі незгоду з нею;
- приймаєте позу ображеного;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

- відчуваєте пригніченість від нерозуміння з її боку;
- переходите на стриманий тон у спілкуванні з ним і на формальні відносини;
- скажете неприємні слова про нього, але не йому;
- маєте намір припинити піклуватися про нього, підтримувати його дії, починання;
- подумки викреслюєте його зі списку друзів або партнерів у спільній справі.

Стиль ухилення рекомендується тоді, коли:

- напруженість занадто велика і ви відчуваєте необхідність послабити напругу;
- результат не дуже важливий для вас або ви вважаєте, що рішення настільки тривіальне, що не слід витрачати на нього сили;
- ви знаєте, що не можете або навіть не хочете вирішити конфлікт на свою користь;
- вам потрібно виграти час для того, щоб отримати додаткову інформацію або заручитися додатковою підтримкою;
- ситуація дуже складна і її вирішення зажадає від вас занадто багато;
- у вас мало влади для прийняття вашого способу вирішення;
- намагатися вирішити проблему негайно небезпечно, оскільки розкриття і негайне обговорення конфлікту можуть тільки погіршити ситуацію.

Стратегія поведінки – пристосування (залагодження) – принесення в жертву власних інтересів заради інтересів іншої сторони.

Конфліктні звички:

- робите вигляд, ніби нічого не сталося;
- віддаєте перевагу піти на його умови заради миру;
- лаєте себе згодом за те, що не змогли нічого протиставити йому;
- використовуєте всю свою особисту чарівність, щоб досягти мети;
- нічого не запропонуєте для вирішення проблеми, але подумаєте, як організувати інтригу;
- зробите все, щоб приховати своє роздратування, засмучення і безсилля.

Стиль пристосування доречний, якщо:

- вас не цікавить або не хвилює те, що сталося;
- ви хочете зберегти мир або добрі стосунки з іншими людьми;
- ви розумієте, що результат набагато важливіший для іншої людини, ніж для вас;
- у вас мало влади або шансів на перемогу;
- ви вважаєте, що інша людина може винести з ситуації корисний урок, якщо ви поступитеся її бажанням, навіть не погоджуючись з тим, що вона робить, або вважаючи, що вона припускається помилки.

Стратегія поведінки – компроміс – взаємні поступки**.**

Конфліктні звички:

- пропонуєте розділити «конфліктний пиріг» порівну;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

- вам насамперед потрібні нормальні відносини на майбутнє (страх потрапити під тиск свого супротивника дає вихід на компроміс);
- ви трохи поступитеся, але для того, щоб потім отримати трохи більше.

Стиль компромісу вибирайте, якщо:

- ви відчуваєте дефіцит часу і хочете прийти до рішення швидко;
- обидві сторони зрівняні у владних повноваженнях і мають взаємовиключні інтереси;
- вас може влаштувати тимчасове рішення;
- ви можете скористатися короткочасною вигодою;
- інші шляхи вирішення проблеми виявилися неефективними;
- рішення не має для вас принципового значення і ви можете без істотних втрат переглянути початкові цілі;
- компроміс дозволить вам зберегти хороші взаємини і ви вважаєте за краще отримати хоч щось, ніж втратити все.

Вирішення конфлікту мирним шляхом – *медіація* (від латинського mediare – «посередничати»). На сьогодні медіація адаптована та поширена в багатьох країнах Європи, США, Японії. У медіації з моменту її виникнення вводилися попередні умови, без виконання яких вона не можлива. Процес медіації передбачає поділ на кілька етапів: 1) виступ сторін; 2) з'ясування інтересів; 3) формулювання порядку денного; 4) висунення пропозицій; 5) вибір рішення та формулювання домовленості; 6) виконання угоди.

*Прогнозування конфлікту***.** Основним джерелом прогнозування конфліктів є вивчення об'єктивних і суб'єктивних умов і чинників взаємодії між людьми (стиль управління, рівень соціальної напруженості, психологічний клімат, лідерство і мікрогрупи), а також їхніх індивідуально-психологічних особливостей. Особливе місце на цьому етапі посідає аналіз загальних і приватних причин конфліктів.

Запобігання конфлікту. На основі даних прогнозування розпочинається активна діяльність із нейтралізації дії всього комплексу чинників, що детермінують конфлікт (вимушена форма запобігання конфлікту). Конфлікти можна запобігати на основі здійснення ефективного управління загалом. У цьому разі управління конфліктом є складовою частиною загального процесу управління (превентивна форма).

Стимулювання конфлікту. Вид діяльності, спрямований на провокацію, виклик конфлікту, цей вид діяльності виправданий тільки щодо конструктивних конфліктів. Засоби стимулювання: винесення проблемного питання для обговорення на зборах, нараді, критика ситуації, що склалася, на нараді.

*Регулювання конфлікту***.** Вид діяльності суб'єкта управління, спрямований на послаблення й обмеження конфлікту, забезпечення його розвитку в бік розв'язання. Цей вид діяльності здійснюється за такими етапами:

визнання реальності конфлікту конфліктуючими сторонами; досягнення згоди між конфліктуючими сторонами щодо визнання та дотримання

встановлених норм і правил конфліктної взаємодії; створення відповідних груп з регулювання конфліктної взаємодії. *Технології регулювання конфлікту*: інформаційні (ліквідація дефіциту інформації, усунення чуток); комунікативні (організація спілкування); соціально-психологічні (робота з неформальними лідерами, зміцнення соціально-психологічного клімату); організаційні (розв'язання кадрових питань, ефективна мотивація, зміна умов взаємодії співробітників).

Розв'язання конфлікту. Вид діяльності, пов'язаний із завершенням конфлікту. Повне вирішення конфлікту досягається в разі усунення причин, предмета конфлікту і конфліктної ситуації. Форми вирішення: співпраця, компроміс, відхід, поступка. Способи вирішення: адміністративний, педагогічний.

Моделі поведінки особистості в конфлікті: конструктивна (контролювати емоції, поважати особистість опонента, дотримуватися етики спілкування); деструктивна (емоційність, негативна оцінка опонента, порушення етики спілкування); конформістська (пасивність, непослідовність у думках).

Таким чином, пам'ятаємо – як на практиці уникнути конфлікту з пацієнтом:

1. Дотримуватися культури надання медичної допомоги.

2. стежити за якістю ведення медичної документації, оскільки добре документована інформація про пацієнта є основним способом самозахисту лікаря. Обов'язково інформувати пацієнта про сутність пропонованого лікування, характер і можливі ускладнення.

3. Узгоджувати план лікування з пацієнтом і оформляти його документально.

4. Дотримуватися порядків і стандартів надання медичної допомоги, прийнятих на регіональному рівні або в конкретному медичному закладі.

5 Пам'ятати про необхідність "конфліктної настороженості" і проводити експрес-діагностику психологічного типу особистості пацієнта.

6. Намагатися вирішувати конфлікт на місці "тут і зараз".

7. Обов'язково проводити розбір конфліктної ситуації в трудовому колективі. Доцільно мати в колективі співробітника, який є не тільки висококваліфікованим фахівцем, а й має певні характерологічні дані, якого можна було б залучати до участі у розв'язанні спорів між пацієнтом і медичним персоналом у досудовому порядку за згодою сторін.

Висновки:

- впровадження ефективних методів попередження та вирішення конфліктів є значною складовою професійної діяльності медичних працівників,

- важливий бік конфліктної взаємодії в медичній практиці – усвідомлення своєї внутрішньої картини й уявлень про конфлікт, їх корекція та модифікація поведінки,

- підвищення правової обізнаності медичних працівників, використання адекватних моделей їх поведінки за умови конфлікту, дозволять забезпечити як реалізацію прав пацієнтів, як споживачів медичних послуг, так і захист сумлінних фахівців від випадків зловживання пацієнтами своїми правами.

Література:

1. Shcherban T., Dolynay T. (2024). Psychology of doctor-patient interaction in the context of medical specialist's communicative tolerance. Scientific Bulletin of Mukachevo State University Series “Pedagogy and Psychology”. 10 (1), 9-21. DOI: 10.52534/msu-pp1.2024.09

2. Трофименко А. В., Константинова Ю.В. Конфліктологія та теорія переговорів: навчальний посібник. – Маріуполь: МДУ, 2020. – 375 с.

3. Усенко Л.В., Кобеляцький Ю.Ю., Клопоцька Н.Г., Царьов А.В.1, Усенко А.А., Оленюк Д.В. Конфліктні ситуації в медичній практиці: етичні та правові аспекти.

Медицина невідкладних станів, ISSN 2224-0586 (print), ISSN 2307-1230 (online). - Том 16, № 1, 2020.- 115-119с. DOI: 10.22141/2224-0586.16.1.2020.196939

4. Практична психологія конфлікту: лабораторний практикум /І. В. Кошова. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 126 с.

5. Тимофієва М.П. Психологія спілкування: навчально-методичний посібник для студентів вищих медичних закладів освіти України / Тимофієва М.П., Борисюк А.С., Павлюк О.І. – Чернівці, 2019. – 100 с.

6. Комунікативні навички лікаря. Підручник для студентів вищих медичних закладів та фахівців практичної медицини/наук. ред. й уклад. О.С. Чабан, колектив авторів, за редакцією О.С. Чабана; 3-тє видання, перероблене та доповнене – К.: Видавничий дім Медкнига, 2024. – 528с. ISBN 978-617-7994-11-3

References:

1. Shcherban T., Dolynay T. (2024). Psychology of doctor-patient interaction in the context of medical specialist's communicative tolerance. Scientific Bulletin of Mukachevo State University Series “Pedagogy and Psychology”. 10 (1), 9-21. DOI: 10.52534/msu-pp1.2024.09

2. Trofymenko A. V., Konstantynova Yu.V. (2020). Konfliktolohiia ta teoriia perehovoriv [Conflictology and Negotiation Theory]. Mariupol: MDU [in Ukrainian].

3. Usenko L.V., Kobeliatskyi Yu.Yu., Klopotska N.H., Tsarov A.V.1, Usenko A.A., Oleniuk D.V. (2020). Konfliktni sytuatsii v medychnii praktytsi: etychni ta pravovi aspekty [Conflict situations in medical practice: ethical and legal aspects]. *Medytsyna nevidkladnykh staniv*, 16, 1, 115-119. DOI: 10.22141/2224-0586.16.1.2020.196939 [in Ukrainian].

4. Koshova I. V. (2017). Praktychna psykholohiia konfliktu [Practical psychology of conflict]. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

5. Tymofiieva M.P., BTyorysiuk A.S., Pavliuk O.I. (2019). Psykholohiia spilkuvannia [Psychology of communication]. Chernivtsi [in Ukrainian].

6. Chaban O.S. (Eds.). (2024). Komunikatyvni navychky likaria. [Doctor's communication skills]. Kyiv: Vydavnychyi dim Medknyha [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 316.77:159.9:614.253:616-07-08

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2355-2365

Росицька Олександра Анатоліївна к.мед.н., асистент кафедри сімейної медицини ФПО та пропедевтики внутрішньої медицини, Дніпровський державний медичний університет, м. Дніпро, тел. (050) 602-34-32, https://orcid.org/0000-0002-5424-5252

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ В ЛІКУВАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Анотація. В усі часи буття залишається актуальним питання комунікації між людьми. Психологія спілкування вивчає особливості взаємозв'язків людини з різними суб'єктами соціального середовища, допомагає їм глибше пізнати світ і водночас себе, своє оточення, ефективно взаємодіяти з ним. Ефективній комунікації варто навчатися всім людям, а особливо тим, які мають професію типу «людина-людина» психолог, лікар, педагог, медична сестра, керівник та ін. [1, 3].

Соціально-психологічна компетентність лікаря є складовою встановлення оптимальної терапевтичної взаємодії з пацієнтом, корелює з психологічним ефектом лікування. Знання психології спілкування дозволяє лікарю вирішувати безліч питань, краще розрізняти, оцінювати та використовувати вербальні та невербальні знаки пацієнта; більш ефективно оцінювати симптоми, їх причини, що можуть мати психологічну чи соціальну природу; ефективно надавати пацієнтам необхідну медичну інформацію щодо здорового способу життя, первинної та вторинної профілактики хвороб, акцентувати необхідність мотивації зміцнення свого здоров'я; отримувати згоду пацієнта на лікування; впливати на різні форми відображення хвороби (емоційну, інтелектуальну, мотиваційну) та активізувати компенсаторні механізми, підвищуючи психосоматичний потенціал особистості пацієнта, допомогти йому відновити зв'язок із світом, порушити стереотипи, спричинені хворобою, і створити зразки здорового реагування. Також це дозволить ефективніше діяти в найбільш «чуттєвих» аспектах взаємовідносин лікар-пацієнт – психологічно амортизувати повідомлення неприємних новин (про важкі й невиліковні діагнози, смерть) для пацієнта та його родичів [1, 2, 5].

Через війну в сьогоденні змінились умови роботи медичних працівників, отже вони працюють в умовах, коли допомога потрібна великій кількості пацієнтів, що сприяє перевантаженості фахівців, а ще додає напруги велика плинність пацієнтів та колег. Феномен плинності ускладнює саму комунікацію, тому що на побудову стосунків та довіри звичними способами в складних умовах часто бракує часу [4]. Таким чином, ефективна та розвинена комунікативна

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

навичка лікаря та медичних фахівців різних спеціальностей сьогодні є надзвичайно значущою і важливою [2].

Ключові слова: психологія спілкування, клінічне спілкування, комунікація, характерологічні типи людей/пацієнтів.

Rosytska Oleksandra Anatoliivna PhD, assistant Department of Family Medicine of the Faculty of Postgraduate Education and Propedeutics of Internal Medicine, Dnipro State Medical University, Dnipro, tel.: (050) 602-34-32, https://orcid.org/0000-0002-5424-5252

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF COMMUNICATION IN TREATMENT AND DIAGNOSTIC PRACTICE

Abstract. The issue of communication between people remains relevant at all times. Communication psychology studies the peculiarities of human interactions within various social environments, helping individuals to gain a deeper understanding of the world while also learning about themselves and their surroundings, allowing them to interact effectively with others. Effective communication is something that everyone should learn, especially those in people-oriented professions such as psychologists, doctors, teachers, nurses, managers, etc. [1, 3].

A doctor's social and psychological competence is a key part of creating the best way to work with patients and is linked to how well the treatment works. Knowledge of communication psychology allows doctors to resolve many issues, better distinguish, evaluate and use verbal and non-verbal signs from patients; They can more effectively assess symptoms and their causes, which may be psychological or social in nature and more effectively provide patients with the necessary medical information, such as advice on healthy lifestyles and primary and secondary disease prevention, emphasising the need to motivate patients to improve their health and obtain the patient's consent to treatment. It can also affect the patient's course disease in various ways (emotionally, intellectually, motivationally) and activate compensatory mechanisms, increasing the psychosomatic potential of the patient's personality, which will help them to rebuild their connection with the world, break stereotypes caused by the disease, and create healthy response patterns. By mastering such skill this will allow doctors to act more effectively in the most emotionally sensitive aspects of the doctor-patient relationship – psychologically amortising the delivery of unpleasant news (about serious and incurable diagnoses, death) to the patient and their relatives. [1, 2, 5].

The war has changed working conditions for medical workers, who now find themselves working in an environment where large numbers of patients require assistance, leading to overwork among specialists and adding to the stress caused by low staff retention rates among patients and colleagues. The phenomenon of turnover complicates communication itself, because there is often not enough time to build relationships and trust in the usual ways in difficult conditions [4]. Thus, effective and

advanced communication skills of a doctor and medical specialists of various specialties are extremely significant and important today [2].

Keywords: psychology of communication, clinical communication, communication, characterological types of patients.

Постановка проблеми. Сьогодні набувають актуальності питання клінічного спілкування в діаді лікар-пацієнт у зв'язку із загальносвітовими проблемами в галузі системи охорони здоров'я, як-от: міграційні процеси; демографічний зсув у вигляді зниження показників народжуваності; збільшення тривалості життя пацієнтів старших вікових груп і підвищення в структурі захворюваності так званих хвороб цивілізації; значне зростання рівня поінформованості пацієнтів у зв'язку з практично необмеженим доступом до професійної медичної інформації та доступністю до штучного інтелекту, що супроводжується кардинальною трансформацією зміни місця особи пацієнта в системі охорони здоров'я в межах реалізованого пацієнт-центрованого підходу в медичній практиці, що забезпечило визнання суб'єктності хворого, який нині розглядається як автономна й відповідальна особа, яка бере безпосередню та активну участь у прийнятті рішення про власне здоров’я [5].

Мета статті – удосконалити знання лікарів та обґрунтувати необхідність усвідомлення формування ефективних комунікативних навичок.

Виклад основного матеріалу.

Спілкування – це феномен, універсальна потреба людського буття, що виникає і функціонує в різних формах людських відносин. Схема стратегії спілкування – з’ясування позиції співрозмовника, досягнення взаєморозуміння, забезпечення взаємодії.

Комунікація – специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності. Мета комунікації – досягнення взаєморозуміння чи забезпечення взаємодії.

Комунікативні вміння – володіння різними функціональними стилями, тобто вміння використовувати розмовні засоби, оптимальні для конкретної ситуації, дотримання правильної літературної мови, правопису, лексичних, граматичних і орфоепічних норм, які допомагають найточніше й найповніше висловити думку, логічно обґрунтувати думку, вміло застосовувати розмовну скарбницю досвіду багатьох поколінь, народну мудрість, мораль і культуру народу (прислів’я, приказки, анекдоти та ін.).

Залежно від мети, виділяють наступні функції спілкування:

1. *контактна* – передбачає встановлення контакту як стану взаємної готовності до прийому і передавання повідомлення та підтримання взаємозв'язку під час взаємодії;

2. *інформаційна* – полягає в обміні повідомленнями (інформацією, думками, рішеннями, задумами);

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

3. *спонукальна* – стимулювання активності партнера по спілкуванню, що спрямовує його на виконання дій;

4. *координаційна* – взаємне узгодження дій для організації спільної діяльності;

5. *розуміння* – адекватне сприймання і розуміння сутності повідомлення, адекватне сприймання і розуміння партнерами один одного;

6. *емотивна* – реалізується через стимулювання у партнера по спілкуванню потрібних емоційних переживань і станів, у зміні за його допомогою власних переживань і станів;

7. *встановлення відносин* – полягає в усвідомленні і фіксуванні індивідом свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків;

8. *здійснення впливу* – наслідками її дії є зміна стану, поведінки, особистісно-змістових утворень партнера.

Кількість інформації, що передається: вербально (мовою) – 7%, не вербально – 93% (інтонацією – 38%, мовою тіла – 55%). При спілкуванні по телефону потрібно враховувати, що 14% інформації передається через слова, а 86% – через інтонації.

Види невербальних засобів спілкування.

1. ВІЗУАЛЬНІ:
   - кінетика: рухи рук, голови, ніг, тулуба, хода;
   - вираз обличчя, очей;
   - поза, постава, положення голови;
   - напрям погляду, візуальні контакти;
   - шкірні реакції: почервоніння, збліднення, потіння;
   - проксеміка (просторова і тимчасова організація спілкування): відстань до співрозмовника, кут повороту до нього, персональний простір;
   - допоміжні засоби спілкування: підкреслення або приховування особливостей статури (ознаки статі, віку, раси);
   - засоби перетворення природної статури: одяг, зачіска, косметика, окуляри, прикраси, татуювання, вуса, борода, дрібні предмети в руках.

2. АКУСТИЧНІ:
   - паралінгвістичні (якість голосу, його діапазон, тональність): голосність, тембр, ритм, висота звуку;
   - екстралінгвістичні: розмовні паузи, сміх, плач, подихи, кашель, ляскіт.

3. ТАКТИЛЬНІ:
   - Такесика (тактильна система сприйняття): дотик, потиск руки, обійми, поцілунок.

4. ОЛЬФАКТОРНІ:
   - приємні і неприємні запахи навколишнього середовища;
   - природний і штучний запахи людини.

Треба наголосити на важливості оцінки «Мови тіла» та емоцій співрозмовника для досягнення ефективної комунікації (див. табл.).

«Мова тіла» і емоції

Положення тіла співрозмовника	*Емоції співрозмовника*
розслабленість окремих частин тіла, руки та ноги не схрещені	відчуття душевного комфорту
руки підняті вгору	відчуття небезпеки
«бійцівська стійка», руки та ноги схрещені	захисні тенденції
тіло нахилене вперед	бажання зблизитись
співрозмовник відсувається, відвертається	бажання віддалитись
співрозмовник сутулиться, голова та плечі похилені	депресія, пригніченість
голова піднята, шия пряма, корпус випрямлений або відхилений назад	експансивні бажання, пиха
руки зчеплені на грудях	захисна позиція
легке постукування по столу	нетерпіння
молитовно складені долоні, пальці трохи розставлені	відчуття переваги, вважає себе хитрішим
співрозмовник потирає очі	недовіра
гризе нігті	невпевненість, страх
легкий нахил голови набік	спокій, задоволення
підняття голови та погляд вгору або нахил голови із зосередженим виразом	почекай хвилинку, поміркую
рух головою та насуплені брови	не зрозумів, повтори
посмішка, можливо легкий нахил голови	розумію, мені нічого додати
ритмічне кивання головою	ясно, зрозумів що тобі потрібно
довгий нерухомий погляд в очі співрозмовника	хочу підкорити собі
погляд у бік	нехтування
погляд у підлогу	страх та бажання втекти

Виділяють стандартні зони міжособистісного спілкування, а саме - Інтимна - 15 - 46 см; Особиста - 46-125 см; Соціальна - 1,2 - 2,5 м; Публічна - більше 2,5 м. Зони міжособистісного спілкування можуть використовувати обидва співрозмовника і сприйматись як тиск-напад або захист-відступ.

Напад/тиск. Зменшення дистанції завдяки повільного поступового руху або захоплення території за допомогою широких жестів із вторгненням в особисту та інтимну зону особи. Ймовірний ефект: конфлікт, збільшення агресивності, виграш позиції, відступ, підкорення особи.

Захист/відступ. Збереження дистанції – повільний поступовий рух із збереженням дистанції спілкування Ймовірний ефект: продовження тиску, збільшення захисних властивостей комунікативної ситуації. Захисна жестикуляція - збереження дистанції за допомогою широких жестів із вторгненням в особисту та інтимну зону. Ймовірний ефект: конфлікт, збільшення агресивності, збереження дистанції у комунікативній ситуації.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Пам’ятаємо, що у розмові важливо:

- Короткі, чіткі, зрозумілі фрази
- Невербальний посил (меседж) співпадає з вербальним
- Офіційні звернення, інтонаційне багатство голосу
- Позитивна лексика, із смисловими наголосами
- Чіткі інструкції стосовно дій
- Уникати помилок мови та «паразитів» мовлення

Слова-паразити - вставні «малі слова», що не несуть змістового навантаження і переважно вживаються для зв’язки слів (*«Ну-уу-у-у…, Е-е-е-е…, Тобто…, Блін…, Коротше…»).* Існує декілька причин їх використання: погане володіння темою та бідний лексикон; надто швидка мова, відсутність часу для чіткого формулювання; хвилювання; відсутність звички слідкувати за собою і своїм мовленням; бажання здатися аж занадто розумним.

Можна використати поширені поради, як позбавитись «слів-паразитів»: більше читати, уповільнити мовлення, робити свідомі паузи після кожної короткої тези, розбивати мову на більш короткі та прості речення, визначити свої «слова-паразити». фіксувати їхню появу, домовитися із колегами про їх відслідковування.

В медичній практиці одне із важливих складових комунікації є слухання. Важливо враховувати види слухання при спілкуванні з пацієнтом в різних ситуаціях. Виділяють наступні *види слухання*:

- *нерефлексивний* – умовно-пасивне слухання, прояви підтримки, схвалення, розуміння за допомогою лаконічних відповідей, що допомагають підтримувати бесіду («так», «розумію» тощо);
- *рефлексивний* – має мету регулярного використання зворотного зв’язку для досягнення більшої точності в розумінні партнера;
- *критичний* – вимагає від учасника спілкування спочатку аналізу повідомлення, потім – його розуміння (наради, конференції, дискусії, що стосуються нових проектів, досвіду та ін.).
- *емпатичний* – учасник спілкування приділяє більше уваги «зчитуванню» почуттів, а не слів. Ефективно, якщо визиваються позитивні емоції.

Найбільш поширені помилки при слуханні: прийняття мовчання за увагу; вдавання, що слухають; перебивання співрозмовника під час його розмови; поспішні висновки та заперечення, або бажання вступити в суперечку; велика кількість питань; заява співрозмовнику, що його почуття дуже зрозумілі; надмірна чутливість до емоцій людини.

Для ефективного спілкування потрібно пам’ятати механізм соціальної взаємодії, що включає потребу, мотив та інтерес. Наприклад, викликати інтерес у співрозмовника можна через вплив на позитивні мотиви поведінки (переконати, що вони зможуть отримати бажане) і через вплив на негативні мотиви (показати, як попередити небажаний розвиток подій).

При проблемах взаємодії при спілкуванні потрібно пам’ятати та враховувати типи комунікативної дії (авторитарна і діалогічна), комунікативні

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

бар'єри (бар'єр взаєморозуміння, семантичний бар'єр розуміння, стилістичний, логічний, соціально-культурний, бар'єр авторитету) та характерологічні типи людей.

Характеристики складних характерологічних типів людей:

«Паровий каток». Це грубі й безцеремонні люди, які вважають, що всі навколо повинні поступатися їм дорогою. Вони переконані у своїй правоті й бажають, щоб про неї знали всі навколо. Водночас деякі з таких людей можуть боятися розкриття своєї неправоти. Підрив його іміджу - жахлива перспектива. Якщо предмет конфлікту не особливо важливий для вас, то краще ухилитися від нього або пристосуватися. Зійдіть з дороги або поступитеся цій людині в дрібницях, щоб заспокоїти її. Якщо ж ви обрали інший підхід, то краще почати з того, щоб дати такій людині «спустити пар». Потім спокійно і впевнено висловіть власну точку зору, але намагайтеся не ставити під сумнів її правоту, оскільки в результаті ви неминуче зіткнетеся з ворожою реакцією. Визначте свою роль як роль миротворця, який стоїть над конфліктом. «Придушить» лють людини власним спокоєм; це допоможе їй впоратися.

«*Таємний агресор***».** Людина, яка належить до цього типу, намагається завдавати людям неприємностей за допомогою закулісних махінацій, колючих зауважень та інших прихованих проявів агресії. Зазвичай вона вважає, що така її поведінка є цілком виправданою; хтось інший вчинив неправильно, а вона виконує роль таємного месника, відновлюючи справедливість. Людина може також поводитися таким чином тому, що не має достатньої влади, щоб діяти відкрито. Якщо ви вирішили, що ухилятися або терпіти таку людину - це не для вас, то найкращий спосіб полягає в тому, щоб виявити конкретний факт застосування зла і потім виявити приховані причини. Дайте зрозуміти людині, яка вас атакує, що ви вище цього, сказавши щось на кшталт: «Чого ви намагаєтеся цим досягнути?» Якщо він почне заперечувати факти - наведіть докази. При цьому вам слід зберігати спокій, щоб людині не здалося, що ви агресивно налаштовані по відношенню до неї, так як це може тільки привести до відкритого зіткнення. Якщо ви наведете ще кілька викривальних прикладів, то людина зрозуміє, що маска з неї зірвана. Тепер їй слід або припинити нападки на вас, або відкрито визнати їх. Коли ж все буде витягнуто на поверхню, ви зможете виявити справжні причини «труднощів» людини і з їх урахуванням знайти рішення проблеми.

«*Розгніване дитя***».** Людина, яка належить до цього типу, не є злою за своєю природою; вона вибухає, як дитина, у якої поганий настрій. Зазвичай людина, яка поводиться таким чином, налякана і безпорадна, а вибух емоцій відображає її бажання взяти ситуацію під контроль. Так, наприклад, чоловік може вибухнути, бо ревнує свою дружину, побоюючись втратити її і втратити контроль; або начальник може розлютитися, відчуваючи, що підлеглі зовсім відбилися від рук. Якщо тирада людини, яка вибухнула, обрушується на вас,

основний принцип, якого необхідно дотримуватися для того, щоб уникнути ескалації конфлікту (якщо ви вирішили не ухилятися від нього зовсім), полягає в тому, щоб дати людині покричати, дати вихід її емоціям або переконати людину в тому, що ви слухаєте її. Необхідно дати йому зрозуміти, що він контролює ситуацію, і тим самим заспокоїти його. Потім, коли він заспокоїться, поводьтеся з ним, як зі звичайною, розумною людиною, як ніби й не було ніякого вибуху з його боку. Дипломатично і доброзичливо запропонуйте йому обговорити проблему, що виникла. Ви можете виявити, що людина дещо збентежена після такого спалаху. Прийміть її вибачення, якщо вони будуть, і вона почуватиметься краще. Але ще краще - відвернути увагу від того, що сталося, і тоді людині буде легше про це забути. Відчувши, що вона контролює ситуацію, така людина знову буде здаватися спокійною і розсудливою.

«Сутяжник, скаржник». Скаржники бувають двох типів: реалістичні та параноїдальні, які скаржаться на уявні обставини. Скаржники обох типів часто бувають охоплені деякою ідеєю і звинувачують інших - когось конкретно або весь світ загалом в усіх гріхах. У деяких випадках ви можете зіткнутися зі скаржником тільки як вдячний слухач; в інших - як предмет його скарг і звинувачень. Якщо скаржник завів із вами розмову про якусь третю особу, то найкраще підтакувати йому. В іншому варіанті ви можете заперечити і сказати, що він не правий. Однак жоден із цих підходів не допоможе розв'язати вихідну проблему. У першому випадку скаржник знайде ще один привід для нарікань: ваше небажання вислухати його. А в другому випадку він почне захищатися, оскільки ви почали наступати на нього, не погодившись з обґрунтованістю його скарг. Замість цього почніть з того, що вислухайте скаржника. Неважливо, правий він чи ні. Він пристрасно бажає бути почутим. Це одна з причин того, що він постійно незадоволений. Він вважає, що ніхто не бажає його слухати або ставитися до його слів серйозно. Її скарги зазвичай виникають на ґрунті розчарування і свідомості власного безсилля. Вислуховуючи її, ви повертаєте їй відчуття власної значущості та надаєте можливість висловити свої почуття. Вам слід визнати або оцінити цю людину, показати, що ви зрозуміли сказане нею, можливо, повторивши це іншими словами. Звісно, якщо ви відчуваєте, що потік скарг перетворився на нездоланне замкнене коло і розмову вже неможливо спрямувати в конструктивне русло, можете махнути рукою на це. Принаймні ви зробили все, що могли.

«*Мовчун***».** Люди цих типів можуть бути потайними з багатьох причин, і чим особливо розчаровує спілкування з ними, так це тим, що причини їхньої потайливості вам невідомі. Ключем до вирішення конфлікту, якщо тільки ви не хочете ухилитися від нього, є подолання цієї замкнутості. Для того щоб розкрити суть проблеми, вам слід поставити кілька запитань у такій формі, що не дасть змоги висловити відповіді лише словами "так", "ні" або просто кивком голови. Якщо ви не хочете отримати односкладові відповіді, то треба ставити не закриті, а відкриті запитання: "Що ви думаєте з цього приводу?", тощо. Покажіть, що ви

ставитеся до людини співчутливо і доброзичливо, що б вона не казала. Часто такі люди замикаються в собі, бо не хочуть образити почуття інших; навчені гірким досвідом не ділитися ні з ким своїми почуттями; хочуть уникнути конфронтації; вважають, що їхню думку не беруть до уваги, або вони просто полохливі. Таким чином, особливо важливо їх оцінити, підтримати і визнати таку людину. Покажіть, що ви не будете сердитися, ображатися, звинувачувати її тощо, що б вона не сказала. Можливо, вам не вдасться досягти прихильності з першої спроби, але якщо ви домоглися якоїсь відкритості, то процес почався. Надалі ваша наполегливість допоможе вирішити проблему в цілому.

«*Занадто поступливий***».** Такі люди можуть здаватися приємними в усіх відношеннях і не створюють труднощів у спілкуванні з ними, тому що вони завжди поступаються, щоб сподобатися іншим людям. Але час від часу вони створюють проблеми: ви покладаєтеся на таку людину, яка погоджується з вами в усьому, а потім виявляється, що її слова розходяться з ділом. Співробітник бере на себе якусь роботу і не виконує її; раптом погоджується зробити щось для вас, але в останню хвилину знаходить причину для відмови. Якщо ви вважаєте за необхідне продовжувати спілкування з такою людиною, то ключ до вирішення проблеми полягає в тому, щоб показати їй, що ви хочете правдивості з її боку. Наполягайте на тому, що хочете знати, що насправді думає ця людина, хочете, щоб вона зробила тільки те, що вона здатна або хоче зробити. Підкресліть, що вас турбує не те, погодиться вона з вами чи ні, а її непослідовність. Ви маєте наполягати на тому, щоб людина говорила правду, і неважливо яку. Її слід переконати в тому, що ваше ставлення до неї визначатиметься не тим, що вона в усьому з вами погоджується, а тим, наскільки вона буде правдивою з вами та наскільки послідовно вона чинитиме надалі.

В медичній практиці потрібно враховувати *менталітет пацієнта/хворого* як споживача послуг, який потребує допомоги, різні психологічні підходи. Багато труднощів у сфері медицини відбуваються насамперед тому, що не всі лікарі налаштувалися на ментальність споживача послуг і продовжують діяти, розраховуючи на ментальність хворого. Менталітет "середньостатистичного" хворого в державному медичному закладі можна описати словами - людина "на конвеєрі" з притаманними їй атрибутами: черга, примусовий час для лікування, обмежена можливість вибору лікаря, неприємне враження від санітарного стану поліклініки і кабінетів, знижена увага з боку персоналу, даремність пред'явлення претензій. Неодмінним атрибутом менталітету хворого з епохи, що минає, було усвідомлення свого залежного становища: на власний розсуд лікар міг приділити більше або менше уваги його випадку й особистості. Тому більшість людей, які мають досвід хворого "на конвеєрі", не люблять з'являтися в лікаря. Приходять на прийом лише тоді, коли виникає біль, не мають звички регулярно відвідувати професійні огляди.

Менталітет споживача послуг виражається короткою, але ємною формулою: "за свої гроші я хочу отримати те, що хочу". При цьому суть домагань

споживача не змінюється залежно від того, скільки він заплатив або готовий заплатити - багато чи мало. У будь-якому разі він хоче, щоб повністю були враховані його скарги та побажання, щоб йому було надано виняткову увагу, щоб з ним детально все погодили, щоб йому зрозуміло все роз'яснили. Зовсім нове в менталітеті споживача послуг те, що він, взаємодіючі з лікарем, вільно проявляє різні свої особистісні особливості - інтелект, характер, емоції, моральні принципи. Інший пацієнт демонструє свою особистість без жодного сорому, аж до того, що спотворює домовленості, досягнуті з лікарем, прибріхує на свою користь і марно наговорює на медичний та обслуговуючий персонал.

Відмінності в менталітеті лікаря, який налаштований лише надавати допомогу хворому, і лікаря, який розуміє, що, окрім того, він надає послуги пацієнтові - доволі суттєві. Це різні персони, які уособлюють різні філософії та підходи до своєї діяльності. Це представники різних культур - "комунальної" та "персоніфікованої". Лікар, який сповідує принцип "комунальності", "конвеєрності" у взаємодії з хворими, лікує потоковим методом, він - "технар", можливо, високого класу. Лікар, орієнтований на особистість пацієнта, вносить у взаємодію з ним гуманістичні цінності й одушевляє процес лікування.

Висновки:

- комунікативна навичка лікаря є важливою складовою професійної діяльності.
- підвищення ефективності комунікативних навичок можна забезпечити шляхом підвищення порога професійної комунікативної толерантності та розпізнавання проблемних пацієнтів.

Література:

1. Медична психологія: у 2-х т. Т. 1. Загальна медична психологія [Г.Я. Пилягіна. О.О.Хаустова, О.С. Чабан та ін.]; за ред. Г.Я. Пилягіної. Вінниця: Нова Книга. 2020. 288 с.

2. Комунікативні навички лікаря. Підручник для студентів вищих медичних закладів та фахівців практичної медицини/наук. ред. й уклад. О.С. Чабан, колектив авторів, за редакцією О.С. Чабана; 3-тє видання, перероблене та доповнене – К.: Видавничий дім Медкнига, 2024. – 528с. ISBN 978-617-7994-11-3

3. Психологія спілкування: навчальний посібник/ за редакцією Л.О. Савенкової. – К.: КНЕУ, 2011. – 319 с.

4. Тактична комунікація для медиків. Як підтримувати тих, хто вижив. Електронний ресурс: https://yakty.com.ua/tkm

5. Zhdan, V. M., Shylkina, L., & Bieliaieva, O. (2021). Clinical communication skills in the professional activity of a doctor. The Medical and Ecological Problems, 25(3-4), 18-23. https://doi.org/10.31718/mep.2021.25.3-4.04

6. Turabian JL (2019) Psychology of doctor-patient relationship in general medicine. Arch Community Med Public Health 5(2): 062-068. DOI: 10.17352/2455-5479.000056

7. Shcherban, Tetiana & Dolynay, Tyberiy. (2024). Psychology of doctor-patient interaction in the context of medical specialist's communicative tolerance. Scientific Bulletin of Mukachevo State University Series “Pedagogy and Psychology”. 10. 9-21. DOI: 10.52534/msu-pp1.2024.09

References:

1. Pyliahina H.Ya. (Eds.). (2020). Medychna psykholohiia [Medical psychology]. (Vols. 1-2). Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
2. Chaban O.S. (Eds.). (2024). Komunikatyvni navychky likaria. [Doctor's communication skills]. Kyiv: Vydavnychyi dim Medknyha [in Ukrainian].
3. Savenkovoi L.O. (Eds.). (2011). Psykholohiia spilkuvannia. [Psychology of communication]. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
4. Taktychna komunikatsiia dlia medykiv. Yak pidtrymuvaty tykh, khto vyzhyv. [Tactical communication for doctors. How to support survivors.]. Retrieved from: https://yakty.com.ua/tkm [in Ukrainian].
5. Zhadan, V. M., Shylkina, L., & Bieliaieva, O. (2021). Clinical communication skills in the professional activity of a doctor. The Medical and Ecological Problems, 25(3-4), 18-23. https://doi.org/10.31718/mep.2021.25.3-4.04
6. Turabian J.L (2019) Psychology of doctor-patient relationship in general medicine. Arch Community Med Public Health 5(2): 062-068. DOI: 10.17352/2455-5479.000056
7. Shcherban, Tetiana & Dolynay, Tyberiy. (2024). Psychology of doctor-patient interaction in the context of medical specialist's communicative tolerance. Scientific Bulletin of Mukachevo State University Series “Pedagogy and Psychology”. 10. 9-21. DOI: 10.52534/msu-pp1.2024.09

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 616.89-008.441.1-053.2+612.8+577.1

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2366-2377

Сарафинюк Лариса Анатоліївна доктор білогічних наук, завідувач кафедри спортивної медицини, фізичного виховання та реабілітації, Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова, м. Вінниця, тел.: (067) 430-08-53, https://orcid.org/0000-0001-8253-5997

БІОМАРКЕРИ НЕЙРОПЛАСТИЧНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ РУХОВОГО РОЗВИТКУ

Анотація. **Мета**. Систематичне узагальнення сучасних досліджень щодо біомаркерів нейропластичності у дітей із затримкою рухового розвитку та проведення критичної оцінки їх діагностичної і прогностичної значущості. **Результати.** Біомаркери нейропластичності — це об'єктивні індикатори, що відображають нейрофізіологічні, молекулярні або структурно-функціональні зміни в центральній нервовій системі, пов’язані з адаптивною перебудовою мозку. У контексті затримки рухового розвитку, такі біомаркери дозволяють оцінити не лише ступінь ушкодження, а й потенціал до відновлення. Для своєчасного виявлення порушень моторного розвитку у дітей досліджуються перспективні біомаркери нейропластичності, зокрема нейротрофічний фактор мозку (BDNF). BDNF відіграє ключову роль у регуляції нейрогенезу, синаптогенезу, нейропротекції та синаптичної пластичності, що лежать в основі процесів навчання, пам’яті та адаптації. Його рівень змінюється під впливом зовнішніх чинників, зокрема фізичної активності. У дитячому віці, що характеризується високою нейропластичністю, BDNF особливо важливий для формування нейронних мереж. Його експресія охоплює критичні ділянки ЦНС – гіпокамп, кору та базальні структури, впливаючи як на типовий розвиток мозку, так і на механізми неврологічних порушень. Завдяки своїм поліфункціональним властивостям, BDNF розглядається як потенційна мішень для терапевтичного втручання та діагностики нейророзвиткових розладів. Імунні білки, як-от цитокіни, хемокіни, Glial fibrillary acidic protein (GFAP), остеопонтин (OPN) та Vascular endothelial growth factor (VEGF), беруть участь у розвитку та захисті нервової системи, впливаючи на нейрогенез, синаптогенез і нейропластичність. Вони є важливими посередниками взаємодії між імунною та нервовою системами. **Висновки**. Біомаркери нейропластичності відіграють важливу роль у сучасній діагностиці та моніторингу стану дітей із затримкою рухового розвитку, дозволяючи оцінити ступінь залучення центральної нервової системи в патологічний процес. Нейротрофічний фактор мозку наразі є найбільш вивченим молекулярним маркером нейропластичності. Дослідження інших молекулярних маркерів, таких як GDNF, OPN, VEGF, а також прозапальних

цитокінів (IL-6, TNF-α), свідчать про їхню потенційну роль, однак на сьогодні бракує достатньої кількості високоякісних клінічних досліджень у педіатричній популяції.

Ключові слова: біомаркери нейропластичності, затримка рухового розвитку, нейротрофічний фактор мозку, порушення нейророзвитку, рання діагностика.

Sarafyniuk Larysa Anatoliivna Doctor of Biological Sciences, Head of the Department of Sports medicine, physical education and rehabilitation, National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, tel.: (067) 430-08-53, https://orcid.org/0000-0001-8253-5997

BIOMARKERS OF NEUROPLASTICITY IN CHILDREN WITH MOTOR DEVELOPMENTAL DELAY

Abstract. Purpose. To systematically summarize current research on biomarkers of neuroplasticity in children with motor developmental delay and to critically evaluate their diagnostic and prognostic significance. **Results.** Biomarkers of neuroplasticity are objective indicators that reflect neurophysiological, molecular, or structural-functional changes in the central nervous system associated with adaptive brain reorganization. In the context of motor developmental delay, such biomarkers allow us to assess not only the degree of damage but also the potential for recovery. For the timely detection of motor development disorders in children, promising biomarkers of neuroplasticity, in particular brain-derived neurotrophic factor (BDNF), are being studied. BDNF plays a key role in the regulation of neurogenesis, synaptogenesis, neuroprotection and synaptic plasticity, which underlie learning, memory and adaptation. Its level changes under the influence of external factors, including physical activity. In childhood, which is characterized by high neuroplasticity, BDNF is especially important for the formation of neural networks. It is expression covers critical areas of the central nervous system, such as the hippocampus, cortex, and basal structures, affecting both typical brain development and the mechanisms of neurological disorders. Due to its multifunctional properties, BDNF is considered a potential target for therapeutic intervention and diagnosis of neurodevelopmental disorders. Immune proteins, such as cytokines, chemokines, Glial fibrillary acidic protein (GFAP), osteopontin (OPN) and Vascular endothelial growth factor (VEGF), are involved in the development and protection of the nervous system, affecting neurogenesis, synaptogenesis and neuroplasticity. They are important mediators of the interaction between the immune and nervous systems. **Conclusions.** Biomarkers of neuroplasticity play an important role in the modern diagnosis and monitoring of children with motor developmental delays, allowing assessment of the degree of involvement of the central nervous system in the pathological process. Brain-derived neurotrophic factor is currently the most studied molecular marker of

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

neuroplasticity. Studies of other molecular markers, such as GDNF, OPN, VEGF, and proinflammatory cytokines (IL-6, TNF-α), indicate their potential role, but there is currently a lack of high-quality clinical trials in the pediatric population.

Keywords: neuroplasticity biomarkers, motor development delay, brain-derived neurotrophic factor, neurodevelopmental disorders, early diagnosis.

Постановка проблеми. Порушення рухового розвитку в дітей – актуальна проблема педіатрії та реабілітації. До таких розладів належать церебральний параліч (ЦП) - найпоширеніше моторне ураження дитячого віку, яке трапляється приблизно в 1,5–3,0 на 1000 народжених дітей [1]. Крім ЦП, у дітей реєструють інші затримки рухового розвитку – близько 5–6% мають значні порушення координації і моторики [2].

Усі ці стани супроводжуються дефіцитами синаптичної пластичності та нейрогенезу, що диктує потребу в ранній діагностиці й моніторингу.

Білкові біомаркери крові зазвичай використовуються в діагностичних тестах для моніторингу одного або кількох білків, що вказують на наявність захворювання, розладу або конкретного субфенотипу захворювання. Ці біомаркери також можуть служити прогностичними чинниками, надаючи цінну інформацію про результати захворювання [3].

Сучасні дослідження нейророзвитку все частіше використовують біомаркери, щоб оцінити мозкові зміни та прогноз функціональних результатів у дітей із затримкою рухового розвитку. Завдяки біомаркерам можна розробляти нові, більш точні та менш інвазивні тести для раннього виявлення захворювань. Це дозволяє діагностувати хворобу ще до появи перших клінічних симптомів, що є критично важливим для багатьох станів, особливо у дітей [4].

Аналіз певних біомаркерів допомагає оцінити ризики та передбачити, наскільки агресивно розвиватиметься захворювання у конкретного пацієнта. Це дає змогу краще планувати лікування та інформувати пацієнта про можливі перспективи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки було описано низку біомаркерів, які, потрапляючи в кровообіг після пошкодження клітин, дають можливість ідентифікувати та кількісно оцінити ураження мозку з метою впровадження терапевтичних стратегій, що покращують довгостроковий прогноз [5].

Впродовж нещодавнього часу досліджувалися нейрон-специфічна енолаза (Neuron-specific enolase (NSE)), protein S100 (pS100), нейротрофічний фактор мозку (Brain-Derived Neurotrophic Factor (BDNF)) та гліальний фібрилярний кислий білок (Glial fibrillary acidic protein (GFAP)). Вони локалізуються в нейронах, астроцитах або аксонах і мають застосування при черепно-мозкових травмах, інсульті та гіпоксично-ішемічних ураженнях мозку [6].

Дослідження Catherine R. et al. продемонструвало, що рівні нейрональних біомаркерів (S100B та нейронспецифічної енолази) у сироватці крові не корелюють з довгостроковими нейророзвитковими результатами у цих немовлят [7].

Науковий аналіз Chiperi L.E. et al. виявив кореляцію між рівнем BDNF у сироватці крові та моторним розвитком дітей з вродженими вадами серця. Рівень BDNF був асоційований із результатами психомоторного тестування і показав прогностичні можливості у визначенні моторного розвитку [6].

В науковій роботі Bagrowski B. et al. показано, як поліморфізм Val66Met у гені BDNF впливає на результати реабілітації в дітей з церебральним паралічем. Генотип Val/Val асоційовано з кращою реакцією на терапію, що відкриває шлях до персоналізованих реабілітаційних стратегій [1].

Такі нейронні біомаркери, як NSE та pS100, корисні для виявлення порушень функції мозку після події, пов'язаної з церебральною ішемією. Ці маркери вже були оцінені як прогностичні фактори психомоторного розвитку у недоношених новонароджених або тих, хто народився в термін з перинатальною асфіксією [7].

В дослідженні Diaz Heijtz R., & Forssberg був проведений огляд молекулярних і клітинних механізмів нейропластичності під час моторного навчання, включно зі значенням нейротрофінів (зокрема BDNF) та дофамінергетичних шляхів у контексті ЦП [8].

Огляд Barbosa et al., свідчить про те, що BDNF може бути задіяний у різних психічних станах та неврологічних розладах у дітей, таких як розлади аутистичного спектру, синдром дефіциту уваги та гіперактивності, депресія та тривога. Дослідження BDNF тривають, і необхідне глибше розуміння того, як цей білок впливає на розвиток мозку та здоров'я дітей [9].

Мета статті. Систематичне узагальнення сучасних досліджень щодо біомаркерів нейропластичності у дітей із затримкою рухового розвитку та проведення критичної оцінки їх діагностичної і прогностичної значущості.

Виклад основного матеріалу. Біомаркери нейропластичності — це об'єктивні індикатори, що відображають нейрофізіологічні, молекулярні або структурно-функціональні зміни в центральній нервовій системі, пов’язані з адаптивною перебудовою мозку. У контексті затримки рухового розвитку, такі біомаркери дозволяють оцінити не лише ступінь ушкодження, а й потенціал до відновлення.

Специфічні для мозку біомаркери, що виникають внаслідок пошкодження нейронів, гліальних клітин та аксонів, вивільняються в кровообіг і можуть бути використані для кількісної оцінки пошкодження мозку та ідентифікації пацієнтів з неврологічним ураженням без очевидних клінічних проявів [10].

Щоб вчасно виявляти порушення моторного розвитку, досліджують перспективні біомаркери нервової пластичності – зокрема, нейротрофічний фактор мозку (Brain-Derived Neurotrophic Factor (BDNF)), який пов’язують із формуванням нейронних мереж під час розвитку дитини.

BDNF є одним із найбільш поширених нейротрофічних факторів центральної нервової системи і здійснює важливу роль у регуляції нейрональних процесів. Цей білок бере участь у регуляції нейрогенезу, синаптогенезу та нейропротекції [9].

Саме завдяки цим ефектам BDNF лежить в основі механізмів навчання, пам’яті та адаптивної пластичності мозку. Відомо також, що рівень BDNF у крові динамічно змінюється під впливом навколишнього середовища: наприклад, фізичні вправи можуть значно збільшувати концентрацію BDNF [11]. До того ж, дитинство – так званий «золотий період» розвитку – характеризується піковою нейропластичністю: імунізація складних рухових навичок відбувається швидше, а мозок дітей має підвищену здатність до утворення нових синапсів [12].

BDNF є частиною родини білків, що сприяє виживанню, росту та спеціалізації нейронів у нервовій системі. Він широко поширений по всій центральній нервовій системі, охоплюючи такі області, як гіпокамп, кора головного мозку та базальний передній мозок, які мають вирішальне значення для навчання, пам'яті та емоційної регуляції [6]. BDNF відіграє ключову роль у синаптичній пластичності – процесі, за допомогою якого синапси можуть посилюватися або послаблюватися у відповідь на активність з часом. Цей механізм є важливим для навчання, пам'яті та адаптації до змін навколишнього середовища [13].

Також BDNF відіграє життєво важливу роль у підтримці здоров'я та функції мозку, впливаючи як на типовий розвиток мозку, так і на основні механізми неврологічних та психічних розладів. Поточні дослідження спрямовані на розкриття його різноманітних ролей та терапевтичних можливостей.

Отже, нейротрофічний фактор мозку (BDNF) є залишається в центрі уваги сучасної нейробіології. Він модулює пов'язані клітинні процеси в нейронах, включаючи виживання, диференціацію та синаптичну пластичність. BDNF – це поліфункціональний нейротрофін, подібний до фактора росту нервів (nerve growth factor (NGF)) або neurotrophin-3 (NT-3), який міцно зарекомендував себе після свого першого відкриття Івом-Аленом Бардом та ін. BDNF вивільняється в локальну область нейронів, яка активується, зв'язується, активує та здійснює свою дію через свій рецептор. Ця атипова дія забезпечує унікальну основу для BDNF як модулятора молекулярного навчання, а також головного організатора навчання, пам'яті та адаптивної поведінки [14].

BNDF експресується у великій кількості як у центральній, так і в периферичній нервовій системі, що відповідає його функціональному багатству. Загалом, BDNF, що секретується протягом критичного періоду розвитку, сприяє виживанню нових незрілих нейронів і спрямовує диференціацію спеціалізованих типів клітин, а також збуджуючих і гальмівних підтипів, будучи фундаментальною одиницею визначення дедалі складніших нейронних ланцюгів [15].

BDNF вважається головним регулятором нейрогенезу, забезпечуючи сигнали для проліферації, диференціації та дозрівання нейронів протягом усього їхнього життя, від ембріогенезу до дорослого віку. BDNF регулюється підвищеним чином на ранніх стадіях розвитку та є важливим для виживання постмітотичних нейронних попередників у нейрогенних ділянках мозку, таких як шлуночкова зона та субшлуночкова зона, а також сприяє їхньому мітотичному

розширенню [16]. Також, BDNF є важливим медіатором залежної від активності та опосередкованої активністю пластичності, а також синаптичного ремоделювання, що відбувається на основі сигналів навколишнього середовища, контекстуалізованих з розвитком. Пластичність, залежна від досвіду, є важливим процесом складних та заплутаних процесів розвитку в тонкому налаштуванні нейронних ланцюгів та їх подальших сенсомоторних функцій відповідно [17].

Зокрема, у дослідженні Ward N. та Hagg T. було показано, що рівень неонатального BDNF може слугувати індикатором ступеня зрілості нейронів у недоношених немовлят, оскільки цей нейротрофін відіграє ключову роль у дозріванні кори головного мозку та формуванні синаптичної пластичності в перинатальний та ранній постнатальний періоди [18]. А результати наукового дослідження Xiong LL, et al. свідчать про те, що BDNF та його ферменти та рецептори, що здійснюють переробку, можуть відігравати важливу роль у патогенезі та відновленні після неонатального гіпоксично-ішемічного ураження мозку [19].

Отже, BDNF є ключовим компонентом нормального рухового навчання, оскільки кожна нова моторна навичка у дитини супроводжується перебудовою нейронних мереж, яку опосередковує BDNF [12].

Наразі зростає обсяг експериментальних та клінічних даних щодо ролі BDNF як потенційного біомаркера нейропластичності у дітей. Було показано, що периферичний (сироватковий) BDNF опосередковано відображає рівні цієї молекули в ЦНС [9], тому його вимір у крові може слугувати діагностичним показником нейропластичних процесів. Наприклад, у дослідженні з дітьми з церебральним паралічем виявлено статистично значуще зниження сироваткового BDNF порівняно з контрольними групами здорових дітей [6].

Потенційним біомаркером є Glial fibrillary acidic protein (GFAP) – це мономер, що міститься в цитоскелеті астроцитів, і цей білок не знаходиться поза межами центральної нервової системи. Зазвичай цей білок не секретується в сироватку крові, доки астроцити не будуть пошкоджені або не загинуть. Ці характеристики свідчать про те, що гліальний фібрилярний кислотний білок може служити біомаркером для кількісної оцінки уражень головного мозку [20].

Остеопонтин (OPN) – це білок позаклітинного матриксу, який відіграє регуляторну роль у запаленні та біомінералізації через свій вплив на клітинну адгезію, міграцію, диференціацію та виживання [21]. Зростаюча кількість доказів свідчить про те, що OPN має потенціал бути клінічно корисним біомаркером процесів серцево-судинних захворювань, ремоделювання шлуночків та регенерації скелетних м'язів. 14–21 Дослідження Hirata A. et.al. показують, що OPN може служити молекулою адгезії, яка сприяє зв'язуванню макрофагів з некротичними волокнами та може бути важливим медіатором на ранній фазі регенерації м'язів [22].

Багато білків, вперше ідентифікованих в імунній системі, також експресуються в нервовій системі, що розвивається. Нещодавні дослідження

показують, що ряд цих білків, окрім своїх імунологічних ролей, є важливими для встановлення, функціонування та модифікації синаптичних зв'язків. До них належать прозапальні цитокіни (наприклад, TNFα, IL-6), білки вродженої імунної системи (наприклад, комплемент C1q та C3), члени родини головного комплексу гістосумісності класу I (MHCI) та імунорецептори, що зв'язуються з MHCI, та їх компоненти. Специфічні імунні білки необхідні для нормального розвитку мозку та синаптичної пластичності. Розуміння того, як ці білки функціонують у нейронах, прояснить молекулярну основу фундаментальних подій у розвитку та пластичності мозку та може додати новий вимір до нашого розуміння нейронно-імунних взаємодій у здоров'ї та хворобах [23].

IL-6 характеризується як глікопротеїн молекулярною масою 26 кДа, який може запускати клітинні реакції, що опосередковують запалення, нейрогенез, гліогенез, ріст клітин, виживання клітин, мієлінізацію та демієлінізацію в ЦНС [23]. Фізіологічна функція інтерлейкіну-6 (IL-6) у центральній нервовій системі (ЦНС) є складною: IL-6 здійснює нейротрофічний та нейропротекторний ефекти, а також може функціонувати як медіатор запалення, демієлінізації та астрогліозу, залежно від клітинного контексту. У нормальному мозку рівні IL-6 залишаються низькими. Однак підвищена експресія відбувається при травмах, інфекціях, інсультах та запаленнях. Враховуючи різноманітні біологічні функції IL-6 та його експресію при численних захворюваннях ЦНС, критично важливо розуміти його регуляцію в мозку, щоб контролювати його експресію та, зрештою, його ефекти. Накопичені дані показують, що переважним джерелом IL-6 у ЦНС є активований астроцит. Крім того, було показано, що широкий спектр факторів бере участь у регуляції IL-6 астроцитами [24].

Хемокіни є не лише медіаторами імунної системи та експресуються в запальних ситуаціях. Вони також конститутивно експресуються в мозку як у гліальних клітинах, так і в нейронах. Кілька нещодавніх даних свідчать про те, що вони можуть мати нейромедіаторну/нейромодулюючу роль у функціях мозку, подібно до кількох нейропептидів [25].

Отож хемокіни – це сімейство малих цитокінів, які відіграють важливу роль у розвитку лімфоцитів, включаючи їх рекрутинг та транспортування до певних тканинних компартментів. Окрім того, що хемокіни та їхні рецептори діють як ключові хемотаксичні фактори в імунній системі, вони є критично важливими для регулювання руху лейкоцитів у ЦНС як у здорових, так і у хворих осіб [26]. Було показано, що хемокіни регулюють міграцію, проліферацію та диференціацію нейрональних клітин, а також беруть участь у комунікації між нейронами та мікроглією [27]. Низка досліджень повідомляла про аномальне вироблення хемокінів у мозку, спинномозковій рідині та/або плазмі аутичних осіб, що свідчить про те, що хемокіни можуть бути задіяні в аномальному розвитку нейронів, що може призвести до змін раннього розвитку та функції мозку [26].

Vascular endothelial growth factor (VEGF) – це мітоген, який відіграє подвійну роль у сприянні ангіогенезу та нейрогенезу під час розвитку мозку [28].

Кілька неоїдавніх досліджень показують, що VEGF також сприяє нейрогенезу, нейрональному патернуванню, нейропротекції та росту глії.

Дослідження Madurski C. et al. продемонструвало, що біомаркери BDNF та VEGF можуть допомогти як у виявленні пацієнтів, які мають найбільший потенціал для отримання користі від реабілітаційних зусиль, так і в моніторингу їхньої реакції на реабілітацію [29].

Висновки. Біомаркери нейропластичності відіграють важливу роль у сучасній діагностиці та моніторингу стану дітей із затримкою рухового розвитку, дозволяючи оцінити ступінь залучення центральної нервової системи в патологічний процес. Нейротрофічний фактор мозку наразі є найбільш вивченим молекулярним маркером нейропластичності. Дослідження інших молекулярних маркерів, таких як GDNF, OPN, VEGF, а також прозапальних цитокінів (IL-6, TNF-α), свідчать про їхню потенційну роль, однак на сьогодні бракує достатньої кількості високоякісних клінічних досліджень у педіатричній популяції.

Література:

1. Bagrowski B., Czapracka M., Kraśny J., Prendecki M., Dorszewska J., Jóźwiak M. Assessment of the relationship between Val66Met BDNF polymorphism and the effectiveness of gait rehabilitation in children and adolescents with cerebral palsy // *Acta Neurobiologiae Experimentalis*. – 2022. – Vol. 82, No. 1. – P. 1–11. – DOI: https://doi.org/10.55782/ane-2022-001.

2. Hua J., Williams G., Jin H., Chen J., Xu M., Zhou Y., Gu G., Du W. Early Motor Milestones in Infancy and Later Motor Impairments: A Population-Based Data Linkage Study // *Frontiers in Psychiatry*. – 2022. – Vol. 13. – DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.809181.

3. Wang K. K. W., Kobeissy F. H., Shakkour Z., Tyndall J. A. Thorough overview of ubiquitin C-terminal hydrolase-L1 and glial fibrillary acidic protein as tandem biomarkers recently cleared by US Food and Drug Administration for the evaluation of intracranial injuries among patients with traumatic brain injury // *Acute Medicine & Surgery*. – 2021. – Vol. 8, No. 1. – Article e622. – DOI: https://doi.org/10.1002/ams2.622.

4. Savage W. J., Everett A. D. Biomarkers in pediatrics: children as biomarker orphans // *Proteomics. Clinical Applications*. – 2010. – Vol. 4, No. 12. – P. 915–921. – DOI: https://doi.org/10.1002/prca.201000062.

5. Hansen J. H., Kissner L., Chitadze G., Logoteta J., Jung O., Dütschke P., Attmann T., Scheewe J., Kramer H. H. Glial Fibrillary Acid Protein and Cerebral Oxygenation in Neonates Undergoing Cardiac Surgery // *The Thoracic and Cardiovascular Surgeon*. – 2019. – Vol. 67, Suppl. 4. – P. e11–e18. – DOI: https://doi.org/10.1055/s-0039-3401793.

6. Chiperi L.E., Hagau A.C., Tecar C., Hutanu A., Muntean I. Brain-derived neurotrophic factor as a promising neuromarker which could predict psychomotor developmental impairment in children with unrepaired congenital heart defects // *Int. J. Dev. Neurosci.* – 2025. – Vol. 85, № 1. – P. e10400. – DOI: 10.1002/jdn.10400.

7. Catherine R.C., Bhat B.V., Adhisivam B., Bharadwaj S.K., Vinayagam V., Chinnakali P. Neuronal Biomarkers in Predicting Neurodevelopmental Outcome in Term Babies with Perinatal Asphyxia // *Indian J. Pediatr.* – 2020. – Vol. 87, № 10. – P. 787–792. – DOI: 10.1007/s12098-020-03283-2.

8. Diaz Heijtz R., Forssberg H. Translational studies exploring neuroplasticity associated with motor skill learning and the regulatory role of the dopamine system // *Dev. Med. Child Neurol.* – 2015. – Vol. 57, Suppl. 2. – P. 10–14. – DOI: 10.1111/dmcn.12692.

9. Barbosa A.G., Pratesi R., Paz G.S.C. et al. Assessment of BDNF serum levels as a diagnostic marker in children with autism spectrum disorder // *Sci. Rep.* – 2020. – Vol. 10. – Art. № 17348. – DOI: 10.1038/s41598-020-74239-x.

10. Bar-Yosef O., Greidinger D., Iskilova M., Hemi R., Tirosh T., Vardi A. Neurological deficit is predicted by S100B in children after cardiac surgery // *Clin. Chim. Acta.* – 2018. – Vol. 481. – P. 56–60. – DOI: 10.1016/j.cca.2018.02.032.

11. Rico-González M., González-Devesa D., Gómez-Carmona C.D., Moreno-Villanueva A. Exercise as Modulator of Brain-Derived Neurotrophic Factor (BDNF) in Children: A Systematic Review of Randomized Controlled Trials // *Life (Basel)*. – 2025. – Vol. 15, No. 7. – P. 1147. – DOI: 10.3390/life15071147.

12. Vasileva F., Font-Lladó R., Carreras-Badosa G., López-Ros V., Ferrusola-Pastrana A., López-Bermejo A., Prats-Puig A. Increased Salivary BDNF and Improved Fundamental Motor Skills in Children Following a 3-Month Integrated Neuromuscular Training in Primary School // *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*. – 2024. – Vol. 9, No. 3. – P. 154. – DOI: 10.3390/jfmk9030154.

13. Miranda M., Morici J.F., Zanoni M.B., Bekinschtein P. Brain-Derived Neurotrophic Factor: A Key Molecule for Memory in the Healthy and the Pathological Brain // *Front. Cell. Neurosci.* – 2019. – Vol. 13. – Art. № 363. – DOI: 10.3389/fncel.2019.00363.

14. Zhang P., Xu J., Cui Q., Lin G., Wang F., Ding X., You S., Sang N., Tan J., Xu W., Zhan C., Zhu Y., Zhang J. Multi-pathway neuroprotective effects of a novel salidroside derivative SHPL-49 against acute cerebral ischemic injury // *Eur. J. Pharmacol.* – 2023. – Vol. 949. – Art. № 175716. – DOI: 10.1016/j.ejphar.2023.175716.

15. Ávila-Gámiz F., Pérez-Cano A.M., Pérez-Berlanga J.M., Mullor-Vigo R.M., Zambrana-Infantes E.N., Santín L.J., Ladrón de Guevara-Miranda D. Sequential treadmill exercise and cognitive training synergistically increase adult hippocampal neurogenesis in mice // *Physiol. Behav.* – 2023. – Vol. 266. – Art. № 114184. – DOI: 10.1016/j.physbeh.2023.114184.

16. Tan L.L., Alfonso J., Monyer H., Kuner R. Neurogenesis in the adult brain functionally contributes to the maintenance of chronic neuropathic pain // *Sci. Rep.* – 2021. – Vol. 11, No. 1. – P. 18549. – DOI: 10.1038/s41598-021-97093-x.

17. Jang K., Garraway S.M. TrkB Agonist (7,8-DHF)-Induced Responses in Dorsal Root Ganglia Neurons Are Decreased after Spinal Cord Injury: Implication for Peripheral Pain Mechanisms // *eNeuro*. – 2025. – Vol. 12, No. 1. – Art. № ENEURO.0219-24.2024. – DOI: 10.1523/ENEURO.0219-24.2024.

18. Ward N.L., Hagg T. BDNF is needed for postnatal maturation of basal forebrain and neostriatum cholinergic neurons in vivo // *Exp. Neurol.* – 2000. – Vol. 162, No. 2. – P. 297–310. – DOI: 10.1006/exnr.1999.7346.

19. Xiong L.L., Chen J., Du R.L., et al. Brain-derived neurotrophic factor and its related enzymes and receptors play important roles after hypoxic-ischemic brain damage // *Neural Regen. Res.* – 2021. – Vol. 16, No. 8. – P. 1453–1459. – DOI: 10.4103/1673-5374.303033.

20. Agnello L., Gambino C.M., Ciaccio A.M., Masucci A., Vassallo R., Tamburello M., Scazzone C., Lo Sasso B., Ciaccio M. Molecular Biomarkers of Neurodegenerative Disorders: A Practical Guide to Their Appropriate Use and Interpretation in Clinical Practice // *International Journal of Molecular Sciences*. – 2024. – Vol. 25, No. 8. – P. 4323. – DOI: 10.3390/ijms25084323.

21. Giachelli C.M., Steitz S. Osteopontin: a versatile regulator of inflammation and biomineralization // *Matrix Biology*. – 2000. – Vol. 19, No. 7. – P. 615–622. – DOI: 10.1016/s0945-053x(00)00108-6.

22. Hirata A., Masuda S., Tamura T., Kai K., Ojima K., Fukase A., Motoyoshi K., Kamakura K., Miyagoe-Suzuki Y., Takeda S. Expression profiling of cytokines and related genes in regenerating skeletal muscle after cardiotoxin injection: a role for osteopontin // *The American Journal of Pathology*. – 2003. – Vol. 163, No. 1. – P. 203–215. – DOI: 10.1016/S0002-9440(10)63644-9.

23. Boulanger L.M. Immune proteins in brain development and synaptic plasticity // *Neuron.* – 2009. – Vol. 64, No. 1. – P. 93–109. – DOI: 10.1016/j.neuron.2009.09.001.

24. Van Wagoner N.J., Benveniste E.N. Interleukin-6 expression and regulation in astrocytes // *Journal of Neuroimmunology*. – 1999. – Vol. 100, No. 1–2. – P. 124–139. – DOI: 10.1016/s0165-5728(99)00187-3.

25. Mélik-Parsadaniantz S., Rostène W. Chemokines and neuromodulation // *Journal of Neuroimmunology*. – 2008. – Vol. 198, No. 1–2. – P. 62–68. – DOI: 10.1016/j.jneuroim.2008.04.022.

26. Xu N., Li X., Zhong Y. Inflammatory cytokines: potential biomarkers of immunologic dysfunction in autism spectrum disorders // *Mediators of Inflammation*. – 2015. – Vol. 2015. – Article ID: 531518. – DOI: 10.1155/2015/531518.

27. Biber K., Vinet J., Boddeke H.W. Neuron-microglia signaling: chemokines as versatile messengers // *Journal of Neuroimmunology*. – 2008. – Vol. 198, No. 1–2. – P. 69–74. – DOI: 10.1016/j.jneuroim.2008.04.012.

28. Rosenstein J.M., Krum J.M., Ruhrberg C. VEGF in the nervous system // *Organogenesis*. – 2010. – Vol. 6, No. 2. – P. 107–114. – DOI: 10.4161/org.6.2.11687.

29. Madurski C., Jarvis J.M., Beers S.R., Houtrow A.J., Wagner A.K., Fabio A., Wang C., Smith C.M., Doughty L., Janesko-Feldman K., Rubin P., Pollon D., Treble-Barna A., Kochanek P.M., Fink E.L., PICU-Rehabilitation Study Group. Serum Biomarkers of Regeneration and Plasticity are Associated with Functional Outcome in Pediatric Neurocritical Illness: An Exploratory Study // *Neurocritical Care*. – 2021. – Vol. 35, No. 2. – P. 457–467. – DOI: 10.1007/s12028-021-01199-z.

References:

1. Bagrowski B., Czapracka M., Kraśny J., Prendecki M., Dorszewska J., Jóźwiak M. Assessment of the relationship between Val66Met BDNF polymorphism and the effectiveness of gait rehabilitation in children and adolescents with cerebral palsy // *Acta Neurobiologiae Experimentalis*. – 2022. – Vol. 82, No. 1. – P. 1–11. – DOI: https://doi.org/10.55782/ane-2022-001.

2. Hua J., Williams G., Jin H., Chen J., Xu M., Zhou Y., Gu G., Du W. Early Motor Milestones in Infancy and Later Motor Impairments: A Population-Based Data Linkage Study // *Frontiers in Psychiatry*. – 2022. – Vol. 13. – DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.809181.

3. Wang K. K. W., Kobeissy F. H., Shakkour Z., Tyndall J. A. Thorough overview of ubiquitin C-terminal hydrolase-L1 and glial fibrillary acidic protein as tandem biomarkers recently cleared by US Food and Drug Administration for the evaluation of intracranial injuries among patients with traumatic brain injury // *Acute Medicine & Surgery*. – 2021. – Vol. 8, No. 1. – Article e622. – DOI: https://doi.org/10.1002/ams2.622.

4. Savage W. J., Everett A. D. Biomarkers in pediatrics: children as biomarker orphans // *Proteomics. Clinical Applications*. – 2010. – Vol. 4, No. 12. – P. 915–921. – DOI: https://doi.org/10.1002/prca.201000062.

5. Hansen J. H., Kissner L., Chitadze G., Logoteta J., Jung O., Dütschke P., Attmann T., Scheewe J., Kramer H. H. Glial Fibrillary Acid Protein and Cerebral Oxygenation in Neonates Undergoing Cardiac Surgery // *The Thoracic and Cardiovascular Surgeon*. – 2019. – Vol. 67, Suppl. 4. – P. e11–e18. – DOI: https://doi.org/10.1055/s-0039-3401793.

6. Chiperi L.E., Hagau A.C., Tecar C., Hutanu A., Muntean I. Brain-derived neurotrophic factor as a promising neuromarker which could predict psychomotor developmental impairment in children with unrepaired congenital heart defects // *Int. J. Dev. Neurosci.* – 2025. – Vol. 85, № 1. – P. e10400. – DOI: 10.1002/jdn.10400.

7. Catherine R.C., Bhat B.V., Adhisivam B., Bharadwaj S.K., Vinayagam V., Chinnakali P. Neuronal Biomarkers in Predicting Neurodevelopmental Outcome in Term Babies with Perinatal Asphyxia // *Indian J. Pediatr.* – 2020. – Vol. 87, № 10. – P. 787–792. – DOI: 10.1007/s12098-020-03283-2.

8. Diaz Heijtz R., Forssberg H. Translational studies exploring neuroplasticity associated with motor skill learning and the regulatory role of the dopamine system // *Dev. Med. Child Neurol.* – 2015. – Vol. 57, Suppl. 2. – P. 10–14. – DOI: 10.1111/dmcn.12692.

9. Barbosa A.G., Pratesi R., Paz G.S.C. et al. Assessment of BDNF serum levels as a diagnostic marker in children with autism spectrum disorder // *Sci. Rep.* – 2020. – Vol. 10. – Art. № 17348. – DOI: 10.1038/s41598-020-74239-x.

10. Bar-Yosef O., Greidinger D., Iskilova M., Hemi R., Tirosh T., Vardi A. Neurological deficit is predicted by S100B in children after cardiac surgery // *Clin. Chim. Acta*. – 2018. – Vol. 481. – P. 56–60. – DOI: 10.1016/j.cca.2018.02.032.

11. Rico-González M., González-Devesa D., Gómez-Carmona C.D., Moreno-Villanueva A. Exercise as Modulator of Brain-Derived Neurotrophic Factor (BDNF) in Children: A Systematic Review of Randomized Controlled Trials // *Life (Basel)*. – 2025. – Vol. 15, No. 7. – P. 1147. – DOI: 10.3390/life15071147.

12. Vasileva F., Font-Lladó R., Carreras-Badosa G., López-Ros V., Ferrusola-Pastrana A., López-Bermejo A., Prats-Puig A. Increased Salivary BDNF and Improved Fundamental Motor Skills in Children Following a 3-Month Integrated Neuromuscular Training in Primary School // *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*. – 2024. – Vol. 9, No. 3. – P. 154. – DOI: 10.3390/jfmk 9030154.

13. Miranda M., Morici J.F., Zanoni M.B., Bekinschtein P. Brain-Derived Neurotrophic Factor: A Key Molecule for Memory in the Healthy and the Pathological Brain // *Front. Cell. Neurosci.* – 2019. – Vol. 13. – Art. № 363. – DOI: 10.3389/fncel.2019.00363.

14. Zhang P., Xu J., Cui Q., Lin G., Wang F., Ding X., You S., Sang N., Tan J., Xu W., Zhan C., Zhu Y., Zhang J. Multi-pathway neuroprotective effects of a novel salidroside derivative SHPL-49 against acute cerebral ischemic injury // *Eur. J. Pharmacol.* – 2023. – Vol. 949. – Art. № 175716. – DOI: 10.1016/j.ejphar.2023.175716.

15. Ávila-Gámiz F., Pérez-Cano A.M., Pérez-Berlanga J.M., Mullor-Vigo R.M., Zambrana-Infantes E.N., Santín L.J., Ladrón de Guevara-Miranda D. Sequential treadmill exercise and cognitive training synergistically increase adult hippocampal neurogenesis in mice // *Physiol. Behav.* – 2023. – Vol. 266. – Art. № 114184. – DOI: 10.1016/j.physbeh.2023.114184.

16. Tan L.L., Alfonso J., Monyer H., Kuner R. Neurogenesis in the adult brain functionally contributes to the maintenance of chronic neuropathic pain // *Sci. Rep.* – 2021. – Vol. 11, No. 1. – P. 18549. – DOI: 10.1038/s41598-021-97093-x.

17. Jang K., Garraway S.M. TrkB Agonist (7,8-DHF)-Induced Responses in Dorsal Root Ganglia Neurons Are Decreased after Spinal Cord Injury: Implication for Peripheral Pain Mechanisms // *eNeuro*. – 2025. – Vol. 12, No. 1. – Art. № ENEURO.0219-24.2024. – DOI: 10.1523/ ENEURO.0219-24.2024.

18. Ward N.L., Hagg T. BDNF is needed for postnatal maturation of basal forebrain and neostriatum cholinergic neurons in vivo // *Exp. Neurol.* – 2000. – Vol. 162, No. 2. – P. 297–310. – DOI: 10.1006/exnr.1999.7346.

19. Xiong L.L., Chen J., Du R.L., et al. Brain-derived neurotrophic factor and its related enzymes and receptors play important roles after hypoxic-ischemic brain damage // *Neural Regen. Res.* – 2021. – Vol. 16, No. 8. – P. 1453–1459. – DOI: 10.4103/1673-5374.303033.

20. Agnello L., Gambino C.M., Ciaccio A.M., Masucci A., Vassallo R., Tamburello M., Scazzone C., Lo Sasso B., Ciaccio M. Molecular Biomarkers of Neurodegenerative Disorders: A Practical Guide to Their Appropriate Use and Interpretation in Clinical Practice // *International Journal of Molecular Sciences*. – 2024. – Vol. 25, No. 8. – P. 4323. – DOI: 10.3390/ijms25084323.

21. Giachelli C.M., Steitz S. Osteopontin: a versatile regulator of inflammation and biomineralization // *Matrix Biology*. – 2000. – Vol. 19, No. 7. – P. 615–622. – DOI: 10.1016/s0945-053x(00)00108-6.

22. Hirata A., Masuda S., Tamura T., Kai K., Ojima K., Fukase A., Motoyoshi K., Kamakura K., Miyagoe-Suzuki Y., Takeda S. Expression profiling of cytokines and related genes in regenerating skeletal muscle after cardiotoxin injection: a role for osteopontin // *The American Journal of Pathology*. – 2003. – Vol. 163, No. 1. – P. 203–215. – DOI: 10.1016/S0002-9440(10)63644-9.

23. Boulanger L.M. Immune proteins in brain development and synaptic plasticity // *Neuron*. – 2009. – Vol. 64, No. 1. – P. 93–109. – DOI: 10.1016/j.neuron.2009.09.001.

24. Van Wagoner N.J., Benveniste E.N. Interleukin-6 expression and regulation in astrocytes // *Journal of Neuroimmunology*. – 1999. – Vol. 100, No. 1–2. – P. 124–139. – DOI: 10.1016/s0165-5728(99)00187-3.

25. Mélik-Parsadaniantz S., Rostène W. Chemokines and neuromodulation // *Journal of Neuroimmunology*. – 2008. – Vol. 198, No. 1–2. – P. 62–68. – DOI: 10.1016/j.jneuroim.2008.04.022.

26. Xu N., Li X., Zhong Y. Inflammatory cytokines: potential biomarkers of immunologic dysfunction in autism spectrum disorders // *Mediators of Inflammation*. – 2015. – Vol. 2015. – Article ID: 531518. – DOI: 10.1155/2015/531518.

27. Biber K., Vinet J., Boddeke H.W. Neuron-microglia signaling: chemokines as versatile messengers // *Journal of Neuroimmunology*. – 2008. – Vol. 198, No. 1–2. – P. 69–74. – DOI: 10.1016/j.jneuroim.2008.04.012.

28. Rosenstein J.M., Krum J.M., Ruhrberg C. VEGF in the nervous system // *Organogenesis*. – 2010. – Vol. 6, No. 2. – P. 107–114. – DOI: 10.4161/org.6.2.11687.

29. Madurski C., Jarvis J.M., Beers S.R., Houtrow A.J., Wagner A.K., Fabio A., Wang C., Smith C.M., Doughty L., Janesko-Feldman K., Rubin P., Pollon D., Treble-Barna A., Kochanek P.M., Fink E.L., PICU-Rehabilitation Study Group. Serum Biomarkers of Regeneration and Plasticity are Associated with Functional Outcome in Pediatric Neurocritical Illness: An Exploratory Study // *Neurocritical Care*. – 2021. – Vol. 35, No. 2. – P. 457–467. – DOI: 10.1007/s12028-021-01199-z.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 616.15+577.164.2+616-092.9+616-089.86

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2378-2389

Семченко Владислав Анатолійович асистент кафедри загальної та судинної хірургії, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, тел.: (0342) 53-32-95, https://orcid/ 0000-0001-7379-4970.

Попадюк Олег Ярославович доктор медичних наук, професор, професор кафедри загальної та судинної хірургії, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, тел.: (0342) 53-32-95, https://orcid.org/0000-0001-6287-1280.

ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ПРО-/АНТИОКСИДАНТНОЇ РІВНОВАГИ СИРОВАТКИ КРОВІ КРОЛІВ ПІСЛЯ ФОРМУВАННЯ АРТЕРІОВЕНОЗНИХ АНАСТОМОЗІВ

Анотація. У статті представлено результати дослідження особливостей про-/антиоксидантної рівноваги у кролів впродовж дозрівання сформуваних артеріовенозних фістул без медикаментозної корекції та на тлі застосування дезагрегантної й імуносупресивної терапії. Кролям формували артеріовенозний анастомоз по типу «кінець у бік» між загальною сонною артерією та зовнішньою яремною веною. Тварини контрольної групи не зазнавали фармакологічної корекції у післяопераційному періоді, а кролі дослідних груп отримували інгібітор P2Y12-рецепторів тромбоцитів клопідогрель (1-ша група), інгібітор агрегації тромбоцитів цилостазол (2-га група), тваринам 3-ї групи під час оперативного втручання у ділянці анастомозу місцево застосували плівку, насичену інгібітором кальциневрину такролімусом, 4-ї і 5-ї груп – місцево плівку, насичену такролімусом, а у післяопераційному періоді – клопідогрель і цилостазол відповідно. Для порівняння інтактним тваринам визначали фізіологічні значення досліджуваних показників.

Встановили, що на 10-ту добу після формування фістули відбуваються процеси адаптації до зміненого кровотоку, проте зберігаються наслідки оперативного втручання, розвивається запальний процес, що потенціює розвиток оксидативного стресу. У сироватці крові вірогідно збільшується вміст дієнових кон'югатів у 5,1 раза, ТБК-активних продуктів у 2,1 раза та продуктів окиснювальної модифікації білків у 3,1-8,7 раза щодо вихідних значень. Активація ліпідної і білкової пероксидації розвивається на тлі пригнічення активності супероксиддисмутази (на 56,6 %), глутатіонперосидази (на 70,7 %) та збільшення вмісту нітрит-іона в сироватці крові (на 37,5 %) щодо значень у інтактних тварин. Впродовж дозрівання фістули інтенсивність оксидативних процесів знижується на тлі перебудови антиоксидантного метаболізму

(найбільше виснаження протирадикального потенціалу встановлено на 30-ту добу з тенденцією до відновлення на 90-ту). Ефективними для адаптації анастомозу є використання дезагрегантів (особливо цилостазолу) у поєднанні з місцевим застосуванням такролімусу, що підтверджено нижчою інтенсивністю оксидативного стресу і дисфункції ендотелію.

Ключові слова: артеріовенозна фістула (анастомоз), оксидативний стрес, антиоксидантні ферменти, порушення кровотоку, гіпоксія, антитромбоцитарна й імуносупресорна терапія

Semchenko Vladyslav Anatoliyovych Assistant of the Department of General and Vascular Surgery, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, tel.: (0342) 53-32-95, https://orcid/ 0000-0001-7379-4970.

Popadiuk Oleg Yaroslavovych Doctor of Medicine, Professor, Professor of the Department of General and Vascular Surgery, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, tel. (0342) 53-32-95, https://orcid.org/0000-0001-6287-1280.

PECULIARITIES OF THE DYNAMICS OF PRO-/ANTIOXIDANT BALANCE IN THE RABBIT BLOOD SERUM AFTER THE FORMATION OF ARTERIOVENOUS ANASTOMOSES

Abstract. The article represents the results of a study that examined the characteristics of pro-/antioxidant balance in rabbits during the maturation of formed arteriovenous fistulas, without the use of drug correction and against the background of disaggregant and immunosuppressive therapy. Arteriovenous anastomoses were formed in rabbits using the “end-to-side” technique between the common carotid artery and the external jugular vein. The animals in the control group did not undergo pharmacological correction in the postoperative period, while the rabbits in the experimental groups received the platelet P2Y12-receptor inhibitor clopidogrel (group 1); the platelet aggregation inhibitor cilostazol (group 2); and during surgical intervention in the anastomosis area, animals in group 3 received a patch saturated with the calcineurin inhibitor tacrolimus; animals in groups 4 and 5 locally received a patch saturated with tacrolimus, and in the postoperative period – they received clopidogrel and cilostazol, respectively. For the purpose of comparison, the physiological values of the studied indices were determined in the intact animals.

It was determined that during the 10^{th} day after the fistula formation, processes of adaptation to the changed blood flow occur; however, the effects of surgical intervention persist and an inflammatory process develops, which potentiates the development of oxidative stress. In blood serum, the content of diene conjugates increases 5.1-fold, TBA-active products – 2.1-fold, and products of oxidative modification of proteins – 3.1-8.7-fold, relative to the initial values. The activation of lipid and protein peroxidation develops against the background of suppression of the

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

activity of superoxide dismutase (at 56.6 %), glutathione peroxidase (at 70.7 %) and an increase in the content of nitrite ions in blood serum (at 37.5 %), relative to the values in intact animals. During the maturation of the fistula, the intensity of oxidative processes decreases against the background of antioxidant metabolism restructuring (the greatest depletion of antiradical potential is observed during the 30th day, with a tendency to the restoration during the 90th day). The use of disaggregants (particularly cilostazol) in combination with local use of tacrolimus, is effective for anastomosis adaptation, as evidenced by reduced oxidative stress and endothelial dysfunction.

Keywords: arteriovenous anastomosis (fistula), oxidative stress, antioxidant enzymes, blood flow disorders, hypoxia, antithrombotic and immunosuppressive therapy

Постановка проблеми. Близько 13-15 % населення України, у тому числі до 30 % осіб похилого віку, страждають на хронічну хворобу нирок (ХХН) – захворювання, що зумовлюють порушення їх функції [1-3]. На I-IV стадіях розвитку ХХН важливою є ренопротекція, що полягає у визначенні, усуненні чи терапії причин патологічного процесу з метою сповільнення прогресування хвороби. На V стадії таке лікування стає неефективним, а перебіг захворювання ускладнюється [3, 4]. За таких умов показана замісна ниркова терапія методом програмного гемодіалізу. Для проведення процедури необхідно забезпечити довготривалий судинний доступ. Серед його основних видів артеріовенозний протез, постійний двопросвітний центральний венозний катетер та артеріовенозна фістула (АВФ). Перевагами останньої є природний доступ до кровотоку, оптимальна гемодинаміка, тривалий період функціонування, що не потребує особливого обслуговування, низький ризик інфікування і розвитку тромботичних ускладнень [5, 6]. Проте вибір доступу залежить і від індивідуальних особливостей пацієнта, зокрема стану його судин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Негативний вплив на функціонування АВФ виявляє розвиток неоінтимальної гіперплазії у ділянці анастомозу [7-9]. Структурні зміни зумовлені хірургічним втручанням (травматизація судин, ремоделювання стінок артерій і вен), а також розвитком гемодинамічних особливостей у кровоносній системі (збільшенням тиску й об’єму кровотоку у поверхневих венах, зміною ламінарного кровотоку на турбулентний) [7, 9, 10]. Тому актуальним є пошук можливостей сповільнення розвитку неоінтимальної гіперплазії. Відомо, що раннє тромбоутворення та порушення гемодинаміки відіграють вагому роль у її розвитку [7, 8]. Пріоритетним залишається з’ясування можливостей застосування лікарських засобів, що запобігають надмірній проліферації гладком’язових клітин судинної стінки та тромбоутворенню [9, 10]. Доволі високим є ризик розвитку оксидативного стресу за умов формування АВФ та її дозрівання. Тому на особливу увагу заслуговує дослідження інтенсивності оксидативних процесів у ранній та віддалений післяопераційні періоди функціонування анастомозу.

Мета дослідження: вивчити особливості про-/антиоксидантної рівноваги у кролів впродовж дозрівання сформуваних артеріовенозних фістул без медикаментозної корекції та на тлі застосування дезагрегантної й імуносупресивної терапії.

Виклад основного матеріалу.

Матеріал і методи дослідження. Дослідження проводили на кролях-самцях породи Шиншила. Тварин утримували на стандартному харчовому раціоні та питному режимі віварію. Кролям формували артеріовенозну фістулу по типу «кінець у бік» між загальною сонною артерією та зовнішньою яремною веною [11]. Успішність формування фістули оцінювали за пульсацією артеріального кровотоку в судинах. Тваринам проводили системну гепаринізацію (інтраопераційно, 1000 Од внутрішньовенно). Кролі 1-ї групи (n=18) у післяопераційному періоді отримували інгібітор P2Y12-рецепторів тромбоцитів клопідогрель (плавікс, «SANOFI», Франція, 20 мг щоденно, per os), 2-ї (n=18) – інгібітор агрегації тромбоцитів цилостазол (плетол, «Adamed Pharma s.a.», Польща, 20 мг/кг щоденно, per os), тваринам 3-ї (n=18) під час оперативного втручання у ділянці анастомозу місцево застосували плівку, насичену інгібітором кальциневрину такролімусом (програф, «Astellas Pharma», Японія, 1 мг), 4-ї (n=18) і 5-ї (n=18) груп – місцево плівку, насичену такролімусом, а у післяопераційному періоді – клопідогрель і цилостазол відповідно. Кролі контрольної групи не отримували фармакологічної корекції у післяопераційному періоді. Для порівняння інтактним тваринам визначали фізіологічні значення досліджуваних показників. Формування фістули проводили під внутрішньом'язовим знеболенням тіопенталом натрію («Arterium», Україна, 20 мг/кг), ксилазином (седазін, «Biowet Pulawy Sp. z o.o», Польща, 10 мг/кг). У ділянці розрізу проводили інфільтраційну анестезію (лідокаїн, 2 %, «Дарниця», Україна). Тваринам також проводили парентеральну періопераційну антибіотикопрофілактику (цефазолін, «Arterium», Україна, 50 мг/кг) з метою попередження розвитку післяопераційних ускладнень. Кролів виводили з експерименту на 10-ту, 30-ту та 90-ту доби дозрівання фістул передозуванням тіопенталу натрію. Показники про-/антиоксидантної рівноваги визначали у сироватці крові. Інтенсивність оксидативних процесів характеризували за вмістом продуктів ліпопероксидації та окисної модифікації білків (ОМБ). Визначали дієнові кон'югати (ДК) та ТБК-активні продукти (ТБК-АП), метаболіти нейтрального (альдегідо- і кетопохідні, λ 356, 370 нм) і основного (альдегідо- і кетопохідні, λ 430, 530 нм) характеру. Протирадикальний захист оцінювали за активністю супероксиддисмутази (СОД) та глутатіонпероксидази (ГПО). Визначали також вміст стійкого метаболіту оксиду азоту нітрит-іона. При проведенні дослідження дотримувались чинних Закону України «Про захист тварин від жорстокого поводження», Положень «Європейської конвенції про захист хребетних тварин, які використовуються в експериментальних та інших наукових цілях».

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Статистичний аналіз даних проводили з використанням комп'ютерної програми Excel пакету Microsoft Office 365 ProPlus. Для кожної з вибірок встановлювали чи є нормальним розподіл досліджуваного показника, застосовуючи критерій Шапіро-Уілка. Всі дані відповідали нормальному типу розподілу, тому, після перевірки на рівність генеральних дисперсій із застосовуванням критерію Левена, для оцінки вірогідності різниці результатів у порівнюваних двох вибірках використали відповідний критерій t Стьюдента. Статистично вірогідною вважали різницю при $p<0,05$.

Результати та обговорення. У результаті дослідження у тварин 1-ї дослідної групи (кролі без медикаментозної корекції у післяопераційному періоді) встановили активацію ліпідної та білкової пероксидації, що відображає збільшення ДК (у 5,1 раза, $p<0,001$) і ТБК-АП (у 2,1 раза, $p<0,05$), продуктів ОМБ (у 3,1-8,7 раза, $p<0,001$) щодо вихідних значень (рис. 1, 2). Такі зміни спостерігали на тлі пригнічення активності СОД (на 56,6 %, $p<0,05$), ГПО (на 70,7 %, $p<0,05$) та збільшення вмісту нітрит-іона в сироватці крові (на 37,5 %, $p<0,05$) щодо значень у інтактних тварин (рис. 3, 4). Виявлені особливості маркерів про-/антиоксидантної рівноваги відображають розвиток оксидативного стресу та ендотеліальної дисфункції.

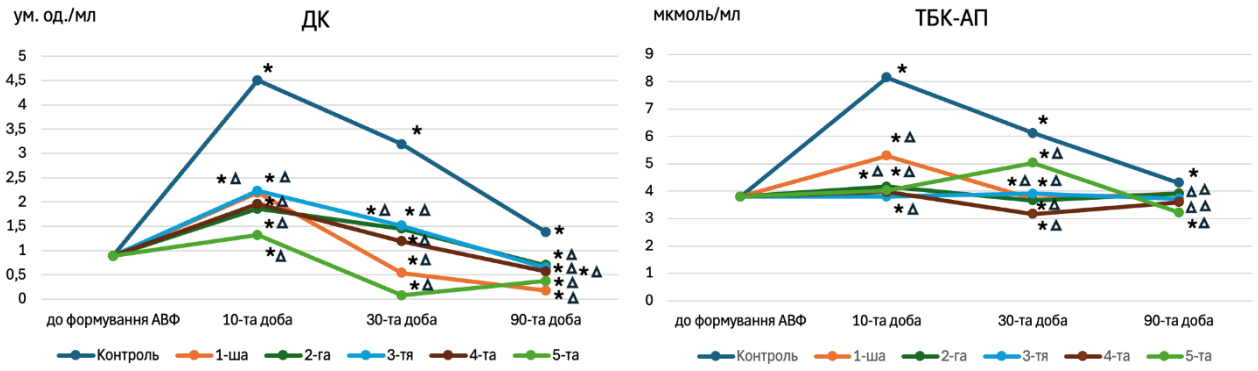


Рис. 1. Зміни вмісту дієнових кон'югатів (ДК) і ТБК-активних продуктів (ТБК-АП) у сироватці крові кролів, яким формували артеріовенозний анастомоз без фармакологічної корекції у післяопераційний період (контрольна група), за умов введення клопідогрелю (1-ша група), цилостазолу (2-га), місцевого застосовуання такролімусу (3-тя), їх поєднання (4-та і 5-та групи відповідно) до формування анастомозу (інтактні тварини), на 10-ту, 30-ту і 90-ту доби дослідження. Примітка:* – $p<0,05$ щодо значень у інтактних тварин, Δ – $p<0,05$ щодо значень у тварин контрольної групи.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

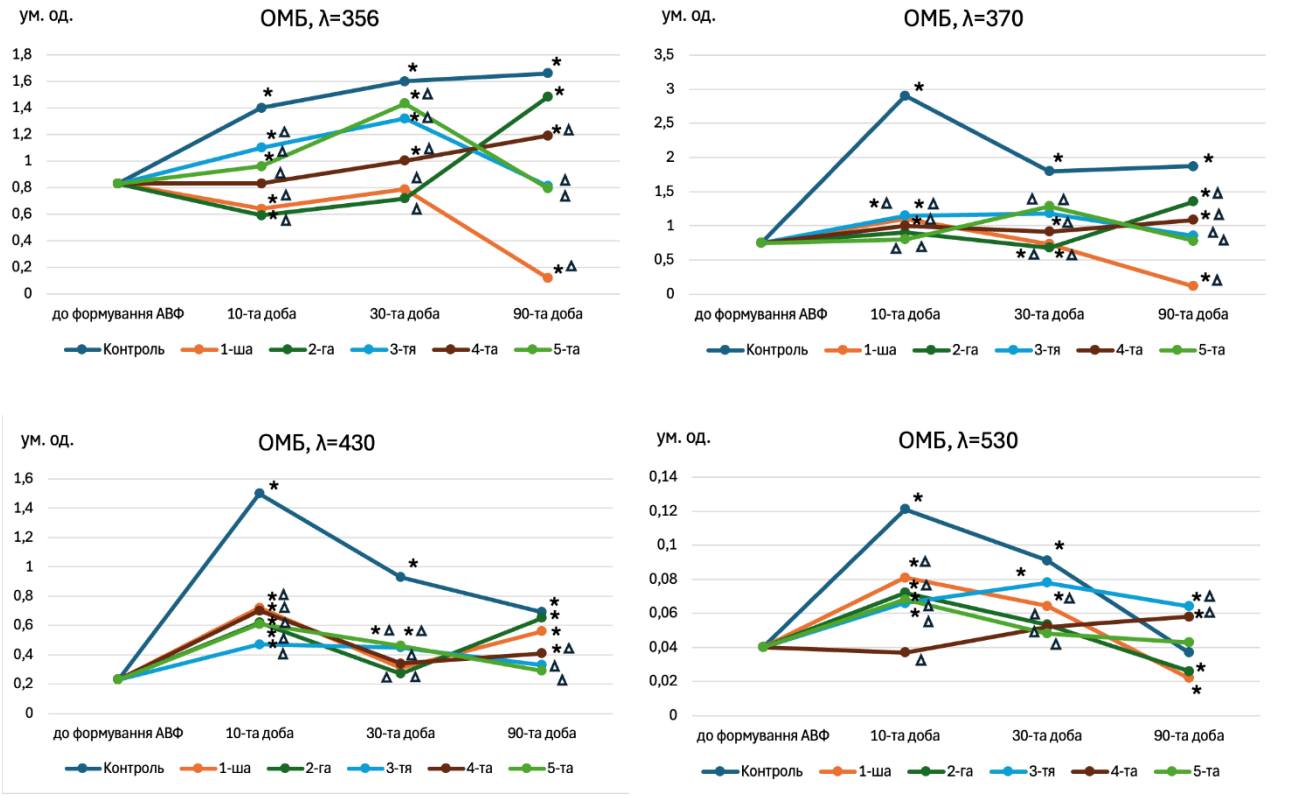


Рис. 2. Зміни вмісту продуктів окисної модифікації білків (ОМБ, альдегідо- і кетопохідних нейтрального і совновного характеру) у сироватці крові кролів, яким формували артеріовенозний анастомоз без фармакологічної корекції у післяопераційний період (контрольна група), за умов введення клопідогрелю (1-ша група), цилостазолу (2-га), місцевого застосовування такролімусу (3-тя), їх поєднання (4-та і 5-та групи відповідно) до формування анастомозу (інтактні тварини), на 10-ту, 30-ту і 90-ту доби дослідження. Примітка: див. рис. 1.

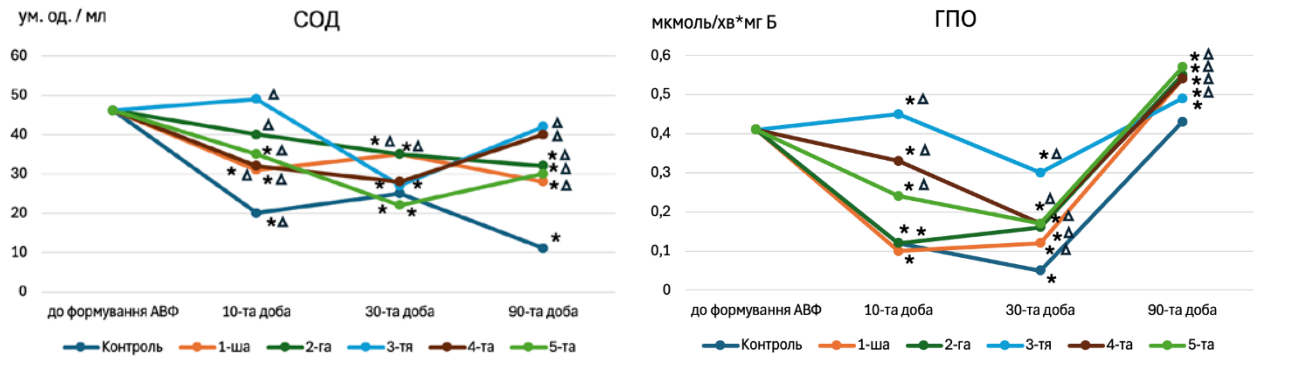


Рис. 3. Зміни активності супероксиддисмутази (СОД) і глутатіонпероксидази (ГП) у сироватці крові кролів, яким формували артеріовенозний анастомоз без фармакологічної корекції у післяопераційний період (контрольна група), за умов введення клопідогрелю (1-ша група), цилостазолу (2-га), місцевого застосовування такролімусу (3-тя), їх поєднання (4-та і 5-та групи відповідно) до формування анастомозу (інтактні тварини), на 10-ту, 30-ту і 90-ту доби дослідження. Примітка: див. рис. 1.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

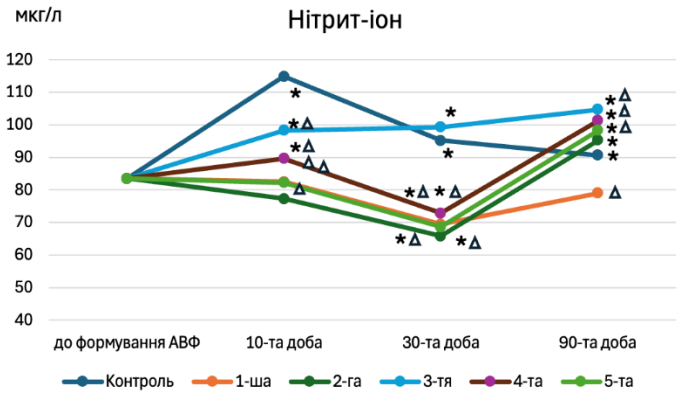


Рис. 4. Зміни вмісту нітрит-іона у сироватці крові кролів, яким формували артеріовенозний анастомоз без фармакологічної корекції у післяопераційний період (контрольна група), за умов введення клопідогрелю (1-ша група), цилостазолу (2-га), місцевого застосовування такролімусу (3-тя), їх поєднання (4-та і 5-та групи відповідно) до формування анастомозу (інтактні тварини), на 10-ту, 30-ту і 90-ту доби дослідження. Примітка: див. рис. 1.

Оперативне втручання, розвиток запального процесу, зміна гемодинаміки зумовлюють розвиток оксидативного стресу. У результаті надмірної ліпідної і білкової пероксидації пошкоджуються структурні компоненти клітин [12]. Відомо, що продукти пероксидації ліпідів у результаті взаємодії з лізиновими залишками білків, зумовлюють їх деградацію. Тому білкова деструкція вірогідно зумовлена активацією ліпопероксидації, зниженням протирадикального захисту. Пригнічення активності металоензимів за досліджуваних умов може бути результатом їх окиснювальної модифікації [13-15]**.** Зміни в системі оксиду азоту ймовірно розвиваються у значній мірі через особливості оновленого кровотоку (особливо у венозній частині анастомозу), адже після формування АВФ суттєве зростання артеріального потоку супроводжується пасивним розширенням судин та є тригером синтезу нейротрансмітера ендотеліальними клітинами [16, 17]. Надмірне утворення оксиду азоту призводить до релаксації судин, а також підвищує рівень оксидативних процесів. Варто зазначити, що ремоделювання судинної стінки (на етапі адаптації) може сприяти надмірному утворенню ендотеліальної NO-синтази (eNOS, володіє протизапальними, антитромбоцитарними та проліферативними властивостями) й індуцибельної NO-синтази (iNOS, може зростати за умов запального процесу, впливу стресових чинників, у тому числі оксидантів) [18].

Можна стверджувати, що на 10-ту добу після формування АВФ відбуваються процеси адаптації до зміненого кровотоку, проте зберігаються наслідки оперативного втручання, розвивається запальний процес, що потенціює прогресування оксидативного стресу. Закономірно, що після формування анастомозу насамперед венозна стінка повинна в найбільшій мірі адаптуватися до нових умов. Хірургічне втручання та пристосування вени порушують

цілісність і функціонування *vasa vasorum*, зумовлюючи ішемію судинної стінки. Такі зміни є у першу чергу тригером активації оксидативних реакцій [16]. Запальний процес, оксидативний стрес зумовлюють проліферацію гладком'язових клітин судин і розвиток неоінтимальної гіперплазії та ендотеліальної дисфункції. Такі патофізіологічні зміни є фактором ризику розвитку стенозу, а отже, порушення функції АВФ [9]. У цей період виявлені зміни характеризують початкову фазу адаптації анастомозу.

На 30-ту добу спостереження інтенсивність оксидативних процесів залишається доволі високою (вміст продуктів ліпідної і білкової пероксидації перевищує вихідні значення на 61,1 % - у 3,6 раза, $p<0,05$), проте більше за рахунок ліпопероксидації (див. рис. 1-4). Зміни антиоксидантних ферментів характеризуються тенденцією до пригнічення ГПО та активації СОД, проте їх активність залишалась нижчою за вихідні значення відповідно на 87,8 та 45,8 % ($p<0,05$). Привертає увагу тенденція до зменшення синтезу оксиду азоту, проте значення нітрит-іона у сироватці крові ще вірогідно перевищували дані до оперативного втручання. Виявлені зміни системи оксиду азоту зумовлюють порушення фізіологічних процесів вазодилатації, що впливає на кровопостачання тканин і органів загалом. Результатом надмірного використання оксиду азоту при нейтралізації супероксидного радикалу може бути суттєве пригнічення активності СОД [18]. При розвитку ендотеліальної дисфункції може розвивається не тільки дефіцит біодоступності оксиду азоту, але й надмірно утворюються активні форми кисню і фактори запалення, що також потенціює оксидативний стрес. У той же час ендотеліальні клітини секретують надмірну кількість білків теплового шоку через розвиток стресової реакції, що підсилює утворення прозапальних цитокінів [19, 20].

На 90-ту добу спостереження інтенсивність оксидативних процесів суттєво знижується на тлі зростання протирадикального захисту більше за рахунок глутатіонової системи (див. рис. 1-4).

Односпрямованими були зміни про-/антиоксидантної рівноваги і на тлі корекції дезагрегантами, імуносупресантом та їх поєднанням (див. рис. 1-4). Проте привертає увагу менша інтенсивність оксидативних процесів (особливо на 30-ту добу), відновлення ендотеліальної функції (у більшій мірі на 90-ту добу) щодо контролю. Варто зауважити, що окиснювальний стрес зданий сприяти розвитку неоінтимальної гіперплазії не тільки за умов гіпоксії, але і у добре насичених киснем тканинах, адже імітується сигналізація гіпоксії [16].

Відновлення про-/антиоксидантного балансу на тлі віддаленних результатів корекції дозволяє припустити ефективність застосування дезагрегантів, особливо у поєднанні з місцевим впливом імуносупресантів. Метою використання дезагрегантної терапії є профілактика тромбоутворення, запобігання розвитку ішемії, що можуть потенціювати надмірне утворення вільних радикалів. Незважаючи на ризики активації оксидативних реакцій на тлі імуносупресивної терапії, ймовірним є зниження проліферативних процесів

гладком'язових клітин судинної стінки у ділянці анатомозу, що зменшує інтенсивність утворення вільних радикалів [22, 23]. Більша ефективність поєднання такролімусу і цилостазолу може бути зумовлена впливом останнього не тільки на інгібування активності тромбоцитів, але і на захист від ішемічно-реперфузійного ушкодження, судинорозширювальний, протизапальний, нейропротективний і гіполіпідемічний ефекти.

Висновок. Формування артеріовеноного анастомозу супроводжується розвитком оксидативного стресу, змінами в системі оксиду азоту, особливо у ранній післяопераційний період (на 10-ту добу), що є ризиками ускладнень у цей період адаптації і успішності формування судинного доступу. Впродовж дозрівання АВФ інтенсивність оксидативних процесів знижується на тлі перебудови антиоксидантного метаболізму (виснаження протирадикального потенціалу найбільше на 30-ту добу та тенденцією до відновлення на 90-ту добу). Ефективними для дозрівання фістули є застосування дезагрегантів, що проявляється нижчим рівнем ліпідної і білкової пероксидації. Місцева імуносупресорна терапія може запобігати розвитку неоінтимальної гіперплазії, що сприяє процесам адаптації анастомозу, а у поєднанні з дезагрегантами (особливо цилостазолом) опосередковано знижувати інтенсивність оксидативного стресу, відновлювати про-/антиоксидантний баланс і функціонування системи оксиду азоту.

Подальші наукові дослідження будуть присвячені вивченню ефективності застосування антиоксидантів з метою запобігання розвитку оксидативного стресу і підвищення ефективності дозрівання судинного доступу.

Література:

1. Vachharajani TJ, Taliercio JJ, Anvari E. New Devices and Technologies for Hemodialysis Vascular Access: A Review. American Journal of Kidney Diseases. 2021;78(1):116–24. doi: 10.1053/j.ajkd.2020.11.027

2. Harduin LO, Barroso TA, Guerra JB, Filippo MG, de Almeida LC, de Castro-Santos G, et al. Guidelines on vascular access for hemodialysis from the Brazilian Society of Angiology and Vascular Surgery. J Vasc Bras. 2023 Oct 30;22:e20230052. doi: 10.1590/1677-5449.202300522.

3. Возіанов С.О., Кушніренко С.В. Хронічна хвороба нирок: погляд уролога та нефролога (KDIGO 2024, EAU 2024) Здоров'я України. Тематичний номер Урологія. Нефрологія. Андрологія. 2024; 3(34):10-11.

4. Kovesdy CP. Epidemiology of chronic kidney disease: an update 2022. Kidney International Supplements. 2022;12:7-11.

5. Barcena AJR, Perez JVD, Liu O et al. Localized Perivascular Therapeutic Approaches to Inhibit Venous Neointimal Hyperplasia in Arteriovenous Fistula Access for Hemodialysis Use. Biomolecules 2022;12:13-67.

6. Nordyke RJ, Reichert H, Bylsma LC, Jackson JJ, Gage SM, Fryzek J et al. Costs Attributable to Arteriovenous Fistula and Arteriovenous Graft Placements in Hemodialysis Patients with Medicare Coverage. Am. J. Nephrol. 2019;50:320-8.

7. Bai H, Li Z, Zhang W, Thaxton C, Ohashi Y, Gonzalez L et al. Early thrombus formation is required of eccentric and heterogenous neointimal hyperplasia under disturbed flow. Journal of Thrombosis and Haemostasis. 2024; 22(12):3614-28. https://doi.org/10.1016/j.jtha.2024.07.028

8. Lok CE, Huber TS, Orchanian-Cheff A, Rajan DK. Arteriovenous Access for Hemodialysis: A Review. JAMA. 2024;331(15):1307-17. doi:10.1001/jama.2024.0535

9. Семченко ВА, Попадюк ОЯ, Попадинець ОГ Ефективність дезагрегантної й імуносупресивної терапії для запобігання розвитку неоінтимальної гіперплазії артеріовенозних анастомозів у кролів. Фізіол. журн. 2025;71(2):25-33.

10. Voronych VO, Popadiuk OYa, Popadynets OH, Kotyk TL Morphological and functional features of different types of arteriovenous anastomoses in rabbits. Fiziol. Zh. 2025; 71(3):18-25. DOI: https://doi.org/10.15407/fz71.03.018

11. Croatt AJ, Grande JP, Hernandez MC, Ackerman AW, Katusic ZS, Nath KA. Characterization of a model of an arteriovenous fistula in the rat: The effect of L-NAME. Am. J. Pathol. 2010;176:2530-41.

12. Черська МС, Кухарчук ХМ, Гайова ОА. Оксидативний стрес у пацієнтів із високим серцево-судинним ризиком. Ендокринологія. 2021; 3(26):287-93.

13. Хомич НП, Антоняк ГЛ, Савицька ОМ. Вплив хрому (VI) на процес пероксидації ліпідів і стан антиоксидантної системи в клітинах печінки, нирки та легень кроликів. Науковий вісник ЛНУВМБТ імені С.З. Ґжицького. 2915, 3(63) 2015:431-6.

14. Юзьвяк МО, Лесик ЯВ, Салига ЮТ. Вплив наночастинок цитрату цинку, селену і германію на показники антиоксидантної активності організму кролів за умов теплового стресу. Фізіол. журн. 2025, 2(71):67-73. https://doi.org/10.15407/fz71.02.067

15. Федорченко ММ. Деякі показники антиоксидантного захисту у плазмі крові та печінці кролів. Науковий вісник ЛНУВМБТ імені С.З. Ґжицького. 2016, 1(65):147-53.

16. Sadaghianloo N, Contenti J, Dardik A, Mazure NM. Role of Hypoxia and Metabolism in the Development of Neointimal Hyperplasia in Arteriovenous Fistulas. International Journal of Molecular Sciences. 2019; 20(21):5387. https://doi.org/10.3390/ijms20215387

17. Geenen IL, Kolk FF, Molin DG, Wagenaar A, Compeer MG, Tordoir JH et al. Nitric oxide resistance reduces arteriovenous fistula maturation in chronic kidney disease in rats. PLoS ONE 2016;11:146-212.

18. Корда ММ, Олещук ОМ, Чорномидз АВ. Роль системи оксиду азоту у функціонуванніорганів шлунково-кишкового тракту. монографія. Тернопіль: ТНМУ. 2021. 151.

19. Lynnyk OM, Osadcha OI, Kozynets HP, Yanchiy IR, Shmatova OO, Boiarska GM. Features of the immune response to thermal trauma. Fiziol. Zh. 2021, 67(6):32-39. https://doi.org/10.15407/fz67.06.032

20. Dri E, Lampas E, Lazaros G, Lazarou E, Theofilis P, Tsioufis C, Tousoulis D. Inflammatory Mediators of Endothelial Dysfunction. Life (Basel), 2023, 13(6):1420. https://doi.org/10.3390/life13061420

21. L. Madden Brewster, Vinicius P. Garcia, Ma'ayan V. Levy, X Kelly A. Stockelman, Anabel Goulding, Noah M. DeSouza, Jared J. Greiner, Jamie G. Hijmans, and Christopher A. DeSouza Endothelin-1-induced endothelial microvesicles impair endothelial cellfunction. J Appl Physiol. 2020, 128:1497-1505. doi/full/10.1152/japplphysiol.00816.2019

22. Гудз ІМ, Гудз ОІ. Вплив цилостазолу на віддалені результати ендоваскулярних та реконструктивних втручань на магістральних артеріях . Серце і судини. 2015, 1:116-20.

23. Chancharoenthana W, Leelahavanichkul A., Taratummarat S, Wongphom J, Tiranathanagul K, Eiam-Ong S. Cilostazol attenuates intimal hyperplasia in a mouse model of chronic kidney disease. PLoS ONE. 2017, 12(12), e0187872. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187872

References:

1. Vachharajani TJ, Taliercio JJ, Anvari E. (2021). New Devices and Technologies for Hemodialysis Vascular Access: A Review. *American Journal of Kidney Diseases*, 78(1), 116-124. doi: 10.1053/j.ajkd.2020.11.027

2. Harduin LO, Barroso TA, Guerra JB, Filippo MG, de Almeida LC, de Castro-Santos G, et al. (2023). Guidelines on vascular access for hemodialysis from the Brazilian Society of Angiology and Vascular Surgery. *J Vasc Bras.* Oct 30;22:e20230052. doi: 10.1590/1677-5449.202300522.

3. Vozianov SO, Kushnirenko SV. (2024). Khronichna khvoroba nyrok: pohliad uroloha ta nefroloha (KDIGO 2024, EAU 2024) [Chronic kidney disease: the view of a urologist and nephrologist (KDIGO 2024, EAU 2024)]. *Zdorovia Ukrainy. Tematychnyi nomer Urolohiia. Nefrolohiia. Androlohiia – Health of Ukraine. Thematic number. Nephrology. Andrology*, 3(34), 10-11. [in Ukrainian]

4. Csaba PK. (2022). Epidemiology of chronic kidney disease: an update 2022. *Kidney International Supplements*,12, 7-11.

5. Barcena AJR, Perez JVD, Liu O et al. (2022). Localized Perivascular Therapeutic Approaches to Inhibit Venous Neointimal Hyperplasia in Arteriovenous Fistula Access for Hemodialysis Use. *Biomolecules*,12,13-67.

6. Nordyke RJ, Reichert H, Bylsma LC, Jackson JJ, Gage SM, Fryzek J et al. (2019). Costs Attributable to Arteriovenous Fistula and Arteriovenous Graft Placements in Hemodialysis Patients with Medicare Coverage. *Am. J. Nephrol*., 50, 320-328.

7. Bai H, Li Z, Zhang W, Thaxton C, Ohashi Y, Gonzalez L. et al. (2024). Early thrombus formation is required of eccentric and heterogenous neointimal hyperplasia under disturbed flow. *Journal of Thrombosis and Haemostasis*, 22(12), 3614-3628. https://doi.org/10.1016/j.jtha.2024.07.028

8. Lok CE, Huber TS, Orchanian-Cheff A, Rajan DK. (2024). Arteriovenous Access for Hemodialysis: A Review. *JAMA*, 331(15),1307-1317. doi:10.1001/jama.2024.0535

9. Semchenko VA, Popadyuk OYa, Popadynets OH. (2025). Efektyvnist dezahrehantnoi y imunosupresyvnoi terapii dlia zapobihannia rozvytku neointymalnoi hiperplazii arteriovenoznykh anastomoziv u kroliv [Efficacy of antiaggregant and immunosuppressive therapy for prevention the development of neointimal hyperplasia of arteriovenous anastomoses in rabbits]. *Fiziol. zhurn. – Fiziol. Zh.*, 71(2), 25-33. DOI: https://doi.org/10.15407/fz71.02.025 [in Ukrainian]

10. Voronych VO, Popadiuk OYa, Popadynets OH, Kotyk TL (2025). Morphological and functional features of different types of arteriovenous anastomoses in rabbits. *Fiziol. Zh.*, 71(3), 18-25. DOI: https://doi.org/10.15407/fz71.03.018

11. Croatt AJ, Grande JP, Hernandez MC, Ackerman AW, Katusic ZS, Nath KA. (2010). Characterization of a model of an arteriovenous fistula in the rat: The effect of L-NAME. *Am. J. Pathol*,176, 2530-41.

12. Cherska MS, Kukharchuk KhM, Haiova OA. (2021). Oksydatyvnyi stres u patsiientiv iz vysokym sertsevo sudynnym ryzykom [Oxidative stress in patients with high cardiovascular risk]. *Endokrynolohiia – Endokrynologia*, 3(26), 287-293. [in Ukrainian]

13. Khomych NP, Antonyak HL, Savytska OM. (2015). Vplyv khromu (VI) na protses peroksydatsii lipidiv i stan antyoksydantnoi systemy v klitynakh pechinky, nyrky ta lehen krolykiv [Effects of chromium (VI) on process of lipid peroxidation and antioxidant system in the cells of liver, kidney and lung of rabbits]. *Naukovyi visnyk LNUVMBT imeni S.Z. Gzhytskoho – Scientific Messenger of LNU of Veterinary Medicine and Biotechnologies*, 3(63), 431-436. [in Ukrainian]

14. Yuzviak MO, Lesyk YaV, Salyha YT. (2025). Vplyv nanochastynok tsytratu tsynku, selenu i hermaniiu na pokaznyky antyoksydantnoi aktyvnosti orhanizmu kroliv za umov teplovoho stresu [Effect of zinc, selenium and germanium citrate nanoparticles on the antioxidant activity of rabbits under heat stress conditions]. *Fiziol. zhurn. – Fiziol. Zh.*, 2(71), 67-73. https://doi.org/10.15407/fz71.02.067 [in Ukrainian]

15. Fedorchenko MM. (2016). Deiaki pokaznyky antyoksydantnoho zakhystu u plazmi krovi ta pechintsi kroliv [Some indicators of antioxidant protection in blood plasma and liver of rabbits]. *Naukovyi visnyk LNUVMBT imeni S.Z. Gzhytskoho – Scientific Messenger of LNU of Veterinary Medicine and Biotechnologies*,1(65), 147-53. [in Ukrainian]

16. Sadaghianloo N, Contenti J, Dardik A, Mazure NM. (2019). Role of Hypoxia and Metabolism in the Development of Neointimal Hyperplasia in Arteriovenous Fistulas. *International Journal of Molecular Sciences*, 20(21), 5387. https://doi.org/10.3390/ijms20215387

17. Geenen IL, Kolk FF, Molin DG, Wagenaar A, Compeer MG, Tordoir JH et al. (2016). Nitric oxide resistance reduces arteriovenous fistula maturation in chronic kidney disease in rats. *PLoS ONE*, 11, 146-212.

18. Korda MM, Oleshchuk OM, Chornomydz AV. (2021). *Rol systemy oksydu azotu u funktsionuvanniorhaniv shlunkovo-kyshkovoho traktu. Monohrafiia [The role of the nitric oxide system in the functioning of the gastrointestinal tract. Monograph]*. Ternopil: TNMU. [in Ukrainian]

19. Lynnyk OM, Osadcha OI, Kozynets HP, Yanchiy IR, Shmatova OO, Boiarska GM. (2021). Features of the immune response to thermal trauma. *Fiziol. Zh.*, 67(6), 32-39. https://doi.org/10.15407/fz67.06.032

20. Dri E, Lampas E, Lazaros G, Lazarou E, Theofilis P, Tsioufis C, Tousoulis D. (2023). Inflammatory Mediators of Endothelial Dysfunction. *Life (Basel)*, 13(6), 1420. https://doi.org/10.3390/life13061420

21. L. Madden Brewster, Vinicius P. Garcia, Ma'ayan V. Levy, X Kelly A. (2020). Stockelman, Anabel Goulding, Noah M. DeSouza, Jared J. Greiner, Jamie G. Hijmans, and Christopher A. DeSouza Endothelin-1-induced endothelial microvesicles impair endothelial cellfunction. *J Appl Physiol.*, 128, 1497-1505.

22. Gudz IM, Gudz OI. (2015). Vplyv tsylostazolu na viddaleni rezultaty endovaskuliarnykh ta rekonstruktyvnykh vtruchan na mahistralnykh arteriiakh [Effect of cilostazol on the long-term results of endovascular and reconstructive procedures on major arteries]. *Sertse i Sudyny – UMG Heart & Vessels*, 1:116-20. [in Ukrainian]

23. Chancharoenthana W, Leelahavanichkul A., Taratummarat S, Wongphom J, Tiranathanagul K, Eiam-Ong S. (2017). Cilostazol attenuates intimal hyperplasia in a mouse model of chronic kidney disease. *PLoS ONE,* 12(12), e0187872. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187872

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 616.12-008.331.1:616.714.12-005.1

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2390-2398

Скляр Андрій Русланович аспірант, асистент кафедри нейрохірургії, Національний університет охорони здоров'я України імені П. Л. Шупика, Міністерство охорони здоров'я України, м. Київ, тел. (095)342-54-92, https://orcid.org/0009-0003-6370-8663

КЛІНІЧНИЙ ПЕРЕБІГ І НАСЛІДКИ НЕТРАВМАТИЧНИХ КРОВОВИЛИВІВ У ЗАДНЮ ЧЕРЕПНУ ЯМКУ

Анотація. Дослідження присвячено вивченню нетравматичних крововиливів у задню черепну ямку, що є важким неврологічним ускладненням із високою смертністю. Актуальність проблеми зумовлена обмеженістю простору в задній черепній ямці, де навіть невеликі гематоми можуть спричинити критичний ефект маси з компресією мозкового стовбура та розвитком гідроцефалії.

У ретроспективно-проспективному когортному аналізі протягом 2020-2023 років було обстежено 98 пацієнтів із підтвердженими комп'ютерною або магнітно-резонансною томографією крововиливами в структурах задньої черепної ямки. Госпітальна летальність становила 59,2% (58 пацієнтів), що підтверджує вкрай несприятливий прогноз цього захворювання.

Етіологічна структура крововиливів була представлена переважно гіпертензивними кровотечами (81% серед померлих та 72,5% серед вижилих), меншою мірою - аневризматичними та субарахноїдальними крововиливами, каверномами та артеріо-венозними мальформаціями. Каверноми частіше зустрічалися серед тих, хто вижив (12,5% проти 3,4%), що пов'язано з їх менш агресивним перебігом.

Найсильнішим предиктором виживання виявилася вихідна оцінка за шкалою коми Глазго: у вижилих пацієнтів вона становила 13,70±1,94 бали, тоді як у померлих - лише 6,50±3,86 бали. Неврологічний дефіцит спостерігався у 100% померлих та 85% вижилих, при цьому у померлих переважали стовбурові розлади - мідріаз (60,3%), атонія (74,1%) та арефлексія (72,4%), тоді як у вижилих частіше зустрічалися дизартрія (32,5%) та атаксія (72,5%).

Критичними морфологічними предикторами летальності були: прорив крові у шлуночкову систему (77,6% проти 25% у вижилих), розвиток гідроцефалії (37,9% проти 15%), зміщення мозкових структур (15,5% проти 2,5%). Середній об'єм гематоми у померлих удвічі перевищував аналогічний показник у вижилих (25,37±25,84 см³ проти 12,18±13,54 см³).

Тяжкість стану за клінічними шкалами також суттєво різнилася: ICH score у померлих становив 4,09±1,20 проти 2,00±0,97 у вижилих, NIHSS - 28,26±9,25

проти 6,65±6,12, модифікована шкала Ренкіна - 5,93±0,33 проти 3,02±0,68. Усі відмінності були статистично достовірними.

Дослідження підтвердило, що комплексна клініко-інструментальна оцінка при госпіталізації дозволяє ефективно стратифікувати ризики та прогнозувати перебіг захворювання. Ключовими факторами сприятливого прогнозу є збережена свідомість, відсутність стовбурових симптомів, невеликий об'єм крововиливу та відсутність ускладнень, що підвищують внутрішньочерепний тиск.

Ключові слова: нетравматичний крововилив, задня черепна ямка, прогностичні фактори, летальність, внутрішньочерепний тиск.

Skliar Andrii Ruslanovich PhD student, assistant professor, Department of Neurosurgery, P. L. Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education, Ministry of Health of Ukraine, Kyiv, tel. (095) 342-54-92, https://orcid.org/0009-0003-6370-8663

CLINICAL COURSE AND OUTCOMES OF NON-TRAUMATIC POSTERIOR FOSSA HEMORRHAGES

Abstract. This study investigates non-traumatic hemorrhages in the posterior fossa, a severe neurological complication with high mortality rates. The clinical significance stems from the limited space within the posterior fossa, where even relatively small hematomas can cause critical mass effects with brainstem compression and hydrocephalus development.

A retrospective-prospective cohort analysis conducted from 2020-2023 examined 98 patients with CT or MRI-confirmed hemorrhages in posterior fossa structures. Hospital mortality reached 59.2% (58 patients), confirming the extremely unfavorable prognosis of this condition.

The etiological structure predominantly consisted of hypertensive hemorrhages (81% among deceased versus 72.5% among survivors), with lesser contributions from aneurysmal and subarachnoid hemorrhages, cavernomas, and arteriovenous malformations. Cavernomas were more frequent among survivors (12.5% vs 3.4%), reflecting their less aggressive clinical course.

The strongest predictor of survival was initial Glasgow Coma Scale assessment: survivors scored 13.70±1.94 points compared to only 6.50±3.86 points in deceased patients. Neurological deficits occurred in 100% of deceased and 85% of survivors, with brainstem disorders predominating in the deceased group - mydriasis (60.3%), atonia (74.1%), and areflexia (72.4%), while survivors more commonly presented with dysarthria (32.5%) and ataxia (72.5%).

Critical morphological predictors of mortality included: intraventricular hemorrhage extension (77.6% vs 25% in survivors), hydrocephalus development (37.9% vs 15%), and brain structure displacement (15.5% vs 2.5%). Mean hematoma

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

volume in deceased patients was double that of survivors (25.37±25.84 cm^3 vs 12.18±13.54 cm^3).

Clinical severity scores differed substantially: ICH score in deceased patients was 4.09±1.20 versus 2.00±0.97 in survivors, NIHSS was 28.26±9.25 versus 6.65±6.12, and modified Rankin Scale was 5.93±0.33 versus 3.02±0.68. All differences were statistically significant.

The study confirmed that comprehensive clinical-instrumental assessment upon admission enables effective risk stratification and disease prognosis. Key factors for favorable outcomes include preserved consciousness, absence of brainstem symptoms, small hemorrhage volume, and absence of complications that increase intracranial pressure.

The research demonstrates that posterior fossa hemorrhage outcomes are determined by combined clinical, morphological, and functional factors. Early identification of high-risk patients through validated scoring systems and imaging parameters can optimize treatment strategies and potentially reduce mortality in this challenging patient population.

Keywords: non-traumatic hemorrhage, posterior fossa, prognostic factors, mortality, intracranial pressure.

Постановка проблеми. Нетравматичні крововиливи у задню черепну ямку (ЗЧЯ) – це важке неврологічне ускладнення, яке виступає гострим станом із високою смертністю та значними довгостроковими наслідками. Зважаючи на обмеженість простору в ЗЧЯ, навіть порівняно невеликі гематоми можуть викликати критичний ефект маси з достовірним здавленням ніжних структур, зокрема мозкового стовбура, розвитком обструктивної гідроцефалії та швидким погіршенням стану пацієнта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За загальною статистикою, спонтанні крововиливи в мозок становлять значну частку геморагічного інсульту, але крововиливи саме в задній ямці трапляються рідше – у межах 9–15% випадків внутрішньочерепних кровотеч [1]. У таких випадках летальність може сягати 55% або навіть вище, що підкреслює важливість ранньої діагностики та ефективного менеджменту. Відомо, що прогноз багато в чому залежить від локалізації (наприклад, мозочок, міст, середній мозок), об’єму гематоми та можливості її спрямованого лікування [2]. Етіологічна структура крововиливів у ЗЧЯ переважно включає артеріальну гіпертензію, що викликає ураження дрібних судин, особливо в ділянці мозочка чи ствола мозку [3].

У загальній картині патології роль гіпертензії важко перебільшити – вона є домінуючим фактором ризику. Інші причини, такі як артеріо-венозні мальформації, каверноми та аневризми, також присутні, але рідше, особливо у випадках із летальним наслідком. Клінічний стан при надходженні, оцінений за шкалою коми Глазго (ШКГ), є одним із найважливіших прогностичних маркерів: низькі показники (особливо <8) асоціюються з дуже високим рівнем летальності або тяжким неврологічним дефіцитом у вижившх [4].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Неможливо переоцінити значення раннього визначення вихідного неврологічного статусу для вибору лікувальної тактики та прийняття рішення про потенціальну хірургічну декомпресію. Серед інших важливих прогностичних чинників – об'єм гематоми, наявність і ступінь компресії IV шлуночка та основних базальних цистерн, наявність внутрішньошлуночкової крові, гідроцефалії та зміщення мозкових структур [5].

Своєю чергою, термінові хірургічні втручання (наприклад, евакуація гематоми та зовнішній шунт для зниження внутрішньочерепного тиску) можуть врятувати життя на ранньому етапі, але при цьому не гарантують хорошого довгострокового функціонального результату [6]. У цьому сенсі, прихильники невідкладної операції звертають увагу на критерії, такі як об'єм >3 см, гідроцефалія, рівень ШКГ, щоб обґрунтувати хірургічне рішення, однак питання оптимального менеджменту все ще дискусійне [7,8].

Також, нещодавня робота в Єгипті на 33 пацієнтах із заднім інсультом показала, що 82% випадків були гіпертензивними, переважна локалізація – мозочок (48%), міст (24%), а достовірне погіршення прогнозу корелювало з великою розмірами гематоми та високими оцінками за шкалами ураження (NIHSS, ICH-score, mRS) [9]. Це підтверджує універсальність виявлених закономірностей у різних популяціях.

Метою дослідження було визначити етіологічну структуру, клінічні та морфологічні предиктори перебігу нетравматичних крововиливів у задню черепну ямку та встановити їх зв'язок із клінічним результатом.

Матеріали та методи. Дослідження виконано у форматі ретроспективно-проспективного когортного аналізу та охоплювало пацієнтів із нетравматичними внутрішньомозковими крововиливами, локалізованими у структурах задньої черепної ямки. Період спостереження складав чотири роки – з січня 2020 по грудень 2023 року. Усі випадки підтверджувалися за допомогою комп'ютерної або магнітно-резонансної томографії, виконаної у гострий період захворювання.

До аналізу включали пацієнтів віком від 18 років, які були госпіталізовані протягом 72 годин від початку симптомів. Виключалися випадки травматичних, пухлинних, метастатичних, післяопераційних та ятрогенних крововиливів, а також випадки з неповними клінічними або томографічними даними.

Клінічна оцінка проводилася при надходженні та включала визначення рівня свідомості за шкалою коми Глазго, оцінку неврологічного дефіциту за шкалою NIHSS, а також визначення ступеня функціональної залежності за модифікованою шкалою Ренкіна. Вимірювався артеріальний тиск, аналізувалася наявність гіпертензії в анамнезі.

Усім пацієнтам проводили нативну комп'ютерну томографію головного мозку при госпіталізації. У разі потреби дослідження повторювали в динаміці або доповнювали магнітно-резонансною томографією. Оцінювали локалізацію гематоми (мозочок, стовбур мозку чи комбіновані ураження), об'єм крововиливу за методом еліпсоїдного розрахунку (A×B×C×0,52), наявність і ступінь компресії IV шлуночка, ознаки гідроцефалії та внутрішньошлуночкового поширення крові.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Усі пацієнти отримували терапію відповідно до сучасних протоколів ведення внутрішньомозкових крововиливів, включно з контролем артеріального тиску, корекцією внутрішньочерепного тиску та підтримкою життєво важливих функцій. Показання до хірургічного лікування (евакуація гематоми, декомпресивна краніектомія, встановлення зовнішнього вентрикулярного дренажу) визначалися мультидисциплінарною командою з урахуванням розмірів гематоми, стану свідомості, наявності мас-ефекту та гідроцефалії.

Первинною кінцевою точкою була госпітальна летальність, вторинними – функціональний стан за модифікованою шкалою Ренкіна при виписці, динаміка неврологічного дефіциту за NIHSS та тривалість перебування у стаціонарі. Статистичну обробку проводили із застосуванням критерію Шапіро–Уїлка для перевірки нормальності розподілу. При нормальному розподілі дані наводили як середнє значення та стандартне відхилення, при відхиленні від нормальності – як медіану та міжквартильний інтервал. Для порівняння між групами використовували t-тест Стьюдента або U-тест Манна–Вітні, для аналізу категоріальних змінних – критерій χ^2 Пірсона або точний критерій Фішера. Рівень статистичної значущості встановлювали на $p<0,05$.

Виклад основного матеріалу. У дослідження було включено 98 пацієнтів із нетравматичними внутрішньомозковими крововиливами, локалізованими у задній черепній ямці, які були госпіталізовані протягом періоду спостереження та відповідали критеріям включення. З усіх обстежених осіб 40 пацієнтів (40,8%) вижили до моменту виписки зі стаціонару, тоді як 58 (59,2%) померли під час перебування у відділенні. Аналіз вікових характеристик показав, що середній вік осіб, які вижили, становив 59,80 ± 13,88 років, а серед померлих – 60,86 ± 13,88 років, без статистично достовірної різниці ($p = 0,710$), що вказує на відсутність самостійного впливу віку на кінцевий результат. Попри це, варто зазначити, що в обох групах спостерігалася значна варіабельність віку, з випадками як у молодших, так і в літніх пацієнтів, що може вказувати на роль інших факторів – тяжкості ураження, вихідного соматичного статусу, швидкості надання медичної допомоги.

Статевий розподіл також не продемонстрував достовірних міжгрупових відмінностей ($p = 0,462$). Серед тих, хто вижив, переважали чоловіки (57,5%), тоді як серед померлих частіше зустрічалися жінки (53,4%). Це може відображати відмінності у структурі супутньої патології та рівні артеріального тиску, а також можливо, що у жінок у цій когорті були дещо більші об’єми крововиливу або тяжчий неврологічний дефіцит, хоча статистично це не підтверджено.

Щодо етіологічної структури, гіпертензивна етіологія була домінуючою у більшості пацієнтів обох груп, однак частота її виявлення була вищою серед померлих (81,0% проти 72,5% у тих, хто вижив). Аневризматичні та субарахноїдальні крововиливи мали приблизно однакову поширеність у двох групах (13,8% у померлих і 15,0% у вижившних), тоді як каверноми частіше

зустрічалися серед тих, хто вижив (12,5% проти 3,4% у померлих), що, ймовірно, пов'язано з менш агресивним перебігом та меншими об'ємами ураження. Артеріо-венозні мальформації були виявлені лише в одному летальному випадку (1,7%), що не дозволяє зробити остаточні висновки щодо їх впливу на прогноз у цій вибірці.

Вихідна оцінка за шкалою коми Глазго (ШКГ) виявилася одним із найсильніших предикторів результату. У групі, яка вижила, середнє значення становило 13,70 ± 1,94, що свідчить про легший ступінь пригнічення свідомості при госпіталізації, тоді як у померлих цей показник був лише 6,50 ± 3,86 ($p < 0,001$), що відображає тяжкі або критичні порушення функції центральної нервової системи вже на момент надходження. Це підтверджує відому клінічну закономірність: чим нижчий бал за ШКГ при первинному огляді, тим гірший прогноз виживаності.

Неврологічний дефіцит спостерігався у 85,0% тих, хто вижив, і у 100% померлих ($p = 0,004$). Характер і глибина дефіциту суттєво різнилися між групами: у вижившних частіше зустрічалися ізольовані або помірно виражені осередкові симптоми, такі як дизартрія (32,5%) та атаксія (72,5%), тоді як у померлих значну частку становили стовбурові розлади – мідріаз, атонія та арефлексія, які відображають критичне ураження стовбура мозку та часто асоціюються з порушенням життєво важливих функцій (табл. 1).

Таблиця 1.

Структура проявів неврологічного дефіциту у обстежених хворих.

Показник	Вижив		Помер		Значення p
	Абс.	%	Абс.	%	
Дизартрія	13	32,5%	7	12,1%	0,014
Парез 7 нерву	9	22,5%	9	15,5%	0,38
Геміпарез	12	30,0%	16	27,6%	0,795
Мідріаз	0	0,0%	35	60,3%	<0,001
Атонія	2	5,0%	43	74,1%	<0,001
Арефлексія	2	5,0%	42	72,4%	<0,001
Анізокорія	0	0,0%	2	3,4%	0,235
Атаксія	29	72,5%	10	18,5%	<0,001

Аналіз супутньої патології показав, що артеріальна гіпертензія була майже універсальною – 100% у вижившних і 96,6% у померлих. Цукровий діабет частіше діагностувався серед померлих (24,1% проти 12,8%), хоча статистично ця різниця не досягла значущості. Звички, що можуть впливати на судинне здоров'я, зокрема регулярне вживання алкоголю та куріння, не продемонстрували достовірного зв'язку з виживаністю у цій когорті.

Серед морфологічних особливостей найбільш значущими факторами, що погіршували прогноз, були прорив крові у шлуночкову систему (виявлений у 77,6% померлих проти 25,0% вижившних, $p < 0,001$), розвиток гідроцефалії (37,9%

проти 15,0%, p = 0,014) та зміщення мозкових структур (15,5% проти 2,5%, p = 0,036). Всі ці ускладнення тісно пов'язані з підвищенням внутрішньочерепного тиску та компресією життєво важливих центрів, що значно знижує шанси на сприятливий результат.

Середній об'єм гематоми у групі померлих становив 25,37 ± 25,84 см³, що більш ніж удвічі перевищувало аналогічний показник у тих, хто вижив (12,18 ± 13,54 см³, p = 0,010). Це підтверджує, що великі крововиливи у задній черепній ямці, навіть при своєчасному втручанні, мають вкрай високий ризик летального завершення через обмежений резерв простору та швидкий розвиток стовбурових компресійних синдромів.

Оцінка тяжкості стану за комплексом клінічних шкал також показала суттєві міжгрупові відмінності. У тих, хто вижив, середній бал за ICH score складав 2,00 ± 0,97, тоді як у померлих – 4,09 ± 1,20 (p < 0,001). За шкалою Ханта і Хесса значення становили 2,50 ± 0,55 проти 4,42 ± 0,78 відповідно (p < 0,001), що підтверджує кореляцію між високим початковим класом і високою летальністю. NIHSS був у кілька разів вищим у померлих (28,26 ± 9,25 проти 6,65 ± 6,12 у вижившних, p < 0,001), що відображає більш масивний неврологічний дефіцит. Функціональні шкали, зокрема Бартел та Ренкін, також мали виражені відмінності: індекс Бартела становив 82,25 ± 17,94 у тих, хто вижив, проти лише 6,21 ± 11,73 у померлих (p < 0,001), а модифікована шкала Ренкіна – 3,02 ± 0,68 проти 5,93 ± 0,33 (p < 0,001).

Таким чином, детальний аналіз показав, що найбільш значущими предикторами несприятливого прогнозу є низька вихідна оцінка за ШКГ, наявність стовбурових симптомів, великий об'єм гематоми, прорив у шлуночкову систему, гідроцефалія та високі бали за шкалами ICH, Ханта і Хесса та NIHSS. Натомість наявність лише осередкових симптомів, відносно невеликий об'єм крововиливу, збережена свідомість і високі функціональні індекси на момент госпіталізації асоціювалися з вищими шансами виживання.

Висновки. Одержані результати свідчать, що перебіг нетравматичних внутрішньомозкових крововиливів у задній черепній ямці визначається поєднаним впливом клінічних, морфологічних та функціональних факторів, які в сукупності формують прогноз виживаності. Найбільш вагомими предикторами летального завершення є низька вихідна оцінка за шкалою коми Глазго, наявність стовбурових симптомів, великий об'єм гематоми, прорив крові у шлуночкову систему, розвиток гідроцефалії та виражені зміщення мозкових структур. Високі бали за шкалами ICH, Ханта і Хесса та NIHSS достовірно асоціюються з несприятливим прогнозом, тоді як відносно збережений неврологічний статус, невеликий об'єм крововиливу та відсутність ускладнень, що підвищують внутрішньочерепний тиск, підвищують імовірність виживання. Отримані дані підтверджують важливість комплексної клініко-інструментальної оцінки при госпіталізації, що дозволяє своєчасно стратифікувати ризики, прогнозувати перебіг захворювання та оптимізувати вибір лікувальної тактики для зниження летальності у цієї категорії хворих.

Література:

1. Nassar MH, Fouda BH, Elsaid ASAEM, Bahnasy WS, El-Seidy EAS, Kishk AM. Spontaneous posterior fossa hemorrhage: profile and functional outcome in patients attending Tanta stroke unit. Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery [Internet]. 2024 [cited 2025 Aug 14];60(1):1–8. Available from: https://ejnpn.springeropen.com/articles/10.1186/s41983-024-00850-8 DOI: 10.1186/S41983-024-00850-8

2. Satopää J, Meretoja A, Koivunen R, Mustanoja S, Putaala J, Kaste M, et al. Treatment of intracerebellar haemorrhage: Poor outcome and high long-term mortality. Surg Neurol Int [Internet]. 2017 [cited 2025 Aug 14];8(1):272. Available from: https://surgicalneurologyint.com/surgicalint-articles/treatment-of-intracerebellar-haemorrhage-poor-outcome-and-high-long-term-mortality/ DOI: 10.4103/SNI.SNI_168_17

3. De Oliveira Manoel AL. Surgery for spontaneous intracerebral hemorrhage. Crit Care [Internet]. 2020 [cited 2025 Aug 14];24(1):1–19. Available from: https://ccforum.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13054-020-2749-2 DOI: 10.1186/S13054-020-2749-2

4. Saad M, Ali H, Mowafy AA, Badran M, Taha AN, Amen MM. Surgical management of spontaneous posterior fossa hematoma: predictors of the neurological outcome. Egyptian Journal of Neurosurgery 2024 39:1 [Internet]. 2024 [cited 2025 Aug 14];39(1):1–11. Available from: https://ejns.springeropen.com/articles/10.1186/s41984-024-00278-5 DOI: 10.1186/S41984-024-00278-5

5. Hemphill JC, Greenberg SM, Anderson CS, Becker K, Bendok BR, Cushman M, et al. Guidelines for the Management of Spontaneous Intracerebral Hemorrhage: A Guideline for Healthcare Professionals from the American Heart Association/American Stroke Association. Stroke. 2015;46(7):2032–60. DOI: 10.1161/STR.0000000000000069

6. Wang SS, Yang Y, Velz J, Keller E, Luft AR, Regli L, et al. Management of brainstem haemorrhages. Swiss Med Wkly. 2019;149(13–14). DOI: 10.4414/SMW.2019.20062

7. Shu J, Wang W, Ye R, Zhou Y, Tong J, Li X, et al. Risk factors of prognosis for spontaneous cerebellar hemorrhage: a systematic review and meta-analysis. Acta Neurochir (Wien) [Internet]. 2024 [cited 2025 Aug 14];166(1):1–8. Available from: https://link.springer.com/article/10.1007/s00701-024-06174-z DOI: 10.1007/S00701-024-06174-Z

8. Greenberg SM, Ziai WC, Cordonnier C, Dowlatshahi D, Francis B, Goldstein JN, et al. 2022 Guideline for the Management of Patients With Spontaneous Intracerebral Hemorrhage: A Guideline From the American Heart Association/American Stroke Association. Stroke [Internet]. 2022 [cited 2025 Aug 14];53(7):E282–361. Available from: https://www.ahajournals.org/doi/10.1161/STR.0000000000000407 DOI: 10.1161/STR.0000000000000407

9. Berwaerts J, Dijkhuizen RS, Robb OJ, Webster J. Prediction of functional outcome and in-hospital mortality after admission with oral anticoagulant-related intracerebral hemorrhage. Stroke [Internet]. 2000 [cited 2025 Aug 14];31(11):2558–62. Available from: https://www.ahajournals.org/doi/10.1161/01.STR.31.11.2558 DOI: 10.1161/01.STR.31.11.2558

References:

1. Nassar MH, Fouda BH, Elsaid ASAEM, Bahnasy WS, El-Seidy EAS, Kishk AM. Spontaneous posterior fossa hemorrhage: profile and functional outcome in patients attending Tanta stroke unit. Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery [Internet]. 2024 [cited 2025 Aug 14];60(1):1–8. Available from: https://ejnpn.springeropen.com/articles/10.1186/s41983-024-00850-8 DOI: 10.1186/S41983-024-00850-8

2. Satopää J, Meretoja A, Koivunen R, Mustanoja S, Putaala J, Kaste M, et al. Treatment of intracerebellar haemorrhage: Poor outcome and high long-term mortality. Surg Neurol Int [Internet]. 2017 [cited 2025 Aug 14];8(1):272. Available from: https://surgicalneurologyint.com/surgicalint-articles/treatment-of-intracerebellar-haemorrhage-poor-outcome-and-high-long-term-mortality/ DOI: 10.4103/SNI.SNI_168_17

3. De Oliveira Manoel AL. Surgery for spontaneous intracerebral hemorrhage. Crit Care [Internet]. 2020 [cited 2025 Aug 14];24(1):1–19. Available from: https://ccforum.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13054-020-2749-2 DOI: 10.1186/S13054-020-2749-2

4. Saad M, Ali H, Mowafy AA, Badran M, Taha AN, Amen MM. Surgical management of spontaneous posterior fossa hematoma: predictors of the neurological outcome. Egyptian Journal of Neurosurgery 2024 39:1 [Internet]. 2024 [cited 2025 Aug 14];39(1):1–11. Available from: https://ejns.springeropen.com/articles/10.1186/s41984-024-00278-5 DOI: 10.1186/S41984-024-00278-5

5. Hemphill JC, Greenberg SM, Anderson CS, Becker K, Bendok BR, Cushman M, et al. Guidelines for the Management of Spontaneous Intracerebral Hemorrhage: A Guideline for Healthcare Professionals from the American Heart Association/American Stroke Association. Stroke. 2015;46(7):2032–60. DOI: 10.1161/STR.0000000000000069

6. Wang SS, Yang Y, Velz J, Keller E, Luft AR, Regli L, et al. Management of brainstem haemorrhages. Swiss Med Wkly. 2019;149(13–14). DOI: 10.4414/SMW.2019.20062

7. Shu J, Wang W, Ye R, Zhou Y, Tong J, Li X, et al. Risk factors of prognosis for spontaneous cerebellar hemorrhage: a systematic review and meta-analysis. Acta Neurochir (Wien) [Internet]. 2024 [cited 2025 Aug 14];166(1):1–8. Available from: https://link.springer.com/article/10.1007/s00701-024-06174-z DOI: 10.1007/S00701-024-06174-Z

8. Greenberg SM, Ziai WC, Cordonnier C, Dowlatshahi D, Francis B, Goldstein JN, et al. 2022 Guideline for the Management of Patients With Spontaneous Intracerebral Hemorrhage: A Guideline From the American Heart Association/American Stroke Association. Stroke [Internet]. 2022 [cited 2025 Aug 14];53(7):E282–361. Available from: https://www.ahajournals.org/doi/10.1161/STR.0000000000000407 DOI: 10.1161/STR.0000000000000407

9. Berwaerts J, Dijkhuizen RS, Robb OJ, Webster J. Prediction of functional outcome and in-hospital mortality after admission with oral anticoagulant-related intracerebral hemorrhage. Stroke [Internet]. 2000 [cited 2025 Aug 14];31(11):2558–62. Available from: https://www.ahajournals.org/doi/10.1161/01.STR.31.11.2558 DOI: 10.1161/01.STR.31.11.2558

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 61

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2399-2407

Степаненко Дмитро Володимирович Сертифікований нутриціолог та дієтолог, Власник компанії PLNTBSD LLC, 2149 Lake Debra Dr, Apt 921, Orlando, FL 32835, United States, https://orcid.org/0009-0002-6695-8468

36-ГОДИННЕ ВОДНЕ ГОЛОДУВАННЯ : ПЕРЕЗАПУСК ОРГАНІЗМУ ТА КЛІТИННЕ ОНОВЛЕННЯ ЗАВДЯКИ АУТОФАГІЇ

Анотація. У роботі розглянуто 36-годинне водне голодування як практичний і водночас науково обґрунтований спосіб запуску аутофагії — клітинного «прибирання», що підтримує гомеостаз, стримує запалення, знижує ризик метаболічних розладів і сприяє оновленню тканин. Акцент зроблено саме на 36 годинах як на розумній межі між короткою метаболічною адаптацією та вираженим аутофагічним зрушенням: далі ефект може посилюватися, але й ціна помилок зростає. Пояснено біологічну основу класичної макроаутофагії та шаперон-опосередкованої аутофагії (CMA), які активуються за дефіциту енергетичних субстратів у фазі глибокого голоду.

На тлі сучасних метаболомних даних показано: після ~36 годин водного голодування перебудовується плазмовий ліпідний профіль — зростають вільні жирні кислоти (FFA), церамідні фракції, кетонові тіла, а також підвищується рівень маркера LC3-II. Такий режим поліпшує метаболічну гнучкість, зменшує інсулінорезистентність і запускає системну адаптацію **без** помітної втрати м’язової маси (за умови коректного супроводу). Окремо окреслені ризики — гіпоглікемія, електролітні зсуви, саркопенічні втрати — і способи їх профілактики: моніторинг гідратації та самопочуття, адекватний електролітний супровід, обережна фізична активність низької інтенсивності, продуманий рефідинг.

Показано зв’язок між аутофагією та «планами безперервності» біологічних систем (біологічна BCP): клітина зберігає функціональність під стресом не випадково — спрацьовують вбудовані сценарії стійкості, і 36-годинний протокол може бути тригером такого сценарію. Подано прикладні рекомендації щодо безпечного проведення голодування (підготовка, саме вікно, рефідинг), що робить підхід придатним як для здорових осіб, так і як елемент комплексної терапії метаболічного синдрому, інсулінорезистентності, неалкогольної жирової хвороби печінки (NAFLD) та хронічних запальних станів. Вперше 36-годинне водне голодування представлено як **автономну модель** клітинної ресинхронізації та метаболічної регуляції з потенціалом інтеграції у превентивну медицину.

Ключові слова: 36-годинне водне голодування, аутофагія, клітинне оновлення, метаболічна гнучкість, LC3-II, кетонові тіла, рефідинг.

Stepanenko Dmytro Volodymyrovych Certified Nutritionist and Dietitian, Owner of PLNTBSD LLC, 2149 Lake Debra Dr, Apt 921, Orlando, FL 32835, United States, https://orcid.org/0009-0002-6695-8468

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

36-HOUR WATER FASTING: ORGANISM RESTART AND CELLULAR RENEWAL THROUGH AUTOPHAGY

Abstract. The article examines 36-hour water fasting as one of the most effective protocols for activating autophagy, a cellular self-cleaning mechanism that plays a key role in maintaining homeostasis, anti-inflammatory response, prevention of metabolic diseases, and overall cellular renewal. Against the backdrop of the global spread of intermittent and prolonged fasting practices, the emphasis is on the specifics of the 36-hour water regime as a balance between short-term metabolic adaptation and a deep autophagic shift. The biological basis of classical macroautophagy and chaperone-mediated autophagy (CMA), which are activated due to the deficiency of energy substrates in the phase of deep starvation, is revealed.

The data of modern metabolomic studies are analyzed, demonstrating that it is after 36 hours of water starvation that a significant restructuring of the plasma lipid profile occurs, in particular, an increase in the concentration of free fatty acids (FFA), ceramide fractions and ketone bodies, as well as an increase in the expression of the autophagic marker LC3-II. It is determined that the specified protocol promotes metabolic flexibility, reduces insulin resistance and triggers systemic adaptation without significant loss of muscle mass. Potential risks are considered - in particular, hypoglycemia, electrolyte disturbances, loss of muscle mass - and approaches to their prevention.

The relationship between autophagy and biological systems continuity plans (biological BCP), which ensure cellular resistance to stress, is also described. The article presents practical recommendations for conducting a 36-hour fast in a safe format, including hydration monitoring, the possibility of accompanying light physical activity, and a verified restorative diet (refeeding) after completing the protocol. The importance of this approach is highlighted both for healthy individuals and within the framework of complex therapy of metabolic syndrome, insulin resistance, non-alcoholic fatty liver disease (NAFLD), and chronic inflammatory conditions. For the first time, a 36-hour water fast is systematically presented as an autonomous model of cellular resynchronization and metabolic regulation with the potential for integration into preventive medicine.

Keywords: 36-hour water fast, autophagy, cellular renewal, metabolic flexibility, LC3-II, ketone bodies, refeeding.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Маємо реальність, у якій криві хронічних захворювань і метаболічних порушень не поспішають спадати, а розлади харчової поведінки стають буденністю — від хаотичних перекусів до системного переїдання. У такій картині зрозумілим виглядає інтерес до методів, що не суперечать базовій фізіології, але дають відчутний ефект без «жонглювання» добавками й складними схемами. Один із таких методів — **36-годинне водне голодування**: чітко окреслена у часі відмова від їжі при збереженні

адекватної гідратації. На перший погляд — просто «ніч + день без їжі», але саме в цьому інтервалі, як відзначають фахівці, з'являється шанс «переклацнути» низку клітинних механізмів: очистити «засмічення», підштовхнути аутофагію, повернути ресурсність системам, які працюють на межі.

Ключовий механізм — **аутофагія**. По суті, це внутрішньоклітинне «прибирання» і переробка несправних або зайвих компонентів. Вона активується тоді, коли ззовні немає регулярного притоку енергії — і саме тут доречні протоколи контрольованого голодування. Важливо інше: аутофагія не лише прибирає наслідки, а й **попереджає**: уповільнює вікові зміни, знижує запальний фон, стримує розвиток окремих онкогенних процесів. Дані робіт показують, що вже через **24–36 год** утримання від їжі організм переходить у стан виразної **метаболічної гнучкості**: формується кетоновий режим, зростає рівень **LC3-II**, гальмується **mTOR-каскад**, а клітинне мікросередовище «налаштовується» на відновлення тканин і органів [1, 2]. Інакше кажучи, ми перестаємо «підкидати дрова» щогодини — і система починає лагодити себе зсередини.

Водночас, попри хвилю інтересу до інтервального голодування, *fasting-mimicking diets* і продуманих рефідинг-етапів, у практиці часто домінують надто прості уявлення про 36-годинний протокол. Які саме процеси він запускає? Де межа між корисною адаптацією й зайвою напругою для систем? Як часто його застосовувати і кому він підходить з огляду на гормональний фон, рівень активності, наявні хвороби, нейроендокринні дисфункції? На ці питання відповідей менше, ніж хотілося б. Саме тому потрібен **системний розбір**: оцінити 36 годин як інструмент **фізіологічної детоксикації**, розкласти по поличках нейроендокринну регуляцію, метаболічні зрушення, підтримку клітинного гомеостазу й системний ефект на організм. Окремо — окреслити правила підготовки, безпечного входу/виходу та логіку рефідингу, щоби метод працював у реальному житті, а не лише «на папері» (див. **табл. 1**).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен **36-годинного водного голодування** як тригера аутофагії нині активніше досліджують у міжнародних групах — що природно, з огляду на потужну інструментальну базу метаболоміки та клітинної біології. У цих роботах фіксують характерні **зсуви плазмових маркерів** після 24–36 год: підвищення **FFA**, **TAG**, **LPC**, частини **церамідних фракцій**, зростання **кетонових тіл**; паралельно відзначають зміни експресії **ATG5, ULK1, BECN1, NLRP3**, а також маркерів клітинного циклу **p16/p21** (див. табл. 1) [2]. Поруч — огляди, що систематизують роль вузлів **AMPK–mTOR**, **Beclin-1**, **sirtuins** у відповідь на інтервальні протоколи: поєднання гальмування **mTOR** і підвищення **LC3-II** виступає своєрідним «відбитком пальця» аутофагії на часових горизонтах 24+ год [1–3]. Додамо, що на рівні великих наративних оглядів з інтервального голодування (IF) — чіткий тренд: поліпшення інсулінової чутливості, вирівнювання глікемічного профілю й помітний внесок **часу** (таймінгу), а не лише **складу** раціону [1, 3]. У цьому полі 36-годинний режим — не «панацея», але **керована глибина**, де баланс ефективність/безпека читається виразно.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Українське поле, хоча й поступається за обсягом, має й **прикладні** напрацювання: дослідження в площині нутриціології, розвантажувально-дієтичної терапії, клінічного супроводу пацієнтів із включенням 36-годинних інтервенцій. Фокус — від організації **безпечного** протоколу до перспектив використання голодування в контексті екологічної/медичної генетики та клінічної імунології. Ці роботи важливі як «місток» між теорією і нашими реаліями охорони здоров'я: вони підказують, як адаптувати протокол під звичні маршрути пацієнта та ресурсність локальних команд.

Мета статті. Проаналізувати **фізіологічні, клітинні та метаболічні ефекти** 36-годинного водного голодування, з особливим акцентом на механізми аутофагії як інструмент **оновлення, детоксикації та підвищення метаболічної гнучкості**, і перетворити цей масив на **практичний алгоритм** із чіткими межами безпеки [1, 2].

Виклад основного матеріалу. Один із провідних векторів сучасної біомедицини — вплив **контрольованих дієтичних обмежень** на клітинне оновлення, імуномодуляцію та метаболічну адаптацію. У цій рамці **аутофагія** — не «одна з опцій», а центральний механізм підтримки гомеостазу та регенерації. Коли утримання триває **понад 24 години**, ми бачимо цілком передбачувану послідовність: пригнічується **mTORC1** (mechanistic Target of Rapamycin Complex 1), активується **AMPK-сигналінг**, посилюється конверсія **LC3-I → LC3-II**, збираються автофагосоми, запускається **митофагія** — вибіркове «виведення з обігу» пошкоджених мітохондрій. Одночасно працює **CMA** (*chaperone-mediated autophagy*): за участю шаперонів (зокрема **HSC70**) білки-мішені адресно транспортуються до лізосом (див. табл. 1) [1–3]. Ближче до **36-ї години** зміщується паливна логіка: посилюється кетоз (β-гідроксибутират), знижуються інсулін і глюкоза, «згасає» **IGF-1**. Це не просто «цифри в аналізах» — це середовище, в якому клітині простіше ремонтуватися.

Чому саме **36 годин**? Тому що це умовний «поріг», який відділяє короткі адаптивні реакції від більш **глибоких**клітинних змін. Менше — ефект є, але часто неглибокий; більше — зростають вимоги до безпеки, рефідингу й контролю самопочуття. Саме тому робіт **V. Longo & S. Panda** (огляд «Циркадні ритми та обмеження в часі годування», 2021) [1] і **R. de Cabo & M.P. Mattson** («Вплив періодичного голодування на здоров'я, старіння та хвороби», 2019) [3] у цьому контексті цитують найчастіше: автори акуратно показують, як на горизонті близько 36 годин посилюється аутофагія (LC3-II↑), кетонові тіла виходять на перший план, **mTOR** пригальмовує, а **IGF-1** зменшується — і все це без «зради» м'язової тканини, якщо вихід зроблено правильно.

Фаза так званого **«метаболічного перезапуску»** — це не лише про «очищення». Це ще й про **регуляцію**: автофагосоми «підчищають» дефектні білки, ушкоджені мітохондрії, залишки клітинної активності; **CMA**тримає **протеостаз** у робочому стані; на рівні систем — спадає «фонове» запалення, глікемічна крива стає акуратнішою, тканини чутливіші до інсуліну [1, 3]. І так,

це не чарівна паличка: якщо знехтувати підготовкою, водним режимом, електролітами й рефідингом, можна отримати протилежний результат. Але при розумному виконанні **36 годин** — це надійна **модель керованої глибини**: достатньо, щоб запустити механізми, і не надто, щоб розхитати систему.

Звідси практичний висновок для цієї частини роботи: **36-годинне водне голодування** — це не «героїчний марафон», а інструмент із чіткими параметрами. Він підходить для обережного «перемикання» метаболізму, якщо виконаний у безпечних межах, із урахуванням індивідуальних факторів і з продуманим виходом. Ключові фази, маркери (LC3-II, AMPK–mTOR, FFA/церамідні фракції, кетонові тіла), а також очікувані клінічні ефекти та ризики узагальнено в **табл. 1** — як «шпаргалку» для подальшого застосування й оцінки результатів [1–3].

Фаза або компонент процесу	**Молекулярно-біологічний механізм (маркери)**	**Узагальнені клінічні або функціональні ефекти**
Початок водного голодування (0–12 год)	Зниження рівня інсуліну, виснаження глікогенових запасів	*Активація ендогенних джерел енергії, підготовка до аутофагії; процес очищення*
Інгібування mTOR-комплексу 1	Пригнічення mTORC1, активація AMPK, зниження синтезу білка	
Активація макроаутофагії	Конверсія LC3-I → LC3-II, формування автофагосом	***Видалення пошкоджених структур, підтримка клітинного гомеостазу***
Зсув у кетогенний режим (30–36 год)	↑ β-гідроксибутират, ↓ глюкоза й інсулін, ↓ IGF-1	***Протизапальний ефект, підвищення клітинної чутливості***
Шаперон-опосередкована аутофагія (CMA)	Активація HSC70, транспортування білків до лізосом	*Протеостаз, селективне очищення, підтримка функціонального білкового профілю*
Перезапуск клітинної сигналізації	Активація SIRT1, FOXO, зниження прозапальних цитокінів (IL-6, TNF-α)	Підвищення стресостійкості, метаболічна стабілізація; системна адаптація, зменшення ризиків хронічних порушень
Постголодова фаза та ресинхронізація	Відновлення експресії генів ремоделювання, нормалізація метаболізму, очищення мітохондрій, стабілізація внутрішньоклітинного середовища, регенерація тканин, зниження системного запалення	

Табл. 1. Ключові особливості 36-годинного водного голодування

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Метаболомний контекст та системні зрушення. Комплексно зрозуміти, що робить **36-годинне водне голодування**, неможливо без метаболомічної оптики. Якщо попередній розділ окреслив аутофагію як «серце» клітинного очищення й відновлення, то логічно подивитися, як змінюється **пул метаболітів крові**, гормональний фон і запальні маркери у «вікні» 30–36 годин. Саме тут адаптаційні механізми виходять із поверхневого рівня на системні закономірності, що вимірюються лабораторно й відчутні на рівні самопочуття.

Метаболомні підходи показують, що **поріг ~36 год** критичний для розгортання відповіді: зрушуються **ліпідний**, **енергетичний** і **білковий** контури обміну. Уже після 30–36 год стабільно зростають **вільні жирні кислоти (FFA)** та **кетонові тіла** (β-гідроксибутират) — ознака активованого ліполізу й переходу до **кетогенного режиму**[4]. Паралельно посилюється аутофагічний «підпис»: зростає **LC3-II**, гальмується **mTOR-сигналінг**, активується **AMPK**, запускається внутрішньоклітинне перероблення дефектних білків та органел [2,5]. У цей період закономірно **знижується IGF-1**, вирівнюються інсулін і глюкоза — середовище стає дружнішим до відновлення, ніж до безперервного синтезу [1,3].

Окремо вартий уваги **церамідний спектр** плазми: зміни у фракціях церамідів пов'язують із покращенням **метаболічної гнучкості** та чутливості до інсуліну — організм швидше перемикається між субстратами, легше тримає глікемічний профіль і апетит [8]. Для груп ризику (прediабет, метаболічний синдром) це аргумент на користь **коротких, але керованих** втручань, де час працює не гірше за склад тарілки [3,8]. Підготовчий день зі спокійним сном, водою і простою вечерею — не «ритуал», а частина протоколу [3].

Про ризики — чесно і без драматизації. Навіть у межах 36 год можливі **гіпоглікемічні епізоди**, **електролітні зсуви** (гіпо-Na/гіпо-K), тимчасова слабкість; у людей із низькою активністю чи дефіцитним харчуванням до старту — ризик **м'язових втрат**. Тому зазвичай радять **попередню адаптацію** (через IF або м'якші схеми), **самомоніторинг натще** та продуманий **рефідинг** [2,7]. Послідовність «помірний дефіцит → кетоз → м'який рефідинг» пов'язана з кращою переносимістю й стабільнішим ефектом без «відкатів» по глікемії [3,8]. Враховуємо індивідуальні реакції: фаза циклу у жінок, ротаційні зміни сну, хронотип — усе це модулює відповідь [1,3].

Від нутриціології — до стійкості систем. На горизонті 30–36 год відкривається **вікно ресинхронізації**: клітини прибирають ушкоджені білки, нормалізують внутрішнє середовище, приглушують **запальні каскади** і переводять енергетику в економний режим. **Аутофагія** тут — **гомеостатичний механізм** із умовною **BCP-логікою** («план безперервності»): він підтримує працездатність систем під окисним, метаболічним чи запальним тиском [5]. На рівні організму це корелює з **уповільненням вікових змін**, кращою нейропротекцією та зниженням ризиків, пов'язаних із запаленням низької інтенсивності [3,5,9]. Поєднання **часового компонента** (коли ми їмо) зі світловим режимом і сном інколи дає більший ефект, ніж радикальні маніпуляції

з макронутрієнтами: іноді проста відмова від пізніх калорій працює краще, ніж «ідеальна» тарілка в неправильний час [1,3].

Як це застосувати без зайвої героїки. Гідратація — базова умова (2–2,5 л/добу із корекцією за самопочуттям), активність — низької інтенсивності (ходьба, йога, мобілізація), кава — помірно. **Рефідинг**: невеликий старт (бульйон/овочевий суп), далі — **помірний білок** і **складні вуглеводи**; великі порції та «важкі» жири в перші години небажані [3,6,7]. Частота — індивідуальна: для здорових дорослих зазвичай не частіше, ніж раз на тиждень; за хронічних станів — **узгодження** з лікарем і базовий моніторинг [6]. Корисно вести короткий журнал: час старту/виходу, сон, настрій, пульс у спокої, реакції на рефідинг — через кілька циклів видно власну «криву» переносимості.

Що показує практика і чому це важливо не лише для «фітнесу». Навіть **одиничне** застосування протоколу у здорових осіб із низькою активністю може супроводжуватися зниженням **С-реактивного білка**, поліпшенням **інсулінової чутливості**, нормалізацією глікемії у групах із предіабетом і позитивними змінами у пацієнтів із **NAFLD** (менше стеатозу) — на тлі імунометаболічних механізмів, де **жирова тканина** діє як імунно-ендокринний орган [3,8,9]. Додаються суб'єктивні метрики — ясність мислення, кращий сон, рівніший настрій і контроль апетиту. У такому вигляді 36-годинний протокол закономірно переходить з «оздоровчих практик» у поле **превентивної медицини**. У геронтології він працює як корекція запалення низької інтенсивності; у діабетології — як тренування глікемічної варіабельності; у психоневрології — як інструмент вирівнювання сну та зменшення «шуму» [1,3,8,9].

Нюанси, які часто випадають із уваги. По-перше, **мікробіота** реагує на часові вікна харчування: навіть короткі періоди утримання змінюють спектр метаболітів, що впливають на епітеліальний бар'єр і запальні шляхи [3,8]. По-друге, зв'язок із **циркадною ритмікою** не декоративний: ранній старт і відсутність пізніх перекусів підтримують денний анаболізм і не конфліктують із мелатонінзалежними процесами відновлення [1]. По-третє, тренування напередодні — краще низько-/помірноінтенсивні; «важкі» сесії «на голоді» різко погіршують переносимість [3].

Моніторинг і індивідуалізація. Щоб перетворити протокол на керований інструмент, заздалегідь визначаємо **орієнтири моніторингу**. База — глюкоза натще, ліпіди, **С-реактивний білок**, електроліти (Na/K), **феритин** за симптомів втоми; із «польових» — вага, талія, пульс у спокої, **якість сну** (щоденник), суб'єктивні шкали апетиту/настрою [3,6,8]. За можливості — кетонові тіла для розуміння кривої **кетогенезу**. Для спортсменів доцільно враховувати **HRV** та планувати відновлення. Індивідуалізація включає роботу з **хронотипом**: «жайворонкам» легше починати вікно раніше, «совам» — змістити старт, щоб не конфліктувати зі сном; при нічних змінах спершу стабілізуємо режим **сон-світло**, і вже потім додаємо 36 год [1,3,8].

Обмеження доказової бази та подальші кроки. Жорстко контрольованих **RCT**, що ізольовано вивчають саме 36-годинне водне голодування, поки

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

небагато; огляди часто агрегують різні протоколи **IF/TRE**, що ускладнює прямі висновки [3,4,8]. Потрібні дослідження з **метаболомічними тайм-серіями** (12→24→36→48 год), стратифікацією за статтю, віком, **хронотипом**, а також більш доступні **сурогатні маркери аутофагії** у людини (поза інвазивними біопсіями) [2,5]. Перспективною виглядає комбінація 36-годинного «вікна» з раннім **TRE** у звичайні дні — гіпотеза про синергізм із циркадними сигналами обґрунтована, але потребує перевірки [1,3]. На практичному рівні важливо узгодити протоколи **рефідингу** та алгоритми безпеки для NAFLD, інсулінорезистентності й ожиріння, аби хороша ідея не «ламалась» на дрібницях [6–8].

Висновки.

По-перше, у проміжку **30–40 год** без їжі активуються ключові **аутофагічні шляхи** — класична макроаутофагія і **CMA**; зростає **LC3-II**, гальмується **mTOR**, організм переходить у **кетогенний режим**. Разом це створює умови для клітинного оновлення, енергетичної економії та відновлення протеостазу [2,5].

По-друге, 36-годинний протокол працює як інструмент **метаболічної ресинхронізації**: у плазмі зростають **FFA**і **кетонові тіла**, змінюється **церамідний профіль**, поліпшується **інсулінова чутливість** і спадає **системне запалення**; за умови коректного виконання ризики гіпоглікемії й м’язових втрат — **керовані** [3,4,8].

По-третє, ефекти не обмежуються метаболізмом: йдеться про **біологічну стійкість** — підтримку клітинного гомеостазу, антиоксидантних і протизапальних механізмів, реалізацію внутрішньої **BCP-логіки**. Це обґрунтовує застосування протоколу у превентивних стратегіях і як **ад’ювант** при метаболічному синдромі, **NAFLD**, інсулінорезистентності й хронічному запаленні — з урахуванням персональних обмежень і контрольних показників [3,5,8,9].

Підсумовуючи, 36 годин — це не марафон заради марафону. Це **точно відміряний інтервал**, у якому час стає терапевтичним інструментом. Коли ми їмо й коли **не** їмо — інколи вирішує не менше, ніж те, що лежить на тарілці [1,3,8].

Література:

1. Longo, V. D., Panda, S. Fasting, circadian rhythms, and time-restricted feeding in healthy lifespan. Cell Metabolism. Vol. 23(6). 2016. pp. 1048–1059.

2. Hine, C., Mitchell, J. R. Calorie restriction and fasting activate autophagy. Autophagy in Health and Disease. Elsevier. 2022. pp. 231–248.

3. de Cabo, R., Mattson, M. P. Effects of intermittent fasting on health, aging, and disease. The New England Journal of Medicine. Vol. 381(26). 2019. pp. 2541–2551.

4. Di Francesco, M. et al. A time to fast. Science. Vol. 374(6567). 2021. pp. 556–561

5. Mizushima, N. et al. Autophagy fights disease through cellular self-digestion. Nature. Vol. 451(7182). 2008. pp. 1069–1075.

6. Кравченко, І. Лікувальне голодування: особливості клінічного супроводу пацієнтів та перспективні напрямки застосування. Проблеми екологічної та медичної генетики і клінічної імунології. № 6 (68). 2012. С. 543-554.

7. Сливка, Ю. Віддалені результати використання розвантажувально-дієтичної терапії в поєднанні з мікрохвильовою резонансною терапією у кардіологічних хворих. Вісник СумДУ. Серія Медицина. № 1. 2008. С. 125-128.

8. Patterson, R. E., Sears, D. D. Metabolic effects of intermittent fasting. Annual Review of Nutrition. Vol. 37. 2017. pp. 371–393.

9. Man, K. et al. Resident and migratory adipose immune cells control systemic metabolism and thermogenesis. Cellular & Molecular Immunology. Vol. 19. 2022. pp. 421–431.

References:

1. Longo, V. D., Panda, S. Fasting, circadian rhythms, and time-restricted feeding in healthy lifespan. Cell Metabolism. Vol. 23(6). 2016. pp. 1048–1059.

2. Hine, C., Mitchell, J.R. Calorie restriction and fasting activate autophagy. Autophagy in Health and Disease. Elsevier. 2022. pp. 231–248.

3. de Cabo, R., Mattson, M. P. Effects of intermittent fasting on health, aging, and disease. The New England Journal of Medicine. Vol. 381(26). 2019. 2541–2551.

4. Di Francesco, M. et al. A time to fast. Science. Vol. 374(6567). 2021. pp. 556–561

5. Mizushima, N. et al. Autophagy fights disease through cellular self-digestion. Nature. Vol. 451(7182). 2008. pp. 1069–1075.

6. Kravchenko, I. Therapeutic fasting: features of clinical support of patients and promising directions of application. Problems of ecological and medical genetics and clinical immunology. No. 6 (68). 2012. P. 543-554.

7. Slivka, Yu. Long-term results of the use of fasting-dietary therapy in combination with microwave resonance therapy in cardiological patients. Bulletin of SumDU. Series Medicine. No. 1. 2008. P. 125-128.

8. Patterson, R. E., Sears, D. D. Metabolic effects of intermittent fasting. Annual Review of Nutrition. Vol. 37. 2017. pp. 371–393.

9. Man, K. et al. Resident and migratory adipose immune cells control systemic metabolism and thermogenesis. Cellular & Molecular Immunology. Vol. 19. 2022. pp. 421–431.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 616.15+612.395.2+546.15

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2408-2419

Стецев'ят Василь Богданович кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри фізіології, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, тел.: (0342) 75-23-20, https://orcid.org/0000-0001-6465-5282

Данилюк Ірина Миколаївна асистент кафедри фізіології, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, тел.: (0342) 75-23-20, https://orcid.org/0009-0008-3711-3822

Сторожук Леонід Сергійович асистент кафедри фізіології, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, тел.: (0342) 75-23-20, https://orcid.org/0000-0001-9768-6587

ОСОБЛИВОСТІ АНТИОКСИДАНТНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СИРОВАТКИ КРОВІ ЩУРІВ ЗА УМОВ ВИСОКОВУГЛЕВОДНОЇ ДІЄТИ НА ТЛІ ПРЕ- І ПОСТНАТАЛЬНОГО ЙОДОДЕФІЦИТУ

Анотація. Стаття присвячена експериментальному дослідженню антиоксидантного потенціалу сироватки крові за умов дієтоіндукованих інсулінорезистентності, йодної депривації та їх поєднання. Актуальність проблеми зумовлена поширеністю цукрового діабету та гіпотиреоїдної дисфункції, збільшенням їх коморбідності (особливо за роки війни), зростанням ризику розвитку патологій після перенесеного COVID-19. Мета: дослідити активність антиоксидантних ферментів сироватки крові за умов перебування тварин на високовуглеводній дієті на тлі належного забезпечення йодом, пре- і постнатального йододефіциту. Визначали показники вуглеводного обміну, тиреоїдного профілю, активність антиоксидантних ферментів сироватки крові щурів, які перебували на йододефіцитній дієті у другому поколінні (пренатальний йододефіцит) та у статевозрілому віці (постнатальний йододефіцит), високофруктозному вигодовуванні та за умов поєднання двох дієт. Тварини контрольної групи отримували стандартний харчовий раціон. У щурів, які перебували на високофруктозній дієті впродовж двох місяців, встановили вірогідне пригнічення каталази (на 23 %), супероксиддисмутази (СОД, на 34 %), зниження насичення трансферину залізом (НТЗ, на 19 %) та підвищення вмісту церулоплазміну у сироватці крові (у 2,3 раза), зростання активності глутатіонпероксидази (ГП, на 68 %), глутатіонредуктази (ГР, на 92 %) щодо контролю. Автори акцентують, що перебування щурів на йододефіцитній дієті (особливо у другому поколінні) можна вважати обтяжуючим чинником для зниження протирадикального захисту інсулінорезистентних тварин, адже у

таких щурів спостерігали пригнічення активності каталази на 41 %, СОД – на 50 %, НТЗ – на 30 % щодо даних у інтактних тварин. Виявлені значення активності досліджуваних ферментів у щурів цієї групи були вірогідно нижчими, ніж за умов ізольованого надмірного споживання фруктози чи монойоддефіциту. Можна стверджувати про зниження антиоксидантного потенціалу сироватки крові у результаті високофруктозного вигодовування, йодної депривації, що потенціюється за умов їх поєднання, особливо у тварин із пренатальним йододефіцитом.

Ключові слова: інсулінорезистентність, цукровий діабет, пре- і постнатальний йододефіцит, антиоксидантна система

Stetseviat Vasyl Bohdanovych PhD in Medicine, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physiology, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, tel.: (0342) 75-23-20, https://orcid.org/0000-0001-6465-5282

Danyliuk Iryna Mykolaivna assistant of the Department of Physiology, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, tel.: (0342) 75-23-20, https://orcid.org/0009-0008-3711-3822

Storozhuk Leonid Serhiiovych assistant of the Department of Physiology, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, tel.: (0342) 75-23-20, https://orcid.org/0000-0001-9768-6587

PECULIARITIES OF THE ANTIOXIDANT POTENTIAL OF RAT BLOOD SERUM UNDER THE CONDITIONS OF A HIGH-CARBOHYDRATE DIET AGAINST A BACKGROUND OF PRE- AND POSTNATAL IODINE DEFICIENCY

Abstract. The present article is devoted to an experimental study of the antioxidant potential of blood serum under the conditions of diet-induced insulin resistance, iodine deprivation and their combination. The relevance of the problem is due to the following factors: prevalence of diabetes mellitus and hypothyroid dysfunction, an increase in their comorbidity (especially during the war years), and an increased risk for the development of pathologies after the COVID-19. The objective of this study is to investigate the activity of antioxidant enzymes in blood serum under conditions of a high-carbohydrate diet in animals with adequate iodine supply, in cases of pre- and postnatal iodine deficiency. The indices of carbohydrate metabolism, thyroid profile, and the activity of antioxidant enzymes in the blood serum of rats were determined in two distinct groups: those on an iodine-deficient diet in the second generation (prenatal iodine deficiency) and at sexual maturity (postnatal iodine deficiency), and those exposed to a high-fructose diet, in addition to a combination of

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

the two diets. Animals in the control group were fed a standard diet. A significant suppression of catalase (at 23%), superoxide dismutase (SOD, at 34%), a decrease in transferrin saturation with iron (TSI, at 19%) and an increase in ceruloplasmin content in the blood serum (2.3-fold), an increase in the activity of glutathione peroxidase (GP, at 68%) and glutathione reductase (GR, at 92%) were observed in rats being fed a high-fructose diet for two months, compared to the control. The authors emphasise that the provision of an iodine-deficient diet to rats (especially in the second generation) can be considered as an aggravating factor for reducing the antiradical protection of insulin-resistant animals. In such rats, a 41% decrease in catalase activity was observed, while SOD activity was suppressed at 50% and TSI activity at 30%, compared to the values in the intact animals. The detected values of the activity of the studied enzymes in rats of this group were found to be considerably lower in comparison to those observed under conditions of isolated excessive fructose consumption or monoiodine deficiency. It can be concluded that high-fructose feeding and iodine deprivation reduce the antioxidant potential of blood serum, which is potentiated when combined, especially in animals with prenatal iodine deficiency.

Keywords: insulin resistance, diabetes mellitus, pre- and postnatal iodine deficiency, thyroid homeostasis, antioxidant system

Постановка проблеми. Коморбідність залишається однією із пріоритетних проблем охорони здоров'я, адже часто характеризується особливістю патегенезу, розвитку ускладнень, що можуть бути не властиві окремим нозологіям і суттєво впливати на якість життя [1-3]. На особливу увагу заслуговує коморбідність цукрового діабету і тиреоїдної патології, адже у понад 10 % пацієнтів з цукровим діабетом спостерігається порушення тиреоїдного гомеостазу і у 13-15 % пацієнтів із гіпотиреозом розвивається цукровий діабет [4, 5]. У той же час і цукровий діабет, і тиреоїдна патологія залишаються найбільш поширеними ендокринними захворюваннями. Варто враховувати поєднання і латентних форм, зокрема мінімальної тиреоїдної недостатності, субклінічного гіпотиреозу та переддіабету, інсулінорезистентності, адже навіть на цьому етапі розитку вони можуть суттєво впливати на перебіг метаболічних процесів [4, 5-7]. Необхідно акцентувати на тенденціях прогресування поширеності цукрового діабету та гіпотиреоїдної дисфункції, збільшення їх коморбідності (особливо за роки війни), зростання ризику розвитку патологій впродовж року після перенесеного COVID-19 [8, 9]. Серед причин коморбідності вагомими є автоімунні процеси. При цьому симптоматика цукрового діабету може згладжувати клінічні ознаки тиреоїдної патології, що зумовлює несвоєчасність діагностики патологічного процесу [4, 10, 11]. Тому обтяжений перебіг захворювання потребує персоніфікованої діагностики і терапевтичної тактики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед важливих ланок патогенезу захворювань – порушення про-/антиоксидантної рівноваги, яка забезпечує перебіг вільнорадикальних процесів, що відбуваються за фізіологічних умов [12, 13].

Експериментально і клінічно обгрунтовано, що довготривала гіперглікемія є тригером оксидативного стресу, адже надмірне утворення продуктів ліпідної та білкової пероксидації є наслідком окиснення глюкози, гліколізації білків. Такі зміни можуть бути зумовлені зниженням протирадикального захисту [11-14]. Порушення регуляторних систем зумовлює зростання рівня оксидативних процесів, надмірне утворення активних форм кисню (АФК) на тлі функціональної інертості чи пригнічення антиоксидантної активності [14]. Відомо про зменшення експресії ферментів як першої, так і другої ліній захисту за таких умов. Ймовірність потенціювання оксидації зростає на тлі неконтрольованої гіперглікемії. Відомо про зниження ферментів глутатіонової системи, а також супероксиддисмутази (СОД) і каталази за умов цукрового діабету (особливо 1 типу) [11, 14]. Виснаження антиоксидантної активності відображає у більшій мірі розвиток хронічного оксидативного стресу [11, 14-16]. Одним із джерел утворення АФК за умов гіпеглікемії є потенціювання поліолового механізму окиснення глюкози (перетворення глюкози у сорбітол, що супроводжується виснаженням коензиму НАДФН і пригніченням глутатіонової системи антиоксидантного захисту). Інший важливий механізм – надмірне перетворення у фруктозу сорбітолу, що підвищує синтез діацилгліцеролу з наступною активацією ізоформ протеїнкінази С (-α, -β, -δ). Варто акцентувати, що тригером активації протеїнкінази С за умов цукрового діабету є надмірне утворення АФК. У свою чергу експресія ферменту підвищує інтенсивність оксидативних процесів. Під впливом протеїнкінази С зростає активність НАДФН-оксидази в ендотеліальних та гладком'язових клітинах [11, 12, 17].

Важливу роль у регуляції оксидативних процесів відіграють гормони щитоподібної залози, а їх секреція залежить від стану пероксидації. Відомо, що інгібітори пероксидази впливають на процеси киснезалежного метаболізму у залозі, а тиреоліберин знижує генерацію продуктів ліпопероксидації в тканинах [18-20]. За таких умов зазнає змін антиоксидантна система, проте особливості активності окремих ферментів залежать від патогенезу, ступеня і тривалості ушкодження щитоподібної залози. Серед ензимів, що змінюють свою активність за умов порушення функціональної здатності залози, каталаза, глутатіонпероксидаза (ГП), ксантиноксидази [14, 19-22].

Тому актуальним є з'ясування особливостей антиоксидантного захисту за умов порушення вуглеводного обміну у поєднанні з йододефіцитом, зокрема на тлі перебування на дієті з обмеженим вмістом йоду у двох поколіннях, що залишається актуальним для мешканців ендемічних по зобу регіонів. Такі дані дозволять розширити запобіжні заходи розвитку патологій та їх ускладнень.

Мета дослідження: з'ясувати особливості антиоксидантної активності сироватки крові щурів за умов високовуглеводної дієти на тлі пре- і постнатального йододефіциту.

Матеріал і методи дослідження. Для досягнення мети тварини 1-ї групи (інтактні, контрольна група, 12 самців) отримували страндартний харчовий

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

раціон та пили звичайну воду. Тварини 2-ї групи перебували на йододефіцитній дієті у другому поколінні (щури із пренатальним дефіцитом йоду, 15 самців), 3-ї – знаходились на йододефіцитній дієті у статевозрілому віці (щури із постнатальним йододефіцитом, 20 самців), 4-ї – перебували на високофруктозній дієті впродовж двох місяців у статевозрілому віці (20 самців). Тваринам 5-ї (18 самців) та 6-ї (20 самців) груп поєднували високовуглеводну і йододефіцитну дієти, моделюючи інсулінорезистентність на тлі пре- і постнатальної йодної депривації відповідно. Тварини 4-6-ї груп у статевозрілому віці отримували 20 % розчин фруктози («Голден Фарм», Україна) замість питної води [23]. Щури 3-ї і 6-ї груп перебували на йододефіцитній дієті в одному, а 2-ї і 5-ї – у двох поколіннях [24]. Тварин виводили з експерименту шляхом декапітації під кетаміновим наркозом (Кетамін, ВАТ «Фармак», Київ, Україна, 100 мг/кг маси тіла внутрішньоочеревинно). У сироватці крові визначали активність каталази, СОД, ГП, глутатіонредуктази (ГР), вміст церулоплазміну (ЦП) і насичення трансферину залізом (НТЗ). Для оцінки порушень вуглеводного навантаження визначали вміст глюкози, інсуліну в сироватці крові та обчислювали індекс інсулінорезистентності HOMA-IR. Тиреоїдний профіль характеризували за вмістом вільних трийодтироніну (вТ3) та тироксину (вТ4), тиреотропного гормону (ТТГ) у сироватці крові, концентрацією йоду в сечі тварин.

Умови утримання та маніпуляції, які проводили з тваринами під час дослідження, виведення щурів із експерименту відповідали вимогам законодавства України (Київ, 2000; 2006) та принципам Європейської Конвенції про захист хребетних тварин, що використовуються для дослідних та інших наукових цілей (Страсбург, 1986).

Статистичний аналіз цифрових результатів здійснювали за допомогою комп'ютерної програми Excel пакета Microsoft Office 365 ProPlus. Вірогідність відмінностей оцінювали за критерієм t Стьюдента.

Виклад основного матеріалу.

Результати досліджень та обговорення. У тварин, які зазнавали йодної депривації у другому поколінні, знижується активність СОД (на 26 %, $p_{1-2}<0,05$), ГР (на 16 %, $p_{1-2}<0,05$), зменшується вміст ЦП (на 14 %, $p_{1-2}<0,05$) і НТЗ (на 51 %, $p_{1-2}<0,05$) щодо контролю (рис. 1, 2).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

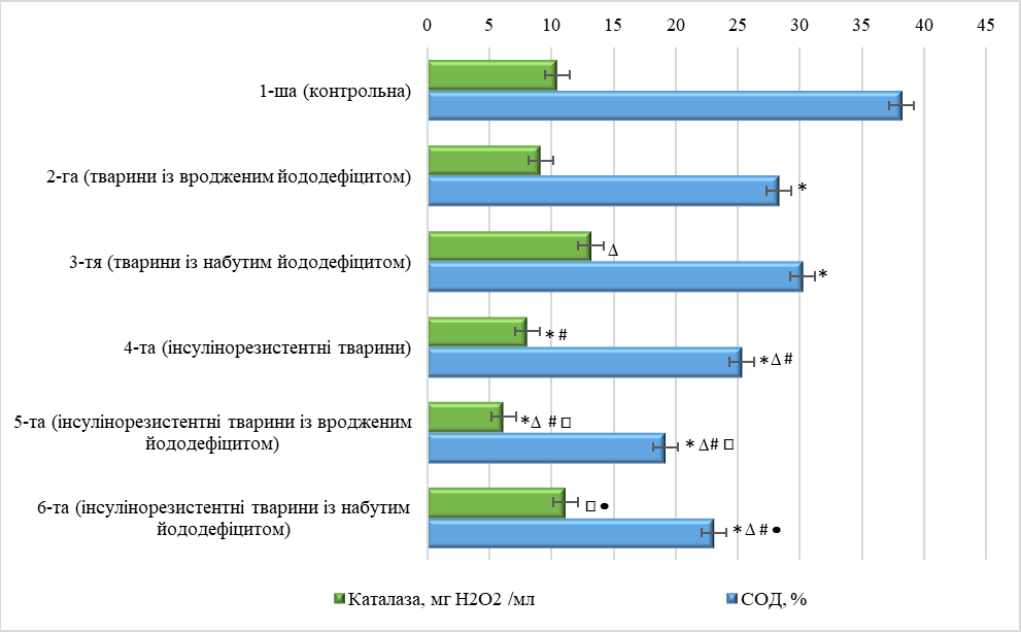


Рис. 1. Активність каталази і супероксиддисмутази (СОД) у сироватці крові інтактних тварин (1-ша група), за умов пре- і постнатального йододефіциту (2-га і 3-тя групи відповідно), високовуглеводної дієти (4-та група) та їх поднання (5-та і 6-та групи відповідно)(M+m)

Примітка. Вірогідні розбіжності ($p<0,05$) щодо даних: * – у інтактних тварин; $^{\Delta}$ – у тварин із пренатальним йододефіцитом, $^{\#}$ – у тварин із постнатальним йододефіцитом, $^{\square}$ – у тварин, які перебували на високовуглеводній дієті, • – у тварин із пренатальним йододефіцитом, які перебували на високовуглеводній дієті.

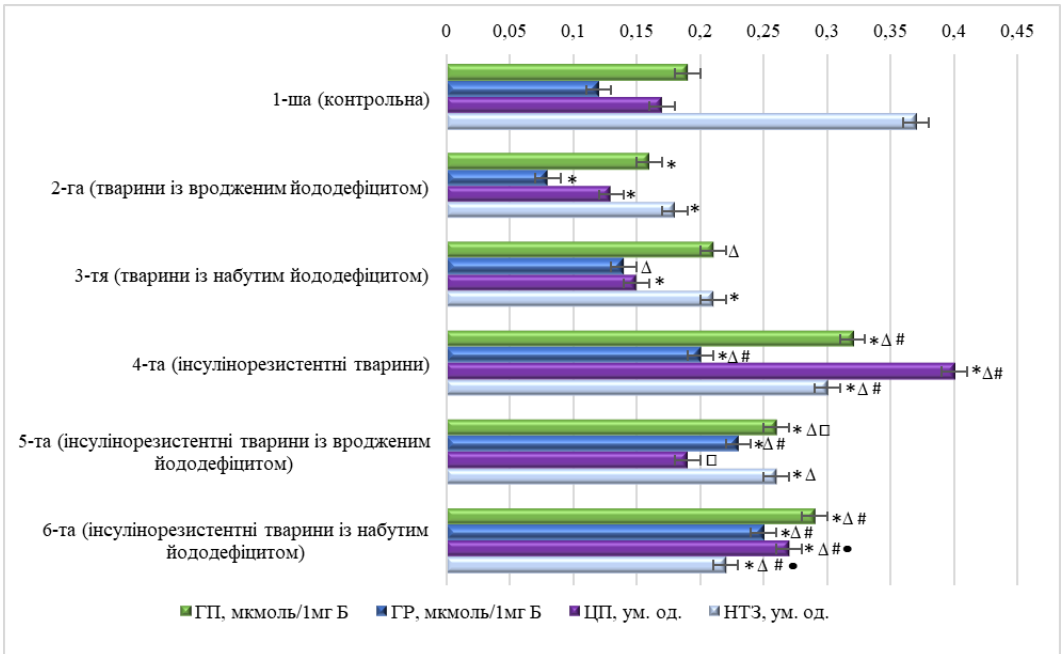


Рис. 2. Активність глутатіонпероксидази (ГП), глутатіонредуктази (ГР), вмісту церулоплазміну (ЦП) і насичення трнасферину залізом (НТЗ) у сироватці крові інтактних тварин (1-ша група), за умов пре- і постнатального йододефіциту (2-га і 3-тя групи відповідно), високовуглеводної дієти (4-та група) та їх поднання (5-та і 6-та групи відповідно)(M+m)

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Примітка. Вірогідні розбіжності ($p<0,05$) щодо даних: * – у інтактних тварин; $^{\Delta}$ –у тварин із пренатальним йододефіцитом, $^{\#}$ – у тварин із постнатальним йододефіцитом, $^{\square}$ – у тварин, які перебували на високовуглеводній дієті, • – у тварин із пренатальним йододефіцитом, які перебували на високовуглеводній дієті.

У щурів із постнатальним йододефіцитом встановили активацію каталази (на 25 %, $p_{1-3}<0,05$) на тлі пригнічення активності СОД (на 21 %, $p_{1-3}<0,05$) та НТЗ (на 43 %, $p_{1-3}<0,05$) щодо значень у інтактних тварин (див. рис. 1, 2).

Перебування на високофруктозній дієті зумовило дисбаланс у системі антиоксидантного захисту сироватки крові дослідних тварин, що відображає вірогідне пригнічення активності каталази (на 23 %), СОД (на 34 %), НТЗ (на 19 %) на тлі зростання активності ГП (на 68 %), ГР (на 92 %), вмісту ЦП (у 2,3 раза) щодо даних у інтактних тварин (див. рис. 1, 2). Такі дані протирадикального потенціалу загалом відображають його пригнічення щодо антиоксидантного статусу у тварин із пре- чи постнатальним монойоддефіцитом. У той же час активація окремих антиоксидантних ферментів може бути зумовлена реакцією на недовгочасне зростання оксидативних процесів через відносно нетривале високофруктозне навантаження.

Перебування ви високовуглеводній дієті тварин із пренатальним йододефіцитом супроводжувалось суттєвим зниженням антиоксидантної активності сироватки крові (каталази – на 41 %, СОД – на 50 %, НТЗ – на 30 %, $p_{1-5}<0,05$) щодо значень аналогічних показників у інтактних тварин (див. рис. 1, 2). При цьому зменшення активності ферментів (зокрема СОД, що знешкоджує супероксид-аніон) ймовірно є результатом неферментативної модифікації молекул не тільки активним киснем, але і надлишком глюкози [12-14]. При цьому активність ферментів глутатіонової системи ще перевищувала значення контролю, що може бути зумовлено відносним контролем над глікемічним профілем. Односпрямованими були зміни антиоксидантного статусу у тварин 6-ї групи (перебування тварин на високофруктозній і йододефіцитній дієті у статевозрілому віці), проте можна стверджувати про меншу виснаженість системи протирадикального захисту у щурів цієї групи.

Виявлені зміни протирадикального захисту дослідних тварин корелювали зі ступенем порушень тиреоїдного гомеостазу і розвитком гіпотиреоїдної дисфункції (вірогідне зниження вТ3 на 28-77 %, вТ4 – на 16-82%; збільшення ТТГ на 25-38 % у тварин 3-ї, 4-ї, 6-ї груп та у понад два рази – за умов пренатального йододефіциту; зменшення на 48-76 % вмісту йоду в сечі дослідних тварин щодо інтактних). За досліджуваних умов ідекс HOMA-IR перевищив значення контролю на 13 % - у понад два рази ($p<0,05$).

Виявлені зміни активності антиоксидантних ферментів, що узгоджувались із порушеннями функціональної здатності щитоподібної і підшлункової залоз, дозволяють розглядати йодну депривацію в якості обтяжуючого чинника для інсулінорезистентних тварин щодо ризиків розвитку оксидативного стресу на тлі пригнічення антиоксидантного захисту. Привертає увагу зниження активності

ферментів глутатіонової системи та вмісту ЦП у тварин 5-ї та 6-ї дослідних груп щодо даних у щурів із ізольованою інсулінорезистентністю. Виявлені зміни дозволяють стверджувати про наслідки йодної депривації, що характеризуються прогресуванням гіперглікемії, зменшенням субстрату для належного функціонування глутатіонової антиоксидантної системи [11, 14]. Такі зміни дозволяють стверджувати про суттєве виснаження антиоксидантного захисту на тлі коморбідної патології і розвиток хронічного оксидативного стресу у тварин, що зазнали йодної депривації у двох поколіннях.

Зниження протирадикального захисту сприяє прогресуванню інтенсивності оксидативних реакцій, зумовлює пошкодження клітин, тканин і організму загалом. Відомо, що цукровий діабет й інсулінорезистентність призводять до структурно-функціонального ушкодження печінки, що прогресує у разі поєднаної ендокринної патології [3, 25, 26]. Підсилення протирадикального захисту може запобігати розвитку ускладнень, зокрема, зменшувати розвиток серцево-судинних подій, гепато-панкреато-біліарних ризиків, бронхолегеневих ушкоджень у пацієнтів із порушенням вуглеводного гомеостазу, особливо у мешканців ендемічних регіонів. Важливим є визначення мікроелементної панелі (заліза, цинку, міді, селену), що є необхідними для утворення металоферментів-антиоксидантнів та функціональної здатності щитоподібної і підшлункової залоз [14].

Висновок. Перебування тварин на високофруктозній дієті супроводжується зменшенням антиоксидантного потенціалу сироватки крові, що суттєво принічується на тлі йододефіциту (ообливо пренатального). Ступінь зниження протирадикального захисту залежить від тривалості впливу чинників, що знижують активність антиоксидантних ферментів, їх інтенсивності, компенсованості гіперглікемії, розвитку коморбідних патологій.

Перспективами подальших досліджень є з’ясування протирадикального потенціалу окремих органів, підсилення протирадикального захисту за умов порушень метаболічних процесів на тлі коморбідної патології.

Література:

1. Левчик ОІ. Коморбідність та її вплив на прихильність до подальшого лікування у пацієнтів з інфарктом міокарда. Вісник наукових досліджень. 2018;2:54-8. https://doi.org/10.11603/2415-8798.2018.2.9199

2. Шіфріс І.М. Діабетичний статус, коморбідність та виживаність пацієнтів з хронічною хворобою нирок V стадії: когортне дослідження. Проблеми ендокринної патології. 2020;2:95-103 https://doi.org/10.21856/j-PEP.2020.2.12

3. Морозюк АЮ, Мельниківська НВ, Кудря МЯ, Устенко НВ, Кустова СП, Бойко МО та ін. Коморбідна ендокринна патологія як наслідок функціонально-метаболічних порушень печінки та її корекція новим засобом. Фармакологія та лікарська токсикологія. 2023;17(5):318-27. https://doi.org/10.33250/17.04.318

4. Ляшук ПМ, Ляшук РП, Сходницький ІВ, Анексевич ІВ, Глуговська СВ. Коморбідність цукрового діабету і тиреоїдної патології (огляд літератури). Буковинський медичний вісник. 2019;23(4):191-5. https://doi.org/10.24061/2413-0737.XXIII.4.92.2019.110

5. Рубцова ЄІ, Копосович МВ. Поширеність та структура супутньої патології у хворих із гіпотиреозом в умовах ендемічного регіону. Україна. Здоров'я нації. 2017;2(48):98-102. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uzn_2017_2_22

6. Кушніренко ІВ. Роль йододефіциту та патології щитоподібної залози як коморбідного фактору у перебігу кандидозу слизової оболонки верхнього відділу травного тракту у хворих гастроентерологічного профілю. Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії. 2016;16(4):139-44. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apsm_2016_ 16_4%281%29__32

7. Tang Y, Yan T1,, Wang G, Chen Y, Zhu Y, Jiang Z et al. Correlation between Insulin Resistance and Thyroid Nodule in Type 2 Diabetes Mellitus. Int J Endocrinol. 2017;2017:1-8. https://doi.org/10.1155/2017/1617458

8. Турчина СІ, Матковська ТМ, Мітельов ДА, Нікітіна ЛД, Волкова ЮВ. Вплив воєнних дій на території України на стан психічного здоров'я та тиреоїдної системи в підлітків із цукровим діабетом 1-го типу. Здоров`я дитини. 2025;20(2). http://www.mif-ua.com/archive/article/54418

9. Галушко ОА, Лоскутов ОА, Тріщинська МА, Кучинська ІА, Болюк МВ. Аналіз причин ускладненого перебігу COVID-19 у пацієнтів із цукровим діабетом. Медицина невідкладних станів. 2021;4(17):23-31. https://doi.org/10.22141/2224-0586.17.4.2021.237723

10. Добреля НВ, Хромов ОС. Цукровий діабет та мале коло кровообігу (частина 1) Фізіол. журн. 2019;65(2):97-103. https://doi.org/10.15407/fz65.02.097

11. Мокрий ВЯ, Зябліцев СВ, Борис РМ. Порушення системи перекисного окислення ліпідів при цукровому діабеті 2-го типу (огляд літератури). Міжнародний ендокринологічний журнал. 2015;7(71):41-4.

12. Рубан ОА, Ковалевська ІВ. Доцільність використання антиоксидантів у медикаментозній терапії цукрового діабету II типу. Фітофармакологія нирок, печінки та обміну речовин : матеріали міжнар. наук.-практ. конф.; 2022 трав 19-20; Харків. Харків, НФаУ; 2022. с. 73-6.

13. Шатинська ОА. Комплексний вплив цитратів магнію і хрому на функціонування глутатіонової системи захисту у печінці щурів із алоксановим цукровим діабетом. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер.: Біологія. 2017;28:5-11.

14. Василишин ІВ, Воронич-Семченко НМ. Зміни інтенсивності пероксидації білків і ліпідів у м'язовій і жировій тканинах, про-/антиоксидантного потенціалу сироватки крові у щурів із дефіцитом цинку, йоду та висококалорійним навантаженням. Клінічна та експериментальна патологія. 2024;23(3):3-9. https://doi.org/10.24061/1727-4338.XXIII.3.89.2024.01

15. Дзюбановський ІЯ, Вервега БМ, Підручна СР, Мельник НА. Стан антиоксидантної системи захисту при експериментальному перитоніті на тлі цукрового діабету. Шпитальна хірургія. Журнал імені Л. Я. Ковальчука. 2019;1:31-6. https://doi.org/10.11603/2414-4533.2019.1.9909

16. Савицький ІВ. Величко ВІ, Прейс НІ, Сірман ЯВ, Сарахан ВМ. Особливості системи антиоксидантного захисту та перекисного окиснення ліпідів при мікроангіопатіях на тлі цукрового діабету 2 типу. Інтегративна антропологія. 2019;1:37-40. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ia_2019_1_7

17. Яніцька Л.В., Осінська Л.Ф., Редько А.В.Роль нікотинаміду в корекції функцій нирок за діабетичної нефропатії. Вісник Вінницького національного медичного університету. 2019;23(2):218-21. https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2019-23(2)-06

18. Верба РІ, Кліщ ІМ Особливості кисень-залежних процесів у щурів з гострим поширеним перитонітом на тлі мерказоліліндукованого гіпотиреозу. Шпитальна хірургія. Журнал імені Л. Я. Ковльчука. 2017;1:45-50. https://doi.org/10.11603/2414-4533.2017.1.7628

19. Гриневич ЮП, Липська АІ, Дрозд ІП, Телецька СВ. Динаміка вільнорадикальних процесів у крові щурів за умов часткового блокування щитоподібної залози стабільним йодом. Ядерна фізика та енергетика. Радіобіологія та радіоекологія. 2016;17(4):388-93. https://doi.org/10.15407/jnpae2016.04.388

20. Khan SH, Fazal N, Ijaz A, Manzoor SM, Asif N, Rafi T, et al. Insulin Resistance and Glucose Levels in Subjects with Subclinical Hypothyroidism. J Coll Physicians Surg Pak. 2017 Jun;27(6):329-33.

21. Гончаренко ВА, Годованець ОІ, Кузняк НБ, Дмитренко РР, Лопушняк ЛЯ. Динаміка показників системи глутатіону та глутатіонзалежних ферментів ротової рідини у дітей з хронічним катаральним гінгівітом та цукровим діабетом. Клінічна і експериментальна патологія. 2024;4:29-35. https://doi.org/10.24061/1727-4338.XXIII.4.90.2024.04

22. Pasyechko NV, Kulchinska VM. The effect of the combined use of myo-inositol, vitamin D and selenium on the cytokine status in women of reproductive age with autoimmune thyroiditis. International Journal of Endocrinology. 2023;19(3):188-93. https://doi.org/10.22141/2224-0721.19.3.2023.1270

23. Шупрович АА, Гуріна НМ, Корпачева-Зінич ОВ. Порушення обміну сечової кислоти у щурів з експериментальним інсулінорезистентним синдромом, індукованим фруктозою. Фізіол. журн. 2011;57(1):72-81.

24. Стецев'ят ВБ, Воронич-Семченко НМ, Багрій ММ, Гуранич ТВ Предиктори цитолізу гепатоцитів інсулінорезистентних щурів за умов пре- та постнатального йододефіцит. Фізіол. журн. 2023;69(3):10-23. https://doi.org/10.15407/fz69.03.010

25. Мисник ОФ. Особливості характеру зв'язку щитоподібної залози, гемостазу і пероксидного окисленні ліпідів. Scientific Journal «ScienceRise». 2015;11/6(16):51-8.

26. Стецев'ят ВБ, Багрій ММ, Воронич-Семченко НМ. Структурні зміни печінки у щурів із інсулінорезистентністю на тлі набутого і вродженого йододефіциту. Клінічна анатомія та оперативна хірургія. 2019;18(2):64-9. https://doi.org/10.24061/1727-0847.18.2.2019.13

References

1. Levchyk OI. (2018). Komorbidnist ta yii vplyv na prykhylnist do podalshoho likuvannia u patsiientiv z infarktom miokarda [Comorbidity and its impact on the adherence to further treatment in patients with myocardial infarction.]. *Visnyk naukovykh doslidzhen – Bulletin of Scientific Research,* 2, 54-58. . https://doi.org/10.11603/2415-8798.2018.2.9199 [in Ukranian]

2. Shifris MI. (2020). Diabetychnyi status, komorbidnist ta vyzhyvanist patsiientiv z khronichnoiu khvoroboiu nyrok vd stadii: kohortne doslidzhennia [Diabetic status, comorbidity and survival in patients with chronic kidney disease stage V st.: a cohort study]. *Problemy endokrynnoi patolohii – Problems of endocrine pathology,* 2, 95-103 https://doi.org/10.21856/j-PEP.2020.2.12 [in Ukranian]

3. Morozyuk AYu, Melnykivska NV, Kudrya MYa, Ustenko NV, Kustova SP, Boyko MO et al. (2023). Komorbidna endokrynna patolohiia yak naslidok funktsionalno-metabolichnykh porushen pechinky ta yii korektsiia novym zasobom [Comorbid endocrine pathology as a result of functional and metabolic disorders of the liver and its correction with a new drug]. *Farmakolohiia ta likarska toksykolohiia – Pharmacology and Drug Toxicology,* 17(5), 318-327. https://doi.org/10.33250/17.04.318 [in Ukranian]

4. Lishuk PM, Liashuk RP, Skhodnitskyi IV, Aniskevich IV, Glugovska SV. (2019). Komorbidnist tsukrovoho diabetu i tyreoidnoi patolohii (ohliad literatury) [Combination of diabetes mellitus and thyroid pathology (literature review)]. *Bukovynskyi medychnyi visnyk – Bukovinian Medical Herald,* 23(4), 191-195. https://doi.org/10.24061/2413-0737.XXIII.4.92.2019.110 [in Ukranian]

5. Rubtsova EI, Koposovich MV. (2017). Poshyrenist ta struktura suputnoi patolohii u khvorykh iz hipotyreozom v umovakh endemichnoho rehionu [Structure prevalence and comorbidity in patients with hypothyroidism under endemic regions]. *Ukraina. Zdorovia natsii – Ukraine. Nation`s health,* 2(48), 98-102. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uzn_2017_2_22 [in Ukranian]

6. Kushnirenko IV. (2016). Rol yododefitsytu ta patolohii shchytopodibnoi zalozy yak komorbidnoho faktoru u perebihu kandydozu slyzovoi obolonky verkhnoho viddilu travnoho traktu

u khvorykh hastroenterolohichnoho profiliu [Role of iodine deficiency and thyroid pathology as comorbid factor in course of candidiasis of upper digestive tract in patients with gastroenterological pathology]. *Aktualni problemy suchasnoi medytsyny: Visnyk Ukrainskoi medychnoi stomatolohichnoi akademii – Actual Problems of the Modern Medicine: Bulletin of Ukrainian Medical Stomatological Academy,* 16(4), 139-144. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apsm_2016_ 16_4%281%29__32 [in Ukranian]

7. Tang Y, Yan T1,, Wang G, Chen Y, Zhu Y, Jiang Z et al. (2017). Correlation between Insulin Resistance and Thyroid Nodule in Type 2 Diabetes Mellitus. Int J Endocrinol., 1-8. https://doi.org/10.1155/2017/1617458

8. Turchyna SI, Matkovska TM, Mitelov DA, Nikitina LD, Volkova YuV. (2025). Vplyv voiennykh dii na terytorii Ukrainy na stan psykhichnoho zdorov'ia ta tyreoidnoi systemy v pidlitkiv iz tsukrovym diabetom 1-ho typu [The impact of military operations in Ukraine on the mental health and thyroid system of adolescents with type 1 diabetes mellitus]. *Zdorov`ia dytyny – Child Health,* 20(2). http://www.mif-ua.com/archive/article/54418 [in Ukranian]

9. Halushko OA, Loskutov OA, Trishchynska MA, Kuchynska IA, Boliuk MV. (2021). Analiz prychyn uskladnenohoperebihu COVID-19 u patsiientiviz tsukrovym diabetom [Main causes of complicated COVID-19 in patients with diabetes mellitus]. *Medytsyna nevidkladnykh staniv – Emergency medicine,* 4(17), 23-31. https://doi.org/10.22141/2224-0586.17.4.2021.237723 [in Ukranian]

10. Dobrelia NV, Khromov AS. (2019). Tsukrovyi diabet ta male kolo krovoobihu (chastyna 1) [Diabetes mellitus and pulmonary circulation (Part 1)]. *Fiziol. zhurn. – Fiziol. Zh.,* 65(2), 97-103. https://doi.org/10.15407/fz65.02.097 [in Ukranian]

11. Mokryi VYa., Ziablitsev SV, Borys RM. (2015). Porushennia systemy perekysnoho okyslennia lipidiv pry tsukrovomu diabeti 2-ho typu (Ohliad literatury) [Violations of the system of lipid peroxidation in type 2 diabetes mellitus (Literature review)]. *Mizhnarodnyi endokrynolohichnyi zhurnal – International Journal of Endocrinology,* 7(71), 41-44. [in Ukranian]

12. Ruban OA, Kovalevska IV. (2022). Dotsilnist vykorystannia antyoksydantiv u medykamentoznii terapii tsukrovoho diabetu II typu [The feasibility of using antioxidants in the drug therapy of type II diabetes mellitus]. Materialy Mizhnar. naukovo-praktychna konferentsiia: *Fitofarmakolohiia nyrok, pechinky ta obminu rechovyn – Phytopharmacology of the kidneys, liver and metabolism:* May 19-20 (73-76); Kharkiv. Kharkiv, National University of Pharmacy; NFaU. [in Ukranian]

13. Shatynska OA. (2017). Kompleksnyi vplyv tsytrativ mahniiu i khromu na funktsionuvannia hlutationovoi systemy zakhystu u pechintsi shchuriv iz aloksanovym tsukrovym diabetom [The complex influence of magnesium citrate and chromium citrate on the functioning of glutathione defense system in rats' liver with alloxan diabetes]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Ser.: Biolohiia – The Journal of V.N.Karazin Kharkiv National University. Series «Biology»,* 28, 5-11. [in Ukranian]

14. Vasylyshyn IV, Voronych- Semchenko NM. (2024). Zminy intensyvnosti peroksydatsii bilkiv i lipidiv u m'iazovii i zhyrovii tkanynakh, pro-/antyoksydantnoho potentsialu syrovatky krovi u shchuriv iz defitsytom tsynku, yodu ta vysokokaloriinym navantazhenniam [Changes in the intensity of protein and lipid peroxidation in muscle and adipose tissues, pro-/antioxidant potential of blood serum in rats with zinc and iodine deficiency and high-calorie diet]. *Klinichna ta eksperymentalna patolohiia – Clinical and experimental pathology,* 23(3), 3-9. https://doi.org/10.24061/1727-4338.XXIII.3.89.2024.01 [in Ukranian]

15. Dziubanovskyi IY, Verveha BM, Pidruchna SR, Melnyk NA. (2019). Stan antyoksydantnoi systemy zakhystu pry eksperymentalnomu perytoniti na tli tsukrovoho diabetu [Status of the antioxidant protection system at experimental peritonitis against the background of diabetes]. *Shpytalna khirurhiia. Zhurnal imeni L. Ya. Kovalchuka – Hospital Surgery. Journal named by L.Ya. Kovalchuk,* 1, 31-36. https://doi.org/10.11603/2414-4533.2019.1.9909 [in Ukranian]

16. Savitskyy IV, Velychko VI, Preis NI, Sirman YaV, Sarakhan VM. (2019). Osoblyvosti systemy antyoksydantnoho zakhystu ta perekysnoho okysnennia lipidiv pry mikroanhiopatiiakh na

tli tsukrovoho diabetu 2 typu [Features of the system of antioxidant protection and lipid peroxidation in microangiopathies against a background of type 2 diabetes mellitus]. *Intehratyvna antropolohiia – Integrative Anthropology*,1, 37-40. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ia_2019_1_7 [in Ukranian]

17. Yanitskaya LV, Osinskaya LF, Redko AV. (2019). Rol nikotynamidu v korektsii funktsii nyrok za diabetychnoi nefropatii. [The role of nicotinamide in the correction of renal function in diabetic nephropathy]. *Visnyk Vinnytskoho Natsionalnoho Medychnoho Universytetu – Rep. of Vinnytsia Nation. Med. Univ*, 23(2), 218-221. https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2019-23(2)-06 [in Ukranian]

18. Verba RI, Klishch IM. (2017). Osoblyvosti kysen-zalezhnykh protsesiv u shchuriv z hostrym poshyrenym perytonitom na tli merkazolilindukovanoho hipotyreozu [Features Of Oxygen-Dependent Processes In Rats With Acute Peritonitis With Underlying Merkazolil-Induced Hypothyroidism.]. *Shpytalna khirurhiia. Zhurnal imeni L. Ya. Kovlchuka – Hospital Surgery. Journal named by L.Ya. Kovalchuk,* 1, 45-50. https://doi.org/10.11603/2414-4533.2017.1.7628 [in Ukranian]

19. Grynevych YuP, Lypska AI, Drozd IP, Teletska SV. (2016). Dynamika vilnoradykalnykh protsesiv u krovi shchuriv za umov chastkovoho blokuvannia shchytopodibnoi zalozy stabilnym yodom [Dynamics of free radicals processes in rat blood with partially blocked thyroid gland by stable iodine]. *Yaderna fizyka ta enerhetyka – Nuclear physics and atomic energy*, 17(4), 388-393. https://doi.org/10.15407/jnpae2016.04.388 [in Ukranian]

20. Khan SH, Fazal N, Ijaz A, Manzoor SM, Asif N, Rafi T, et al. (2017). Insulin Resistance and Glucose Levels in Subjects with Subclinical Hypothyroidism. *J Coll Physicians Surg Pak*, 27(6), 329-333.

21. Honcharenko VA, Godovanets OI, Kuzniak NB, Dmytrenko RR, Lopushniak LYa. (2024). Dynamika pokaznykiv systemy hlutationu ta hlutationzalezhnykh fermentiv rotovoi ridyny u ditei z khronichnym kataralnym hinhivitom ta tsukrovym diabetom [Dynamics of indicators of the glutathione system and glutathion-dependent enzymes of oral fluid in children with chronic cataral gingivitis and diabetes mellitus]. *Klinichna i eksperymentalna patolohiia – Clinical and experimental pathology*, 4, 29-35. https://doi.org/10.24061/1727-4338.XXIII.4.90.2024.04 [in Ukranian]

22. Pasyechko NV, Kulchinska VM. (2023).The effect of the combined use of myo-inositol, vitamin D and selenium on the cytokine status in women of reproductive age with autoimmune thyroiditis [The effect of the combined use of myo-inositol, vitamin D and selenium on the cytokine status in women of reproductive age with autoimmune thyroiditis]. *International Journal of Endocrinology – International Journal of Endocrinology*, 19(3), 188-193. https://doi.org/10.22141/2224-0721.19.3.2023.1270 [in Ukranian]

23. Shuprovich AA, Gurina NM, Korpacheva-Zinych OV. (2011). Porushennia obminu sechovoi kysloty u shchuriv z eksperymentalnym insulinorezystentnym syndromom, indukovanym fruktozoiu [Disorders of uric acid metabolism in rats with fructose- induced experimental insulin resistance syndrome]. *Fiziol. Zhurn. – Fiziol. Zh.*, 57(1), 72-81. [in Ukranian]

24. Stetseviat VB, Voronych-Semchenko NM, Bahrii MM, Huranych TV. (2023). Predyktory tsytolizu hepatotsytiv insulinorezystentnykh shchuriv za umov pre- ta postnatalnoho yododefitsyt [Predictors of hepatocytes cytolysis of insulin resistant rats under conditions of pre- and postnatal iodine deficiency]. *Fiziol. zhurn. – Fiziol. Zh.*, 69(3):10-23. https://doi.org/10.15407/fz69.03.010 [in Ukranian]

25. Mysnik OF. (2015). Osoblyvosti kharakteru zv'iazku shchytopodibnoi zalozy, hemostazu i peroksydnoho okyslenni lipidiv [Features of the relationship between the thyroid gland, hemostasis, and lipid peroxidation]. *Scientific Journal «ScienceRise» – Scientific Journal «ScienceRise»*, 11/6(16), 51-58. [in Ukranian]

26. Stetsevyat VB, Bagrii MM, Voronych-Semchenko NM. (2019). Strukturni zminy pechinky u shchuriv iz insulinorezystentnistiu na tli nabutoho i vrodzhenoho yododefitsytu [Structural changes of the liver in rats with insulin resistance against the background of acquired and congenital iodine deficiency]. *Klinichna anatomiia ta operatyvna khirurhiia – Clinical anatomy and operative surgery*, 18(2), 64-69. https://doi.org/10.24061/1727-0847.18.2.2019.13 [in Ukranian]

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 616-07:616.71-001.5:616.711.6

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2420-2428

Туренко Олексій Олександрович студентка кафедри фізичної терапії та ерготерапії, Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя

Бурка Олена Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної терапії та ерготерапії, Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0003-2642-2431

Ковальова Алла Андріївна доктор філософії, доцент кафедри фізичної терапії та ерготерапії, Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0001-8072-1374

Кошля Олена Володимирівна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри внутрішніх хвороб 3, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0009-0006-2040-7774

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ОЦІНКИ СТАНУ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З КОМПРЕСІЙНИМИ ПЕРЕЛОМАМИ ПОПЕРЕКОВОГО ВІДДІЛУ ХРЕБТА

Анотація. В умовах війни, коли на організм впливають екстремальні навантаження, вибухові хвилі, значні фізичні перевантаження, обмеження у доступі до своєчасної медичної допомоги, саме молоді чоловіки та жінки військового віку стають основною групою ризику. Ураження поперекового відділу хребта призводить до різкого порушення опорно-рухових функцій, втрати працездатності, обмеження у повсякденному житті та службі.

Під час теоретичного вивчення наукових джерел встановлено, що питанню діагностики стану опорно-рухового апарату на більш пізніх етапах фізичної терапії майже не приділено уваги.

Метою статті є теоретичне обґрунтування системи оцінки стану опорно-рухового апарату військовослужбовців з компресійними переломами поперекового відділу хребта.

До найбільш поширених та ефективних інструментів оцінки належать: 1) мануально-м’язове тестування, яке дозволяє якісно і кількісно оцінити силу окремих м’язів або м’язових груп, виявити м’язовий дисбаланс, порушення іннервації, слабкість або перевантаження м’язів, що надзвичайно важливо при роботі з військовослужбовцями, які мають компресійні переломи поперекового відділу хребта; 2) проба Шобера, що базується на принципі, що під час нахилу

вперед в положенні стоячи, відстань між певними анатомічними орієнтирами на шкірі спини змінюється відповідно до ступеня згинання хребта; 3) тест на статичне утримання тулуба в розгинанні, який дозволяє оцінити витривалість розгиначів поперекового відділу; 4) опитувальник SF-36 (Short Form-36 Health Survey), який дозволяє оцінити якість життя пов'язану зі здоров'ям за двома основними компонентами – фізичним та психічним здоров'ям; 5) шкала Борга, яка застосовується для суб'єктивної оцінки рівня фізичного навантаження та є особливо цінною у роботі з військовими, оскільки дозволяє ефективно контролювати інтенсивність фізичних вправ, уникаючи перевантаження, що може бути критично небезпечним у період після травми.

Ключові слова: фізична терапія, інструменти оцінки, опорно-руховий апарат, компресійний перелом, поперековий відділ хребта, військовослужбовці

Turenko Oleksii Oleksandrovych Student of Physical Therapy and Ergotherapy Department, National University «Zaporizhia Polytechnic», 69063, Ukraine, Zaporizhzhia, tel.: (061) 769-85-72

Burka Olena Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Physical Therapy and Ergotherapy Department, National University «Zaporizhia Polytechnic», Zaporizhzhia, tel.: (061) 769-85-72, https://orcid.org/0000-0003-2642-2431

Kovalova Alla Andriivna Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor of Physical Therapy and Ergotherapy Department, National University «Zaporizhia Polytechnic», Zaporizhzhia, tel.: (061) 7698572, https://orcid.org/0000-0001-8072-1374

Koshlia Olena Volodimirivna Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Internal diseases 3 Department, Zaporizhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, tel.: (061) 239-68-90, https://orcid.org/0009-0006-2040-7774

THEORETICAL SUBSTITUTION OF THE ASSESSMENT SYSTEM OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM STATE OF MILITARY SERVANTS WITH COMPRESSION FRACTURES OF THE LUMBAR SPINE

Abstract. In the war conditions, when the body is affected by extreme loads, blast waves, significant physical overloads, and restrictions on access to timely medical care, it is young men and women of military age who become the main risk group. Damage to the lumbar spine leads to a sharp disruption of musculoskeletal functions, loss of working capacity, and limitations in everyday life and service.

During the theoretical study of scientific sources, it was found that almost no attention was paid to the issue of diagnosing the state of the musculoskeletal system at later stages of physical therapy.

The aim of the article is to theoretically substantiate the system for assessing the musculoskeletal system of military personnel with compression fractures of the lumbar spine.

The most common and effective assessment tools include: 1) manual muscle testing, which allows for qualitative and quantitative assessment of the strength of individual muscles or muscle groups, to identify muscle imbalance, innervation disorders, weakness or muscle overload, which is extremely important when working with military personnel with compression fractures of the lumbar spine; 2) the Schober test, which is based on the principle that when leaning forward in a standing position, the distance between certain anatomical landmarks on the skin of the back changes according to the degree of spinal flexion; 3) the test for static trunk extension, which allows for assessing the endurance of the lumbar extensors; 4) the SF-36 questionnaire (Short Form-36 Health Survey), which allows you to assess the quality of life related to health according to two main components - physical and mental health; 5) the Borg scale, which is used for subjective assessment of the level of physical activity and is especially valuable in working with the military, as it allows you to effectively control the intensity of physical exercises, avoiding overload, which can be critically dangerous in the period after injury.

Keywords: physical therapy, assessment tools, musculoskeletal system, compression fracture, lumbar spine, military personnel

Постановка проблеми. У мирний час компресійні переломи хребта найчастіше виникали внаслідок дорожньо-транспортних пригод, падінь з висоти чи остеопорозу в літніх людей. Проте в умовах війни, коли на організм впливають екстремальні умови, вибухові хвилі, значні фізичні перевантаження, обмеження у доступі до своєчасної медичної допомоги, саме молоді чоловіки та жінки військового віку стають основною групою ризику. Ураження поперекового відділу хребта призводить до різкого порушення опорно-рухових функцій, втрати працездатності, обмеження у повсякденному житті та службі, а також супроводжується болем, втратою контролю над положенням тіла, а іноді – депресивними станами та посттравматичними синдромами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наразі найбільш дослідженими проблемами фізичної терапії військовослужбовців є: 1) реабілітація осіб після мінно-вибухових травм (М. Матвійчук, Р. Салій, В. Чорна та ін.); 2) відновлення після акубаротравм (І. Біденко, О. Ковальова, О. Столбинська та ін.); 3) навчання та адаптація до використання протезів та додаткового устаткування (О. Мусієнко, Н. Семінська, А. Степанова та ін.) тощо.

Як видно з проведеного теоретичного аналізу наукових джерел, питанню діагностики на більш пізніх етапах фізичної терапії приділено мінімальну увагу.

Мета статті: теоретично обґрунтувати систему оцінки стану опорно-рухового апарату військовослужбовців з компресійними переломами поперекового відділу хребта.

Виклад основного матеріалу. Мануально-м'язове тестування (ММТ) є одним із найбільш поширених методів оцінки функціонального стану м'язової системи в фізичній терапії та реабілітації. Воно дозволяє якісно і кількісно оцінити силу окремих м'язів або м'язових груп, виявити м'язовий дисбаланс, порушення іннервації, слабкість або перевантаження м'язів, що надзвичайно важливо при роботі з військовослужбовцями, які мають компресійні переломи поперекового відділу хребта. У таких пацієнтів порушується біомеханіка тіла, знижується стабільність хребтового стовпа, а функціональна слабкість певних м'язів може ускладнювати процес реабілітації та сприяти хронізації болю.

Основною метою ММТ є визначення сили м'яза або м'язової групи в умовах опору, який створюється руками дослідника. Для цього застосовується п'ятибальна шкала за Даніелсом і Уортінгемом, де 0 балів відповідає повній відсутності скорочення, а 5 балів – нормальній м'язовій силі в умовах максимально можливого опору. Такий підхід дозволяє не лише фіксувати факт м'язової слабкості, але й відслідковувати динаміку відновлення під час фізичної терапії [5].

У контексті компресійних переломів поперекового відділу особливу увагу необхідно приділити глибоким стабілізуючим м'язам спини та іншим м'язам, які беруть участь у стабілізації хребта, утриманні тіла в просторі, амортизації навантажень та контролі рухів у попереково-крижовому сегменті. Насамперед, це такі м'язи як m. erector spinae, m. multifidus, m. quadratus lumborum, а також м'язи черевного преса, зокрема поперечний м'яз живота (m. transversus abdominis), який є важливим антагоністом надмірного лордозу попереку [4].

Мануально-м'язове тестування в реабілітації пацієнтів з компресійними переломами дозволяє не лише виявити слабкість м'язів, але й точно визначити, на які м'язові групи слід акцентувати увагу під час побудови програми фізичної терапії. Тестування повинне проводитися в умовах безпечних для пацієнта, враховуючи гостроту періоду, ступінь стабільності хребта, больовий синдром та загальний функціональний стан. Тому у перші дні реабілітації рекомендується обмежитися спостереженням за рухами, оцінкою м'язового тонусу та простими ізометричними тестами без опору, поступово переходячи до класичних ММТ після стабілізації стану.

Комплексне застосування ММТ у фізичній терапії військових з ушкодженнями поперекового відділу дозволяє об'єктивно оцінити функціональні можливості пацієнта, індивідуалізувати програму тренувань і відстежувати динаміку відновлення, що в сукупності є важливою передумовою для ефективного та безпечного процесу реабілітації [4, 5].

Інструментальні та клінічні методи діагностики займають важливе місце у фізичній терапії пацієнтів із компресійними переломами поперекового відділу хребта, зокрема у військовослужбовців, які часто зазнають надмірних фізичних навантажень. Такі методи дозволяють не лише встановити ступінь функціонального обмеження, а й об'єктивізувати зміни в динаміці, що особливо важливо для

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

моніторингу ефективності реабілітаційних заходів. Серед простих, доступних, але високоефективних клінічних тестів, які можуть бути використані фізичним терапевтом у польових чи амбулаторних умовах, варто виділити пробу Шобера та тест на статичне утримання тулуба в положенні розгинання.

Проба Шобера – це класичний тест для оцінки рухливості поперекового відділу хребта у сагітальній площині. Вона базується на принципі, що під час нахилу вперед в положенні стоячи, відстань між певними анатомічними орієнтирами на шкірі спини змінюється відповідно до ступеня згинання хребта [4].

Тест виконується таким чином: пацієнта просять стати рівно, ноги на ширині плечей, руки вздовж тіла. Терапевт знаходить остистий відросток п’ятого поперекового хребця (L5), що орієнтовно відповідає рівню з’єднання між клубовими гребенями. Від цієї точки вгору відкладають 10 см і вниз – 5 см, позначаючи маркером дві додаткові точки на шкірі. Потім пацієнта просять виконати максимальний нахил тулуба вперед, не згинаючи коліна. У нормі відстань між верхньою та нижньою точками повинна збільшуватись щонайменше на 4-5 см. Якщо приріст є меншим, це свідчить про обмеження рухливості в поперековому відділі хребта, що може бути наслідком болю, м’язового спазму або структурних порушень, таких як фіброз, дегенеративні зміни або нестабільність після перелому. Цей тест надзвичайно інформативний для виявлення порушень функціонального згинання спини, а також для спостереження за ефективністю програми фізичної терапії, зокрема спрямованої на покращення мобільності [2].

Другим важливим клінічним методом є тест на статичне утримання тулуба в розгинанні. Він дозволяє оцінити витривалість розгиначів поперекового відділу, зокрема m. erector spinae та m. multifidus, які відповідають за підтримання постурального контролю і часто страждають внаслідок компресійних травм [1].

Методика проведення передбачає, що пацієнт лягає животом на горизонтальну поверхню (найкраще – на спеціальну лаву або кушетку) так, щоб край поверхні був на рівні передньої частини тазу (клубових кісток). Нижні кінцівки фіксуються ременями або утримуються асистентом. Пацієнта просять підняти верхню частину тулуба так, щоб вона залишалась у горизонтальному положенні, паралельно до підлоги, без опори руками. Завданням є утримати цю позицію максимально довго. Замір ведеться у секундах – чим довше пацієнт здатен утримувати правильне положення без тремтіння або опускання тулуба, тим кращою є витривалість розгиначів. У клінічній практиці вважається, що тривалість утримання менше 30 секунд свідчить про суттєве зниження функціональних можливостей м’язів, що потребує цілеспрямованої корекції через фізичні вправи. У контексті компресійних переломів це надзвичайно важливо, адже втрата м’язового контролю і зниження витривалості розгиначів прямо корелюють із больовим синдромом, ризиком повторних ушкоджень та зниженням якості життя пацієнта.

Обидва методи – проба Шобера та тест на утримання – є неінвазивними, простими у виконанні, не потребують складного обладнання, що дозволяє застосовувати їх як у стаціонарних, так і в польових умовах реабілітації військовослужбовців. Вони є взаємодоповнюючими: перший дає уявлення про ступінь рухливості, другий – про функціональну витривалість та силу. Їх регулярне використання дозволяє не лише виявляти функціональні дефіцити, а й наочно демонструвати динаміку прогресу, що має мотивуючий вплив на пацієнтів. Усі результати доцільно фіксувати в індивідуальній карті спостереження, що дає змогу коригувати програму фізичної терапії відповідно до об'єктивних показників функціонального стану.

У системі комплексної фізичної терапії, орієнтованої на військовослужбовців із компресійними переломами поперекового відділу хребта, важливу роль відіграють інструменти суб'єктивної оцінки функціонального стану пацієнта. До таких інструментів належать опитувальники і шкали, що дозволяють зафіксувати зміни в якості життя, рівні функціональної незалежності, а також ступені втоми, дискомфорту та адаптації до навантаження. Використання таких інструментів дає змогу не лише кількісно охарактеризувати суб'єктивні відчуття пацієнта, але й забезпечити об'єктивізацію динаміки змін у процесі реабілітації, що особливо важливо в умовах складного клінічного перебігу, як у випадку зі спинальними травмами.

Одним із найбільш універсальних та поширених інструментів є опитувальник Short Form-36 Health Survey (SF-36), який дозволяє оцінити якість життя пов'язану зі здоров'ям за вісьмома основними шкалами: фізичне функціонування, рольове фізичне функціонування, біль, загальне здоров'я, життєва активність (вітальність), соціальне функціонування, рольове емоційне функціонування та психічне здоров'я. Усі ці шкали є частиною двох основних компонентів – фізичного та психічного здоров'я. Кожна шкала містить у собі кілька питань, відповіді на які дозволяють кількісно визначити рівень функціонального стану пацієнта в конкретній сфері. SF-36 є надзвичайно цінним інструментом у контексті оцінки ефективності фізичної терапії, оскільки дозволяє виявити не тільки фізичні, але й емоційні та соціальні наслідки перенесеної травми. Наприклад, у пацієнтів з компресійними переломами хребта часто спостерігається зниження життєвої активності, зменшення соціальної взаємодії через біль або страх рецидиву травми, тривожність або депресивні реакції – усе це напряму впливає на якість реабілітаційного процесу. Опитувальник SF-36 дає змогу фіксувати ці зміни до та після програми фізичної терапії, що робить його надзвичайно цінним з позицій доказової медицини. Окрім того, результати опитування можна легко інтерпретувати кількісно, що дозволяє проводити порівняльний аналіз у різні часові періоди курсу терапії. Це забезпечує можливість побудови індивідуалізованої траєкторії реабілітації з урахуванням не лише фізичного, а й психоемоційного стану пацієнта [4, 6].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Наступним важливим інструментом у системі діагностики є шкала Борга (Borg Rating of Perceived Exertion, RPE), яка застосовується для суб'єктивної оцінки рівня фізичного навантаження з боку самого пацієнта. Ця шкала є особливо цінною у роботі з військовими, оскільки дозволяє ефективно контролювати інтенсивність фізичних вправ, уникаючи перевантаження, що може бути критично небезпечним у період після травми. Шкала Борга має декілька варіантів: оригінальну 15-бальну шкалу (від 6 до 20) та спрощену 10-бальну модифікацію (від 0 до 10). Оригінальна шкала створена таким чином, щоб значення приблизно відповідали частоті серцевих скорочень у спокої та при навантаженні, тобто, показник 6 відповідає 60 ударам за хвилину, а 20 – приблизно 200 ударам, що дозволяє інтерпретувати суб'єктивні відчуття у фізіологічному контексті. Проте у клінічній реабілітаційній практиці частіше використовується 10-бальна шкала, де 0 означає повну відсутність зусиль, 1 – дуже слабке зусилля, 5 – помірне, а 10 – максимальне, нестерпне зусилля [3].

У процесі фізичної терапії військовослужбовців із компресійними переломами шкала Борга дозволяє здійснювати самоконтроль за навантаженням під час виконання вправ, зокрема силових, стабілізаційних або функціональних, з урахуванням індивідуального больового порогу та рівня готовності пацієнта до руху. Особливо важливим є те, що цей інструмент оцінки дозволяє виявити тенденції до перевтоми ще до появи фізіологічних ознак перевантаження, таких як тахікардія, задишка або м'язова втома. Це робить її незамінною в умовах поетапної, прогресивної побудови навантаження, де надмірне зусилля може не лише знизити ефективність програми, а й спровокувати загострення больового синдрому або повторне травмування.

Одночасне використання SF-36 і шкали Борга дозволяє реалізувати принцип біопсихосоціального підходу у фізичній терапії – враховувати фізичний стан, психологічне самопочуття та соціальну активність. Завдяки цьому вдається досягнути не лише клінічного поліпшення, але й значного покращення суб'єктивного сприйняття якості життя, що є критично важливим чинником у поверненні військовослужбовців до активної служби або повсякденного життя. Обидва інструменти є простими у використанні, не потребують складного обладнання, можуть бути адаптовані до умов стаціонару, амбулаторного лікування або самостійної роботи пацієнта, а також мають високий рівень надійності та валідності. Їх включення до загальної діагностичної програми дозволяє сформувати цілісну картину стану пацієнта, що є необхідною умовою для ефективного планування та корекції індивідуальної програми фізичної терапії.

Проведення діагностичних заходів у процесі фізичної терапії військово-службовців із компресійними переломами поперекового відділу хребта вимагає чіткої послідовності дій, які базуються на логіці клінічного мислення, системності, доказовості та адаптації до функціонального стану пацієнта. Побудова алгоритму діагностики – це не просто формальність, а необхідність,

яка забезпечує об'єктивність оцінки, можливість порівняння результатів, відслідковування динаміки та, що найголовніше, – оптимальний вибір індивідуалізованої програми фізичної терапії.

Першим кроком у цьому алгоритмі виступає клінічне обстеження пацієнта, яке включає ретельний збір анамнезу з акцентом на механізм травми, її давність, наявність супутніх ускладнень, скарг на біль, обмеження рухливості, зниження сили, відчуття скованості або нестабільності в ділянці попереку. Особливо важливим є виявлення функціональних обмежень, які заважають виконувати повсякденну діяльність або службові обов'язки. Уже на цьому етапі фахівець формує попередню гіпотезу щодо залучених структур, можливого ступеня пошкодження й адаптаційних змін.

Далі в алгоритмі передбачається проведення мануально-м'язового тестування ключових м'язів, які забезпечують стабільність і рухливість попереково-крижового відділу. У даному контексті особливу увагу слід приділити довгим м'язам спини (m. erector spinae), квадратному м'язу попереку (m. quadratus lumborum), поперечному м'язу живота (m. transversus abdominis) та багатороздільному м'язу (m. multifidus). Отримані результати мають принципове значення для визначення напрямів корекції: наприклад, при виявленні однобічної слабкості багатороздільного м'яза слід зробити акцент на вправи, що активують стабілізуючу функцію глибоких м'язів спини.

Наступним кроком алгоритму є виконання інструментально-клінічних тестів, зокрема проби Шобера, яка дозволяє оцінити рухливість у поперековому відділі та тест на статичне утримання. Важливість останнього підтверджується тим, що моделює навантаження на м'язи, які працюють у реальному житті для підтримання постави та стабілізації поперекового відділу під час фізичної активності.

Завершальним етапом діагностичного алгоритму є застосування стандартизованих опитувальників і шкал, які дозволяють оцінити суб'єктивну сторону функціонального стану: опитувальник SF-36 та шкала Борга.

Отримані на всіх етапах дані повинні бути інтегровані в єдину інформаційну систему, що дозволяє створити повноцінну клінічну картину. Саме така структурована і послідовна діагностика є основою для побудови ефективної, безпечної та адаптованої до потреб пацієнта програми фізичної терапії. Алгоритм є живим документом – у разі потреби він може бути скоригований, наприклад, за наявності нових симптомів або недостатнього ефекту від застосованих втручань. Таким чином, він виконує не лише діагностичну, але й прогностичну, методологічну та організаційну функцію у процесі фізичної реабілітації військовослужбовців із компресійними переломами поперекового відділу хребта.

Висновок. У дослідженні було здійснено всебічний аналіз методів діагностики функціонального стану військовослужбовців із компресійними переломами поперекового відділу хребта та розроблено алгоритм проведення

оцінки. Отримані результати підтвердили, що ефективна реабілітація можлива лише за умови поєднання якісної клінічної діагностики, адекватної функціональної оцінки та чіткої послідовності їх виконання.

Література:

1. Бурка О., Присяжнюк О., Мормуль Т. Фізична терапія жінок другого зрілого віку з дегенеративно-дистрофічними ураженнями хребта. *Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології,* 2022. Том 7, №2. С. 70-77. DOI: https://doi.org/10.15391/prrht.2022-7.16

2. Бурка О.М., Сандуляк О.В. Використання лікувальної фізичної культури при компресійних переломах поперекового відділу хребта. *Тиждень науки-2021. Факультет управління фізичною культурою та спортом* / Редкол. :В. В. Наумик (відпов. ред.). Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2021. С. 105-108.

3. Канюка Є. В., Піндічев С. О. Застосування шкали індивідуального сприйняття фізичного навантаження (шкала Борга) при проведенні процедур лікувальної гімнастики. *Український вісник медико-соціальної експертизи.* 2015. № 2. С. 42-45.

4. Туренко О.О., Бурка О.М. Фізична терапія чоловіків зрілого вікуз компресійними переломамипоперекового відділу хребта. Перспективи та інновації науки. Серія «Медицина», 2024. №6(52). С. 2109-2117. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-2109-2117

5. Hislop H. J., Montgomery J., Connelly B., Daniels L. Daniels and Worthingham's Muscle Testing: Techniques of Manual Examination, 8th edition. 2007. 485 p.

6. Ware J.E. SF-36. Health Survey Update. Spine (Phila Pa 1976), 2000. 25(24), 3130-3139. DOI: https//doi.org/10.1097/00007632-200012150-00008

References:

1. Burka, O., Prysiazhniuk, O., & Mormul, T. (2022) Fizychna terapiia zhinok druhoho zriloho viku z deheneratyvno-dystrofichnymy urazhenniamy khrebta [Physical therapy of women of the second mature age with degenerative-dystrophic lesions of the spine]. *Fizychna reabilitatsiia ta rekreatsiino-ozdorovchi tekhnolohii – Physical rehabilitation and recreational and health technologies, 7 (2),* 70-77. DOI: https://doi.org/10.15391/prrht.2022-7.16 [in Ukrainian].

2. Burka, O.M., & Sanduliak, O.V. (2021). Vykorystannia likuvalnoi fizychnoi kultury pry kompresiinykh perelomakh poperekovoho viddilu khrebta [The therapeutic physical culture use in compression fractures of the lumbar spine]. Proceedings from *Tyzhden nauky-2021. Fakultet upravlinnia fizychnoiu kulturoiu ta sportom – Science Week-2021. Physical Culture and Sports Management Faculty.* (pp. 105-108). Zaporizhzhia: National University «Zaporizhzhia Polytechnic» [in Ukrainian].

3. Kaniuka, Ye. V., & Pindichev, S. O. (2015). Zastosuvannia shkaly indyvidualnoho spryiniattia fizychnoho navantazhennia (shkala Borha) pry provedenni protsedur likuvalnoi himnastyky [Application of the scale of individual perception of physical activity (Borg scale) when conducting therapeutic gymnastics procedures]. *Ukrainskyi visnyk medyko-sotsialnoi ekspertyzy – Ukrainian Bulletin of Medical and Social Expertise, 2,* 42-45 [in Ukrainian].

4. Turenko O.O., & Burka O.M. (2025). Fizychna terapiia cholovikiv zriloho viku z kompresiinymy perelomamy poperekovoho viddilu khrebta [Physical therapy of mature men with compression fractures of the lumbar spine]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriia «Medytsyna» – Prospects and innovations in science. Series «Medicine», 6 (52),* 2109-2117. DOI: https://doi.org/ 10.52058/2786-4952-2025-6(52)-2109-2117 [in Ukrainian].

5. Hislop, H. J., Montgomery, J., Connelly, B., & Daniels, L. (2007). Daniels and Worthingham's Muscle Testing: Techniques of Manual Examination, 8th edition.

6. Ware J.E. SF-36. Health Survey Update. Spine (Phila Pa 1976) (2000). 25(24), 3130-3139. DOI: https//doi.org/10.1097/00007632-200012150-00008

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 355.415.7:[355.08:355.5](045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2429-2439

Тьорло Олена Ігорівна завідувач кафедри спеціальної фізичної підготовки, Львівський державний університет внутрішніх справ, доцент, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, м.Львів, https://orcid.org/0000-0001-7828-6975

Поліщук Наталія Миколаївна доктор філософії, старший викладач кафедри медико-біологічних основ фізичної культури, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, https://orcid.org/0000-0003-3677-1248

Синенький Володимир Михайлович доцент кафедри тактико-спеціальної підготовки Львівського державного університету внутрішніх справ, доцент, кандидат історичних наук, полковник поліції, м.Львів, https://orcid.org/0000-0002-9652-2211

МЕДИЧНА ЕВАКУАЦІЯ В УМОВАХ ТАКТИЧНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ: ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА НАВЧАННЯ ОСОБОВОГО СКЛАДУ

Анотація. В сучасних бойових умовах із високою динамікою і непередбачуваною тактичною обстановкою питання медичної евакуації поранених набуває критичного значення. В статті проаналізовано підходи до організації системи медичної евакуації та підготовки особового складу медичної служби й бойових підрозділів в умовах тактичної нестабільності. Здійснено огляд вітчизняного та міжнародного досвіду, зокрема практики Збройних Сил України в період збройного конфлікту після 2014 року, а також сучасних протоколів тактичної медицини за стандартами НАТО (наприклад, STANAG 2549 «Medical Evacuation») та українських керівних документів, таких як «Інструкція з організації медичної евакуації в ЗСУ».

Висвітлено основні елементи організації евакуації поранених: багаторівневу систему етапів евакуації (від точки поранення до стабілізаційного пункту і далі до шпиталю), використання захищених санітарних транспортних засобів, зокрема броньованих медичних машин типу БММ-70 «Ковчег» та «Новатор-2», а також альтернативних шляхів транспортування, таких як залізничні санітарні потяги, що активно використовувалися в Україні у 2022–2023 рр. для евакуації понад 2400 поранених за умов неможливості застосування авіації через високий ризик обстрілів.

Наведено приклади адаптації медико-евакуаційних заходів до умов інтенсивних бойових дій, зокрема розгортання мобільних стабілізаційних пунктів

(роль 1 та роль 2 за класифікацією НАТО) поблизу лінії зіткнення. Окрему увагу приділено підготовці персоналу: масовому навчанню військовослужбовців навичкам першої допомоги згідно з принципами TCCC (Tactical Combat Casualty Care), що дозволило знизити показник запобіжної летальності поранених з 24% у 2014 році до близько 5% у 2023 році, та вдосконаленню підготовки бойових медиків і евакуаційних команд з урахуванням характеру поранень та фактору можливих затримок евакуації.

За результатами дослідження встановлено, що комплексна реалізація описаних організаційних і навчальних підходів дозволяє забезпечити своєчасне надання медичної допомоги пораненим навіть за нестабільної тактичної обстановки, мінімізуючи втрати та покращуючи прогноз для постраждалих. Перспективи подальших досліджень полягають у впровадженні новітніх технологій (безпілотні засоби евакуації, телемедицина) та аналізі ефективності різних моделей медичної евакуації у бойових умовах.

Ключові слова: медична евакуація; бойові поранення; тактична медицина; перша допомога; бойовий медик; тактично нестабільне середовище.

Tiorlo Olena Ihorivna Head of the Department of Special Physical Training, Lviv State University of Internal Affairs, PhD in Physical Education and Sport, Associate Professor**,** Lviv, https://orcid.org/0000-0001-7828-6975

Polishchuk Nataliia Mykolaivna Doctor of Philosophy, Senior Lecturer**,** Department of Medical and Biological Foundations of Physical Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0000-0003-3677-1248

Synenkyi Volodymyr Mykhailovych Associate Professor at the Department of Tactical and Special Training, Lviv State University of Internal Affairs, PhD in History, Police Colonel, Associate Professor**,** Lviv, https://orcid.org/0000-0002-9652-2211

MEDICAL EVACUATION IN CONDITIONS OF TACTICAL INSTABILITY: APPROACHES TO ORGANIZATION AND PERSONNEL TRAINING

Abstract. In modern combat conditions characterized by high dynamics and unpredictable tactical environments, medical evacuation of casualties becomes critically important. This article analyzes the approaches to organizing the medical evacuation system and training medical personnel and combat units under conditions of tactical instability. A comprehensive review of domestic and international experiences has been conducted, with particular emphasis on the Armed Forces of Ukraine during the conflict period following 2014, alongside contemporary NATO tactical medicine protocols (e.g., STANAG 2549 "Medical Evacuation") and Ukrainian

regulatory documents such as the "Instruction on the Organization of Medical Evacuation in the Armed Forces of Ukraine."

The paper highlights key elements of casualty evacuation organization, notably the multi-tiered evacuation system from the point of injury through stabilization points to hospitals. Emphasis is placed on the use of protected medical transport vehicles, including armored medical vehicles such as BMM-70 "Kovcheh" and "Novator-2," as well as alternative transportation methods like medical evacuation trains actively employed in Ukraine during 2022–2023 to evacuate more than 2400 wounded when aeromedical evacuation was impossible due to high risks of enemy fire.

Examples are provided of adapting medical evacuation measures to intensive combat conditions, particularly the deployment of mobile stabilization points (Role 1 and Role 2, according to NATO classification) close to the frontline. Special attention is given to personnel training: extensive instruction of military personnel in first aid skills following Tactical Combat Casualty Care (TCCC) principles, which contributed to reducing the preventable death rate among wounded personnel from approximately 24% in 2014 to about 5% by 2023. Moreover, improvements in training combat medics and evacuation teams are discussed, considering injury types and possible evacuation delays.

The findings indicate that comprehensive implementation of the described organizational and training approaches ensures timely medical care for the wounded even amid unstable tactical conditions, minimizing personnel losses and improving casualty outcomes. Further research perspectives include the implementation of innovative technologies such as unmanned evacuation platforms and telemedicine, as well as analyzing the effectiveness of different medical evacuation models in combat environments.

Keywords: medical evacuation; combat injuries; tactical medicine; first aid; combat medic; tactically unstable environment.

Постановка проблеми. Збереження життя та здоров’я військовослужбовців, які отримали поранення в бою, значною мірою залежить від швидкості та ефективності медичної евакуації. В умовах тактичної нестабільності – коли лінія фронту та обстановка швидко змінюються, присутній постійний ризик обстрілів, а доступні маршрути евакуації перебувають під загрозою – організація своєчасного вивезення поранених стає надзвичайно складним завданням. Актуальність проблеми зросла під час сучасних збройних конфліктів (наприклад, війна на сході України, повномасштабні бойові дії 2022–2023 рр.), де інтенсивність боїв і застосування важкого озброєння призводять до великої кількості одночасних поранених, а традиційні підходи до евакуації потребують перегляду [1, с. 6].

Важливе наукове та практичне завдання полягає в тому, щоб розробити такі підходи до медичної евакуації, які б забезпечували мінімальний час доставки пораненого до пункту надання допомоги навіть за відсутності стабільних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

«коридорів» евакуації і під ворожим вогнем [2, с. 40]. Це завдання має ключове значення для військової медицини та тактичної підготовки військ, оскільки ефективна евакуація безпосередньо впливає на показник виживання поранених (зниження preventable death) та морально-психологічний стан особового складу [3]. Таким чином, проблема медичної евакуації в умовах швидкоплинних бойових дій тісно пов'язана з пріоритетними завданнями військової медицини – забезпеченням своєчасної кваліфікованої допомоги та зменшенням санітарних втрат в армії [1, с. 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика медичної евакуації поранених у бойових умовах відображена в роботах як українських, так і зарубіжних фахівців. Аналіз досвіду Збройних Сил України під час Антитерористичної операції (АТО) та Операції об'єднаних сил (ООС) 2014–2020 рр. показав, що медична евакуація є ключовим елементом системи медичного забезпечення війська, а її ефективність залежить від наявності достатньої кількості підготовлених підрозділів і транспорту та належної організації їх роботи [1, с. 8].

Зокрема, Хоменко та співавтори [1, с. 9–11] проаналізували кількісні показники евакуації поранених за роками і встановили особливості різних етапів евакуації – передової, тактичної, стратегічної. Вони наголошують на необхідності ширшого застосування авіаційного та залізничного транспорту для тактичної та стратегічної евакуації поранених, оскільки досвід АТО/ООС виявив дефіцит можливостей на цих рівнях.

На міжнародному рівні узагальнений бойовий досвід останніх десятиліть ліг в основу протоколів TCCC, які визначають алгоритми надання допомоги й евакуації в умовах бойових дій [4]. Згідно з цими рекомендаціями, етап Tactical Evacuation Care характеризується тим, що засоби евакуації можуть бути різними – наземні машини, повітряні судна чи катери, а час евакуації є непостійним і за певних обставин може значно затягуватися [5]. Ворожа ситуація і загрози для евакуаційних засобів (обстріли, мінна небезпека, ППО противника) можуть кардинально різнитися залежно від обставин бою. Це знайшло відображення і в наукових публікаціях [2, с. 41]. Зокрема, західні військові хірурги відзначають, що концепція «золотої години» (необхідності доставити пораненого до хірурга протягом першої години) може бути нездійсненною в умовах масштабних бойових дій проти рівного за силою противника [1, с. 41]. Пропонується зміщувати акцент з очікування швидкого вивезення поранених на розгортання мобільних хірургічних бригад ближче до передової, аби наблизити хірургічну допомогу до місця виникнення поранення [1, с. 42]. Такий підхід покликаний зменшити втрати від критичних поранень, якщо евакуація затримується [1, с. 43].

Аналіз літератури також показує, що однією з причин смертності на полі бою є недостатні навички надання першої допомоги безпосередньо на місці поранення [2]. Досвід збройних сил США, НАТО та України свідчить, що впровадження програми навчання всього особового складу тактичній медицині

(зокрема навичкам зупинки критичної кровотечі, забезпечення прохідності дихальних шляхів тощо) суттєво знижує частку запобіжних смертей [3]. За деякими даними, після впровадження масового навчання першої допомоги потенційно запобіжна летальність серед поранених знизилася до ~5%, що є вкрай низьким показником у порівнянні з минулими конфліктами [3].

В Україні з 2014 року активно переймають такі підходи: волонтерські та державні ініціативи підготували десятки тисяч бійців з домедичної допомоги [4]. Наприклад, створений у 2023 році Центр тактичної медицини об'єднання United Help Ukraine у Києві залучив 35 інструкторів і здатен навчати близько 750 військовослужбовців (бійців і медиків) щомісяця [5]. Станом на кінець 2024 року за допомогою цієї програми було підготовлено понад 10,5 тисяч захисників з тактичної медицини [5].

Однак у наукових публікаціях звертається увага і на те, що характер бойових дій в Україні відрізняється від тих, на основі яких створено багато західних протоколів [6]. Марія Назарова, бойовий медик, зазначає, що переважна більшість поранень українських військових спричинені мінно-вибуховими травмами від артилерії та ракет, тоді як у конфліктах низької інтенсивності (Ірак, Афганістан) домінували поранення від стрілецької зброї та невеликих СВП [6]. Це вимагає адаптації навчальних протоколів: українські інструктори продовжують навчати бійців накладати оклюзійні наліпки на проникаючі поранення грудної клітки та виконувати декомпресію пневмотораксу на рівні домедичної допомоги, хоча в оновлених американських стандартах 2021 р. ці маніпуляції виключені з програми для немедиків [6].

Причина в тому, що США можуть покладатися на дуже швидку аеромедичну евакуацію (час підльоту вертольота 15–20 хвилин), тоді як в Україні евакуація часто здійснюється лише наземним транспортом і може тривати годину і більше [5].

Отже, невирішеною залишається частина загальної проблеми, що стосується саме адаптації організації евакуації та підготовки персоналу до умов високоінтенсивної війни, де евакуація ускладнена. Дана стаття присвячена означеним аспектам – обґрунтуванню підходів, які дозволять підвищити ефективність медичної евакуації в тактично нестабільних умовах шляхом удосконалення організаційних заходів та системи навчання.

Мета статті. Метою цієї статті є розробка і обґрунтування підходів до організації медичної евакуації та навчання особового складу в умовах тактичної нестабільності бойових дій. Для досягнення цієї мети проаналізовано наявний досвід медичної евакуації під час сучасних збройних конфліктів (насамперед українського контексту) [1; 5; 6], опрацьовано сучасні стандарти та керівні документи з тактичної медицини [4], а також визначено ключові проблемні моменти, що перешкоджають своєчасній евакуації поранених. Виходячи з цього аналізу, сформульовано рекомендації щодо оптимізації структури евакуаційно-

санітарної служби та програми підготовки військовослужбовців з метою мінімізації втрат і покращення медичного забезпечення на полі бою.

Виклад основного матеріалу. Організація медичної евакуації в умовах тактичної нестабільності. Для ефективної евакуації поранених з поля бою необхідно створити гнучку багаторівневу систему, спроможну діяти навіть за нестабільної ситуації. Базовим принципом є поетапність евакуації: від місця отримання поранення (тактичний рівень підрозділу) – до найближчого стабілізаційного пункту (рівень батальйону або бригади), а далі – до тилового лікувального закладу (госпіталь, роль 3 за класифікацією НАТО) [7]. На кожному етапі повинні бути наявні визначені сили і засоби. Перший етап – евакуація з поля бою (point of injury) – зазвичай є найнебезпечнішим. У цих умовах застосовується принцип CASEVAC (casualty evacuation) – евакуація підручними або бойовими транспортними засобами без спеціального медичного персоналу, коли це необхідно робити негайно під вогнем [8, с. 12].

Наприклад, на нульовій позиції поранених нерідко евакуюють на бронетехніці (БТР, МТ-ЛБ тощо) до найближчого укриття чи медичного посту [8, с. 13]. Броньовані машини підвищують шанси довезти бійця живим, адже звичайні санітарні автомобілі типу “швидкої” не захищені від обстрілів і уламків [9]. Практика війни показала, що необхідно переобладнувати й пристосовувати бронетехніку під медичну евакуацію. Так, у Національній гвардії України в 2023 р. створено броньований санітарний автомобіль на базі Новатор-2, здатний перевозити до 6 поранених сидячи або 4 лежачи; машина обладнана місцями для кріплення нош та системами подачі кисню, зберігаючи при цьому бронезахист і можливість протидії ворожим дронам (системи РЕБ) .

Цей зразок успішно пройшов випробування в районі бойових дій і запущений в серійне виробництво для потреб сил оборони .

Наступний етап – тактична евакуація з передових позицій до найближчого лікувального закладу (роль 2 – польового шпиталю або стабілізаційного центру). У відносно стабільних умовах евакуацію цього рівня часто здійснюють спеціалізовані санітарні автомобілі або гелікоптери (MEDEVAC – medical evacuation з медперсоналом) [8, с. 14]. Проте в умовах сучасної війни застосування авіації для евакуації ускладнене через насиченість ППО та загрозу ураження літальних апаратів противником .

Як відзначають фахівці, у конфліктах між технологічно розвиненими арміями медична авіація може стати небезпечною або недоступною .

Так сталося в Україні у 2022 р., коли повітряний простір був надто ризикованим для гелікоптерів; у відповідь на це українські й міжнародні організації розгорнули альтернативні рішення, зокрема медичні евакуаційні потяги. За підтримки «Лікарів без кордонів» було обладнано два спеціальні потяги, якими за 8 місяців евакуйовано 2481 пацієнта із прифронтових міст у глибокий тил [6].

Спочатку більшість евакуйованих складали травмовані бійці, однак з часом евакуація потягом охопила також цивільних пацієнтів і хворих, коли прифронтові лікарні були перевантажені або зруйновані [6].

Досвід підтвердив, що залізнична евакуація за наявності розвиненої інфраструктури може стати ефективною та безпечною альтернативою, якщо вона адаптована до умов війни [6].

Крім залізниці, застосовується і автомобільна евакуація на дальні відстані. Для цього використовуються колони санітарних машин або реанімобілі на більш безпечній відстані від фронту [8, с. 15]. Важливою умовою є налагодження зв'язку і координації між підрозділами на полі бою та медичними службами. Стандарти НАТО передбачають чіткий формат запиту на медевак (так званий 9-liner MEDEVAC request), що містить основні дані: локація, кількість і стан поранених, необхідність безпеки (ескорт, зона приземлення тощо) [7].

В умовах міської битви евакуація особливо ускладнюється. Досвід боїв у містах показує, що в урбанізованій місцевості часто неможливо підігнати машину достатньо близько до місця поранення – поранених доводиться виносити на собі на великі відстані під вогнем . При цьому медики вимушені надавати допомогу значно довше, ніж класичні 60 хвилин «золотої години», що збільшує навантаження на них і вимагає вищої кваліфікації [1, с. 42].

Отже, організація ефективної евакуації в тактично нестабільних умовах включає завчасне планування евакуаційних шляхів (з врахуванням альтернатив), наявність броньованих транспортних засобів та достатньої кількості санітарних машин, створення резерву мобільних медичних груп, розгортання стабілізаційних пунктів якомога ближче до фронту, а також інтегровану систему управління медичною евакуацією [7; 8]. Навчання особового складу для медичної евакуації. Людський фактор – підготовленість бійців і медиків – не менш важливий, ніж матеріальні аспекти [8, с. 8]. Якщо військовослужбовці не володіють навичками першої допомоги, а медичний персонал не навчений діяти під вогнем, то навіть найкраща техніка не гарантує порятунку життя [7 с. 10]. Тому сучасні підходи спираються на концепцію всеохоплюючого навчання тактичної медицини. В Збройних Силах України після 2014 року впроваджено обов'язкове навчання кожного військовослужбовця базовим навичкам домедичної допомоги на полі бою.

Ця підготовка відповідає рівню Combat Lifesaver (CLS) або «бойовий рятувальник» у практиці НАТО – тобто не медик, але боєць, спроможний надати першу допомогу собі чи товаришам [7]. Основний фокус робиться на зупинці критичної кровотечі (накладання турнікетів, тампонування ран гемостатичними бинтами), забезпеченні прохідності дихальних шляхів (вправлення повітропроводу, правильне положення пораненого), попередженні гіпотермії та швидкій евакуації [4]. Використовуються стандартні алгоритми MARCH, які допомагають не розгубитися і послідовно виконати необхідні дії навіть під стресом [4].

Оскільки реалії війни в Україні такі, що поранений може тривалий час лишатися без лікаря, українські інструктори навчають бійців деяких розширених прийомів [6]. Як зазначалось вище, на відміну від спрощених останніх версій американських протоколів, українська програма для немедиків включає

накладання оклюзійної наліпки при проникаючому пораненні грудної клітки та контроль розвитку пневмотораксу (спостереження за симптомами, проведення декомпресії голкою при необхідності) [6]. Це обґрунтовано тим, що час до прибуття медика чи евакуації може становити 1–2 години, і за цей час у пораненого з напруженим пневмотораксом стан критично погіршиться без втручання [6].

У підготовці використовується досвід ізраїльської армії та інших країн, де солдати мають розширені повноваження щодо надання допомоги на полі бою [7].

Щодо підготовки бойових медиків, то вона також зазнала змін з урахуванням досвіду бойових дій [3 с. 12]. Сучасний бойовий медик (в українській армії посада санінструктора роти або фельдшера батальйону) проходить курс тактичної бойової медицини, наближений до програми НАТО Combat Medic/Paramedic [7]. Його навчання включає: розширені методи зупинки кровотеч (накладання турнікетів на множинні рани, застосування судинного доступу для інфузій), забезпечення дихання (конікотомія при обструкції дихальних шляхів, вентиляція за допомогою апарату), лікування травматичного шоку (введення кровозамінників, переливання крові за наявності такої можливості) та інші елементи Prolonged Field Care – надання допомоги протягом тривалого часу, якщо евакуація затримується [7].

Вагому роль у системі навчання відіграють спільні навчання з міжнародними партнерами За останні роки українські військові медики брали участь у численних тренінгах і курсах, що проводили інструктори США, Британії, Канади, Ізраїлю та ін. . Такі програми, як «Combat Medic Sustainment» чи курси від EU Military Assistance Mission, з одного боку, передають передовий досвід союзників, а з іншого – дозволяють адаптувати його до українських реалій [6].

Результатом стало формування в Україні власної школи тактичної медицини з урахуванням бойового досвіду 2014–2023 рр. [4]. Національні протоколи, розроблені Управлінням медичного забезпечення ЗСУ, наразі узгоджуються з НАТОвськими, але містять положення, що враховують саме український досвід (масовані артилерійські удари, відсутність авіації, тривала евакуація тощо) [7; 4].

Отже, підготовка особового складу щодо медичної евакуації повинна здійснюватися на трьох рівнях: всі військовослужбовці – базові навички самодопомоги та взаємодопомоги під вогнем; бойові медики та санітарні інструктори – розширені навички невідкладної допомоги і організації евакуації; лікарі та фельдшери рольового echelon (рівня батальйон/бригадний медпункт і вище) – навички травматології, хірургічної допомоги та управління медичною службою [7; 11, с. 14].

Навчання особового складу для медичної евакуації. Людський фактор – підготовленість бійців і медиків – не менш важливий, ніж матеріальні аспекти [11, с. 8]. Якщо військовослужбовці не володіють навичками першої допомоги, а медичний персонал не навчений діяти під вогнем, то навіть найкраща техніка не

гарантує порятунку життя. Тому сучасні підходи спираються на концепцію всеохоплюючого навчання тактичної медицини. В Збройних Силах України після 2014 року впроваджено обов'язкове навчання кожного військовослужбовця базовим навичкам домедичної допомоги на полі бою .

Ця підготовка відповідає рівню Combat Lifesaver (CLS) або «бойовий рятувальник» у практиці НАТО – тобто не медик, але боєць, спроможний надати першу допомогу собі чи товаришам [7]. Основний фокус робиться на зупинці критичної кровотечі (накладання турнікетів, тампонування ран гемостатичними бинтами), забезпеченні прохідності дихальних шляхів (вправлення повітропроводу, правильне положення пораненого), попередженні гіпотермії та швидкій евакуації [4]. Використовуються стандартні алгоритми MARCH, які допомагають не розгубитися і послідовно виконати необхідні дії навіть під стресом [4].

Оскільки реалії війни в Україні такі, що поранений може тривалий час лишатися без лікаря, українські інструктори навчають бійців деяких розширених прийомів [6]. Як зазначалось вище, на відміну від спрощених останніх версій американських протоколів, українська програма для немедиків включає накладання оклюзійної наліпки при проникаючому пораненні грудної клітки та контроль розвитку пневмотораксу (спостереження за симптомами, проведення декомпресії голкою при необхідності) [6]. Це обґрунтовано тим, що час до прибуття медика чи евакуації може становити 1–2 години, і за цей час у пораненого з напруженим пневмотораксом стан критично погіршиться без втручання [6].

У підготовці використовується досвід ізраїльської армії та інших країн, де солдати мають розширені повноваження щодо надання допомоги на полі бою [7].

Щодо підготовки бойових медиків, то вона також зазнала змін з урахуванням досвіду бойових дій .Сучасний бойовий медик (в українській армії посада санінструктора роти або фельдшера батальйону) проходить курс тактичної бойової медицини, наближений до програми НАТО Combat Medic/Paramedic [7]. Його навчання включає: розширені методи зупинки кровотеч (накладання турнікетів на множинні рани, застосування судинного доступу для інфузій), забезпечення дихання (конікотомія при обструкції дихальних шляхів, вентиляція за допомогою апарату), лікування травматичного шоку (введення кровозамінників, переливання крові за наявності такої можливості) та інші елементи Prolonged Field Care – надання допомоги протягом тривалого часу, якщо евакуація затримується [7].

Вагому роль у системі навчання відіграють спільні навчання з міжнародними партнерами [6]. За останні роки українські військові медики брали участь у численних тренінгах і курсах, що проводили інструктори США, Британії, Канади, Ізраїлю та ін. [6]. Такі програми, як «Combat Medic Sustainment» чи курси від EU Military Assistance Mission, з одного боку, передають передовий досвід союзників, а з іншого – дозволяють адаптувати його до українських реалій [6].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Результатом стало формування в Україні власної школи тактичної медицини з урахуванням бойового досвіду 2014–2023 рр. [4]. Національні протоколи, розроблені Управлінням медичного забезпечення ЗСУ, наразі узгоджуються з НАТОвськими, але містять положення, що враховують саме український досвід (масовані артилерійські удари, відсутність авіації, тривала евакуація тощо) [7].

Отже, підготовка особового складу щодо медичної евакуації повинна здійснюватися на трьох рівнях: всі військовослужбовці – базові навички самодопомоги та взаємодопомоги під вогнем; бойові медики та санітарні інструктори – розширені навички невідкладної допомоги і організації евакуації; лікарі та фельдшери рольового echelon (рівня батальйон/бригадний медпункт і вище) – навички травматології, хірургічної допомоги та управління медичною службою [7; с. 14].

Висновки Проведений аналіз дозволяє зробити такі основні висновки: 1) Для забезпечення своєчасної допомоги пораненим необхідно створити гнучку систему евакуації, що включає кілька ешелонів (від поля бою до тилового шпиталю) та передбачає використання різних видів транспорту – в тому числі броньованих машин і спеціально обладнаних засобів – залежно від обстановки. 2) Досвід сучасної війни підтвердив важливість альтернативних підходів, таких як евакуація залізницею або розгортання передових хірургічних груп, у випадках коли традиційні методи (санітарні автомобілі, гелікоптери) не можуть ефективно застосовуватися. 3) Ключовим чинником успішної евакуації є навчений персонал: масове навчання солдат навичкам домедичної допомоги і спеціальна підготовка медиків значно знижують рівень можливих втрат. Інтеграція принципів TCCC у систему бойової підготовки підвищує виживаність поранених на полі бою. 4) Для умов тактичної нестабільності необхідно адаптувати стандарти медичного забезпечення – спрощувати та прискорювати процедури, впроваджувати нові технічні рішення (наприклад, системи відстеження поранених, дрони для доставки медичних вантажів чи навіть евакуації поранених роботизованими засобами) та постійно аналізувати бойовий досвід з метою вдосконалення протоколів. Перспективи подальших розвідок у даному напрямі включають дослідження ефективності впроваджених заходів (через аналіз статистики виживання поранених, часу евакуації тощо), розробку спеціалізованих тренувальних програм для дій в умовах затриманої евакуації (prolonged field care) та вивчення можливостей використання автономних систем евакуації. Реалізація зазначених підходів сприятиме підвищенню стійкості системи медичного забезпечення сил оборони та збереженню життя захисників навіть за найскладніших умов бойової обстановки.

Література.

1. Хоменко І. П., Галушка А. М., Жаховський В. О., Лівінський В. Г. Роль та значення медичної евакуації в системі лікувально-евакуаційних заходів медичного забезпечення ЗС України під час АТО/ООС // Український журнал військової медицини. – 2020. – Т.1, №2. – С.5–14

2. Walravens S., Zharkova N., De Weggheleire A., Burton W., Cabrol J.-C., Lee J. S. Medical evacuation by train in a war zone – a descriptive study of 2481 patients transported in Ukraine in 2022 // JAMA Network Open. – 2023. – Vol.6(6). – e2319726

3. Павлишин О. Рівняння на протокол: як український досвід може покращити військову медицину // Куншт (онлайн-журнал), 11.07.2022.

4. Beldowicz B. C., Bellamy M., Modlin R. Death Ignores the Golden Hour: The Argument for Mobile, Farther-Forward Surgery // Military Review. – 2020. – Vol.100(2). – P.39–48

5. NAEMT TCCC. Tactical Evacuation Care Guidelines (Slides) – Prehospital Trauma Life Support Military Edition, 2018

6. TRADOC G-2 OEE. Details Emerge on the Russian Medical System in Ukraine (analytical report). – Dec 2023

7. United Help Ukraine. Tactical Medicine Training Program – Results Update (November 2024)

8. Army Recognition. Ukrainian National Guard strengthens command operations with new Novator-2 vehicles (Focus Analysis). – 18 Dec 2024

References

1. Khomenko, I. P., Halushka, A. M., Zhakhovskyi, V. O., & Livinskyi, V. H. (2020). Rol ta znachennia medychnoi evakuatsii v systemi likuvalno-evakuatsiinykh zakhodiv medychnoho zabezpechennia ZS Ukrainy pid chas ATO/OOS. *Ukrainian Journal of Military Medicine*, 1(2), 5–14.

2. Walravens, S., Zharkova, N., De Weggheleire, A., Burton, W., Cabrol, J.-C., & Lee, J. S. (2023). Medical evacuation by train in a war zone – a descriptive study of 2481 patients transported in Ukraine in 2022. *JAMA Network Open*, 6(6), e2319726. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.19726

3. Pavlyshyn, O. (2022, July 11). Rivnyannya na protokol: yak ukrainskyi dosvid mozhe pokrashchyty viiskovu medytsynu. *Kunsht*. Retrieved from https://kunsht.com.ua/rivnyannya-na-protokol/

4. Beldowicz, B. C., Bellamy, M., & Modlin, R. (2020). Death ignores the Golden Hour: The argument for mobile, farther-forward surgery. *Military Review*, 100(2), 39–48.

5. NAEMT. (2018). *Tactical Evacuation Care Guidelines*. In *PHTLS Military* (9th ed.).

6. TRADOC G2 OEE. (2023, December). *Details Emerge on the Russian Medical System in Ukraine*. Retrieved from https://oe.tradoc.army.mil

7. United Help Ukraine. (2024, November). *Tactical Medicine Training Program – Update*. Retrieved from https://unitedhelpukraine.org

8. Army Recognition. (2024, December 18). Ukrainian NG introduces Novator-2 armored MEDEVAC vehicle (analysis article). Retrieved from https://www.armyrecognition.com

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 378.147:616-057.875:004.8

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2440-2454

Хархаліс Ігор Костянтинович доктор філософії (спеціальність «Медицина»), доцент кафедри анатомії людини та гістології, медичний факультет, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна, https://orcid.org/0000-0001-9487-4785

ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ КЛІНІЧНИХ КЕЙСІВ У ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

Анотація. Розвиток клінічного мислення в майбутніх лікарів є одним із ключових пріоритетів сучасної медичної освіти, оскільки безпосередньо визначає якість діагностичного обґрунтування, терапевтичних рішень і безпеку пацієнтів. Традиційні моделі навчання, які ґрунтуються переважно на пасивному засвоєнні теоретичних знань, усе частіше визнаються не досить ефективними для підготовки здобувачів освіти до викликів, що постають перед ними в реальній клінічній практиці. У цьому контексті інтеграція проблемно-орієнтованого навчання (ПОН), заснованого на аналізі клінічних випадків, стає надзвичайно актуальною та ефективною педагогічною стратегією.

Мета статті – проаналізувати потенціал аналізу клінічних випадків у рамках ПОН у контексті формування клінічного мислення в здобувачів медичної вищої освіти, з особливим акцентом на його впровадження в такі морфологічні дисципліни, як патоморфологія та гістологія.

Результати дослідження показують, що систематичне використання клінічних випадків в умовах ПОН значно сприяє розвитку аналітичного, критичного та рефлексивного компонентів клінічного мислення. Здобувачі вищої освіти, які регулярно беруть участь у структурованому обговоренні кейсів, показують кращу здатність формулювати диференціальні діагнози, обґрунтовувати клінічні рішення на основі морфологічних даних та інтегрувати теоретичні знання в практичні ситуації. Впровадження ПОН сприяє самостійному пошуку інформації, розвитку навичок аргументації та метакогнітивної обізнаності, що є важливими для майбутньої медичної практики. Аналіз також виявив, що кейси з різним рівнем складності та міждисциплінарним змістом, які пов’язують патоморфологічні зміни з клінічними та лабораторними параметрами, є найбільш ефективними для сприяння глибокому засвоєнню знань та контекстуальному розумінню захворювань. До того ж роль викладача перетворюється з джерела знань на фасилітатора діагностичного мислення, який спрямовує здобувачів вищої освіти на генерування гіпотез і клінічну аргументацію.

У статті зроблено висновок, що інтеграція аналізу клінічних випадків у рамках ПОН не тільки підвищує мотивацію і пізнавальну активність здобувачів вищої освіти, але й забезпечує вищий рівень готовності до реальної клінічної роботи. Рекомендовано розширювати цей підхід через міждисциплінарну співпрацю, цифрові інструменти та створення структурованих бібліотек кейсів, адаптованих до різних етапів навчання.

Ключові слова: клінічне мислення, медична освіта, когнітивні навички, діагностичне моделювання, педагогічні технології, інтегроване навчання.

Kharkhalis Ihor Konstantinovych Doctor of Philosophy (specialty: Medicine), Associate Professor of the Department of Human Anatomy and Histology, Medical Faculty, State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, https://orcid.org/0000-0001-9487-4785

FORMATION OF CLINICAL THINKING IN STUDENTS BASED ON THE ANALYSIS OF CLINICAL CASES IN PROBLEM-BASED LEARNING

Abstract. The development of clinical thinking in future doctors is one of the key priorities of modern medical education, as it directly determines the quality of diagnostic reasoning, therapeutic decisions, and patient safety. Traditional teaching models, which are based mainly on the passive acquisition of theoretical knowledge, are increasingly recognized as insufficiently effective in preparing students for the challenges they face in real clinical practice. In this context, the integration of problem-based learning (PBL), based on the analysis of clinical cases, is becoming an extremely relevant and effective pedagogical strategy.

The aim of this article is to analyze the potential of clinical case analysis within the framework of PBL in the context of developing clinical thinking in medical students, with a particular focus on its implementation in morphological disciplines such as pathomorphology and histology.

The results of the study show that the systematic use of clinical cases in PBL significantly contributes to the development of analytical, critical, and reflective components of clinical thinking. Higher education students who regularly participate in structured case discussions demonstrate a better ability to formulate differential diagnoses, justify clinical decisions based on morphological data, and integrate theoretical knowledge into practical situations. The introduction of PBL promotes independent information seeking, the development of argumentation skills, and metacognitive awareness, which are important for future medical practice. The analysis also found that cases with varying levels of complexity and interdisciplinary content that link pathomorphological changes to clinical and laboratory parameters are most effective in promoting deep knowledge acquisition and contextual understanding of diseases. In addition, the role of the teacher is transformed from a source of knowledge

to a facilitator of diagnostic thinking, guiding higher education students toward hypothesis generation and clinical reasoning.

The article concludes that the integration of clinical case analysis into PBL not only increases the motivation and cognitive activity of higher education students, but also ensures a higher level of readiness for real clinical work. It is recommended to expand this approach through interdisciplinary collaboration, digital tools, and the creation of structured case libraries adapted to different stages of learning.

Keywords: clinical thinking, medical education, cognitive skills, diagnostic modeling, pedagogical technologies, integrated learning.

Постановка проблеми. Формування клінічного мислення в майбутніх лікарів є одним із найважливіших завдань сучасної медичної освіти, оскільки забезпечує здатність приймати обґрунтовані діагностичні та терапевтичні рішення в реальних клінічних ситуаціях. Клінічне мислення являє собою складну когнітивну навичку, яка інтегрує аналітичне мислення, критичне оцінювання та рефлексивне судження, що дозволяє лікарю інтерпретувати дані про пацієнта, виявляти патологічні процеси та вибирати оптимальні стратегії лікування. Однак традиційні медичні освітні програми, які часто орієнтовані на пасивну передачу фрагментарних теоретичних знань, є недостатніми для розвитку компетенції нового рівня. Відрив фундаментальних наук від клінічної практики обмежує здатність здобувачів вищої освіти застосовувати вивчені концепції в діагностичному контексті, що призводить до поверхневого розуміння механізмів захворювань і недостатньої готовності до виконання професійних обов’язків. Тому існує актуальна потреба в перегляді педагогічних підходів для сприяння активному, контекстному і міждисциплінарному навчанню [1].

Проблемно-орієнтоване навчання (ПОН), зосереджене на аналізі клінічних випадків, є потужною освітньою стратегією для подолання цієї проблеми. Завдяки взаємодії з автентичними, часто складними медичними сценаріями здобувачі вищої освіти заохочуються до виявлення недоліків у знаннях, до самостійного пошуку відповідної інформації та її спільного застосування для розв’язання клінічних проблем. Цей процес тісно пов’язаний з діагностичними міркуваннями досвідчених клініцистів і дозволяє здобувачам вищої освіти розвивати клінічне мислення через постійну практику, зворотний зв’язок і рефлексію. Залучення патоморфологічного змісту до клінічних випадків ще більше підвищує здатність здобувачів пов’язувати морфологічні зміни з клінічними проявами, сприяючи глибшому розумінню процесів захворювання. З огляду на зростання уваги до компетентнісно-орієнтованої медичної освіти використання аналізу клінічних випадків у ПОН не тільки відповідає попиту на більш ефективні результати навчання, а й готує здобувачів вищої освіти до інтегрованої, орієнтованої на пацієнта медичної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У статті Т. М. Запорожець, Л. Д. Коровіної та Т. А. Сухомлин [2] здійснено порівняльний аналіз методів

викладання фізіології в медичних університетах різних країн і зосереджено увагу на важливості інтеграції практичних завдань, симуляційних технологій і клінічних кейсів в освітній процес. Авторки наголошують, що клінікоорієнтовані підходи сприяють не лише кращому засвоєнню базових знань, але й розвитку клінічного мислення здобувачів вищої освіти, адже дозволяють залучити їх до реалістичних сценаріїв ухвалення рішень. Окремо відзначено ефективність міждисциплінарного викладання та командної роботи, які стимулюють аналітичне і критичне мислення, що є важливим складником формування клінічного підходу до діагностики.

Дослідження Н. М. Димар і Л. М. Яременко [3] зосереджено на проблемно-пошуковому підході в навчанні гістології. Авторки стверджують, що використання кейсів в освітньому процесі дозволяє розвивати здатність здобувачів вищої освіти до формулювання гіпотез, пошуку патогенетичних зв'язків і логічної інтерпретації результатів. Формування клінічного мислення, на думку дослідниць, неможливе без активної участі студентів в аналітичному процесі, що забезпечується саме завдяки проблемно-орієнтованому підходу, в якому навчання набуває форм діалогу, а не односпрямованого викладу.

Необхідність балансу між традиційними методами викладання та інноваційними стратегіями в умовах стрімких трансформацій медичної освіти підкреслюють Л. В. Швець та І. І. Шаповал [4]. Вони розглядають проблемно-орієнтоване навчання як міст між теоретичними знаннями та клінічною практикою, що формує гнучке й адаптивне клінічне мислення. Автори акцентують, що впровадження клінічних кейсів не лише стимулює когнітивну активність здобувачів вищої освіти, а й формує навички критичного аналізу, що є основою для діагностичних рішень у майбутній професійній діяльності.

У статті М. М. Микули [5] підкреслено значущість компетентнісного підходу в підготовці медичних кадрів, де клінічне мислення розглядається як інтегративна компетентність. Автор обґрунтовує, що лише за умови глибокої практичної орієнтації освітнього процесу можливе формування здатності здобувача вищої освіти до логічного міркування, формування диференційного діагнозу та клінічного прогнозування. Одним із ключових чинників, на думку дослідника, є постійна взаємодія майбутнього медика із клінічним контекстом, що реалізується через аналіз клінічних ситуацій.

Своєю чергою І. Ю. Хміль і Т. В. Сергієнко [6] досліджують розвиток meta- та soft skills у процесі підготовки майбутніх медиків. Вони зазначають, що формування клінічного мислення потребує не лише професійного знання, але й розвинених навичок міжособистісного спілкування, емоційного інтелекту та критичного аналізу. У роботі акцентовано, що проблемно-орієнтоване навчання через клінічні кейси не лише моделює клінічну ситуацію, а й активізує складники soft skills, що є важливою умовою успішної адаптації до реальних умов медичної практики.

У дослідженні О. А. Герасименка, О. С. Совірди та В. В. Тюпи [7] наголошено на впровадженні інноваційних методів у медичну освіту України,

серед яких особливе місце займає кейс-метод. Автори підкреслюють ефективність застосування клінічних кейсів як засобу активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти і переходу від репродуктивного навчання до продуктивного, що є фундаментом для формування клінічного мислення. У статті також наведено практичні приклади впровадження в навчання симуляційних технологій, які наближають освітнє середовище до реалій медичної практики.

Формування культури ділового спілкування майбутніх лікарів у контексті особистісно-орієнтованого підходу розглядає К. В. Качайло [8], яка зазначає, що клінічне мислення не може розвиватися у відриві від комунікативної компетентності, адже процес клінічного аналізу завжди включає інтерпретацію скарг пацієнта, ведення медичної документації та командну роботу. Особистісна залученість здобувача вищої освіти в аналіз клінічних ситуацій формує не лише професійні, а й соціальні навички, що в підсумку забезпечує цілісне функціонування майбутнього лікаря в клінічному середовищі.

Мета статті – проаналізувати потенціал аналізу клінічних випадків у рамках ПОН у контексті формування клінічного мислення у здобувачів вищої медичної освіти, з особливим акцентом на його впровадження в такі морфологічні дисципліни, як патоморфологія та гістологія.

Виклад основного матеріалу. Клінічне мислення все більше визнається фундаментальною компетентністю в підготовці майбутніх лікарів, оскільки формує когнітивну та інтелектуальну основу для прийняття обґрунтованих діагностичних і терапевтичних рішень у клінічній практиці. Сучасні трактування клінічного мислення визначають його як складний, інтегративний розумовий процес, що передбачає не лише застосування медичних знань, а й здатність аналізувати, інтерпретувати, синтезувати та оцінювати інформацію, отриману від пацієнтів, лабораторних тестів та клінічних спостережень. Він виходить за межі запам’ятовування фактів і протоколів, являючи собою активне поєднання міркувань, досвіду, розпізнавання шаблонів і рефлексивного судження, яке адаптується до унікальності кожної клінічної ситуації.

У сучасній освітній літературі клінічне мислення розглядається як таке, що охоплює кілька взаємопов’язаних когнітивних вимірів. По-перше, аналітичний компонент передбачає систематичний збір і логічну інтерпретацію клінічних даних, що спирається на наукові принципи та доказові настанови. Це дозволяє лікарю визначити ключові симптоми, сформулювати диференціальні діагнози та розробити раціональну стратегію лікування [9, с. 104]. Критичний компонент орієнтований на оцінювання надійності, релевантності та наслідків інформації, що дозволяє лікарю ставити під сумнів припущення, виявляти невідповідності та уникати когнітивних упереджень. Цей аспект є надзвичайно важливим для забезпечення точності клінічних суджень і зменшення кількості помилок. Рефлексивний компонент стосується метакогнітивної здатності оцінювати власні процеси міркування, визнавати наявність проблем у знаннях, учитися на власному досвіді та коригувати рішення на основі зворотного зв’язку. Рефлексія

сприяє навчанню впродовж життя та розвитку професійної інтуїції, що ґрунтується як на теоретичних знаннях, так і на клінічному досвіді.

Незважаючи на свою загальновизнану важливість, формування клінічного мислення у здобувачів вищої медичної освіти постає перед значними викликами в межах традиційних освітніх моделей. Переважна більшість освітніх програм, що базуються на лекціях і зосереджені на пасивній передачі теоретичних знань, часто ігнорують розвиток когнітивних навичок вищих рівнів, необхідних для клінічного мислення. Здобувачі вищої освіти можуть набути навичок відтворення інформації з підручників або пригадування патофізіологічних механізмів, але їм важко вільно застосовувати ці знання в реальних клінічних ситуаціях. Відсутність раннього і змістовного контакту з пацієнтом ще більше обмежує можливості практикувати діагностичне мислення в автентичному просторі. Оцінювання в традиційних умовах часто ставить на перше місце пригадування фактів, а не розв'язання проблем і міркування, що сприяє поверхневому навчанню, а не заохочує глибоке когнітивне сприйняття. До того ж недостатній акцент на міждисциплінарній інтеграції, зокрема на зв'язках між фундаментальними медичними науками, як-от патологія і клінічна медицина, перешкоджає розвитку цілісного розуміння, необхідного для компетентного клінічного судження.

У цьому контексті перехід до студентоцентрованих, проблемно-орієнтованих підходів у медичній освіті спрямований на усунення цих недоліків шляхом сприяння активному залученню, контекстному навчанню та культивуванню клінічного мислення як центральної мети. Водночас, навіть попри нові педагогічні інновації, ефективний розвиток клінічного мислення вимагає продуманих освітніх стратегій, підготовлених фасилітаторів і сприятливого освітнього середовища, яке заохочує до пошуку, рефлексії та співпраці. Власне кажучи, реформування медичної освіти з метою винесення клінічного мислення на передній план не лише покращує діагностичну кмітливість здобувачів вищої освіти, але й закладає підґрунтя для адаптивної експертизи в складному, мінливому медичному просторі [10, с. 86–87].

Проблемно-орієнтоване навчання (ПОН) – це трансформаційна педагогічна технологія в медичній освіті, що ґрунтується на конструктивістській теорії навчання і спрямована на сприяння глибинному розумінню, критичному мисленню та клінічній аргументації. На відміну від традиційних дидактичних методів, які наголошують на пасивному засвоєнні знань, ПОН заохочує здобувачів вищої освіти стати активними учасниками власного освітнього процесу, залучаючи їх до розв'язання реальних проблем, які відображають складність і невизначеність клінічної практики. Його філософські засади ґрунтуються на переконанні, що знання найкраще засвоюються, коли вони активно конструюються, контекстуалізуються і змістовно інтегруються в когнітивну систему здобувачів вищої освіти.

Організація ПОН зазвичай має структурований, але гнучкий формат, який сприяє колективному дослідженню та самостійному навчанню. Стандартний

цикл ПОН починається з презентації ретельно розробленого клінічного випадку або проблеми, яка часто не досить структурована і відкрита для того, щоб стимулювати дослідження. Здобувачі вищої освіти працюють у малих групах, часто під керівництвом тьютора або експерта, щоб визначити, що вони знають, чого їм потрібно навчитися і як знайти необхідну інформацію. Після цього настає фаза самостійного навчання, коли здобувачі досліджують відповідні концепції та механізми. Потім вони знову збираються, щоб обговорити свої висновки, уточнити своє розуміння і застосувати нові знання для подолання проблеми. Роль тьютора полягає не в тому, щоб викладати матеріал, а в тому, щоб спрямовувати процес, заохочувати аргументацію та сприяти метакогнітивній рефлексії. Цей циклічний процес сприяє активному залученню та поступовому засвоєнню складного матеріалу [11, с. 128–129].

Дидактичний потенціал ПОН полягає в його здатності розвивати навички мислення вищого порядку, зокрема в розвитку клінічного мислення і прийняття рішень. Розв'язуючи реальні або змодельовані клінічні проблеми, здобувачі освіти вчаться формулювати гіпотези, інтерпретувати дані, обґрунтовувати свої висновки і переглядати своє розуміння у відповідь на нову інформацію. Це віддзеркалює діагностичний процес у клінічній практиці, таким чином узгоджуючи освітній досвід із професійними вимогами. ПОН також заохочує інтеграцію знань із різних дисциплін, полегшуючи перехід від фундаментальної науки до клінічного застосування. До того ж це навчання розвиває такі важливі професійні компетенції, як робота в команді, комунікація, адаптивність і саморегуляція – риси, які є незамінними в сучасному медичному просторі.

У таблиці 1 узагальнено ключові відмінності між традиційними підходами до навчання і методом ПОН, що ілюструють освітні зміни в цілях, ролях здобувачів вищої освіти і результатах навчання.

Таблиця 1

Головні відмінності між традиційними підходами і ПОН [10–12]

Аспект	Традиційне навчання	Проблемно-орієнтоване навчання (ПОН)
Підхід до навчання	Пасивне засвоєння інформації	Активне дослідження та побудова знань
Структура освітньої програми	Дисципліноцентричний, сегментований зміст	Інтегрована, проблемно-орієнтована освітня програма
Роль здобувача вищої освіти	Слухач і нотатник	Здатний розв'язувати проблеми, незалежний здобувач
Роль викладача	Передавач знань	Фасилітатор і провідник
Фокус оцінювання	Пригадування фактів, іспити з множинним вибором	Застосування, міркування та здатність до рефлексії
Результати навчання	Запам'ятовування окремих фактів	Розвиток клінічного мислення та інтеграції
Співпраця	Індивідуальне навчання	Групове обговорення та співпраця

Загалом, ПОН являє собою стратегічний відхід від традиційних педагогічних моделей, переорієнтовуючи медичну освіту на автентичне клінічне дослідження і навчання, орієнтоване на здобувача вищої освіти. Теоретичні засади конструктивізму та структурований, але активний формат роблять його потужним інструментом для розвитку інтелектуальних і професійних компетенцій, необхідних майбутнім лікарям.

Застосування клінічних випадків у патоморфології відіграє важливу роль у розвитку клінічного мислення в здобувачів медичної освіти, оскільки дає їм змогу інтегрувати теоретичні знання з реальними або змодельованими діагностичними ситуаціями. Патоморфологія, яка фокусується на структурних і функціональних змінах у тканинах і органах, що знаходяться в основі хворобливих процесів, забезпечує важливий зв'язок між фундаментальними медичними науками і клінічними дисциплінами. Ґрунтовне розуміння морфологічних змін має важливе значення для інтерпретації клінічних проявів, розуміння механізмів розвитку хвороби та постановки точного діагнозу. Відповідно, включення клінічних випадків у викладання патоморфології сприяє застосуванню більш прикладного та рефлексивного підходу до навчання, заохочуючи здобувачів вищої освіти переходити від пасивних одержувачів інформації до активних діагностів, здатних до аналітичного мислення [13, с. 156–157].

Патоморфологічні знання сприяють клінічній інтерпретації шляхом уточнення анатомічної та клітинної основи симптомів, лабораторних даних і результатів візуалізації. Наприклад, розпізнавання гістологічних ознак гломерулонефриту, як-от утворення півмісяця або потовщення базальної мембрани, дає пояснення таких клінічних проявів, як гематурія, протеїнурія та ниркова недостатність. Подібно до цього виявлення казеозних гранульом у біоптатах легень не лише підтверджує діагноз туберкульозу, але й допомагає в поясненні системних симптомів, як-от хронічний кашель, лихоманка та втрата ваги. Пов'язуючи мікроструктурну патологію з досвідом пацієнта, аналіз клінічних випадків із патоморфології зміцнює здатність здобувача вищої освіти до комплексного, причинно-наслідкового клінічного обґрунтування.

Ефективні клінічні кейси з патоморфології зазвичай мають різну складність і структуровані таким чином, щоб стимулювати різні рівні когнітивної активності [14, с. 1083–1085]. Прості кейси можуть включати один, добре описаний процес захворювання, наприклад, жирову дегенерацію печінки, з чіткими морфологічними та клінічними кореляціями. Проміжні випадки можуть охоплювати кілька систем органів, як у випадку системного червоного вовчака, коли імуноопосередковане ураження впливає на нирки, шкіру, суглоби та гематологічні показники. Запущені випадки часто являють діагностичну неоднозначність або збігаються з декількома потенційними патологіями, як, наприклад, розрізнення лімфом Ходжкіна і неходжкінських лімфом на основі особливостей біопсії, імуногістохімічних маркерів та історії хвороби. Добре побудований патоморфологічний випадок зазвичай включає анамнестичні дані,

клінічну картину, результати лабораторних досліджень, макроскопічні та мікроскопічні описи, а також, за необхідності, результати візуалізації або аутопсії. Така комплексна структура ставить перед здобувачами вищої освіти завдання синтезувати різноманітні дані в узгоджені діагностичні гіпотези.

Взаємозв'язок між морфологічними змінами та клінічними проявами займає ключове місце в навчанні патоморфології на основі конкретних випадків. Наприклад, у разі інфаркту міокарда прогресування від раннього коагуляційного некрозу до грануляційної тканини і, зрештою, фіброзу не тільки пояснює послідовність гістологічних змін, але й корелює з клінічними стадіями, як-от гострий біль у грудях, підвищення рівня ферментів і пізнє ремоделювання шлуночків серця. Подібно до цього виявлення амілоїдних відкладень у біоптатах тканин пояснює неспецифічні, але прогресуючі симптоми, зокрема органомегалію, нефротичний синдром або рестриктивну кардіоміопатію. Цей морфоклінічний зв'язок сприяє розумінню хвороби не як абстрактного поняття, а як відчутного процесу, що проявляється на багатьох біологічних рівнях [15].

Роль викладача патоморфології в цій освітній структурі поширюється далеко за межі викладання матеріалу. Як фасилітатор викладач допомагає здобувачам вищої освіти розібратися в складних питаннях, формулювати запитання, ставити під сумнів припущення та застосовувати морфологічні знання для розв'язання клінічних проблем. Ефективна фасилітація передбачає побудову освітнього процесу шляхом спонукання до дискусії, заохочення до генерування гіпотез і моделювання діагностичних міркувань. Викладачі також відіграють важливу роль в інтеграції зворотного зв'язку, підтримці рефлексивного мислення та створенні середовища, в якому здобувачі вищої освіти відчувають себе здатними працювати з невизначеністю – характерною рисою реальної клінічної практики.

У таблиці 2 проілюстровано різні рівні патоморфологічних клінічних випадків та відповідні когнітивні вимоги до них.

Таблиця 2

Приклади клінічних випадків для здобувачів вищої освіти з патоморфології [14–15]

Рівень складності випадку	Приклад діагнозу	Елементи змісту	Пізнавальні цілі
Базовий	Стеатоз печінки (жирова дистрофія печінки)	Клінічна картина, результати лабораторних досліджень, ілюстрація біопсії печінки	Розпізнати морфологічні ознаки; співвіднести з лабораторними дослідженнями
Проміжний	Системний червоний вовчак	Поліорганне ураження, гістопатологія нирок та шкіри, серологія ANA	Інтегрувати результати між системами; розуміти механізми
Поглиблений	Лімфаденопатія неясного походження	Диференціальна діагностика, імуногістохімія, складний перебіг та прогресування	Генерувати гіпотези; оцінювати та диференціювати патерни

Стратегічне використання клінічних випадків у патоморфології значно покращує розвиток клінічного мислення, сприяє інтегрованому розумінню хвороби. Завдяки детальному аналізу випадків здобувачі вищої освіти вчаться пов'язувати мікроскопічну патологію із симптомами пацієнта і лабораторними даними, що сприяє розвитку діагностичного мислення, яке ґрунтується на морфологічних доказах. Викладач патоморфології, виступаючи в ролі когнітивного тренера і фасилітатора, відіграє провідну роль у формуванні цього освітнього процесу, спрямовуючи здобувачів до самостійності в клінічній інтерпретації та готуючи їх до складностей реальної медичної практики.

Впровадження клінічних кейсів у викладання патоморфології стає все більш поширеною освітньою практикою як в українських, так і в зарубіжних медичних закладах вищої освіти, що відображає загальний перехід до компетентнісно орієнтованого та проблемно-орієнтованого навчання. У провідних медичних закладах Європи, Північної Америки та Азії викладання на основі клінічних випадків є основним елементом програм морфологічних дисциплін, зокрема патології, гістології та анатомії. Такі заклади вищої освіти, як Маастрихтський університет (Нідерланди), Каліфорнійський університет у Сан-Франциско (США) і Мельбурнський університет (Австралія), успішно інтегрували навчання на основі клінічних випадків у доклінічні модулі, що дозволяє здобувачам вищої освіти вивчати процеси захворювання за допомогою змодельованих клінічних сценаріїв, заснованих на морфологічних доказах [16, с. 480–487]. Ці випадки не представлені як ізольовані завдання, а вбудовані в міждисциплінарні модулі, які моделюють реальні діагностичні процеси, заохочуючи здобувачів вищої освіти співвідносити анатомічні, морфологічні, гістологічні та клінічні дані вже на ранніх стадіях навчання.

Попри все вищий інтерес до впровадження клінічних кейсів, у розробленні та систематичному їх використанні в галузі патоморфології залишаються численні методологічні та організаційні проблеми. Однією з основних методологічних проблем є створення кейсів, які є досить детальними, клінічно релевантними та педагогічно структурованими, щоб спрямовувати міркування здобувачів вищої освіти, не будучи при цьому надмірно директивними. Розроблення таких кейсів вимагає ґрунтовного узгодження з освітніми цілями, врахування когнітивної готовності здобувачів вищої освіти та інтеграції автентичних морфологічних матеріалів, як-от гістологічні слайди, макропрепарати та лабораторні дані. До того ж багатьом наявним кейсам бракує контекстуального багатства або клінічних нюансів, що обмежує їх здатність стимулювати діагностичне мислення. З організаційного погляду викладачі часто стикаються з браком часу, обмеженим доступом до цифрових патологоанатомічних ресурсів і недостатньою підготовкою до сучасних педагогічних стратегій. Фрагментація між кафедрами, де гістологія, патологія та клінічна медицина викладаються ізольовано, також є істотною перешкодою для реалізації цілісних міждисциплінарних кейсів. До того ж сучасні системи оцінювання в багатьох закладах

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

залишаються значною мірою орієнтованими на запам'ятовування фактів, що підриває педагогічну цінність клінічних кейсів і перешкоджає глибшому засвоєнню матеріалу.

У контексті цих недоліків можна запропонувати низку пропозицій щодо оптимізації методів розбору клінічних випадків на кафедрі анатомії та гістології. По-перше, систематичне розроблення єдиного репозиторію клінічних випадків різного рівня складності сприятиме диференційованому підходу до викладання та лонгітюдному навчанню. Кожен випадок повинен містити не лише описові морфологічні дані, але й клінічний контекст, диференціальні діагнози та можливості для рефлексивного обговорення. По-друге, слід активніше використовувати цифрові платформи для розміщення віртуальної мікроскопії, 3D-анатомічних моделей та інтерактивних наборів клінічних даних. Ці технології можуть значно підвищити залученість здобувачів вищої освіти та сприяти самостійному навчанню. По-третє, викладачі мають пройти цілеспрямовану підготовку з розроблення та фасилітації сесій на основі конкретних ситуацій, з акцентом на відкритих питаннях, логічних міркуваннях та забезпеченні зворотного зв'язку. Регулярні міжкафедральні семінари можуть сприяти співпраці між анатомами, гістологами та клініцистами для забезпечення релевантності та достовірності матеріалів клінічних випадків. Зрештою, впровадження формативних методів оцінювання, як-от групові презентації, картування концепцій та рефлексивні есе, дозволить краще узгодити оцінювання із цілями кейс-методу та сприятиме глибшому когнітивному залученню здобувачів вищої освіти.

Подальший розвиток методології клінічного випадку в патоморфології нерозривно пов'язаний з прийняттям міждисциплінарного підходу. Захворювання не проявляються в межах дисциплінарних силосів, їх правильне розуміння вимагає інтеграції анатомічних структур, гістологічних патернів і клінічних проявів. Наприклад, випадок хронічного вірусного гепатиту повинен включати анатомічне розуміння будови печінкових часточок, гістологічне розпізнавання інтеркурентного гепатиту та клінічну кореляцію з біохімічними маркерами і симптомами, як-от жовтяниця. Співпраця між кафедрами патоанатомії, гістології та клінічних дисциплін, зокрема внутрішніх хвороб або хірургії, може збагатити освітній процес, надаючи здобувачам вищої освіти комплексний, системний погляд на захворювання. Міждисциплінарні викладацькі команди можуть спільно розробляти кейси, фасилітувати заняття і моделювати інтегративні процеси мислення, які очікуються від лікарів-практиків. Такий підхід не лише посилює актуальність морфологічних знань у клінічному контексті, але й віддзеркалює процеси спільного прийняття рішень, характерні для сучасних медичних команд. Врешті-решт, упровадження добре розроблених міждисциплінарних клінічних кейсів має значні перспективи для медичної освіти в Україні та за її межами, сприяючи розвитку рефлексивних, клінічно компетентних майбутніх лікарів, що мислять аналітично.

Висновки. Результати проведеного аналізу свідчать про те, що використання клінічних кейсів у межах проблемно-орієнтованого навчання є ефективним інструментом формування клінічного мислення у студентів медичних закладів вищої освіти. Залучення здобувачів вищої освіти до систематичного аналізу клінічних ситуацій сприяє розвитку таких ключових когнітивних компонентів, як аналітичне судження, критичне осмислення та рефлексивне оцінювання власних рішень. Найбільш продуктивним виявляється підхід, що поєднує патоморфологічний аналіз морфологічних змін із клінічними ознаками та лабораторними показниками, що забезпечує контекстуалізацію знань і сприяє більш глибокому розумінню механізмів розвитку хвороб. Активна участь здобувачів вищої освіти у вирішенні кейсів також підвищує рівень мотивації до навчання та сприяє формуванню навичок самостійного пошуку інформації та роботи в команді.

Важливою умовою успішного впровадження клінічних кейсів у морфологічних дисциплінах є зміна ролі викладача, який виступає не лише джерелом знань, а насамперед фасилітатором клінічного мислення, здатним спрямовувати студентів у процесі гіпотезування, аналізу даних та формування обґрунтованих діагностичних висновків. Також значну ефективність демонструє міждисциплінарна інтеграція патоморфології, гістології та клінічних дисциплін, яка дозволяє подати захворювання як єдиний, логічно пов’язаний процес. Таким чином, кейс-орієнтоване проблемне навчання в морфологічному блоці має вагомий потенціал для розвитку клінічного мислення, проте потребує подальшого методичного вдосконалення, технічного забезпечення та адаптації до освітніх рівнів здобувачів вищої освіти. Перспективами подальших наукових досліджень є розроблення типології клінічних кейсів для морфологічних дисциплін та оцінювання їх ефективності на різних етапах освітнього процесу.

Література:

1. Меленевич А. Я., Садовенко О. Л., Бабічева О. О., Брек В. В., Латогуз Ю. І., Прохоренко В. Л. Трансформація медичної освіти під впливом інтеграції штучного інтелекту у проблемно-орієнтоване та симуляційне навчання. *Медицина та фармація: освітні дискурси.* 2024. № 4. С. 79-86. DOI: https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-4-13

2. Запорожець Т. М., Коровіна Л. Д., Сухомлин Т. А. Аналіз підходів та методів у навчанні фізіології студентів медичних університетів різних країн світу. *Health & Education.* 2024. № 1. С. 186-196. DOI: https://doi.org/10.32782/health-2024.1.25

3. Димар Н. М., Яременко Л. М. Реалізація проблемно-пошукового підходу під час навчання загальної гістології. *Медицина та фармація: освітні дискурси.* 2025. № 1. С. 41 – 49. DOI: https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2025-1-8

4. Швець Л. В., Шаповал І. І. Сучасна медична освіта: баланс між традиціями та інноваціями в умовах викликів сьогодення. *Медицина та фармація: освітні дискурси.* 2024. № 4. С. 155-158. DOI: https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-4-24

5. Микула М. М. Основні напрямки формування компетентнісного підходу у вищій медичній освіті. *Наука і техніка сьогодні.* 2024. № 13 (41). С. 599 - 608. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-13(41)-599-608

6. Хміль І. Ю., Сергієнко Т. В. Розвиток meta та soft skills майбутніх фахівців у закладах вищої медичної освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2024. № 74. С. 231 – 235. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.43

7. Герасименко О. А., Совірда О. С., Тюпа В. В. Інноваційні методи викладання в медичній освіті України: упровадження та результати. *Перспективи та інновації науки.* 2024. № 3 (37). С. 141 – 154. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-141-154

8. Качайло К. В. Особистісно-орієнтований підхід у формуванні культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої медичної освіти. *Імідж сучасного педагога.* 2025. № 4 (223). С. 45-49. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-45-49

9. Шевченко В. Г., Муравйов П. Т., Колодій В. В., Бородаєв І. Є. Системне формування і розвиток клінічного мислення студентів за допомогою проблемних методів навчання. *Медична освіта.* 2023. № 2. С. 103-107. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.2.13671

10. Козинець І., Козинець О. Методичні аспекти вдосконалення викладання анатомії та фізіології людини здобувачами освіти за спеціальністю 223 «Медицинтсво. *Молодь і ринок.* 2024. № 6 (226). С. 83-88. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307840

11. Лисаченко О. Д., Шепітько В. І., Стецук Є. В., Борута Н. В., Пелипенко Л. Б., Вільхова О. В., Волошина О. В., Рудь М. В., Левченко О. А., Дубінін Д. С. Проблемне навчання як один з методів підготовки здобувачів вищої медичної освіти. *Вісник проблем біології і медицини.* 2024. № 2 (173). С. 128 – 130. DOI: 10.29254/2523-4110-2024-2-173/addition-128-130

12. Гвоздецька Г., Олійник Н. Активні методи навчання в сестринській справі. *Прикарпатський вісник наукового товариства імені Шевченка. Пульс.* № 21 (72). С. 66-76. DOI: https://doi.org/10.21802/2304-7437-2024-21(71)-66-76

13. Кіндратів Е. О., Гурик З. Я., Рудяк О. М., Дубенська М. Є., Лаб'як І. Г., Сікорин Я. Я. Роль «Патаморфології» у формуванні компетентностей здобувачів освітньо-професійної програми «Сестринська справа». *Буковинський медичний вісник.* 2025. № 29 (113). С. 154-158. DOI: https://doi.org/10.24061/2413-0737.29.1.113.2025.24

14. Koch L. K., Chang O. H., Dintzis S. M. Medical education in pathology: general concepts and strategies for implementation. *Archives of Pathology & Laboratory Medicine.* 2021. № 145 (9). Pp. 1081-1088. DOI: https://doi.org/10.5858/arpa.2020-0463-RA

15. Jones R. M. Online teaching of forensic medicine and pathology during the COVID-19 pandemic: A course evaluation. *Journal of forensic and legal medicine.* 2021. № 83. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jflm.2021.102229

16. Hassell L. A., Absar S. F., Chauhan C., Dintzis S., Farver C. F., Fathima S., Bui M. Pathology education powered by virtual and digital transformation: now and the future. *Archives of Pathology & Laboratory Medicine.* 2023. № 147 (4). P. 474-491. DOI: https://doi.org/10.5858/arpa.2021-0473-RA

References:

1. Melenevych, A. Ya., Sadovenko, O. L., Babicheva, O. O., Brek, V. V., Latohuz, Yu. I., & Prokhorenko, V. L. (2024). Transformatsiia medychnoi osvity pid vplyvom intehratsii shtuchnoho intelektu u problemno-oriientovane ta symuliatsine navchannia [Transformation of medical education under the influence of artificial intelligence integration into problem-based and simulation learning]. *Medytsyna ta farmatsiia: osvitni dyskursy – Medicine and Pharmacy: Educational Discourses, 4*, 79–86. DOI: https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-4-13 [in Ukrainian].

2. Zaporozhets, T. M., Korovina, L. D., & Sukhomlyn, T. A. (2024). Analiz pidkhodiv ta metodiv u navchanni fiziolohii studentiv medychnykh universytetiv riznykh krain svitu [Analysis of approaches and methods in teaching physiology to medical university students in different countries]. *Health & Education, 1*, 186–196. DOI: https://doi.org/10.32782/health-2024.1.25 [in Ukrainian].

3. Dymar, N. M., & Yaremenko, L. M. (2025). Realizatsiia problemno-poshukovoho pidkhodu pid chas navchannia zahalnoi histolohii [Implementation of a problem-based approach in teaching general histology]. *Medytsyna ta farmatsiia: osvitni dyskursy – Medicine and Pharmacy: Educational Discourses, 1*, 41–49. DOI: https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2025-1-8 [in Ukrainian].

4. Shvets, L. V., & Shapoval, I. I. (2024). Suchasna medychna osvita: balans mizh tradytsiiamy ta innovatsiiamy v umovakh vyklykiv sohodennia [Modern medical education: Balancing traditions and innovations in the face of contemporary challenges]. *Medytsyna ta farmatsiia: osvitni dyskursy – Medicine and Pharmacy: Educational Discourses, 4*, 155–158. DOI: https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-4-24 [in Ukrainian].

5. Mykula, M. M. (2024). Osnovni napriamky formuvannia kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchii medychnii osviti [Key directions of forming a competence-based approach in higher medical education]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and Technology Today, 13*(41), 599–608. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-13(41)-599-608 [in Ukrainian].

6. Khmil, I. Yu., & Serhiienko, T. V. (2024). Rozvytok meta ta soft skills maibutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi medychnoi osvity [Development of meta and soft skills of future specialists in institutions of higher medical education]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 74*, 231–235. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.43 [in Ukrainian].

7. Herasymenko, O. A., Sovirda, O. S., & Tiupa, V. V. (2024). Innovatsiini metody vykladannia v medychnii osviti Ukrainy: vprovadzhennia ta rezultaty [Innovative teaching methods in medical education of Ukraine: Implementation and results]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and Innovations of Science, 3*(37), 141–154. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-141-154 [in Ukrainian].

8. Kachailo, K. V. (2025). Osobystisno-oriientovanyi pidkhid u formuvanni kultury dilovoho spilkuvannia maibutnikh likariv u zakladakh vyshchoi medychnoi osvity [Personality-oriented approach to developing business communication culture of future doctors in higher medical education institutions]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue, 4*(223), 45–49. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-45-49 [in Ukrainian].

9. Shevchenko, V. H., Muravjov, P. T., Kolodii, V. V., & Borodaiev, I. Ye. (2023). Systemne formuvannia i rozvytok klinichnoho myslennia studentiv za dopomohoiu problemnykh metodiv navchannia [Systemic formation and development of students' clinical thinking using problem-based learning methods]. *Medychna osvita – Medical Education, 2*, 103–107. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.2.13671 [in Ukrainian].

10. Kozynec, I., & Kozynec, O. (2024). Metodychni aspekty vdoskonalennia vykladannia anatomii ta fiziolohii liudyny zdobuvachamy osvity za spetsialnistiu 223 «Medytsynstvo» [Methodological aspects of improving human anatomy and physiology teaching for students of specialty 223 "Medicine"]. *Molod i rynok – Youth and the Market, 6*(226), 83–88. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307840 [in Ukrainian].

11. Lysachenko, O. D., Shepitko, V. I., Stetsuk, Ye. V., Boruta, N. V., Pylypenko, L. B., Vilkhova, O. V., Voloshyna, O. V., Rud, M. V., Levchenko, O. A., & Dubinin, D. S. (2024). Problemne navchannia yak odyn z metodiv pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi medychnoi osvity [Problem-based learning as one of the methods for training students in higher medical education]. *Visnyk problem biolohii i medytsyny – Bulletin of Problems in Biology and Medicine, 2*(173), 128–130. DOI: https://doi.org/10.29254/2523-4110-2024-2-173/addition-128-130 [in Ukrainian].

12. Hvozdetzka, H., & Oliinyk, N. (2024). Aktyvni metody navchannia v sestrynskii spravi [Active learning methods in nursing]. *Prykarpatskyi visnyk naukovoho tovarystva imeni Shevchenka. Puls – Prykarpattia Bulletin of Shevchenko Scientific Society. Pulse, 21*(72), 66–76. DOI: https://doi.org/10.21802/2304-7437-2024-21(71)-66-76 [in Ukrainian].

13. Kindrativ, E. O., Huryk, Z. Ya., Rudyak, O. M., Dubenska, M. Ye., Labiak, I. H., & Sikoryn, Ya. Ya. (2025). Rol «Patamorfolohii» u formuvanni kompetentnostei zdobuvachiv osvitno-

profesiinoi prohramy «Sestrynska sprava» [The role of "Pathomorphology" in forming the competencies of students in the "Nursing" program]. *Bukovynskyi medychnyi visnyk – Bukovynian Medical Herald, 29*(113), 154–158. DOI: https://doi.org/10.24061/2413-0737.29.1.113.2025.24 [in Ukrainian].

14. Koch, L. K., Chang, O. H., & Dintzis, S. M. (2021). Medical education in pathology: General concepts and strategies for implementation. *Archives of Pathology & Laboratory Medicine, 145*(9), 1081–1088. DOI: https://doi.org/10.5858/arpa.2020-0463-RA

15. Jones, R. M. (2021). Online teaching of forensic medicine and pathology during the COVID-19 pandemic: A course evaluation. *Journal of Forensic and Legal Medicine,* 83, Article 102229. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jflm.2021.102229

16. Hassell, L. A., Absar, S. F., Chauhan, C., Dintzis, S., Farver, C. F., Fathima, S., & Bui, M. (2023). Pathology education powered by virtual and digital transformation: Now and the future. *Archives of Pathology & Laboratory Medicine, 147*(4), 474–491. DOI: https://doi.org/10.5858/arpa.2021-0473-RA

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 616 –616.1 – 616-08

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2455-2462

Хребтій Ярослав Віталійович кандидат медичних наук, доцент кафедри ендоскопії та серцево-судинної хірургії, Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова. М. Вінниця, тел.: (096) 991-74-76, http://orcid.org/ 0000-0002-0721-076X

Чернуха Лариса Михайлівна доктор медичних наук, професор, головний науковий співробітник відділу хірургії судин ННЦХТ ім.О.О.Шалімова, м.Київ, тел.: (067) 260-99-25, https://orcid.org/0000-0003-3101-4133

ВІДДАЛЕНІ РЕЗУЛЬТАТИ ЛІКУВАННЯ ВЕНОЗНОГО ТРОМБОЕМБОЛІЗМУ

Анотація Лікування венозного тромбоемболізму залишається проблемним питанням сучасної флебології. Летальність та інвалідізація при даній патології залишаються стало високими.

Нами було проаналізовано віддалені результати лікування пацієнтів з флотуючими та оклюзуючими ТГВ з метою оцінки поширеності ПТФС у різні терміни після лікування. Оцінка стану пацієнтів проведена з використанням шкали симптомів ПТФС Villalta.

Всього з 1094 пацієнтів, які перебували під нашим спостереженням, вдалося повторно обстежити після лікування 274 пацієнтів, з яких у 245 пацієнтів (89,4%) був діагностований оклюзуючий ТГВ, і у 29 пацієнтів (10,6%) – флотуючий ТГВ. Обстеження проводилося у наступні терміни: у момент виписки зі стаціонару, через 30 днів після виписки, через 6 місяців після виписки, через один рік після виписки і через три роки після виписки.

Таким чином, приблизно у половини пацієнтів з ТГВ виявляються ознаки ПТФС через 6 місяців після перенесеного ТГВ. Поширеність ПТФС поступово зменшується з часом, і складає близько 40% через рік після ТГВ, і близько 30% – через три роки після ТГВ.

Характер тромбозу (флотуючий або оклюзуючий) не справляє істотного впливу на ризик виникнення ПТФС.

Нами було вивчено прояви ПТФС у пізньому періоді після перенесеного ТГВ, ускладненого ТЕЛА. Проаналізовано симптоматику за шкалою Villalta у 219 пацієнтів, які перенесли ТГВ, не ускладнений ТЕЛА, у порівнянні з 55 пацієнтами, які перенесли ТГВ, ускладнений ТЕЛА.

Через три роки після виписки зі стаціонару пацієнти, які перенесли ТГВ, ускладнений ТЕЛА, мали значуще більшу питому вагу осіб з тяжким ТГВ – 9,1% проти 1,8%, $p<0,05$, за рештою ступенів тяжкості ПТФС значущих розбіжностей не було виявлено.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таким чином, пацієнти, які перенесли ТГВ, ускладнений ТЕЛА, у віддаленому періоді мають більший ризик виникнення важкого ПТФС порівняно з пацієнтами, які перенесли ТГВ, не ускладнений ТЕЛА, що дає підстави вважати ТЕЛА фактором ризику важкого ПТФС у віддаленому періоді.

Нами також були простежені віддалені лікування 29 з 78 пацієнтів з тромбозом поверхневих вен.

Під час дослідження оцінювали динаміку таких симптомів, як біль, судоми, важкість у ногах, набряки. Інтенсивність симптомів оцінювали за 5-бальною шкалою (0 – відсутність, 5 – тяжкий ступінь тяжкості).

Дані реєстрували під час обстеження, на 1-й, 10-й, 30-й дні лікування та через 6 місяців.

З 29 пацієнтів оперативне втручання було проведене 22(75,8%) пацієнтам, консервативну терапію отримували 7(24,2%)хворих.

З 29 пацієнтів у 5 пацієнтів (17,2%) спостерігався рецидив варикозного розширення вен, у 24 пацієнтів (82,8%) рецидиву не виявлено.

Найбільш суттєві відмінності були виявлені щодо набряку: в групі пацієнтів, яким було виконано оперативне втручання, показники виразності набряку були значуще ($p<0,01$) меншими порівняно з групою консервативного лікування у першу, десяту і тридцяту добу, а також через 6 місяців.

Таким чином, проведене дослідження дозволило сформувати наступні висновки: характер тромбозу (флотуючий або оклюзуючий) не справляє істотного впливу на ризик виникнення ПТФС.

Оперативне лікування при тромбозі поверхневих вен характеризується невисоким рівнем рецидивування, дещо більшою ефективністю щодо болю і відчуття важкості у ногах, і значно більшою ефективністю щодо набряку як одразу після операції, так і протягом тривалого періоду після лікування.

Ключові слова: венозний тромбоемболізм, ПТФС, тромбоз поверхневих вен.

Khrebtiy Yaroslav Vitaliyovich Phylosophy doctor, Associate Professor, of the Department of endoscopy and cardiovascular surgery, National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, tel.: (096)991-74-76, http://orcid.org/0000-0002-0721-076X

Chernukha Larisa Mykhailivna Doctor of Medical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Department of Vascular Surgery, NSCST named after O.O. Shalimov, Kyiv, tel.: (067) 260-99-25, https://orcid.org/0000-0003-3101-4133

LONG-TERM OUTCOMES OF TREATMENT OF VENOUS THROMBOEMBOLISM

Abstract. Treatment of venous thromboembolism remains a challenging issue in modern phlebology. Mortality and disability rates for this condition remain consistently high.

We analyzed the long-term treatment outcomes of patients with floating and occlusive DVT in order to assess the prevalence of PTS at various time intervals after treatment. The patients' condition was assessed using the Villalta PTS symptom scale.

Out of 1,094 patients under our observation, 274 patients were re-examined after treatment, of whom 245 patients (89.4%) were diagnosed with occlusive DVT and 29 patients (10.6%) with floating DVT. Examinations were conducted at the following time points: at discharge from hospital, 30 days after discharge, 6 months after discharge, 1 year after discharge, and 3 years after discharge.

Thus, about half of patients with DVT show signs of PTS six months after the initial event. The prevalence of PTS gradually decreases over time, to about 40% at one year and about 30% at three years after DVT. The nature of thrombosis (floating or occlusive) does not have a significant effect on the risk of developing PTS.

We investigated the manifestations of post-thrombotic syndrome (PTS) in the late period after deep vein thrombosis (DVT) complicated by pulmonary embolism (PE). Villalta score–based symptom analysis was performed in 219 patients with DVT without PE, compared to 55 patients with DVT complicated by PE.

Three years after hospital discharge, patients with DVT complicated by PE demonstrated a significantly higher proportion of severe PTS — 9.1% vs. 1.8% ($p<0.05$). No statistically significant differences were found for other degrees of PTS severity.

We also monitored the long-term treatment outcomes in 29 of 78 patients with superficial vein thrombosis.

The study evaluated the dynamics of symptoms such as pain, cramps, heaviness in the legs, and swelling. The severity of symptoms was assessed using a 5-point scale (0 – absent, 5 – severe).

Data were recorded during the initial examination, and on days 1, 10, and 30 of treatment, as well as after 6 months.

Out of the 29 patients, surgical intervention was performed in 22 (75.8%), while 7 (24.2%) received conservative therapy.

Recurrence of varicose veins was observed in 5 patients (17.2%), while no recurrence was found in 24 patients (82.8%).

The most significant differences were found in swelling: in the surgical group, swelling severity was significantly lower ($p<0.01$) compared to the conservative group on days 1, 10, and 30, as well as after 6 months.

In conclusion, this study allowed us to formulate the following conclusions: the nature of thrombosis (floating or occlusive) does not have a significant effect on the risk of PTS development.

Surgical treatment of superficial vein thrombosis is characterized by a low recurrence rate, slightly higher effectiveness in reducing pain and heaviness in the legs, and significantly higher effectiveness in reducing swelling both immediately after surgery and over a long period following treatment.

Keywords: venous thromboembolism, PTS, superficial veins thrombosis.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Постановка проблеми. Лікування венозного тромбоемболізму залишається проблемним питанням сучасної флебології. Летальність та інвалідізація при даній патології залишаються стало високими. Щорічна частота вперше виявленого симптоматичного ТГВ коливається від 50 до 100 на 100 000 населення, із загальною частотою венозної тромбоемболії (ВТЕ) приблизно на 25% вищою [1, 2]. ТЕЛА може спричиняти до 300 000 смертей на рік у США[3,4]. Разом з тим, у шести європейських країнах із загальним населенням 454,4 мільйона понад 370 000 смертей були пов'язані з ВТЕ у 2004 році на основі епідеміологічної моделі[5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій На сьогоднішній день в лікуванні ТГВ застосовуються як антикоагулянти, оперативні втручання у вигляді тромбектомії, так і тромболітична терапія. На жаль, в жодних консенсусах на теперішній час чітко не визначені питання хірургічного лікування флотуючих венозних тромбозів, венозних тромбозів, ускладнених тромбоемболією легеневої артерії, тромбозів НПВ. Важливим є той факт, що у 83,6-90 % випадків джерелом ТЕЛА є ТГВ системи НПВ [6,7]. У зв'язку з тим, що асимптоматична ТЕЛА розвивається у 50% пацієнтів з ТГВ[7], стає чітко зрозуміло, що наявність флотуючого венозного тромбозу, тромбозу НПВ у пацієнта є показом до застосування активної стратегії видалення тромбу[8,9,10].

Вивчення віддалених результатів розвитку ПТФС при лікуванні венозного тромбоемболізму дозволяє комплексно оцінити результати лікування та сформувати оптимальну лікувальну стратегію. **Мета статті:** Метою нашого дослідження було вивчення віддалених результатів лікування венозного тромбоемболізму та формування висновків на підставі результатів.

Виклад основного матеріалу.

Нами було проаналізовано віддалені результати лікування пацієнтів з флотуючими та оклюзуючими ТГВ з метою оцінки поширеності ПТФС у різні терміни після лікування. Оцінка стану пацієнтів проведена з використанням шкали симптомів ПТФС Villalta.

Всього з 1094 пацієнтів, які перебували під нашим спостереженням, вдалося повторно обстежити після лікування 274 пацієнтів, з яких у 245 пацієнтів (89,4%) був діагностований оклюзуючий ТГВ, і у 29 пацієнтів (10,6%) – флотуючий ТГВ. Обстеження проводилося у наступні терміни: у момент виписки зі стаціонару, через 30 днів після виписки, через 6 місяців після виписки, через один рік після виписки і через три роки після виписки.

Загалом, приблизно у п'ятої частини пацієнтів на момент виписки оцінка за шкалою Villalta була мінімальною (від 0 до 4 балів), без істотних відмінностей між пацієнтами з оклюзуючим і флотуючим ТГВ. Найбільшою була питома вага пацієнтів з оцінками за шкалою Villalta від 5 до 9 балів (загалом 31,8%, без значущої різниці між пацієнтами з флотуючим і оклюзуючим ТГВ). Приблизно однаковою виявилася питома вага пацієнтів з оцінками в межах 10-14 балів (24,1%) і з оцінками понад 14 балів (23,4%), значущих відмінностей також не виявлено.

У динаміці спостереження через 30 днів питома вага пацієнтів з мінімальною оцінкою за шкалою Villalta збільшилася на 22% порівняно з первинним обстеженням і склала 45,3%. Паралельно зменшилася питома вага пацієнтів з високими оцінками за шкалою Villalta (від 10 до 14 балів – до 10,2%, понад 14 балів – до 14,6%) при практично незмінній питомій вазі пацієнтів з оцінками від 5 до 9 балів (29,9%). Між групами пацієнтів з флотуючим та оклюзуючим тромбозами відмінностей не було виявлено.

Через 6 місяців після виписки зі стаціонару питома вага пацієнтів без ознак ПТФС збільшилася до 52,2%. У 20,8% пацієнтів були виявлені ознаки слабко вираженого ПТФС (оцінка в межах від 5 до 9 балів), у 19,0% – ознаки помірно вираженого ПТФС (оцінка в межах від 10 до 14 балів), і у 8,0% – ознаки тяжкого ПТФС (оцінка понад 14 балів)

При обстеженні через один рік після виписки зі стаціонару симптоми ПТФС були наявні у 39,4% пацієнтів: у 18,6% – слабко виражений ПТФС, у 13,9% – помірно виражений ПТФС, у 6,9% – тяжкий ПТФС (табл. 3.19, рис. 3.21). Структура тяжкості ПТФС у пацієнтів з оклюзуючим і флотуючим тромбозом практично не відрізнялася.

У пізні терміни (3 роки) після виписки у 73,3% ПТФС був відсутній, у 13,5% – слабко виражений ПТФС, у 9,9% – помірно виражений ПТФС, і у 3,5% – тяжкий ПТФС (табл. 3.20, рис. 3.22). Відмінностей між групами пацієнтів з флотуючим та оклюзуючим ТГВ не було виявлено.

Таким чином, приблизно у половини пацієнтів з ТГВ виявляються ознаки ПТФС через 6 місяців після перенесеного ТГВ. Поширеність ПТФС поступово зменшується з часом, і складає близько 40% через рік після ТГВ, і близько 30% – через три роки після ТГВ.

Характер тромбозу (флотуючий або оклюзуючий) не справляє істотного впливу на ризик виникнення ПТФС.

Нами було вивчено прояви ПТФС у пізньому періоді після перенесеного ТГВ, ускладненого ТЕЛА. Проаналізовано симптоматику за шкалою Villalta у 219 пацієнтів, які перенесли ТГВ, не ускладнений ТЕЛА, у порівнянні з 55 пацієнтами, які перенесли ТГВ, ускладнений ТЕЛА.

При оцінці виразності симптомів за шкалою Villalta при виписці було виявлено більшу питому вагу пацієнтів з виразністю симптомів у 5-9 балів у групі пацієнтів, як перенесли ТГВ, не ускладнений ТЕЛА: 35,2% проти 18,2%, $p<0,05$, і більшу питому вагу пацієнтів з оцінкою за шкалою Villalta у пацієнтів з ТГВ, ускладненим ТЕЛА: 34,5% проти 20,6%, $p<0,05$.

Через 30 днів у пацієнтів, які перенесли ТГВ, ускладнений ТЕЛА, була більшою питома вага пацієнтів з оцінкою симптомів понад 14 балів: 25,5% проти 11,9%, $p<0,05$, решта симптомів значуще не відрізнялися.

Ознаки ПТФС після 6 місяців з моменту виписки частіше виявлялися у групі пацієнтів з ТГВ, ускладненим ТЕЛА: 60,0% проти 55,3% у групі пацієнтів з ТГВ, не ускладненим ТЕЛА ($p<0,05$). Питома вага пацієнтів зі слабко вираже-

ним ПТФС, помірно вираженим ПТФС і тяжким ПТФС у групах пацієнтів, які перенесли ТГВ, ускладнений ТЕЛА, і ТГВ, не ускладнений ТЕЛА, значуще не відрізнялися ($p>0,05$).

Через рік після виписки у пацієнтів, які перенесли ТГВ, ускладнений ТЕЛА, були дещо гірші показники виразності ПТФС, однак, розбіжності за всіма рівнями виразності симптомів ПТФС не були значущими (табл. 6.26, рис. 6.14).

Через три роки після виписки зі стаціонару пацієнти, які перенесли ТГВ, ускладнений ТЕЛА, мали значуще більшу питому вагу осіб з тяжким ТГВ – 9,1% проти 1,8%, $p<0,05$, за рештою ступенів тяжкості ПТФС значущих розбіжностей не було виявлено.

Таким чином, пацієнти, які перенесли ТГВ, ускладнений ТЕЛА, у віддаленому періоді мають більший ризик виникнення важкого ПТФС порівняно з пацієнтами, які перенесли ТГВ, не ускладнений ТЕЛА, що дає підстави вважати ТЕЛА фактором ризику важкого ПТФС у віддаленому періоді.

Нами також були простежені віддалені лікування 29 з 78 пацієнтів з тромбозом поверхневих вен.

Під час дослідження оцінювали динаміку таких симптомів, як біль, судоми, важкість у ногах, набряки. Інтенсивність симптомів оцінювали за 5-бальною шкалою (0 – відсутність, 5 – тяжкий ступінь тяжкості).

Дані реєстрували під час обстеження, на 1-й, 10-й, 30-й дні лікування та через 6 місяців.

З 29 пацієнтів оперативне втручання було проведене 22(75,8%) пацієнтам, консервативну терапію отримували 7(24,2%)хворих.

З 29 пацієнтів у 5 пацієнтів (17,2%) спостерігався рецидив варикозного розширення вен, у 24 пацієнтів (82,8%) рецидиву не виявлено.

Серед пацієнтів без рецидивування було 13 (54,2%) чоловіків і 11 (45,8%) жінок, серед пацієнтів з рецидивом – 3 (60,0%) чоловіків і 2 (40,0%) жінок.

Усі пацієнти, у яких відбувся рецидив, мали оклюзуючий характер тромбозу.

Оперативне втручання проводилося 18 пацієнтам (75,0%) у групі з відсутністю рецидиву, і 4 пацієнтам (80,0%) у групі з рецидивом.

Загалом, пацієнти, яким було виконано оперативне втручання, продемонстрували дещо кращі результати за виразністю болю у першу добу після втручання та на 10 добу після операції, а також через 6 місяців, і аналогічні результати на 30 добу.

Аналогічно, у групі оперативного втручання була дещо більшою питома вага пацієнтів з відсутністю і слабкою виразністю судом, при практично однакових результатах на 30 добу і через 6 місяців спостереження.

Оперативне лікування забезпечило кращі результати щодо динаміки відчуття важкості у ногах на 10 і 30 добу, а також через 6 місяців.

Найбільш виражені переваги оперативного втручання проявилися у динаміці зменшення набряку. У пацієнтів, яким було проведено оперативне

лікування, показники набряку були кращими порівняно з групою консервативного лікування у всі періоди спостереження – на перший, десятий і тридцятий дні після втручання, а також у віддаленому періоді через 6 місяців спостереження.

Аналіз кількісних значень (у балах) виразності болю, судом, важкості у ногах і набряку підтверджує зазначені тенденції.

У пацієнтів, яким було проведено оперативне втручання, показники виразності болю були меншими на першу і десяту добу, а також через 6 місяців, і практично однаковими на 30 добу.

Виразність судом була практично однаковою в обох групах.

Відчуття важкості у ногах було меншим у групі пацієнтів, яким було виконано оперативне втручання на всіх етапах спостереження.

Найбільш суттєві відмінності були виявлені щодо набряку: в групі пацієнтів, яким було виконано оперативне втручання, показники виразності набряку були значуще ($p<0,01$) меншими порівняно з групою консервативного лікування у першу, десяту і тридцяту добу, а також через 6 місяців.

Таким чином, оперативне лікування характеризується невисоким рівнем рецидивування, дещо більшою ефективністю щодо болю і відчуття важкості у ногах, і значно більшою ефективністю щодо набряку як одразу після операції, так і протягом тривалого періоду після лікування.

Висновки. Характер тромбозу (флотуючий або оклюзуючий) не справляє істотного впливу на ризик виникнення ПТФС.

Оперативне лікування при тромбозі поверхневих вен характеризується невисоким рівнем рецидивування, дещо більшою ефективністю щодо болю і відчуття важкості у ногах, і значно більшою ефективністю щодо набряку як одразу після операції, так і протягом тривалого періоду після лікування.

Література:

1. Heit JA, Spencer FA, White RH. The epidemiology of venous thromboembolism. J Thromb Thrombolysis 2016;41:3-14.

2. Spencer FA, Emery C, Joffe SW, Pacifico L, Lessard D, Reed G, et al. Incidence rates, clinical profile, and outcomes of patients with venous thromboembolism. The Worcester VTE study. J Thromb Thrombolysis 2009;28:401-9.

3. Wendelboe AM, Raskob GE. Global burden of thrombosis: epidemiologic aspects. Circ Res 2016;118:1340-1347

4. White RH. The epidemiology of venous thromboembolism. Circulation 2003;107:I4-8.

5. Cohen AT, Agnelli G, Anderson FA, Arcelus JI, Bergqvist D, Brecht JG, Greer IA, Heit JA, Hutchinson JL, Kakkar AK, Mottier D, Oger E, Samama MM, Spannagl M; VTE Impact Assessment Group in Europe (VITAE). Venous thromboembolism (VTE) in Europe. The number of VTE events and associated morbidity and mortality. Thromb Haemost 2007;98:756-764.

6. Heit JA, Spencer FA, White RH. The epidemiology of venous thromboembolism. J Thromb Thrombolysis 2016;41:3-14.

7. Wendelboe AM, Raskob GE. Global burden of thrombosis: epidemiologic aspects. Circ Res 2016;118:1340-1347

8. Sutedjo J, Li Y, Gu J. Manual aspiration thrombectomy for acute and subacute inferior vena cava thrombosis and lower extremity deep venous thrombosis. J Interv Med. 2019 Apr 30;1(4):197-204.

9. Khrebtiy, Y.,Chernukha, L. Is there a place for aggressive tactics in the treatment of deep vein thrombosis today? Clinical case of aspiration thrombectomy in the treatment of deep vein thrombosis. Acta Phlebologica 2021;22(2): 61-68

10. Chernuha L.M., Skupii O.M., Mitiuk O.I., Khrebtiy Y.V. Some aspects of treatment of deep venous thrombosis of the inferior vena cava system complicated by pulmonary embolism - opportunities and outcomes. Novosti Khirurgii 2015; 23(3):309-313.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 615.825:616.248-053.5:001.891

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2463-2474

Христова Тетяна Євгенівна доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, tel.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0003-1621-695X

Пюрко Владислав Євгенович асистент вчителя, Мелітопольська гімназія № 22 Мелітопольської міської ради Запорізької області, м. Запоріжжя, тел. (0619) 47-74-12, https://orcid.org/0000-0001-9296-6619

Непша Олександр Вікторович старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, тел.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0003-3929-9946

Пюрко Ольга Євгенівна кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри ботаніки, екології та садово-паркового господарства, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, тел.: (096) 21-61-372, https://orcid.org/0000-0002-3681-073X

СИНЕРГІЧНА МОДЕЛЬ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ З БРОНХІАЛЬНОЮ АСТМОЮ

Анотація. У статті представлено результати експериментального дослідження ефективності синергічної моделі фізичної реабілітації дітей віком 10-14 років, хворих на бронхіальну астму, із включенням елементів танцювально-рухової терапії як інноваційного засобу лікувальної фізичної культури. Показано, що бронхіальна астма в дитячому віці залишається актуальною медико-соціальною проблемою через високу поширеність, ранній початок, тенденцію до тяжчого перебігу та психоемоційні особливості розвитку дітей цієї нозології. Мета статті – розробити та експериментально обґрунтувати синергічну модель фізичної реабілітації дітей із бронхіальною астмою, що поєднує соматотропні та психотерапевтичні підходи. Описано структуру комплексної програми, що включала масаж, дихальні вправи, заняття з м’ячами, хореографічні імпровізації, ігрові вправи, елементи «астма-школи» та використання дихальних тренажерів. Дослідження проводилося з використанням функціональних (ФЗД, ЧСС), соціологічних та психологічних методів. Експеримент показав достовірне ($p<0,05$) поліпшення функціонального стану дихальної та

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

серцево-судинної системи, підвищення моторної координації, покращення показників якості життя дітей, що свідчить про ефективність запропонованої програми. У дітей основної групи фіксувалося статистично значуще підвищення ($p<0,05$) середніх параметрів функції зовнішнього дихання (ФЗД) у порівнянні з базовими показниками: об'єм форсованого видиху за першу секунду збільшився на 8,0%, максимальна об'ємна швидкість на рівні 25% ($МОШ_{25}$) – на 11,3%, на рівні 50% ($МОШ_{50}$) – на 13,2%, а покращення бронхіальної прохідності на дистальному рівні підтверджується зростанням $МОШ_{75}$ на 13,8%. Зафіксоване поліпшення якості активного та пасивного життя, розвиток впевненості у власних силах і соціальна включеність. Доведено, що танцювально-рухова терапія є перспективним психофізичним засобом, здатним гармонізувати психоемоційний стан підлітків із бронхіальною астмою та сприяти досягненню стабільної ремісії. Обґрунтовано необхідність подальшої розробки програм фізичної реабілітації для різних вікових категорій дитячого контингенту з бронхіальною астмою на основі використання синергічного підходу.

Ключові слова: фізична реабілітація, танцювально-рухова терапія, лікувальна фізична культура, бронхіальна астма, діти 12-14 років, якість життя, синергічна модель.

Khrystova Tetiana Evgenivna Doctor of Biological Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, tel.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0003-1621-695X

Pyurko Vladyslav Evgenovich teacher's assistant, Melitopol Gymnasium № 22 of the Melitopol City Council of Zaporizhzhya Region, Zaporizhzhia, tel.: (0619) 47-74-12, https://orcid.org/0000-0001-9296-6619

Nepsha Oleksandr Viktorovych Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, tel.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0003-3929-9946

Pyurko Olga Evgenivna Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Botany, Ecology and Park-Gardening Economy, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, tel.: (096) 21-61-372, https://orcid.org/0000-0002-3681-073X

SYNERGIC MODEL OF PHYSICAL REHABILITATION OF SCHOOL-AGE CHILDREN WITH BRONCHIAL ASTHMA

Abstract. The article presents the results of experimental research of the effectiveness of a synergistic model of physical rehabilitation of children aged 10–14

years with bronchial asthma, with the inclusion of dance elements and movement therapy as an innovative means of therapeutic physical culture. It is shown that bronchial asthma in childhood remains a relevant medical and social problem due to its high prevalence, early onset, tendency to a more severe course, and psychoemotional features of the development of children with this nosology. The article aim is to develop and experimentally substantiate a synergistic model of physical rehabilitation of children with bronchial asthma, combining somatotropic and psychotherapeutic approaches. The structure of a comprehensive program is described, which included massage, breathing exercises, ball exercises, choreographic improvisations, game exercises, elements of the «asthma school» and the use of breathing simulators. The study was conducted using functional (FZD, HR), sociological and psychological methods. The experiment showed a significant ($p<0,05$) improvement in the functional state of the respiratory and cardiovascular systems, increased motor coordination, and improved quality of life indicators in children, which indicates the effectiveness of the proposed program. In children of the main group, a statistically significant increase ($p<0,05$) in the average parameters of external respiratory function (FRF) was recorded compared to baseline indicators: the forced expiratory volume in the first second increased by 8,0%; the maximum volumetric velocity at 25% (FEV25) increased by 11,3%; at 50% (FEV50) by 13,2%, and the improvement of bronchial patency at the distal level is confirmed by an increase in FEV75 by 13,8%. Improvements in the quality of active and passive life, development of self-confidence and social inclusion have been recorded. It has been proven that dance and movement therapy is a promising psychophysical tool capable of harmonizing the psychoemotional state of adolescents with bronchial asthma and contributing to the achievement of stable remission. The need for further development of physical rehabilitation programs for different age categories of children with bronchial asthma based on the use of a synergistic approach is substantiated.

Keywords: physical rehabilitation, dance and movement therapy, therapeutic physical education, bronchial asthma, children 12-14 years old, life quality, synergistic model.

Постановка проблеми. Бронхіальна астма (БА) у дітей посідає провідне місце серед актуальних проблем у педіатричній пульмонології, що зумовлено зростанням рівня захворюваності, раннім початком патологічного процесу, складністю діагностики на ранніх етапах та поліетіологічністю хвороби [2, 14]. За різними джерелами, поширеність БА у дитячому віці становить 10-15%, а серед хронічних недуг дихальної системи ця патологія посідає провідне місце. В Україні зафіксовано понад 250 тисяч дітей і підлітків, які страждають на бронхіальну астму [1]. Зростає кількість тяжких форм БА, випадків інвалідизації та смертності.

Незважаючи на прогрес у створенні сучасних протиастматичних препаратів, ефективність тривалого медикаментозного лікування часто не виправдовує

очікувань лікарів, пацієнтів та їхніх родин. Фіксується зростання алергічних та побічних реакцій, а також медикаментозна резистентність [10, 20]. У цьому контексті немедикаментозні підходи, що сприяють зменшенню загострень та знижують ризик ускладнень від ліків, залишаються недостатньо розробленими. Вони здебільшого застосовуються у період ремісії або зменшення симптоматики [7, 12], і спрямовані на активізацію внутрішніх компенсаторних механізмів організму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з даними актуального наукового дискурсу, фізична реабілітація відіграє ключову роль у реституції функції зовнішнього дихання (ФЗД), сприяє нормалізації системної гемодинаміки, оптимізації адаптаційного потенціалу респіраторної та кардіоваскулярної систем до фізичного навантаження [5, 8, 13]. Реабілітаційні інтервенції забезпечують підвищення тонусу міофасціальних структур грудної клітки та бронхоальвеолярного комплексу, що супроводжується зростанням мобільності вертеброкостального сегмента та діафрагми. Відзначається активація імунореактивності, інтенсифікація метаболічних трансформацій і стабілізація функціонального статусу центральної нервової системи [15].

Недоліком традиційних реабілітаційних методик є їх пролонгований характер: терапевтичний ефект реалізується не відразу, а через тривалий період, часто потребує повторних курсів, що вимагає значних вольових та ресурсних витрат з боку пацієнта та його родини [11]. Соціалізація дітей з діагнозом бронхіальної астми продовжує залишатися в числі недостатньо верифікованих і концептуально не завершених напрямів у педіатричній реабілітології, який є важливим з огляду на специфіку їх психофізичного та психоемоційного розвитку [4].

Комплексна реабілітаційна стратегія для дітей з БА передбачає, поряд із фармакологічною підтримкою та фізіотерапевтичними втручаннями, інтеграцію кінезотерапевтичних практик у форматі ЛФК [19]. Регулярна фізична активність становлять фундамент соціалізаційного процесу пацієнтів з БА, сприяючи формуванню навичок комунікації, впевненості та самореалізації [3].

У вітчизняній науковій традиції проблематика інтеграції інноваційних форм фізичної реабілітації у систему оздоровлення дітей з БА поки що не отримала належного висвітлення [9]. У зв’язку з цим актуальними залишаються пошук і впровадження науково обґрунтованих ефективних програм реабілітації, спрямованих на відновлення функціонального потенціалу, ресоціалізацію та адаптацію дітей з БА в соціокультурному середовищі. Це зумовлює необхідність інтеграції мультидисциплінарних підходів та апробації нових організаційних моделей синергічної реабілітації із залученням сучасних форм ЛФК [17, 18].

Засоби і технології фізичної реабілітації в контексті терапії БА демонструють високу ефективність як соматотропного, так і психотропного впливу на організм дитини. Методики, що впроваджуються на різних етапах реабілітації, орієнтовані здебільшого на поліпшення функціонування респіраторного апарату. Однак, БА – це не лише захворювання бронхолегеневої системи, а поліетіоло-

гічне психосоматичне порушення, що впливає на весь організм, зокрема - на функціонування центральної та вегетативної нервової систем [22].

У цьому контексті перспективним видається впровадження танцювально-рухової терапії (ТРТ) як компонента комплексної соматопсихічної реабілітації дітей із БА [6]. Водночас, у науковому дискурсі практично відсутні емпіричні дослідження, що стосуються впливу танцювальних інтервенцій на центральну та вегетативну нервову систему, а також на емоційний стан дітей з БА.

З огляду на зростання частоти психоемоційних дисфункцій серед дітей із БА, особливо на фоні інтенсивного освітнього навантаження та гіпокінезії, актуалізується проблема збереження психічного гомеостазу дитячого організму. За даними наукових спостережень, близько 60% таких дітей демонструють симптоми депресивного або субдепресивного спектру: пригнічений настрій, емоційну відстороненість, втрату мотивації, відчуття неповноцінності. Вербальна експресія емоцій у них є недостатньо розвиненою, тому єдиним доступним інструментом комунікації стає невербальний «мовний код» – мова тіла [23].

Ураховуючи психофізіологічні характеристики дітей з БА, можна констатувати, що танцювальна діяльність як форма ЛФК має високий терапевтичний потенціал для корекції психоемоційних та психофізичних порушень. Її інтеграція в реабілітаційний процес сприяє не лише соматичному оздоровленню, а й успішній соціальній інтеграції пацієнтів, що обумовлює наукову та практичну актуальність досліджуваної проблематики.

Мета статті – розробити та експериментально обґрунтувати синергічну модель фізичної реабілітації дітей із бронхіальною астмою, що поєднує соматотропні та психотерапевтичні підходи.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації експериментального дослідження було сформовано вибірку з 40 респондентів віком 10-4 років із хронічною формою бронхіальної астми (відповідно до даних амбулаторних карт) [2]. До контрольної групи (КГ) увійшли 20 осіб, яким призначалася стандартна терапія: фармакологічне лікування, лікувальна фізична культура (ЛФК) та курс лікувального масажу (№10) [15]. Основна група (ОГ) також складалася з 20 дітей, що паралельно з медикаментозною терапією залучалися до авторської синергічної реабілітаційної програми. Дана програма інтегрувала масаж, респіраторну гімнастику, вправи на фітболах [21], елементи хореографії, імпровізаційні рухи [6], ігрові технології, участь у проєкті «астма-школа» [3], а також використання дихальних тренажерів у домашніх умовах [13].

У ході емпіричного дослідження було використано комплекс валідизованих емпіричних та теоретико-методологічних підходів: контент-аналіз та синтез науково-методичної та спеціальної літератури [9]; соціологічні методики (аналіз клінічних даних, анкетування за шкалами оцінки якості життя) [4]; методи функціональної діагностики кардіоваскулярної системи (пульсометрія); спірографічне тестування параметрів зовнішнього дихання (ПШВ, $ОФВ_1$, $МОШ_{25}$,

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

МОШ$_{50}$, МОШ$_{75}$) [2, 15]; педагогічний експеримент як форма апробації реабілітаційної моделі; методи кількісного аналізу з використанням математико-статистичних алгоритмів обробки емпіричних даних [21].

Аналіз середньогрупових параметрів частоти серцевих скорочень (ЧСС) (табл. 1) не виявив статистично достовірних відмінностей між базовими значеннями досліджуваних груп ($p<0,05$). У представників ОГ ЧСС у стані фізіологічного спокою становила 83,7±7,1 уд./хв., на середньому етапі фізичного навантаження - 142,5±15,4 уд./хв., у фазі завершення - 84,8±6,9 уд./хв. Аналогічні показники у КГ становили відповідно: 84,1±8,2; 143,3±15,1; 85,2±8,6 уд./хв., що свідчить про порівнянну вихідну кардіогемодинамічну реактивність у досліджуваних груп.

Обробка емпіричних даних за допомогою t-критерію Стьюдента виявила високий рівень достовірності диференціації між ОГ та КГ після реалізації інтервенції за авторською реабілітаційною програмою. Результати фінальних вимірів свідчать про суттєво виражену позитивну динаміку функціонального стану серцево-судинної системи в ОГ порівняно з КГ ($p<0,05$). У респондентів ОГ спостерігалося менш інтенсивне підвищення ЧСС у фазі пікового навантаження та більш ефективна постнавантажувальна репарація функції серця.

Таблиця 1

Динаміка частоти серцевих скорочень (ЧСС) у дітей до та після експериментального втручання (M±m)

ЧСС, уд./хв.	Основна група	Контрольна група	t
До експерименту			
Спокій	83,7±7,1	84,1±8,2	0,61
Основна частина заняття	142,5±15,4	143,3±15,1	0,29
Фінальна частина заняття	84,8±6,9	85,2±8,6	0,42
Після експерименту			
Спокій	80,4±7,3	82,9±7,8	1,48
Основна частина заняття	138,5±14,7*	142,6±16,6*	2,3
Фінальна частина заняття	80,7±7,0*	85,3±8,2*	2,9

Примітка: *$p<0,05$ порівняно з вихідними даними

У таблиці 2 наведено компаративний аналіз варіативності ПШВ у динаміці експериментального впливу в репрезентативних вибірках ОГ і КГ. Проведено аналіз показників ПШВ, задокументованих респондентами у щоденниках самоспостереження. На початковому етапі дослідження статистично значущих відмінностей між значеннями ПШВ в основній та контрольній групі виявлено не було ($p>0,05$): середнє значення ПШВ в ОГ склало 84,5±10,6% від індивідуальної норми, у КГ – 83,2±11,1% відповідно.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 2

Динаміка середніх показників пікової швидкості видиху (ПШВ) у дітей за період експерименту

ПШВ, % від належного значення	n	Період вимірювання		Приріст, %
		До експерим.	Після експерим.	
Основна група	20	84,5±10,6	91,4±12,3*	6,9
Контрольна група	20	83,2±11,1	87,9±12,1*	4,7

Примітка: *p<0,05 порівняно з вихідними даними

Апробована програма фізичної реабілітації продемонструвала виражену позитивну динаміку в контексті корекції функціональних респіраторних індикаторів, зокрема ПШВ, у вибірці основної групи: після завершення експериментального втручання цей параметр зріс у середньому на 6,9% (p<0,05) і становив 91,4±12,3% від референтного значення. У контрольній групі ПШВ зросла на 4,7% (p>0,05) і сягнула 87,9±12,1% від належного рівня.

Динаміка середніх показників функціонального стану зовнішнього дихання (ФЗД) у пацієнтів обох груп упродовж курсу фізичної реабілітації представлена в таблиці 3. Порівняльний аналіз параметрів ФЗД (об'єм форсованого видиху за 1 секунду – $ОФВ_1$, максимальна об'ємна швидкість видиху на рівні 25%, 50% і 75% форсованої життєвої ємності легень – $МОШ_{25}$, $МОШ_{50}$, $МОШ_{75}$) на вихідному етапі у групах не виявив статистично значущих розбіжностей (p>0,05): в ОГ $ОФВ_1$ становив 72,3±12,8%, $МОШ_{25}$ – 62,4±12,1%, $МОШ_{50}$ – 59,9±14,5%, $МОШ_{75}$ – 49,3±14,8% від належного рівня; у КГ відповідні показники склали – 74,5±11,7%, 61,7±13,2%, 60,1±12,9%, 50,5±13,9% від нормативного значення.

Таблиця 3

Динаміка середніх показників функції зовнішнього дихання (ФЗД) у дітей

Показники ФЗД (% від належного значення)	n	Група	Період вимірювання		Приріст, %
			До експерим.	Після експерим.	
$ОФВ_1$	20 20	Основна Контрольна	72,3±12,8 74,5±11,7	80,3±8,9* 78,9±9,4	8,0 4,4
$МОШ_{25}$	20 20	Основна Контрольна	62,4±12,1 61,7±13,2	73,7±10,3* 67,8±16,6	11,3 6,1
$МОШ_{50}$	20 20	Основна Контрольна	59,9±14,5 60,1±12,9	73,1±15,2* 66,7±13,8	13,2 6,6
$МОШ_{75}$	20 20	Основна Контрольна	49,3±14,8 50,5±13,9	63,1±11,2* 57,0±10,1	13,8 6,5

Примітка: *p<0,05 порівняно з вихідними даними

Постінтервенційний аналіз функціональних респіраторних параметрів в ОГ виявив статистично верифіковане покращення (p<0,05) індикаторів зовніш-

нього дихання: приріст $ОФВ_1$ склав 8,0% (80,3±8,9%), $МОШ_{25}$ – 11,3% (73,7±10,3%), $МОШ_{50}$ – 13,2% (73,1±15,2%), а динаміка $МОШ_{75}$, що відображає прохідність дрібних бронхів, засвідчила зростання на 13,8% (63,1±11,2% від нормативного значення), що свідчить про позитивні морфофункціональні зміни у дистальних зонах бронхолегеневого апарату. У респондентів КГ позитивна динаміка показників ФЗД мала менш виражений характер і не набула статистичної значущості ($p>0,05$). $ОФВ_1$ збільшився на 4,4% і становив 78,9±9,4% від належного значення; приріст $МОШ_{25}$ склав 6,1% (67,8±16,6%), $МОШ_{50}$ – 6,6% (66,7±13,8%), зростання $МОШ_{75}$, що характеризує прохідність дрібнокаліберних бронхів, зафіксоване на рівні 6,5% (57,0±10,1% від референтного рівня).

Протягом року здійснювався проспективний моніторинг стану пацієнтів, у межах якого проводилися періодичні функціонально-діагностичні обстеження, ретроспективний аналіз медичної документації, а також структуровані інтерв'ю з батьками. Дані катамнестичного аналізу засвідчили, що у 75,4% дітей ОГ спостерігалася персистентна ремісія бронхіальної астми, у 24,6% – епізодичні прояви патології з менш вираженою клінічною симптоматикою (інтермітуюча ремісія). У КГ відповідні індикатори становили 36,7% та 63,3% відповідно.

Після завершення повного курсу реабілітації у пацієнтів було зафіксовано покращення сенсомоторної координації, зниження проявів дизкоординації, зростання впевненості у маніпуляції власним тілом та пролонгована здатність до зосередженого виконання моторних завдань. Спостерігалося формування просоціальних настанов: учасники виявляли не лише прагнення до правильного виконання вправ, але й альтруїстичну мотивацію – допомогу іншим.

Показники за шкалою «Тяжкість астми» залишилися стабільними. На початку втручання середнє значення становило 52% від максимально можливої величини, і до завершення курсу не зазнало змін. Ймовірною причиною такої динаміки можна вважати обмежений хронометраж інтервенції. Відповідаючи на запитання цієї шкали (наприклад, «Як часто у тебе трапляються загострення астми останнім часом?»), діти демонстрували труднощі у верифікації змін у власному соматичному стані за короткий часовий відрізок.

Динаміка індикаторів за шкалою «Дистрес» виявилася такою: базове значення – 76%, наприкінці програми – 83% від максимально можливої оцінки. Це свідчить про суб'єктивну гіперболізацію негативного сприйняття власного соматичного статусу, що не суперечить водночас позитивній динаміці за шкалами «Якість активного життя» і «Якість пасивного життя». Варто зазначити, що танцювальні вправи, хоч і є дозованим фізичним навантаженням, перевищують типове рівноважне фізіологічне навантаження у цієї категорії дітей. Таким чином, створюється контрольована модель стресогенної ситуації, яка, попри потенційний дистрес, мобілізує адаптаційні механізми. Аналогічний ефект спостерігається у гірському кліматотерапевтичному середовищі, де гіпоксичні умови індукують адаптаційні реакції дихального апарату.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

За шкалою «Якість активного життя» середній бал на початку становив 82% від максимальної величини, після втручання – 88%. Це свідчить про зростання рівня гедоністичного переживання активних дій, підвищення мотиваційного компоненту та задоволення від фізичної активності.

За шкалою «Якість пасивного життя» до початку участі в програмі середнє значення становило 78% від максимально можливого, після – 85%. Зміни свідчать про підвищення позитивного емоційного резонансу до занять низькоінтенсивною активністю (читання, малювання, моделювання тощо).

Комплексне емпіричне дослідження підтвердило, що мультикомпонентна реабілітаційна програма з використанням елементів танцювально-рухової терапії чинить позитивний вплив на афективну сферу дітей із БА, сприяє формуванню більш глибокого тілесного самосприйняття, оптимізації моторно-перцептивної інтеграції та зростанню суб'єктивного відчуття задоволеності власною діяльністю.

Аналіз даних опитувальника «Якість життя» та клініко-психологічні спостереження за респондентами дають підстави стверджувати, що подолання моторних труднощів під час занять сприяє формуванню автономності та підвищенню рівня впевненості у власних силах.

У постреабілітаційному періоді 48% дітей основної групи (порівняно з 20% у КГ) інтегрувалися у систематичну рухову активність – займалися фізичною культурою або обрали види спорту (плавання, легка атлетика, футбол тощо), що є вагомим позитивним маркером ефективності застосованої фізичної інтервенції.

Висновки.

1. Після завершення експериментального втручання в осіб основної групи було зафіксовано статистично значуще підвищення ($p<0,05$) середніх параметрів функції зовнішнього дихання (ФЗД) відносно базового рівня: об'єм форсованого видиху за першу секунду ($ОФВ_1$) збільшився на 8,0%, максимальна об'ємна швидкість на рівні 25% ($МОШ_{25}$) – на 11,3%, на рівні 50% ($МОШ_{50}$) – на 13,2%, а покращення бронхіальної прохідності на дистальному рівні підтверджується зростанням $МОШ_{75}$ на 13,8%. У контрольній вибірці динаміка середніх значень ФЗД була менш вираженою та не мала достовірного характеру ($p>0,05$): $ОФВ_1$ збільшився на 4,4%, $МОШ_{25}$ – на 6,1%, $МОШ_{50}$ – на 6,6%, $МОШ_{75}$ – на 6,5%.

2. Моніторинг частоти серцевих скорочень (ЧСС), здійснений після впровадження експериментальної реабілітаційної програми, виявив позитивну динаміку функціонального стану кардіоваскулярної системи в основній когорті порівняно з контрольною. Це проявилося у меншій вираженості тахікардії в середині фізичного заняття та прискореній постнавантажувальній рекапітуляції.

3. Аналіз емпіричних даних анкетування за опитувальником «Якість життя» у поєднанні з результатами спостереження засвідчив, що застосування авторської програми фізичної реабілітації з використанням танцювально-рухової терапії сприяло зростанню рівня автономності та впевненості дітей у власних

можливостях, розширенню репертуару рухових дій, що опосередковано вказує на підвищення ступеня їхньої соціальної інклюзії. Встановлено приріст індикаторів за шкалами: «Дистрес» – на 6%, «Якість активного життя» – на 6%, «Якість пасивного життя» – на 7%.

4. Результати проведеного дослідження емпірично підтвердили ефективність та практичну досяжність запропонованої комплексної методики соматотренінгу з елементами танцювальної терапії для дітей 10-14 років із верифікованим діагнозом бронхіальної астми. У представників основної когорти клінічне покращення було зафіксовано у 60% випадків, тоді як у контрольній – лише у 47%. У 75,4% респондентів основної групи спостерігалася стійка ремісія патології, тоді як у 24,6% відзначено перехід до нестабільної ремісії з ізольованими, менш інтенсивними проявами захворювання.

Література:

1. Антипкін Ю.Г., Чумаченко Н.Г., Уманец Т.Р., Лапшин В.Ф. Аналіз захворюваності та поширеності бронхіальної астми в дітей різних вікових груп по регіонах України. *Перинатологія і педіатрія*. 2016. №1 (65). С. 95-99.

2. Бронхіальна астма у дітей: навч. посіб. / Майданник В.Г. та ін.; за ред. В.Г. Майданника, О.І. Сміяна. Суми: Сумський державний університет. 2017. 243 с.

3. Бронхіальна астма. Хронічне обструктивне захворювання легень. в світлі сучасних рекомендацій GINA (2017), SIGN 153 (2016), GOLD (2017), NICE (2010) / Під ред. Ю.І. Фещенка. Київ: ТОВ «Доктор-Медіа-Груп», 2018. 220 с.

4. Волосовець О.П. Щотка Т.П. Методи оцінки якості життя хворих на бронхіальну астму дітей. *Педіатрія, акушерство та гінекологія*. 2005. № 5. С. 28-30.

5. Григус І.М. Фізична реабілітація в пульмонології: навч. посіб. Рівне: НУВГП. 2015. 258 с.

6. Григус І.М., Нагорна О.Б. Метод танцювально-рухової терапії дітей, які потребують паліативної допомоги. *Rehabilitation & Recreation*. 2023. № 14. С. 27-36.

7. Дикий Б.В., Ростока-Резнікова Б.В. Немедикаментозні методи в реабілітації хворих на бронхіальну астму: метод. реком. Ужгород: Ужгородський національний університет, 2013. 37 с.

8. Івасик Н. Теоретико-методичні основи фізичної реабілітації/терапії дітей шкільного віку з бронхолегеневими патологіями: монограф. Львів: ЛДУФК, 2018. 393 с.

9. Карпухіна Ю.В. Основи фізичної реабілітації: навч. посіб. Херсон: Олді – плюс, 2025. 308 с.

10. Латенко С.Б., Коростельов М.О. Сучасні підходи до використання методів фізичної терапії у хворих на бронхіальну астму. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 47. С. 499-503.

11. Мухін В.М. Фізична реабілітація: підруч. К.: Олімп. література, 2009. 488 с.

12. Рекомендації з лікування та профілактики астми: скорочений виклад. *Медицина світу*. 2004. Т. 16. № 4. URL: http://msvitu.com/archive/2004/april/article-9.php (дата звернення: 25.07.2025)

13. Сабадош М.В. Фізична реабілітація дітей молодшого шкільного віку, хворих на рецидивуючий бронхіт, в умовах санаторію: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.03. К., 2017. 24 с.

14. Сажин С.І. Клінічна ефективність профілактичної терапії бронхіальної астми в дітей із раннім та пізнім дебютом захворювання. *Буковинський медичний вісник*. 2013. Т. 17. №1. С. 106-110.

15. Фізична, реабілітаційна та спортивна медицина: підруч. для студентів і лікарів / за заг. ред. В.М. Сокрута. Львів: Видавець Марченко Т. В., 2023. Т. 1. 480 с.

16. Філімонов В.І. Фізіологія людини: підруч. Київ: Медицина. 2021. 485 с.

17. Христова Т.Є. Ефективність комплексної програми фізичної реабілітації дітей, хворих на бронхіальну астму. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ФОП Євенок О.О., 2016. Вип. 2. С. 291-297.

18. Христова Т.Є. Комплексна фізична реабілітація дітей, хворих бронхіальною астмою. *Фізична культура, спорт та здоров'я: стан і перспективи в умовах сучасного українського державотворення в контексті 25-річчя Незалежності України*: матеріали XVI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 8-9 грудня 2016 р.). Харків: ХДАФК, 2016. С. 296-299.

19. Христова Т.Є., Суханова Г.П. Основи лікувальної фізичної культури: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. спеціальності «Фізичне виховання*». Мелітополь: ФОП Силаєва О.В., 2015. 172 с.

20. International consensus on (ICON) pediatric asthma / Papadopoulos N.G. et al. *Allergy*. 2012. Vol. 67. № 8. pp. 976-997.

21. Kisner C., Colby L.A., Borstad J. Therapeutic Exercise: Foundations and Techniques (Therapeudic Exercise: Foundations and Techniques). Philadelphia: F.A. Davis, 2017. 1088 p.

22. Mikhalyuk E.L., Cherepok A.A., Malakhova S.N. Physical rehabilitation in internal medicine: study book. Zaporozhye: ZSMU, 2014. 74 p.

23. O'Sullivan S.B. Thomas J.S., Fulk G. Physical rehabilitation. Philadelphia: F.A. Davis, 2014. 1505 p.

References:

1. Antypkin, Yu.H., Chumachenko, N.H., Umanets, T.R. & Lapshyn, V.F. (2016). Analiz zakhvoriuvanosti ta poshyrenosti bronkhialnoi astmy v ditei riznykh vikovykh hrup po rehionakh Ukrainy [Analysis of the incidence and prevalence of bronchial asthma in children of different age groups by region in Ukraine]. *Perynatolohiia i pediatriia – Perinatology and pediatrics, 1 (65),* 95-99. [in Ukrainian].

2. Maidannyka, V.H. & Smiiana, O.I. (Ed.). (2017). *Bronkhialna astma u ditei [Bronchial asthma in children]*. Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet. [in Ukrainian].

3. Feshchenka, Yu.I. (Ed.). (2018). Bronkhialna astma. Khronichne obstruktyvne zakhvoriuvannia lehen. v svitli suchasnykh rekomendatsii GINA (2017), SIGN 153 (2016), GOLD (2017), NICE (2010). Kyiv: TOV «Doktor-Media-Hrup». [in Ukrainian].

4. Volosovets, O.P. & Shchotka, T.P. (2005). Metody otsinky yakosti zhyttia khvorykh na bronkhialnu astmu ditei [Methods for assessing the quality of life of children with bronchial asthma]. *Pediatriia, akusherstvo ta hinekolohiia – Paediatrics, obstetrics and gynaecology, 5,* 28-30. [in Ukrainian].

5. Hryhus, I.M. (2015). *Fizychna reabilitatsiia v pulmonolohii [Physical rehabilitation in pulmonology]*. Rivne: NUVHP. [in Ukrainian].

6. Hryhus, I.M. & Nahorna, O.B. (2023). Metod tantsiuvalno-rukhovoi terapii ditei, yaki potrebuiut paliatyvnoi dopomohy [A method of dance and movement therapy for children in need of palliative care]. *Rehabilitation & Recreation, 14,* 27-36. [in Ukrainian].

7. Dykyi, B.V. & Rostoka-Reznikova, B.V. (2013). *Nemedykamentozni metody v reabilitatsii khvorykh na bronkhialnu astmu [Non-pharmacological methods in the rehabilitation of patients with bronchial asthma]*. Uzhhorod: Uzhhorodskyi natsionalnyi universytet. [in Ukrainian].

8. Ivasyk, N. (2018). *Teoretyko-metodychni osnovy fizychnoi reabilitatsii/terapii ditei shkilnoho viku z bronkholehenevymy patolohiiamy [Theoretical and methodological foundations of physical rehabilitation/therapy for school-age children with bronchopulmonary pathologies]*. Lviv: LDUFK. [in Ukrainian].

9. Karpukhina, Yu.V. (2025). *Osnovy fizychnoi reabilitatsii [Fundamentals of physical rehabilitation]*. Kherson: Oldi – plius. [in Ukrainian].

10. Latenko, S.B. & Korostelov, M.O. (2018). Suchasni pidkhody do vykorystannia metodiv fizychnoi terapii u khvorykh na bronkhialnu astmu [Modern approaches to the use of physical therapy methods in patients with bronchial asthma]. *Vitchyzniana nauka na zlami epokh: problemy ta perspektyvy rozvytku – Domestic science at the turn of the era: problems and prospects for development*: Proceedings of the All-Ukrainian scientific and practical nternet conference. Pereyaslav-Khmelnytskyi: State Higher Educational Institution «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhorii Skovoroda». (Issue 47) (pp. 499-503). [in Ukrainian].

11. Mukhin, V.M. (2009). *Fizychna reabilitatsiia [Physical rehabilitation]*. Kyiv: Olimp. literatura, 2009. 488 s. [in Ukrainian].

12. Rekomendatsii z likuvannia ta profilaktyky astmy: skorochenyi vyklad –Recommendations for the treatment and prevention of asthma: summary (2004*). Medytsyna svitu – World Medicine*, 4(16). Retrieved from http://msvitu.com/archive/2004/april/article-9.php [in Ukrainian].

13. Sabadosh, M.V. (2017). Fizychna reabilitatsiia ditei molodshoho shkilnoho viku, khvorykh na retsydyvuiuchyi bronkhit, v umovakh sanatoriiu [Physical rehabilitation of primary school children suffering from recurrent bronchitis in a sanatorium setting]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv: National University of Physical Education and Sport of Ukraine. [in Ukrainian].

14. Sazhyn, S.I. (2013). Klinichna efektyvnist profilaktychnoi terapii bronkhialnoi astmy v ditei iz rannim ta piznim debiutom zakhvoriuvannia [Clinical efficacy of preventive therapy for bronchial asthma in children with early and late onset of the disease]. *Bukovynskyi medychnyi visnyk – Bukovinian Medical Journal, 1(17),* 106-110. [in Ukrainian].

15. Sokruta, V.M. (Ed.). (2023). *Fizychna, reabilitatsiina ta sportyvna medytsyna: pidruch. dlia studentiv i likariv [Physical, rehabilitation and sports medicine]*. Lviv: Vydavets Marchenko T.V. [in Ukrainian].

16. Filimonov, V.I. (2021). Fiziolohiia liudyny [Human physiology]. Kyiv: Medytsyna. [in Ukrainian].

17. Khrystova, T.E. (2016). Efektyvnist kompleksnoi prohramy fizychnoi reabilitatsii ditei, khvorykh na bronkhialnu astmu [The effectiveness of a comprehensive physical rehabilitation programme for children with bronchial asthma]. *Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii – Physical culture, sport and national health, 16*, 291-297. [in Ukrainian].

18. Khrystova, T.E. (2016). Kompleksna fizychna reabilitatsiia ditei, khvorykh bronkhialnoiu astmoiu [Comprehensive physical rehabilitation of children with bronchial asthma]. *Fizychna kultura, sport ta zdorovia: stan i perspektyvy v umovakh suchasnoho ukrainskoho derzhavotvorennia v konteksti 25-richchia Nezalezhnosti Ukrainy – Physical culture, sport and health: current status and prospects in the context of modern Ukrainian statehood in the context of the 25th anniversary of Ukraine's independence*. Proceedings of the XVI Mizhnar. nauk.-prakt. konf. – XVI International Scientific and Practical Conference (pp. 296-299). Kharkiv: Kharkiv State Academy of Physical Culture. [in Ukrainian].

19. Khrystova, T.E. & Sukhanova, H.P. (2015). Osnovy likuvalnoi fizychnoi kultury [Fundamentals of therapeutic physical culture]. Melitopol: FOP Sylaieva O.V. [in Ukrainian].

20. Papadopoulos, N.G. (Eds.). (2012). International consensus on (ICON) pediatric asthma. *Allergy, 8 (67),* 976-997. [in English].

21. Kisner, C., Colby, L.A. & Borstad, J. (2017). Therapeutic Exercise: Foundations and Techniques (Therapeudic Exercise: Foundations and Techniques). Philadelphia: F.A. Davis. [in English].

22. Mikhalyuk, E.L., Cherepok, A.A. & Malakhova, S.N. (2014). Physical rehabilitation in internal medicine. Zaporozhye: ZSMU. [in English].

23. O'Sullivan, S.B., Thomas J.S. & Fulk, G. (2014). Physical rehabilitation. Philadelphia: F.A. Davis. [in English].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК: 617.55-001.7-089.8:616.153-076

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2475-2482

Цілюрик Віталій Володимирович аспірант кафедри нормальної анатомії та фізіології людини медичний факультет ХНУ імені В.Н. Каразіна, м. Харків, тел.: (050) 718-57-09, https//orcid.org/ 0009-0000-3754-2346

Гафт Костянтин Леонідович доктор медичних наук, доцент ЗВО кафедри нормальної анатомії та фізіології людини медичний факультет ХНУ імені В.Н. Каразіна, м. Харків, тел.: (066) 776-58-50, https//orcid.org/ 0000-0002-0288-6488

Наконечний Євген Вікторович кандидат медичних наук, доцент ЗВО кафедри нормальної анатомії та фізіології людини медичний факультет ХНУ імені В.Н. Каразіна, м. Харків, тел.: (050) 669-0-993, https//orcid.org/0009-0009-2758-0192

АНАЛІЗ ПОКАЗНИКІВ З'ЄДНУВАЛЬНОЇ ТКАНИНИ ПАЦІЄНТІВ З ДІАСТАЗОМ ПРЯМИХ М´ЯЗІВ ЖИВОТА В АСПЕКТІ ХІРУРГІЧНОЇ ТАКТИКИ

Анотація. Діастаз прямих м'язів живота (ДПМЖ) є поширеною патологією передньої черевної стінки, що супроводжується порушенням анатомічної цілісності та функціональної стабільності тулуба. Частота розвитку діастазу зростає з віком і залежить від індивідуальних особливостей ремоделювання сполучної тканини, фізіологічного стану, а також впливу факторів ризику, таких як вагітність, ожиріння, повторні хірургічні втручання. Метою роботи було визначення морфофункціональних та біохімічних особливостей тканин передньої черевної стінки у пацієнтів із діастазом прямих м'язів живота та аналіз впливу алопластичних імплантів на тканинну відповідь. У дослідження були включені пацієнти із ДПМЖ, яким виконано лапароскопічні реконструктивні втручання з використанням автологічної збагаченої тромбоцитами плазми для покриття сітки. Контрольну групу становили пацієнти без діастазу, оперовані з приводу гриж передньої черевної стінки. Проводився аналіз рівнів фіброгенних факторів, маркерів ремоделювання екстрацелюлярного матриксу та експресії специфічних ключових факторів росту, що відображають стан екстрацелюлярного матриксу і м'язових структур пацієнтів. Встановлено вікові відмінності у співвідношенні колагену I/III типу, активації фіброзу, експресії факторів росту. В тканинах пацієнтів з ДПМЖ було виявлено достовірне підвищення рівнів маркерних білків, що може вказувати на активацію фібротичної і ремоделюючої відповіді в зоні розтягнутої білої лінії живота. Суттєве підвищення рівня факторів росту свідчить про можливу активну

перебудову позаклітинного матрикса і посилення продукції колагену, яка характерна для фіброзних процесів, а також пов'язані з активацією фібробластів і проліферацією мезенхімальних клітин, що приймають участь в процесі відновленняя тканин. Виявлено, що тип сітчастого імпланту та індивідуальна імунна реактивність пацієнта можуть значно впливати на запальну відповідь та ефективність ремоделювання тканин. Отже, комплексна оцінка тканинного стану при ДПМЖ, з урахуванням біохімічного профілю, вікових змін та реакції на алопластичні матеріали, є перспективним напрямом для вдосконалення хірургічних методів лікування та зменшення частоти післяопераційних ускладнень.

Ключові слова: герніопластика, біоптати, фактори росту, маркери ремоделювання, діастаз прямих м'язів живота, відеолапароскопія.

Tsiliurik Vitaliy Volodymyrovych postgraduate student of the Department of Normal Human Anatomy and Physiology, Medical Faculty of V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, tel.: (050) 718-57-09, https//orcid.org/ 0009-0000-3754-2346

Gaft Kostiantyn Leonidovich Doctor of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Normal Human Anatomy and Physiology, Medical Faculty of the V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, tel.: (066) 776-58-50, https//orcid.org/ 0000-0002-0288-6488

Nakonechnyi Yevgen Viktorovych Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Normal Human Anatomy and Physiology, Medical Faculty of the V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, tel.: (050) 669-09-93, https//orcid.org/0009-0009-2758-0192

ANALYSIS OF CONNECTIVE TISSUE INDICATORS OF PATIENTS WITH DIASTASIS OF THE RECTUS ABDOMINIS MUSCLES IN TERMS OF SURGICAL TACTICS

Annotation. Diastasis recti abdominis (DRA) is a common pathology of the anterior abdominal wall, accompanied by a violation of the anatomical integrity and functional stability of the trunk. The frequency of diastasis development increases with age and depends on the individual characteristics of connective tissue remodeling, physiological state, and the influence of risk factors such as pregnancy, obesity, and repeated surgical interventions. The aim of the work was to determine the morphofunctional and biochemical features of the tissues of the anterior abdominal wall in patients with diastasis recti and to analyze the effect of alloplastic implants on the tissue response. The study included patients with DPM who underwent laparoscopic reconstructive procedures using autologous platelet-rich plasma for mesh coverage. The control group consisted of patients without diastasis recti who

underwent surgery for anterior abdominal wall hernias. The levels of fibrogenic factors, markers of extracellular matrix remodeling, and expression of specific key growth factors reflecting the state of the extracellular matrix and muscle structures of patients were analyzed. Age-related differences in the ratio of type I/III collagen, fibrosis activation, and growth factor expression were identified.
In the tissues of patients with DPM, a significant increase in the levels of marker proteins was found, which may indicate the activation of a fibrotic and remodeling response in the area of the stretched white line of the abdomen. A significant increase in the level of growth factors indicates a possible active restructuring of the extracellular matrix and increased collagen production, which is characteristic of fibrotic processes, and is also associated with the activation of fibroblasts and the proliferation of mesenchymal cells that participate in the process of tissue repair. It has been found that the type of mesh implant and the individual immune reactivity of the patient can significantly influence the inflammatory response and the efficiency of tissue remodeling. Therefore, a comprehensive assessment of tissue condition in permanent joint replacement, taking into account the biochemical profile, age-related changes, and reaction to alloplastic materials, is a promising direction for improving surgical treatment methods and reducing the frequency of postoperative complications.

Keywords: hernioplasty, biopsies, growth factors, remodeling markers, diastasis recti, videolaparoscopy.

Постановка проблеми. Діастаз прямих м’язів живота (ДПМЖ) виникає у результаті надмірного розтягнення білкових структур – апоневрозу прямих м’язів живота, які утворюють білу лінію (linea alba). Особливо часто патологія виникає у жінок після вагітності, у спортсменів, людей з ожирінням або після повторних абдомінальних втручань [1]. Впровадження лапароскопічних технологій у хірургічну практику суттєво розширило можливості лікування гриж передньої черевної стінки, зокрема діастазу прямих м’язів живота [2]. Незважаючи на переваги мініінвазивного підходу, післяопераційні ускладнення залишаються актуальною клінічною проблемою, що зумовлює необхідність пошуку нових методичних рішень та вдосконалення алгоритмів хірургічного втручання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якість та довготривалість результатів алопластики значною мірою визначається типом імплантованого матеріалу, його анатомічним розташуванням і способом фіксації [3]. Індивідуальні особливості імунної відповіді на сітчастий алотрансплантат є критично важливими факторами, що впливають на локальний перебіг запального процесу та ремоделювання тканин [4]. Відомо, що реакція тканин на імплантований матеріал може суттєво варіювати між пацієнтами, визначаючи клінічний перебіг післяопераційного періоду. Особливості запального процесу в зоні імплантації при використанні різних алопластичних матеріалів були предметом дослідження низки авторів [5]. У науковій літературі представлені

суперечливі дані щодо впливу типу сітчастих імплантів на вираженість тканинної відповіді, що актуалізує потребу в подальших експериментальних та клінічних дослідженнях у цьому напрямку [6]. У зв'язку з цим особливий науковий інтерес становить вивчення біохімічного профілю тканинних змін у зоні діастазу, зокрема показників, що характеризують фібротичну активність, ремоделювання екстрацелюлярного матриксу та стан м'язових структур у різних вікових груп пацієнтів [7]. Сучасні дослідження припускають, що причиною рецидиву діастазу або утворення післяопераційних вентральних гриж може бути погана інтеграція рубцевої тканини із сіткою, що спонукає дослідників шукати ефективні методи комбінованого хірургічного лікування [8, 9]. Перспективним кандидатом для покращення інтеграції рубцевої тканини із сіткою є автологічна збагачена тромбоцитами плазма (Platelet rich plasma (PRP), яка містить численні цитокіни й фактори росту, які сприяють фізіологічному зростанню й ремоделінгу рубцевої тканини [10].

Мета статті. Дослідити особливості фібротичних, ремоделюючих та міогенних процесів у тканинах передньої черевної стінки у хворих із діастазом прямих м'язів живота шляхом аналізу експресії ключових факторів росту та біохімічних маркерів, що відображають стан екстрацелюлярного матриксу і м'язових структур пацієнтів, прооперованих лапароскопічними методами хірургічного втручання з використанням автологічної збагаченої тромбоцитами плазми (ЗТП) для покриття сітки.

Виклад основного матеріалу. У дослідження включено 24 пацієнта (12 жінок і 12 чоловіків) з діастазом прямих м'язів живота (ДПМЖ), які проходили лікування в КНП «Хорольська міська лікарня Хорольської міської ради Лубенського району Полтавської області» у період 2022–2025 рр. У групі аналізу та клінічних спостережень застосовували розроблену нами тактику хірургічного лікування (лапароскопічне втручання із виконанням методики ретромускулорафії і введенням аутологічної плазми, збагаченої тромбоцитами (PRP). Групою контролю слугували препарати сполучної тканини білої лінії живота пацієнтів (5 жінок і 5 чоловіків), які не мали жодних пошкоджень структур передньої черевної стінки і білої лінії живота. Дизайн роботи погоджено з Комісією з питань біоетики медичного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол №4 від 12 квітня 2023 року) із висновком про відповідність до вимог морально-етичних норм біоетики згідно правилам ICH/GCP, Гельсінської декларації прав людини (1964), Конвенції Ради Європи по правах людини і біомедицини (1997), а також чинним законодавством України. Статистична обробка проводилась із використанням програмного забезпечення SPSS 24,0. Для аналізу застосовували t-тест, χ^2-критерій, ANOVA. Вірогідність вважалась статистично значущою при $p<0,05$.

Долідження сигнальних молекул і факторів росту було проведено в лабораторії Асоціації біобанків України (м. Харків). В дослідження було

включено зразки тканин передньої черевної стінки, отримані під час планових оперативних втручань у пацієнтів з клінічно підтвердженим ДПМЖ основної групи. Забір тканин здійснювали в умовах операційної, після чого, зразки заморажували в рідкому азоті и зберігали при температурі −80°C до проведення аналіза.

Гомогенізація тканин і виділення загального білка: зразки тканин були попередньо здрібнені і гомогенізовані з використанням системи TissueLyser II (Qiagen, Німеччина) в буфері RIPA (Thermo Fisher Scientific, США), який містив суміш інгибіторів протеаз (cOmplete™, Roche Diagnostics, Швейцарія), що дозволило зберегти цілісність білкових структур. Після центрифугування при 14 000 об/хв на протязі 15 хвилин при 4°C супернатант відбирався для проведення аналізу.

Квантифікація TGF-β1, TGF-β2, CTGF, VEGF і PDGF. Визначення рівнів білків TGF-β1, TGF-β2, CTGF, VEGF і PDGF-BB в тканинних екстрактах проводилось методом ензим-зв'язаного імуносорбентного аналіза (ELISAз використанням валідованих комерційних наборів: Human TGF-β1 DuoSet ELISA, Human TGF-β2 Quantikine ELISA, Human CTGF ELISA Kit, Human VEGF Quantikine ELISA, Human PDGF-BB ELISA Kit.

Оптична щільність n вимірялася при 450 нм на мікропланшетному ридері Infinite® 200 PRO (Tecan, Швейцарія). Концентрації розраховували за стандартною кривою з використанням програмного забезпечення Magellan™.

Для отримання плазми, збагаченої тромбоцитарним фактором роста виконували забір 20 мл крові без консерванта з кубітальної вени і ультрацентрифугували її на центрифузі при 50000об. При ультрацентрифугуванні в пробірках отримували кров, яка була розділена на три складові: еритроцити, фібриновий згорток і плазма, яка містить ТФР.

Зв'язок публікації з плановими науково-дослідними роботами: Стаття є фрагментом планової науково-дослідної роботи кафедри нормальної анатомії та фізіології людини Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна «Варіабельність анатомічних особливостей органів грудної клітки та живота в аспекті виконання відеоторакоскопічних і відеолапароскопічних хірургічних втручань», має номер держреєстрації 0123U100286.

Результати. Дослідження проведено на біоптатах тканин пацієнтів із діастазом прямих м’язів живота, отриманих під час лапароскопічних реконструктивних втручань. Контрольну групу становили зразки тканин пацієнтів без ознак діастазу, оперованих з приводу жовчнокам'яної хвороби і виразкової хвороби 12-палої кишки в плановому порядку. Результати дослідження рівнів сигнальних білків і факторів росту наведені в табл. 1.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Таблиця 1.

Результати (середні значеннння ± стандартне відхилення, пг/мг загального білка).

Білок	Група пацієнтів з ДПМЖ	Група пацієнтів без ДПМЖ	Р-значення (t-тест)
TGF-β1	238,6 ± 31,4	157,3 ± 22,1	< 0,001
TGF-β2	112,5 ± 18,2	87,6 ± 14,9	0,004
CTGF	193,7 ± 27,6	129,8 ± 19,7	< 0,001
VEGF	148,9 ± 24,5	145,1 ± 22,3	0,673*
PDGF-BB	175,2 ± 26,1	143,6 ± 19,2	0,007

Примітка: * - не достовірно.

В тканинах пацієнтів з ДПМЖ було виявлено достовірне підвищення рівнів TGF-β1 і TGF-β2. (238,6 ± 31,4 і 112,5 ± 18,2 відповідно) в порівнянні з контролем (Р < 0,001 і 0,004), що може вказувати на активацію фібротичної і ремоделюючої відповіді в зоні розтягнутої білої лінії живота.

Суттєве підвищення рівня CTGF (connective tissue growth factor) в дослідній групі порівняно з групою контролю (< 0,001) також свідчить про можливу активну перебудову позаклітинного матрикса і посилення продукції колагена, яка характерна для фіброзних процесів.

Достовірне (Р= 0,007) підвищення рівня PDGF-BB в тканинах пацієнтів досліджуваної групи у порівнянні з контролем, на наш погляд, пов'язані з активацією фібробластів і проліферацією мезенхімальних клітин, що приймають участь в процесі відновленняя тканин. На відміну від інших досліджуваних факторів роста, рівень ідентичний ступінь ангіогенеза в тканинах пацієнтів обох досліджуваних груп.

Таким чином, у пацієнтів з ДПМЖ відмічено суттєве підвищення експресії TGF-β1, TGF-β2, CTGF і PDGF-BB, що може свідчити про активацію фіброзних і ремодулюючих процесів в області пошкодженої сполучної тканини. VEGF не продемонстував значущіх відмінностей між групами, що вказує на те, що судинна регуляція не є ключовою відмінністю між тканинами при наявності або відсутності діастаза.

Висновки. Таким чином, відеолапароскопічні втручання слід розглядати як провідний метод хірургічного лікування діастазу прямих м’язів живота. Застосування методики локального введення ТФР до зони пластики передньої черевної стінки ініціює каскад молекулярно-біохімічних реакцій, що сприяють активації регенераторних механізмів, зокрема проліферації фібробластів, синтезу колагену I типу та підвищенню експресії факторів росту (TGF-β, VEGF, FGF). У сукупності ці процеси оптимізують загоєння тканин, забезпечують якісне ремоделювання екстрацелюлярного матриксу та знижують ризик формування післяопераційних рецидивів у віддаленому періоді.

Література:

1. Панчук О.В. Хірургічне лікування хворих з косметичними дефектами передньої черевної стінки, вентральними грижами та ожиріння I-II ступеня: дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук за спец. 222 «Медицина» / Панчук Орест Вікторович. – Київ, Нац. мед. ун-т ім. О.О. Богомольця МОЗ України, 2021. – 187 с.

2. Kler A, Wilson P. Total endoscopic-assisted linea alba reconstruction (TESLAR) for treatment of umbilical/paraumbilical hernia and rectus abdominus diastasis is associated with unacceptable persistent seroma formation: a single centre experience. Hernia. 2020. 24(6):1379-85.

3. Грубнік В.В. Сучасні методи хірургічного лікування великих вентральних гриж із відновленням функції м'язів передньої черевної стінки / В.В. Грубнік, Н.Д. Парфентьєва, Р.С. Парфентьєв // Шпитальна хірургія. Журнал імені Л. Я. Ковльчука. – 2016. – № 2. – С. 10–16.

4. Лисенко Р.Б. Алопластика складних дефектів черевної стінки: автореф. дис. на здобуття наук ступеня д-ра мед. наук 14.01.03 / Лисенко Руслан Борисович. – Київ: Нац. Мед. акад. післядипл. освіти імені П. Л. Шупика МОЗ України, 2017. – 39 с.

5. Гнатюк Є.Л. Динаміка показників колагену I і III типів при грижах передньої черевної стінки у чоловіків різного віку / Є.Л. Гнатюк, В.М. Ємець, А.В. Самойленко // Український морфологічний альманах. – 2020. – 18(4), 44–48.

6. Хіміч С.Д. Морфологічна характеристика тканинних перебудов при алопластиці та комбінованій герніопластиці у експерименті / С.Д. Хіміч, В.І. Корнійчук // Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії. – 2021. – Т.21, 4(76). – С. 169-172.

7. Воровський О. О. Прогнозування розвитку, лікування та профілактика дефектів черевної стінки у хворих похилого та старечого віку: дис. … д-ра мед. наук : 14.01.03 / Воровський Олег Олегович; Вінниця: Вінниц. нац. мед. ун-т ім. М. І. Пирогова, 2019. – 448 с.

8. Mommers EHH, Ponten JEH, Al Omar AK, de Vries Reilingh TS, Bouvy ND, Nienhuijs SW. The general surgeon's perspective of rectus diastasis. A systematic review of treatment options. Surgical Endoscopy. 2017;31(12):4934-4949. DOI: 10.1007/s00464-017-5607-9.

9. Makyeyeva L, Frolov O, Aliyeva O. Morphometric Changes in Rat Periwound Skin During Healing of Excisional Wounds After Exposure to Chronic Social Stress. *Innovative Biosystems* and Bioengineering. 2025; 9(1):13–25. DOI: 10.20535/ibb.2025.9.1.310092.

10. Anestiadou E, Kotidis E, Abba Deka I, Tatsis D, Bekiari C, Loukousia A, Ioannidis O, Stamiris S, Zapsalis K, Xylas C, Siozos K, Chatzianestiadou C, Angelopoulos S, Papavramidis T, Cheva A. Platelet-rich therapies in hernia repair: a comprehensive review of the impact of platelet concentrates on mesh integration in hernia management. Biomolecules. 2024;14(8):921. DOI: 10.3390/biom14080921.

References:

1. Panchuk O.V. (2021). Khirurhichne likuvannia khvorykh z kosmetychnymy defektamy perednoi cherevnoi stinky, ventralnymy hryzhamy ta ozhyrinnia I-II stupenia [Surgical treatment of patients with cosmetic defects of the anterior abdominal wall, ventral hernias and obesity of the I-II degree]. *Natsionalnyi medychnyi universytet im. O.O. Bohomoltsia MOZ Ukrainy – National Medical University named after O.O. Bogomolets Ministry of Health of Ukraine* [in Ukrainian].

2. Kler A, Wilson P. (2020). Total endoscopic-assisted linea alba reconstruction (TESLAR) for treatment of umbilical/paraumbilical hernia and rectus abdominus diastasis is associated with unacceptable persistent seroma formation: a single centre experience. *Hernia.* 24(6):1379-85.

3. Grubnik V. V., Parfentyev R. S., Parfentyeva N. D. (2016). Suchasni metody khirurhichnoho likuvannia velykykh ventralnykh hryzh iz vidnovlenniam funktsii miaziv perednoi cherevnoi stinky [Modern methods of surgical treatment of large ventral hernias with restoration of function of the muscles of the anterior abdominal wall]. *Shpytalna khirurhiia. Zhurnal imeni L. Ya. Kovlchuka. – Hospital Surgery. Journal named after L. Ya. Kovlchuk, 2, 10-16* [in Ukrainian].

4. Lysenko R.B. (2017). Aloplastyka skladnykh defektiv cherevnoi stinky [Alloplasty of complex abdominal wall defects]. *Natsionalnii medychnii akademii pisliadyplomnoi osvity imeni P. L. Shupyka MOZ Ukrainy – National Medical Academy of Postgraduate Education named after P. L. Shupyk Ministry of Health of Ukraine*. [in Ukrainian].

5. Gnatuk Ye.L., Yemets V.M., Samoylenko A.V. (2020). Dynamika pokaznykiv kolahenu I i III typiv pry hryzhakh perednoi cherevnoi stinky u cholovikiv riznoho viku [Dynamics of collagen types I and III in anterior abdominal wall hernias in men of different ages]. *Ukrainskyi morfolohichnyi almanakh – Ukrainian Morphological Almanac, 18(4), 44-48* [in Ukrainian].

6. Khimich, S. D., Korniychuk, V. I. (2021). Morfolohichna kharakterystyka tkanynnykh perebudov pry aloplastytsi ta kombinovanii hernioplastytsi u eksperymenti [Morphological characteristics of tissue rearrangements during alloplasty and combined hernioplasty in an experiment]. *Aktualni problemy suchasnoi medytsyny: Visnyk Ukrainskoi medychnoi stomatolohichnoi akademii – Current problems of modern medicine: Bulletin of the Ukrainian Medical Stomatological Academy*, 21, 4(76), 169-172 [in Ukrainian].

7. Vorovsky O.O. (2019). Prohnozuvannia rozvytku, likuvannia ta profilaktyka defektiv cherevnoi stinky u khvorykh pokhyloho ta starechoho viku [Prediction of development, treatment and prevention of abdominal wall defects in elderly and senile patients]. *Vinnyts. nats. med. un-t im. M. I. Pyrohova – Vinnytsia National Medical University named after M. I. Pirogov*. [in Ukrainian].

8. Mommers EHH, Ponten JEH, Al Omar AK, de Vries Reilingh TS, Bouvy ND, Nienhuijs SW. (2017). The general surgeon's perspective of rectus diastasis. A systematic review of treatment options. *Surgical Endoscopy*, 31(12):4934-4949.

9. Makyeyeva L, Frolov O, Aliyeva O. (2025). Morphometric Changes in Rat Periwound Skin During Healing of Excisional Wounds After Exposure to Chronic Social Stress. *Innovative Biosystems and Bioengineering*, 9(1):13–25.

10. Anestiadou E, Kotidis E, Abba Deka I, Tatsis D, Bekiari C, Loukousia A, Ioannidis O, Stamiris S, Zapsalis K, Xylas C, Siozos K, Chatzianestiadou C, Angelopoulos S, Papavramidis T, Cheva A. (2024). Platelet-rich therapies in hernia repair: a comprehensive review of the impact of platelet concentrates on mesh integration in hernia management. *Biomolecules*, 14(8):921.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

УДК 616.36:611.16-018.1]:615.34:582.635.38]-019–092.9

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2483-2499

Шевчук Микола Миколайович доцент, к.мед.н., доцент кафедри патологічної анатомії та судової медицини, Державне некомерційне підприємство «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», Державна спеціалізована установа «Львівське обласне бюро судово-медичної експертизи», https://orcid.org/0000-0001-7852-5980

УЛЬТРАСТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА МІКРОЦИРКУЛЯТОРНОГО РУСЛА ПЕЧІНКИ ЩУРІВ НА 14-у ТА 28-у ДОБУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПЛИВУ ОЛІЇ КАНАБІДІОЛУ

Анотація. Cannabis sativa L. і продукти, отримані з канабісу, в різних формах широко використовуються у багатьох країнах світу в медичних та рекреаційних цілях. Канабідіол (КБД) є непсихоактивним фітоканабіноїдом і нещодавно привернув значну увагу наукової спільноти завдяки своїм протисудомним, нейропротекторним, протитривожним, знеболювальним та іншим властивостям. Крім наявного сприятливого впливу вказується про потенційний несприятливий вплив олії КБД на різні органи і системи, зокрема на печінку. Необхідні подальші морфологічні дослідження, в тому числі електронно-мікроскопічні, для оцінки впливу КБД на мікроциркуляторне русло печінки і його безпеки застосування.

Мета: вивчити ультраструктурну організацію мікроциркуляторного русла печінки щурів на 14 та 28 добу експериментального впливу олії КБД.

Матеріали та методи: Дослідження проведене на 16 статевозрілих нелінійних білих щурах-самцях віком 5-7 місяців на початок експерименту, масою 180-230 г. Щурів випадковим чином розподілили на 2 групи: контрольну і дослідну. Основна (дослідна) група була розподілена на 2 серії (підгрупи) з різними термінами впливу 10% олії КБД. Щурам першої серії (5 особин) впродовж 2 тижнів 1 раз на добу щоденно вводили перорально крапельно 10% олію КБД в дозі 10 мг/кг/добу, щурам другої серії (5 особин) впродовж 4 тижнів ідентично 1 раз на добу перорально крапельно вводили 10% олію КБД в дозі 10 мг/кг/добу. Контрольну групу склали 6 статевозрілих білих щурів-самців, по 3 особини для порівняння двох серій експерименту.

Тварини дослідної і контрольної груп утримувались у стандартних умовах віварію в окремих клітках при контрольованій температурі 21 ± 1°С, з необмеженим доступом до води та їжі. Догляд та використання тварин були схвалені Етичним комітетом Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (Протокол №7 від 29.08.2022 р.) у відповідності до положень Європейської конвенції щодо захисту хребетних тварин, яких

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

використовують в експериментальних та інших наукових цілях (Страсбург, 1986), Директиви Ради Європи 2010/63/ EU, Закону України №3447-IV «Про захист тварин від жорсткого поводження».

Наприкінці першої і другої серій експерименту після евтаназії усім досліджуваним тваринам проводили некропсію і забір матеріалу для дослідження. Матеріалом для дослідження була печінка щурів контрольної та дослідної груп обох серій. Матеріал для електронно-мікроскопічного дослідження отримували одразу після виведення щурів з експерименту. Ультратонкі зрізи готували за загально прийнятою методикою, попередньо отримуючи напівтонкі зрізи. Ультратонкі зрізи печінки вивчали і фотографували за допомогою трансмісійного електронного мікроскопа ПЕМ-100-01 (виробник Україна), прискорююча напруга – 75 кВ, збільшення ×1500 – ×40000.

Результат: Застосування олії КБД впродовж 2 і 4 тижнів не призводило до пошкодження ультраструктурних компонентів печінки. Печінкові часточки, утворені пластинками гепатоцитів, були розділені синусоїдами та жовчними канальцями. Мікроворсинки гепатоцитів присутні в перисинусоїдному просторі Діссе.

Ультраструктурний аналіз гепатоцитів показав збереження їх органел, відсутність дистрофічно-некротичних і запальних змін в паренхіматозному і стромально-судинному компартментах. Дилатації і гіперемії синусоїдів печінки не спостерігалося. У стінці синусоїдів помітних змін не виявлено. Ендотеліоцити стінки синусоїдів звичайної будови, як і клітини Купфера. При порівняльному аналізі ультраструктура клітин Купфера в обидвох серіях експерименту не відрізнялася від контрольної групи. Ультраструктура клітин Іто також збережена.

Висновки: Результати електронно-мікроскопічного дослідження мікроциркуляторного русла печінки на 14 і 28 добу експериментального впливу КБД вказують про безпечність застосування 10% олії КБД (доза 10 мг/кг/добу).

Ключові слова: Канабідіол, КБД, CBD, щури, печінка, мікроциркуляторне русло, ультраструктура, електронна мікроскопія.

Shevchuk Mykola Mykolayovych Associate Professor, Candidate of Medical Science, Associate of the Department of Pathological Anatomy and Forensic Medicine, State Non-Profit Enterprise «Danylo Halytsky Lviv National Medical University», State Specialized Institution «Lviv Regional Bureau of Forensic Medical Examination», https://orcid.org/0000-0001-7852-5980

ULTRASTRUCTURAL CHARACTERISTICS OF THE MICROCIRCULATORY BED OF THE RAT LIVER ON THE 14TH AND 28TH DAYS OF EXPERIMENTAL EXPOSURE TO CANNABIDIOL OIL

Abstract. Cannabis sativa L. and products from cannabis are widely used in many countries around the world for medical, medicinal and recreational purposes in

various forms. Cannabidiol (CBD) is a non-psychoactive phytocannabinoid and has recently attracted considerable attention from the scientific community due to its anticonvulsant, neuroprotective, antianxiety, analgesic and other properties. In addition to the existing beneficial effects, potential adverse effects of CBD oil on different organs and systems, particularly the liver, are indicated. Further studies, including electron microscopy, are needed to assess the effects of CBD on the liver microcirculation and its safety.

The aim: To study the ultrastructural organization of the rat liver microcirculatory bed on the 14^{th} and 28^{th} days of experimental exposure to CBD oil.

Materials and methods: The study was conducted on 16 sexually mature non-linear white male rats aged 5-7 months at the beginning of the experiment, weighing 180-230 g. The rats were randomly divided into 2 groups: control and experimental. The main (experimental) group was divided into 2 series (subgroups) with different exposure times to 10% CBD oil. Rats in the first series (5 individuals) were administered 10% CBD oil orally dripped at a dose of 10 mg/kg/day once a day for 2 weeks, rats in the second series (5 individuals) were administered 10% CBD oil orally dripped at a dose of 10 mg/kg/day identically for 4 weeks. The control group consisted of 6 sexually mature white male rats, 3 individuals each, to compare the two series of the experiment.

The animals of the experimental and control groups were kept under standard vivarium conditions in separate cages at a controlled temperature of 21 ± 1°C, with unlimited access to water and food. The care and use of animals were approved by the Ethics Committee of the Danylo Halytsky Lviv National Medical University (Protocol No. 7 dated 08/29/2022) in accordance with the provisions of the European Convention for the Protection of Vertebrate Animals used for Experimental and Other Scientific Purposes (Strasbourg, 1986), the Council of Europe Directive 2010/63/EU, the Law of Ukraine No. 3447-IV “On the Protection of Animals from Cruelty to Animals”.

At the end of the first and second series of the experiment, after euthanasia, all animals were necropsied, and material was collected for morphological study. The material for morphological study was the liver of rats of the control and experimental groups of both series. The material for electron microscopic study was obtained immediately after the rats were removed from the experiment. Ultrathin sections were prepared according to the generally accepted method, having previously obtained semi-thin sections. Ultrathin sections of the liver were studied and photographed using a transmission electron microscope ПЕМ-100-01 (Ukraine), accelerating voltage – 75 kV, magnification ×1500 – ×40000.

Result: The use of CBD oil for 2 and 4 weeks did not lead to damage to the ultrastructure of the liver. Hepatic lobules formed by hepatocyte plates were separated by sinusoids and bile ducts. Hepatocyte microvilli are present in the perisinusoidal space of Disse.

Ultrastructural analysis of hepatocytes showed the preservation of their organelles, the absence of dystrophic-necrotic and inflammatory changes in the

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

parenchymal and stromal-vascular compartments. Dilatation and hyperemia of the hepatic sinusoids were not observed. No noticeable changes were found in the sinusoid wall. Endotheliocytes of the sinusoid wall were of normal structure, as were Kupffer cells. In a comparative analysis, the ultrastructure of Kupffer cells in both series of the experiment did not differ from the control group. The ultrastructure of Ito cells was also preserved.

Conclusions: The results of electron microscopic examination of the liver microcirculatory bed on 14^{th} and 28^{th} days of experimental CBD exposure indicate the safety of using 10% CBD oil (dose 10 mg/kg/day).

Keywords: Cannabidiol, CBD, rats, liver, microcirculation, ultrastructure, electron microscopy.

Постановка проблеми. Cannabis sativa L. та продукти, отримані з канабісу, в різних формах широко використовуються у багатьох країнах світу в медичних та рекреаційних цілях [1]. Крім вивчення основного психоактивного компоненту канабісу тетрагідроканабінолу, який історично був основним об'єктом багатьох досліджень, останніми роками проводяться дослідження інших фітоканабіноїдів, зокрема, канабідіолу (КБД), який є непсихоактивним фітоканабіноїдом і привернув значну увагу наукової спільноти завдяки своїм протисудомним, знеболювальним, протитривожним, нейропротекторним, антиоксидантним та антимікробним властивостям [2, 3].

Проте в нещодавно опублікованих оглядах літератури підсумовуються доступні дані про токсичність КБД та прогалини в знаннях [4, 5]. Тому важливими є подальші експериментальні дослідження для оцінки токсичної дії на організм, встановлення можливих змін в органах і системах, зокрема вплив КБД на паренхіматозний і стромально-судинний компартмент печінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Використання КБД у людей значно зросло в останні роки [6]. Хоча наявні наразі дослідження свідчать про те, що КБД є відносно безпечним для споживання людиною, дані з публічно доступних досліджень КБД, проведених відповідно до сучасних рекомендацій щодо тестування, є суперечливими [6]. Так, R.G. Henderson зі співавтор. (2023) у своєму дослідженні оцінювали на самцях та самках щурів Sprague Dawley потенціал токсичності після повторного перорального впливу ізоляту КБД, отриманого з конопель [7]. Авторами було встановлено, що після 14-денного застосування КБД середня відносна маса печінки достовірно збільшилася у самців групи з високою дозою КБД (150 мг/кг маси тіла/день), тоді як середня абсолютна та відносна маса печінки достовірно збільшилися у самок у двох групах з найвищими дозами КБД (70 та 150 мг/кг маси тіла/день) порівняно з контрольними групами. Єдиною, пов'язаною із вживанням КБД, побічною зміною, що спостерігалася в параметрах сироватки крові, був підвищений рівень загального холестерину у самок щурів, яким вводили КБД в дозі 150 мг/кг маси тіла/день. Жодних макроскопічних змін

печінки не спостерігалося. Однак гістопатологія печінки виявила дозозалежне збільшення центрилобулярної гепатоцелюлярної гіпертрофії зі збільшенням цитоплазматичного об'єму в гіпертрофованих клітинах як у самців, так і в самок щурів, що корелює зі збільшенням маси печінки в групах з вищими дозами [7]. У своєму дослідженні L.E. Ewing зі співавтор. (2019) оцінювали гепатотоксичність КБД у 8-тижневих самців мишей лінії B6C3F1. Тваринам через зонд одноразово вводили КБД у дозі 0, 246, 738 або 2460 мг/кг, що викликало гострий вплив впродовж 24 годин або добові дози 0, 61,5, 184,5 або 615 мг/кг впродовж 10 днів, що викликало підгострий вплив. Ці дози були алометрично масштабованими еквівалентними мишачими дозами максимальної рекомендованої підтримуючої дози КБД для людини в EPIDIOLEX® (20 мг/кг). У гострому періоді спостерігалося значне збільшення співвідношення маси печінки до маси тіла, підвищення рівнів АЛТ, АСТ у плазмі та загального білірубіну для максимальної дози 2460 мг/кг. При підгострому (субхронічному) впливі впродовж 10 днів у 75% мишей, яким вводили 615 мг/кг через зонд, розвинувся агональний стан між третьою і четвертою добою. Як і в гострій фазі, доза 615 мг/кг КБД призвела до збільшення співвідношення маси печінки до маси тіла, підвищення рівнів АЛТ, АСТ у плазмі та загального білірубіну. Масиви експресії генів гепатотоксичності показали, що КБД диференційовано регулює понад 50 генів, багато з яких пов'язані з реакціями на оксидативний стрес, зі шляхами метаболізму ліпідів і ферментами, які метаболізують лікарські засоби. Автори дійшли висновку, що КБД демонстрував чіткі ознаки гепатотоксичності, можливо, холестатичної природи. Залучення численних шляхів, пов'язаних з метаболізмом ліпідів та ксенобіотиків, викликає серйозні занепокоєння щодо потенційної взаємодії ліків, а також безпеки КБД [8]. З огляду на різні дані результатів проведених досліджень, важливою є оцінка експериментального впливу олії КБД на структуру печінки за умови короткотривалого чи довготривалого застосування фітоканабіноїду.

Мета статті – вивчити ультраструктурну організацію мікроциркуляторного русла печінки щурів на 14-у та 28-у добу експериментального впливу олії КБД.

Матеріали та методи дослідження.

Дослідження було проведене на 16 статевозрілих нелінійних білих щурах-самцях віком 5-7 місяців на початок експерименту, масою 180-230 г. Щурів випадковим чином розділили на 2 групи: контрольну і дослідну. Основна (дослідна) група була розподілена на 2 серії (підгрупи) з різними термінами впливу 10% олії КБД, виробником досліджуваного засобу є ліцензована «Aroma Extract Labs s.r.o.» (Praha, Czech Republic). Щурам першої серії (5 особин) впродовж 2 тижнів 1 раз на добу щоденно вводили перорально крапельно 10% олію КБД в дозі 10 мг/кг/добу, щурам другої серії (5 особин) впродовж 4 тижнів ідентично 1 раз на добу перорально крапельно вводили 10% олію КБД в дозі 10 мг/кг/добу. Контрольну групу склали 6 статевозрілих білих щурів-самців, по

3 особини для порівняння двох серій експерименту. Тварини дослідної і контрольної груп утримувались у стандартних умовах віварію в окремих клітках при контрольованій температурі 21 ± 1°С, з необмеженим доступом до води та їжі. За тваринами спостерігали двічі на день на предмет життєздатності та змін у поведінці. Експеримент проводився у віварію Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького. Догляд та використання тварин були схвалені Етичним комітетом Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (Протокол №7 від 29.08.2022 р.) у відповідності до положень Європейської конвенції щодо захисту хребетних тварин, яких використовують в експериментальних та інших наукових цілях (Страсбург, 1986), Директиви Ради Європи 2010/63/ EU, Закону України №3447-IV «Про захист тварин від жорсткого поводження» [9, 10].

Наприкінці першої і другої серій експерименту після евтаназії усім досліджуваним тваринам проводили некропсію і забір матеріалу для дослідження. Матеріалом для дослідження була печінка щурів контрольної та дослідної груп обох серій. Матеріал для електронно-мікроскопічного дослідження отримували одразу після виведення щурів з експерименту, висікаючи невелику ділянку тканини з лівої латеральної частки печінки та поміщаючи в 2,5% розчин глутаральдегіду, розведеного на 0,1 М фосфатному буфері (при pH 7,36). Постфіксацію проводили в 2% розчині чотириокису осмію на 0,1 М фосфатному буфері (pH 7,36), в подальшому матеріал піддавали дегідратації у серії спиртів висхідної концентрації та абсолютному ацетоні і поміщали в суміш епоксидних смол епон-аралдиту за A. Glauert [11]. Перед приготуванням ультратонких зрізів отримували напівтонкі зрізи 1 мкм, які фарбували метиленовим синім і досліджували під світловим мікроскопом за допомогою імерсії при збільшенні мікроскопа ×1000 [12]. Ультратонкі зрізи вирізали з вибраних середньозональних ділянок за допомогою скляних ножів на ультрамікротомі УМТП – 2. Зрізи спочатку контрастували в 2 % розчині уранілацетату [13], потім контрастували цитратом свинцю [14]. Ультратонкі зрізи печінки вивчали і фотографували за допомогою трансмісійного електронного мікроскопа ПЕМ-100-01 (виробник Україна), прискорююча напруга – 75 кВ, збільшення ×1500 – ×40000.

Виклад основного матеріалу.

Електронна мікроскопія печінки щурів після двох тижнів застосування олії КБД продемонструвала, що ультраструктура гепатоцитів була не порушена і порівнянна з контрольною групою. Гепатоцити мали округлі, великі ядра, розташовані в центрі клітини з рівними контурами ядерної оболонки. Під електронним мікроскопом ядра гепатоцитів виглядали відносно світлими, містили хроматинові тільця і одне-два ядерця (рис. 1).

Цитоплазма з плазматичними мембранами сусідніх гепатоцитів щільно прилягає і має лінійну форму. Цитоплазма гепатоцитів особливо багата мітохондріями, більшість яких однорідні за розміром і структурою, з нормальними

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

мембранами, кристами і матриксами. Органели гепатоцитів, такі як шорсткий і гладкий ендоплазматичний ретикулум, комплекс Гольджі, лізосоми, пероксисоми, краплі ліпідів і гранули глікогену не були помітно змінені. Жовчні капіляри утворені борознами поверхонь сусідніх гепатоцитів (рис. 2).

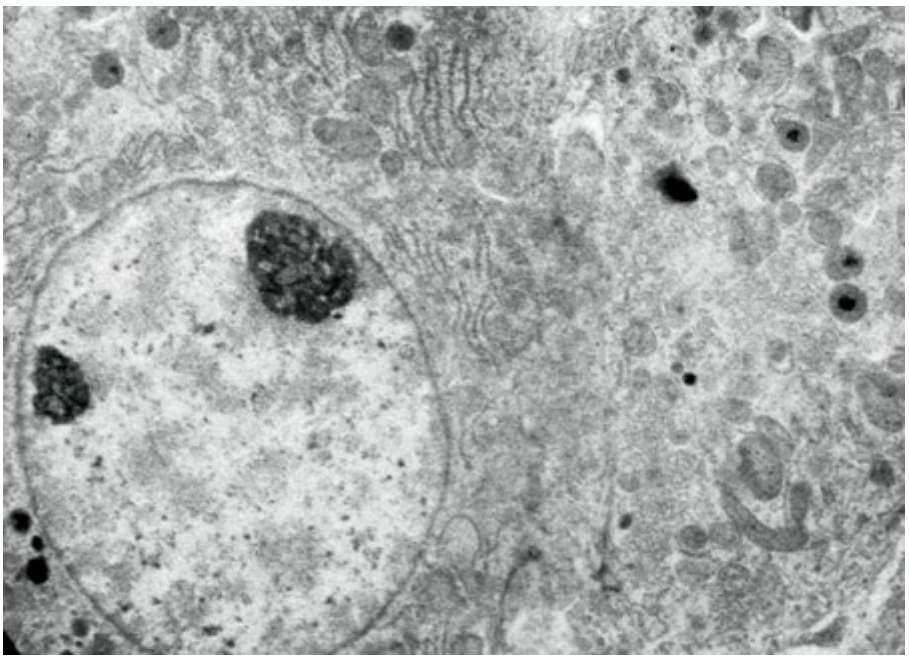


Рис. 1. Ультраструктура гепатоцита і його ядра після 2 тижнів експериментального впливу КБД не порушена. Електронограма. ×3000.

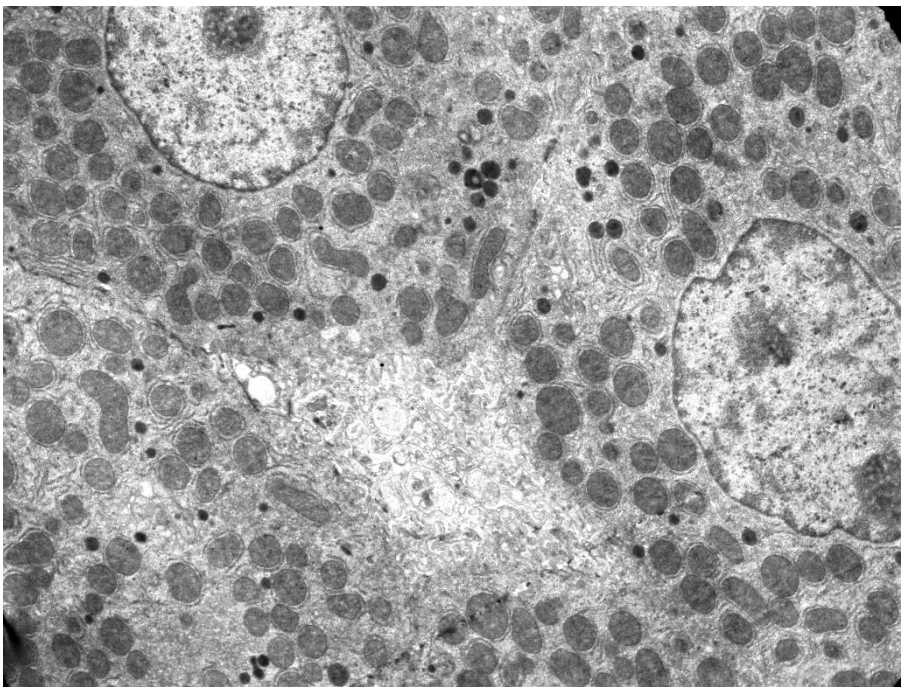


Рис. 2. Ультраструктура гепатоцитів не порушена. Жовчний капіляр оточений апікальними поверхнями гепатоцитів. Підвищена секреторна активність. Експериментальна група, 14-а доба впливу КБД. Електронограма. ×2200.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

На поверхні гепатоцитів зі сторони синусоїда наявні численні мікроворсинки різної довжини, які проникають у простір Діссе. Завдяки мікроворсинкам поверхня гепатоцита виглядає збільшеною. Звертали на себе увагу одиничні більшого розміру мітохондрії. В окремих полях зору і на електронограмах можна було бачити скупчення темних мітохондрій в гепатоцитах з боку простору Діссе і розширення його з незначним набряком (рис. 3).

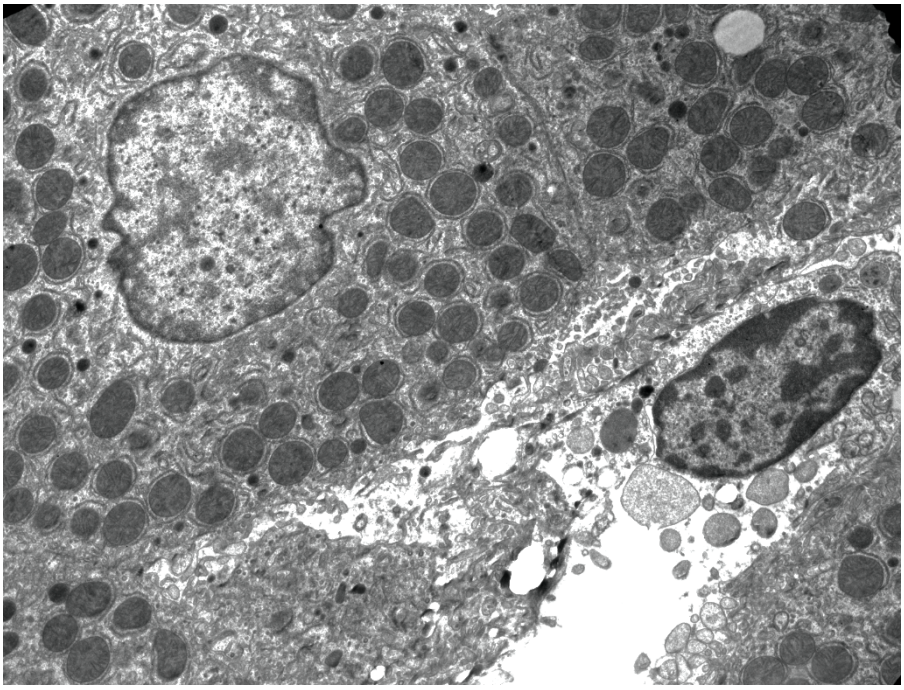


Рис. 3. Цитоплазма гепатоцитів багата мітохондріями і дрібними осміофільними гранулами глікогену. Скупчення темних мітохондрій вздовж поверхні гепатоцитів з боку перисинусоїдного простору. Незначний набряк простору Діссе. Клітина Купфера і перисинусоїдні клітини у просторі Діссе. Експериментальна група, 14-а доба впливу КБД. Електронограма. ×3000.

Печінкові синусоїди є фенестрованими капілярами без справжньої базальної мембрани. Синусоїди та синусоїдні клітини мають різну форму відповідно до площини зрізу і від однієї зони печінкової часточки до іншої. Ендотелій, що вкриває синусоїди печінки, був представлений шаром тонких ендотеліальних клітин. Клітини Купфера зустрічалися рідко. Базальна мембрана в мікроциркуляторному руслі чітко визначалася в стінці центральної вени і судинах тріад печінки (рис. 4).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

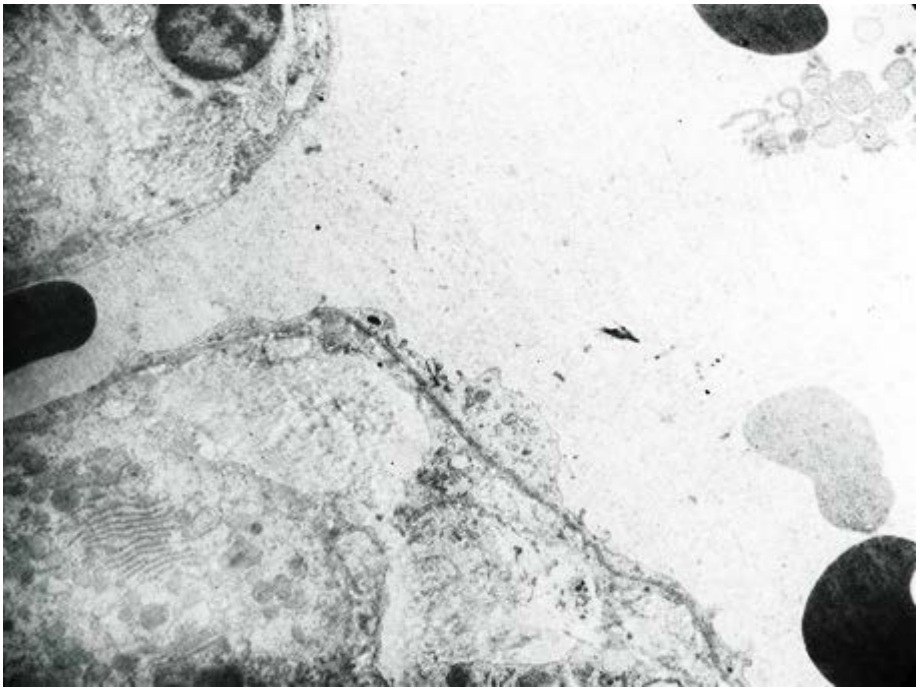


Рис. 4. Частина синусоїдного капіляра біля центральної вени. Ендотеліальна вистилка безперервна, чітко визначається базальна мембрана в стінці центральної вени. Експериментальна група, 14-а доба впливу КБД. Електронограма. ×2200.

На ультраструктурному рівні після 4 тижнів експериментального застосування КБД відзначалося збереження структури і форми гепатоцитів. Гепатоцити мали звичайну будову, багатокутну форму з добре помітними межами. Переважна більшість гепатоцитів одноядерні, поряд із ними зустрічалися поодинокі двоядерні гепатоцити. Ядра гепатоцитів характерної округлої форми з хроматином середньої електронної щільності, розташовані переважно у центрі клітини. В ядрі розташовувалися 1-2 ядерця. Ультраструктурний компартмент гепатоцитів включав мітохондрії, лізосоми, гранулярну ендоплазматичну сітку у вигляді вузьких канальців з прикріпленими до них рибосомами, ближче до ядра розташовувався комплекс Гольджі. В цитоплазмі гепатоцитів добре було видно ділянки, що містять глікоген (рис. 5).

Нами була звернена увага, що в експериментальній серії синусоїдні капіляри не зазнавали ультраструктурних змін. При перегляді електронограм ендотеліоцити стінки синусоїдів були звичайної будови. Ядра ендотеліальних клітин синусоїдів мали переважно довгасту форму. У цитоплазмі ендотеліоцитів органел не багато, візуалізувалися поодинокі мітохондрії, зовсім мало гладкого і шорсткого ендоплазматичного ретикулуму. Також міститься незначна кількість лізосом та апарату Гольджі. Цитоплазматична мембрана ендотеліоцитів добре розвинена, на ній розташовані мікроворсинки, які у просторі Діссе переплітаються з мікроворсинками гепатоцитів. У просвітах синусоїдів візуалізувалися поодинокі еритроцити (рис. 6).

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

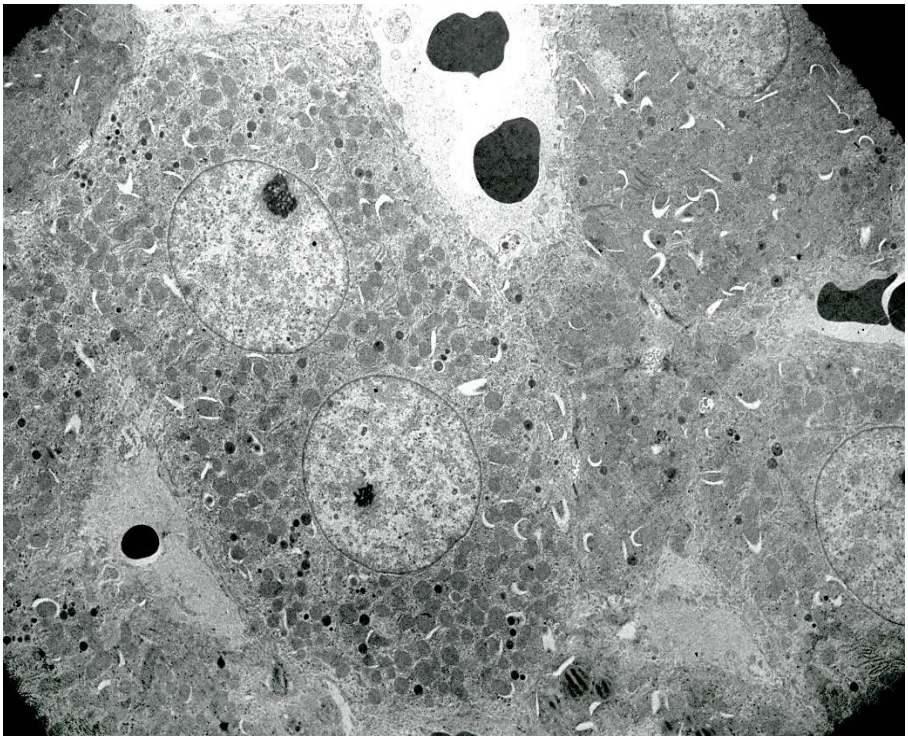


Рис. 5. Ультраструктура одноядерних і двоядерного гепатоцитів. Органели гепатоцитів без видимих змін. Експериментальна група, 28-а доба впливу КБД. Електронограма. ×1500.

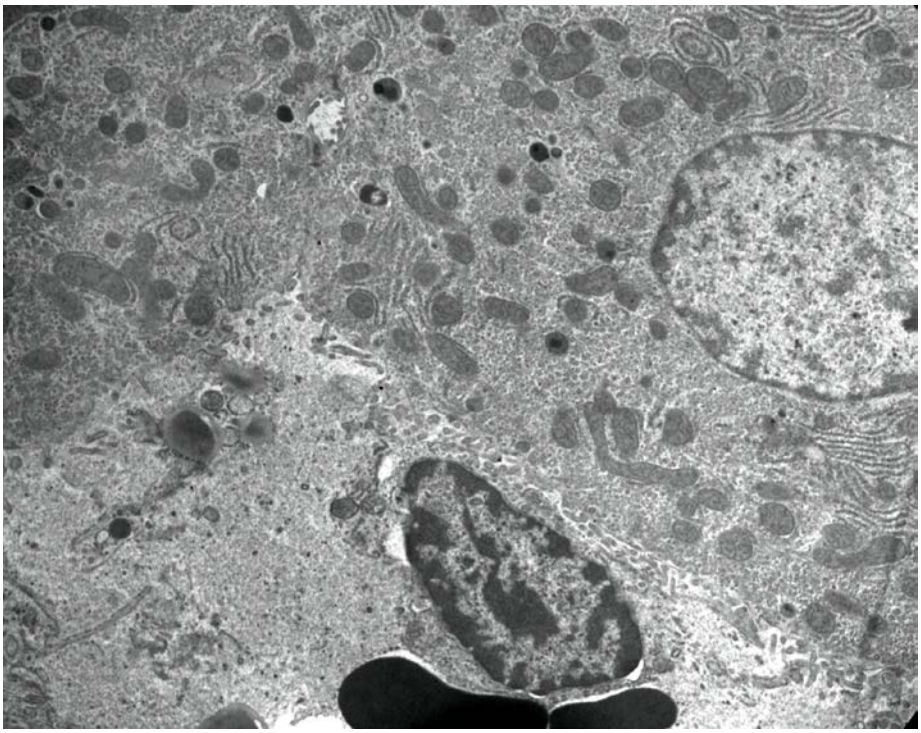


Рис. 6. Ультраструктура синусоїда печінки без патологічних змін. Ядро ендотеліоцита витягнутої, овальної форми, з розподілом хроматину у вигляді брилок. У просвіті синусоїда наявні еритроцити. Експериментальна група, 28-а доба впливу КБД. Електронограма. ×3000.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

Клітини Купфера, які формують частину синусоїдного бар'єру, частіше розташовані в кутах, утворених декількома гепатоцитами. Їх ядро відносно велике, але форма ядра і самої клітини не така видовжена, як в ендотеліальних клітинах. В цитоплазмі присутні міхурці і трубочки апарату Гольджі, і також лізосоми. При порівняльному аналізі ультраструктура клітин Купфера не відрізнялася від контролю і серії експерименту на 14-у добу (рис. 7).

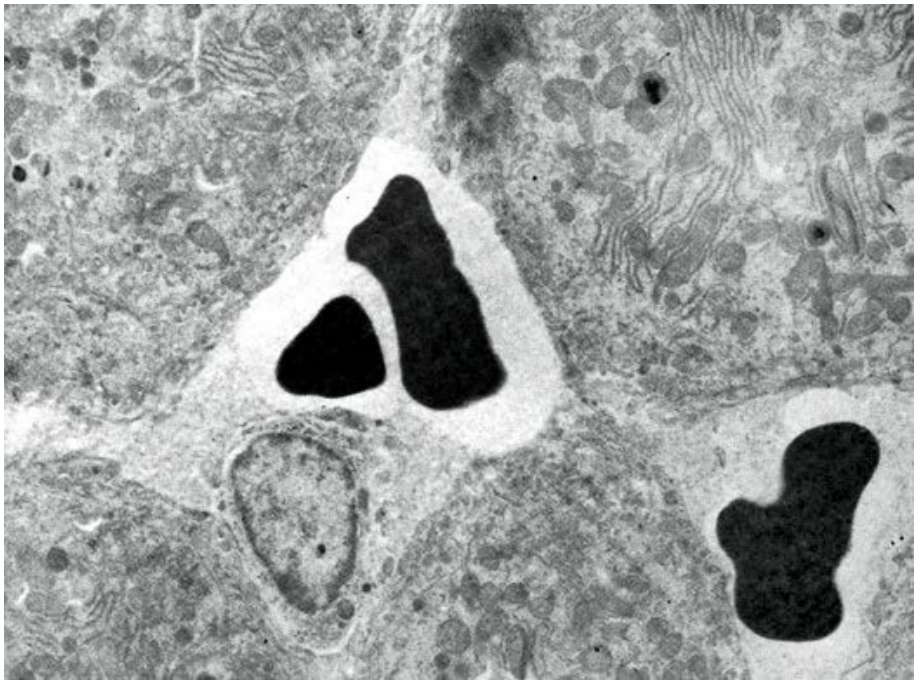


Рис. 7. Ультраструктура синусоїда печінки без патологічних змін. Клітина Купфера з великим ядром і значним об'ємом цитоплазми ніби «вмонтована» в стінку синусоїдного капіляра. У просвіті синусоїдів наявні еритроцити. Експериментальна група, 28-а доба впливу КБД. Електронограма. ×2200.

Крім клітин Купфера та ендотеліальних клітин, біля стінок синусоїдів візуалізувалися поодинокі лімфоцити – NK-клітини, які відомі як специфічні Pit-клітини, або ямкові клітини печінки. Основними ультраструктурними особливостями NK-клітин було велике округле або овальне темне ядро через наявний щільний хроматин. Цитоплазма не виражена, кількість органел не значна, проте у цитоплазмі присутні гранули. Загалом, NK-клітини є важливим компонентом вродженої імунної системи печінки (рис. 8). Важливою також є ідентифікація у перисинусоїдному просторі Діссе і в просторах між гепатоцитами жиронакопичуючих зірчастих клітин Ito, які ще називаються перисинусоїдними. Зірчасті клітини Ito тісно контактують з ендотеліоцитами через наявність фенестрованої базальної мембрани. Ультраструктурна особливість перисинусоїдних клітин в наявності однакового розміру крапель жиру у їх цитоплазмі. Клітини за розмірами невеликі, витягнутої овальної форми

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 8(54) 2025

з великим ядром. Електронно-мікроскопічне дослідження клітин Ito є важливим з огляду на їх зміни при різних патологіях печінки. Проте у серії експерименту після 4 тижнів впливу олії канабідіолу ультраструктурних змін клітин Ito нами не виявлено (рис. 8).

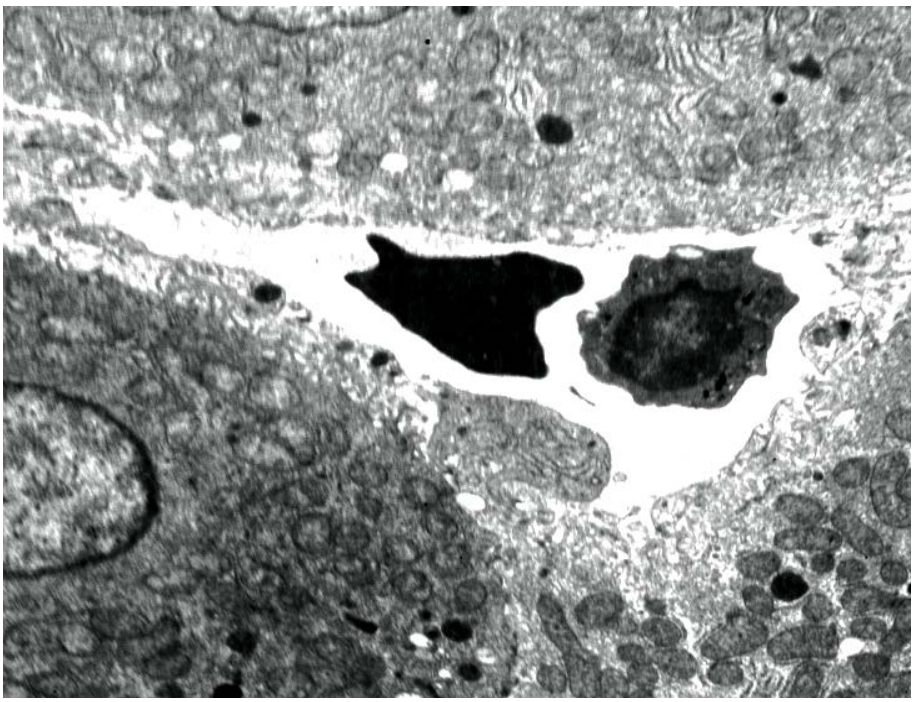


Рис. 8. Ультраструктура синусоїда печінки без патологічних змін. У перисинусоїдному просторі Діссе клітини Ito. У просвіті синусоїда, крім еритроциту, наявний лімфоцит з великим округлим темним ядром. Експериментальна група, 28-а доба впливу КБД. Електронограма. ×3000.

За даними літератури в різних дослідженнях оцінено потенційний несприятливий вплив олії КБД на печінку та інші органи [7, 8]. Зокрема, численні звіти продемонстрували репродуктивну, неврологічну, серцево-судинну токсичність після вживання КБД [15-21]. Автори великого клінічного випробування, в якому КБД використовувався в режимі дозування 2,5–30 мг/кг/день для лікування 278 пацієнтів із синдромом Драве, повідомили про побічні ефекти у 93% пацієнтів [22]. Інше відносно нещодавнє дослідження показало сильний генотоксичний потенціал КБД у концентраціях, які зазвичай виявляються у крові людини [23]. Крім того, КБД може мати високий потенціал медикаментозної взаємодії, оскільки він модулює численні ферменти цитохрому P450, відповідальні за метаболізм ксенобіотиків [24-26]. Особливе занепокоєння викликає ризик гепатотоксичності, індукованої КБД [27]. Дослідження на тваринах показали збільшення ваги печінки у макак-резусів та підвищення рівня печінкових ферментів у собак при введенні КБД у дозах до 2 мг/кг маси тіла [21, 28]. У нещодавніх клінічних випробуваннях підвищений рівень печінкових ферментів спостерігався у 5–20% пацієнтів, які отримували КБД, а кількох пацієнтів було вилучено через загрозу фульмінантної печінкової недостатності [29-31].

У нашому дослідженні ультраструктурних змін у печінці щурів не було виявлено після двох і чотирьох тижнів застосування КБД у режимі дозування 10 мг/кг/день. Ультраструктура гепатоцитів була порівнянною з контрольною групою у двох серіях експерименту. В одиничних випадках гепатоцити були двоядерними. Органели, такі як мітохондрії, шорсткий ендоплазматичний ретикулум та гладкий ендоплазматичний ретикулум, не були помітно змінені. Базальні поверхні гепатоцитів були збільшені з численними мікроворсинками, що виступали в простір Діссе. Апікальні поверхні утворювали стінку жовчних канальців. В окремих полях зору фіксувалася підвищена секреторна активність жовчних капілярів. Наші дослідження за допомогою трансмісійної електронної мікроскопії показали, що синусоїдні капіляри не зазнавали ультраструктурних змін. За даними Braet F, Wisse E. (2002) синусоїди печінки – це особливі, незвичайні капіляри, які відрізняються від інших капілярів в організмі через наявність відкритих пор або фенестр без діафрагми та базальної пластинки під ендотелієм [32]. При перегляді електронограм ендотеліоцити стінки синусоїдів були звичайної будови, як і клітини Купфера. Ми не спостерігали дилатації і гіперемії синусоїдів в обох серіях дослідження. Таким чином, печінка є критично важливим центром для багатьох фізіологічних процесів і свої чисельні функції в змозі виконувати тільки при належному кровопостачанні паренхіматозних клітин [33].

Висновки.

Таким чином, застосування олії КБД впродовж 2 і 4 тижнів не призводило до пошкодження ультраструктури печінки. Печінкові часточки, утворені пластинками гепатоцитів, були розділені синусоїдами та жовчними канальцями. Мікроворсинки гепатоцитів присутні в перисинусоїдному просторі Діссе.

Ультраструктурний аналіз гепатоцитів показав збереження їх органел, відсутність дистрофічно-некротичних і запальних змін в паренхіматозному і стромально-судинному компартментах. Дилатації і гіперемії синусоїдів печінки не спостерігалося. У стінці синусоїдів помітних змін не виявлено. Ендотеліоцити стінки синусоїдів звичайної будови, як і клітини Купфера, при порівняльному аналізі ультраструктура клітин Купфера в обидвох серіях експерименту не відрізнялася від контрольної групи. Ультраструктура клітин Іто також збережена.

Результати електронно-мікроскопічного дослідження мікроциркуляторного русла печінки на 14-у і 28-у добу експериментального впливу КБД вказують про безпечність застосування 10% олії КБД в дозі 10 мг/кг/добу.

Література:

1. Rupasinghe HPV, Davis A, Kumar SK, Murray B, Zheljazkov VD. Industrial Hemp (Cannabis sativa subsp. sativa) as an Emerging Source for Value-Added Functional Food Ingredients and Nutraceuticals. Molecules. 2020 Sep 7;25(18):4078. https://doi.org/10.3390/molecules25184078

2. Small E and Marcus D, J. Janick, A. Whipkey editors, 20033159722, English, Book chapter Conference paper, USA, Alexandria, Trends in new crops and new uses. Proceedings of the Fifth National Symposium, Atlanta, Georgia, USA, 10-13 November 2001, (284–326), ASHS Press, Hemp: a new crop with new uses for North America. https://tmozart.com/hthemp/docs/hemp.pdf

3. Pertwee RG. The pharmacology and therapeutic potential of cannabidiol. In Di Marzo V, editor, Cannabinoids. New York, NY, USA: Kluwer Academic/Plenum Publishers. 2004. p. 32-83. (Neuroscience Intelligence Unit).

4. Henderson RG, Franke KS, Payne LE, Franzen A. Cannabidiol Safety Data: A Systematic Mapping Study. Cannabis Cannabinoid Res. 2023 Feb;8(1):34-40. https://doi.org/10.1089/can.2022.0100

5. Li J, Carvajal R, Bruner L, Kaminski NE. The current understanding of the benefits, safety, and regulation of cannabidiol in consumer products. Food Chem Toxicol. 2021 Nov; 157:112600 https://doi.org/10.1016/j.fct.2021.112600

6. Park JY. Patterns of cannabidiol use among marijuana users in the United States. Prev Med Rep. 2025 Jan 20;50:102985. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2025.102985

7. Henderson RG, Lefever TW, Heintz MM, Trexler KR, Borghoff SJ, Bonn-Miller MO. Oral toxicity evaluation of cannabidiol. Food Chem Toxicol. 2023 Jun; 176:113778. https://doi.org/10.1016/j.fct.2023.113778

8. Ewing LE, Skinner CM, Quick CM, Kennon-McGill S, McGill MR, Walker LA, ElSohly MA, Gurley BJ, Koturbash I. Hepatotoxicity of a Cannabidiol-Rich Cannabis Extract in the Mouse Model. Molecules. 2019 Apr 30;24(9):1694. https://doi.org/10.3390/molecules24091694

9. Directive 2010/63/EU of the European Parliament and of the Council of 22 September 2010 on the Protection of Animals Used for Scientific Purposes. Off J Eur Union. 2010;53(L276):33–79. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:276:0033:0079:en:PDF

10. European Convention for the protection of vertebrate animals used for experimental and other scientific purposes. Strasbourg: Council of Europe. Strasbourg, 18.III.1986. https://rm.coe.int/168007a67b

11. Glauert AM. Fixatson, dehydration and embedding of biological specimens. In: Practical methods in electron microscopy. Ed. by Glauert A.M. North Hollond. American Elsevier; 1975. 207 p.

12. Hayat MA. Principles and techniques of electron microscopy: Biological applications [4th ed.]. Cambridge: Cambridge University Press; 2000. 543 p. http://dx.doi.org/10.1006/anbo.2001.1367

13. Stempac JG, Ward RT. An improved staining method for electron microscopy. J. Cell Biol. 1964; 22:697-701. https://doi.org/10.1083/jcb.22.3.697

14. Reynolds ES. The use of lead citrate at high pH as an electron-opaque stain in electron microscopy. J Cell Biol. 1963 Apr;17(1):208-12. https://doi.org/10.1083/jcb.17.1.208

15. Carvalho RK, Santos ML, Souza MR, Rocha TL, Guimarães FS, Anselmo-Franci JA, Mazaro-Costa R. Chronic exposure to cannabidiol induces reproductive toxicity in male Swiss mice. J Appl Toxicol. 2018 Sep;38(9):1215-1223. doi: 10.1002/jat.3631. Epub 2018 May 16. Erratum in: J Appl Toxicol. 2018 Dec;38(12):1545. doi: 10.1002/jat.3731. PMID: 29766538. https://doi.org/10.1002/jat.3631

16. Henderson RG, Welsh BT, Rogers JM, Borghoff SJ, Trexler KR, Bonn-Miller MO, Lefever TW. Reproductive and developmental toxicity evaluation of cannabidiol. Food Chem Toxicol. 2023 Jun; 176:113786. https://doi.org/10.1016/j.fct.2023.113786

17. Schönhofen P, de Medeiros LM, Bristot IJ, Lopes FM, De Bastiani MA, Kapczinski F, Crippa JA, Castro MA, Parsons RB, Klamt F. Cannabidiol Exposure During Neuronal Differentiation Sensitizes Cells Against Redox-Active Neurotoxins. Mol Neurobiol. 2015 Aug;52(1):26-37. https://doi.org/10.1007/s12035-014-8843-1

18. Mato S, Victoria Sánchez-Gómez M, Matute C. Cannabidiol induces intracellular calcium elevation and cytotoxicity in oligodendrocytes. Glia. 2010 Nov 1;58(14):1739-47. https://doi.org/10.1002/glia.21044

19. Huestis MA, Solimini R, Pichini S, Pacifici R, Carlier J, Busardò FP. Cannabidiol Adverse Effects and Toxicity. Curr Neuropharmacol. 2019;17(10):974-989. https://doi.org/10.2174/1570159X17666190603171901

20. Usami N, Yamamoto I, Watanabe K. Generation of reactive oxygen species during mouse hepatic microsomal metabolism of cannabidiol and cannabidiol hydroxy-quinone. Life Sci. 2008; 83: 717–724. https://doi.org/10.1016/j.lfs.2008.09.011

21. Rosenkrantz H, Fleischman RW, Grant RJ. Toxicity of short-term administration of cannabinoids to rhesus monkeys. Toxicol. Appl. Pharmacol. 1981; 58:118–131. https://doi.org/10.1016/0041-008X(81)90122-8

22. Devinsky O, Nabbout R, Miller I, Laux L, Zolnowska M, Wright S, Roberts C. Long-term cannabidiol treatment in patients with Dravet syndrome: An open-label extension trial. Epilepsia. 2019 Feb;60(2):294-302. https://doi.org/10.1111/epi.14628

23. Russo C, Ferk F, Mišík M, Ropek N, Nersesyan A, Mejri D, Holzmann K, Lavorgna M, Isidori M, Knasmüller S. Low doses of widely consumed cannabinoids (cannabidiol and cannabidivarin) cause DNA damage and chromosomal aberrations in human-derived cells. Arch Toxicol. 2019 Jan;93(1):179-188. https://doi.org/10.1007/s00204-018-2322-9

24. Yamaori S, Ebisawa J, Okushima Y, Yamamoto I, Watanabe K. Potent inhibition of human cytochrome P450 3A isoforms by cannabidiol: role of phenolic hydroxyl groups in the resorcinol moiety. Life Sci. 2011 Apr 11;88(15-16):730-6. https://doi.org/10.1016/j.lfs.2011.02.017

25. Bornheim LM, Everhart ET, Li J, Correia MA. Induction and genetic regulation of mouse hepatic cytochrome P450 by cannabidiol. Biochem Pharmacol. 1994 Jul 5;48(1):161-71. https://doi.org/10.1016/0006-2952(94)90236-4

26. Narimatsu S, Watanabe K, Matsunaga T, Yamamoto I, Imaoka S, Funae Y, Yoshimura H. Inhibition of hepatic microsomal cytochrome P450 by cannabidiol in adult male rats. Chem Pharm Bull (Tokyo). 1990 May;38(5):1365-8. https://doi.org/10.1248/cpb.38.1365

27. Marx TK, Reddeman R, Clewell AE, Endres JR, Béres E, Vértesi A, Glávits R, Hirka G, Szakonyiné IP. An Assessment of the Genotoxicity and Subchronic Toxicity of a Supercritical Fluid Extract of the Aerial Parts of Hemp. J Toxicol. 2018 Jun 7; 2018:8143582. https://doi.org/10.1155/2018/8143582

28. Gamble LJ, Boesch JM, Frye CW, Schwark WS, Mann S, Wolfe L, Brown H, Berthelsen ES, Wakshlag JJ. Pharmacokinetics, Safety, and Clinical Efficacy of Cannabidiol Treatment in Osteoarthritic Dogs. Front Vet Sci. 2018 Jul 23;5:165. https://doi.org/10.3389/fvets.2018.00165

29. Devinsky O, Cross JH, Wright S. Trial of Cannabidiol for Drug-Resistant Seizures in the Dravet Syndrome. N. Eng. J. Med. 2017; 377:699–700. https://doi.org/10.1056/NEJMoa1611618

30. Thiele EA, Marsh ED, French JA, Mazurkiewicz-Beldzinska M, Benbadis SR, Joshi C, Lyons PD, Taylor A, Roberts C, Sommerville K; GWPCARE4 Study Group. Cannabidiol in patients with seizures associated with Lennox-Gastaut syndrome (GWPCARE4): a randomised, double-blind, placebo-controlled phase 3 trial. Lancet. 2018 Mar 17;391(10125):1085-1096. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)30136-3

31. Devinsky O, Patel AD, Cross JH, Villanueva V, Wirrell EC, Privitera M, Greenwood SM, Roberts C, Checketts D, VanLandingham KE, Zuberi SM; GWPCARE3 Study Group. Effect of Cannabidiol on Drop Seizures in the Lennox-Gastaut Syndrome. N Engl J Med. 2018 May 17;378(20):1888-1897. https://doi.org/10.1056/NEJMoa1714631

32. Braet F, Wisse E. Structural and functional aspects of liver sinusoidal endothelial cell fenestrae: a review. Comp Hepatol. 2002 Aug 23;1(1):1. https://doi.org/10.1186/1476–5926-1-1

33. Шевчук ММ, Волос ЛІ. Ультраструктурна організація стінки синусоїдного гемокапіляра печінки білого щура в нормі. Морфологія. 2025;19(1):75-82. https://doi.org/10.26641/1997-9665.2025.1.75-82

References:

1. Rupasinghe HPV, Davis A, Kumar SK, Murray B, Zheljazkov VD. Industrial Hemp (Cannabis sativa subsp. sativa) as an Emerging Source for Value-Added Functional Food Ingredients and Nutraceuticals. Molecules. 2020 Sep 7;25(18):4078. https://doi.org/10.3390/molecules25184078

2. Small E and Marcus D, J. Janick, A. Whipkey editors, 20033159722, English, Book chapter Conference paper, USA, Alexandria, Trends in new crops and new uses. Proceedings of the Fifth National Symposium, Atlanta, Georgia, USA, 10-13 November 2001, (284–326), ASHS Press, Hemp: a new crop with new uses for North America. https://tmozart.com/hthemp/docs/hemp.pdf

3. Pertwee RG. The pharmacology and therapeutic potential of cannabidiol. In Di Marzo V, editor, Cannabinoids. New York, NY, USA: Kluwer Academic/Plenum Publishers. 2004. p. 32-83. (Neuroscience Intelligence Unit).

4. Henderson RG, Franke KS, Payne LE, Franzen A. Cannabidiol Safety Data: A Systematic Mapping Study. Cannabis Cannabinoid Res. 2023 Feb;8(1):34-40. https://doi.org/10.1089/can.2022.0100

5. Li J, Carvajal R, Bruner L, Kaminski NE. The current understanding of the benefits, safety, and regulation of cannabidiol in consumer products. Food Chem Toxicol. 2021 Nov; 157:112600 https://doi.org/10.1016/j.fct.2021.112600

6. Park JY. Patterns of cannabidiol use among marijuana users in the United States. Prev Med Rep. 2025 Jan 20;50:102985. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2025.102985

7. Henderson RG, Lefever TW, Heintz MM, Trexler KR, Borghoff SJ, Bonn-Miller MO. Oral toxicity evaluation of cannabidiol. Food Chem Toxicol. 2023 Jun; 176:113778. https://doi.org/10.1016/j.fct.2023.113778

8. Ewing LE, Skinner CM, Quick CM, Kennon-McGill S, McGill MR, Walker LA, ElSohly MA, Gurley BJ, Koturbash I. Hepatotoxicity of a Cannabidiol-Rich Cannabis Extract in the Mouse Model. Molecules. 2019 Apr 30;24(9):1694. https://doi.org/10.3390/molecules24091694

9. Directive 2010/63/EU of the European Parliament and of the Council of 22 September 2010 on the Protection of Animals Used for Scientific Purposes. Off J Eur Union. 2010;53(L276):33–79. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:276:0033:0079:en:PDF

10. European Convention for the protection of vertebrate animals used for experimental and other scientific purposes. Strasbourg: Council of Europe. Strasbourg, 18.III.1986. https://rm.coe.int/168007a67b

11. Glauert AM. Fixatson, dehydration and embedding of biological specimens. In: Practical methods in electron microscopy. Ed. by Glauert A.M. North Hollond. American Elsevier; 1975. 207 p.

12. Hayat MA. Principles and techniques of electron microscopy: Biological applications [4th ed.]. Cambridge: Cambridge University Press; 2000. 543 p. http://dx.doi.org/10.1006/anbo.2001.1367

13. Stempac JG, Ward RT. An improved staining method for electron microscopy. J. Cell Biol. 1964; 22:697-701. https://doi.org/10.1083/jcb.22.3.697

14. Reynolds ES. The use of lead citrate at high pH as an electron-opaque stain in electron microscopy. J Cell Biol. 1963 Apr;17(1):208-12. https://doi.org/10.1083/jcb.17.1.208

15. Carvalho RK, Santos ML, Souza MR, Rocha TL, Guimarães FS, Anselmo-Franci JA, Mazaro-Costa R. Chronic exposure to cannabidiol induces reproductive toxicity in male Swiss mice. J Appl Toxicol. 2018 Sep;38(9):1215-1223. doi: 10.1002/jat.3631. Epub 2018 May 16. Erratum in: J Appl Toxicol. 2018 Dec;38(12):1545. doi: 10.1002/jat.3731. PMID: 29766538. https://doi.org/10.1002/jat.3631

16. Henderson RG, Welsh BT, Rogers JM, Borghoff SJ, Trexler KR, Bonn-Miller MO, Lefever TW. Reproductive and developmental toxicity evaluation of cannabidiol. Food Chem Toxicol. 2023 Jun; 176:113786. https://doi.org/10.1016/j.fct.2023.113786

17. Schönhofen P, de Medeiros LM, Bristot IJ, Lopes FM, De Bastiani MA, Kapczinski F, Crippa JA, Castro MA, Parsons RB, Klamt F. Cannabidiol Exposure During Neuronal Differentiation Sensitizes Cells Against Redox-Active Neurotoxins. Mol Neurobiol. 2015 Aug;52(1):26-37. https://doi.org/10.1007/s12035-014-8843-1

18. Mato S, Victoria Sánchez-Gómez M, Matute C. Cannabidiol induces intracellular calcium elevation and cytotoxicity in oligodendrocytes. Glia. 2010 Nov 1;58(14):1739-47. https://doi.org/10.1002/glia.21044

19. Huestis MA, Solimini R, Pichini S, Pacifici R, Carlier J, Busardò FP. Cannabidiol Adverse Effects and Toxicity. Curr Neuropharmacol. 2019;17(10):974-989. https://doi.org/10.2174/1570159X17666190603171901

20. Usami N, Yamamoto I, Watanabe K. Generation of reactive oxygen species during mouse hepatic microsomal metabolism of cannabidiol and cannabidiol hydroxy-quinone. Life Sci. 2008; 83:717–724. https://doi.org/10.1016/j.lfs.2008.09.011

21. Rosenkrantz H, Fleischman RW, Grant RJ. Toxicity of short-term administration of cannabinoids to rhesus monkeys. Toxicol. Appl. Pharmacol. 1981; 58:118–131. https://doi.org/10.1016/0041-008X(81)90122-8

22. Devinsky O, Nabbout R, Miller I, Laux L, Zolnowska M, Wright S, Roberts C. Long-term cannabidiol treatment in patients with Dravet syndrome: An open-label extension trial. Epilepsia. 2019 Feb;60(2):294-302. https://doi.org/10.1111/epi.14628

23. Russo C, Ferk F, Mišík M, Ropek N, Nersesyan A, Mejri D, Holzmann K, Lavorgna M, Isidori M, Knasmüller S. Low doses of widely consumed cannabinoids (cannabidiol and cannabidivarin) cause DNA damage and chromosomal aberrations in human-derived cells. Arch Toxicol. 2019 Jan;93(1):179-188. https://doi.org/10.1007/s00204-018-2322-9

24. Yamaori S, Ebisawa J, Okushima Y, Yamamoto I, Watanabe K. Potent inhibition of human cytochrome P450 3A isoforms by cannabidiol: role of phenolic hydroxyl groups in the resorcinol moiety. Life Sci. 2011 Apr 11;88(15-16):730-6. https://doi.org/10.1016/j.lfs.2011.02.017

25. Bornheim LM, Everhart ET, Li J, Correia MA. Induction and genetic regulation of mouse hepatic cytochrome P450 by cannabidiol. Biochem Pharmacol. 1994 Jul 5;48(1):161-71. https://doi.org/10.1016/0006-2952(94)90236-4

26. Narimatsu S, Watanabe K, Matsunaga T, Yamamoto I, Imaoka S, Funae Y, Yoshimura H. Inhibition of hepatic microsomal cytochrome P450 by cannabidiol in adult male rats. Chem Pharm Bull (Tokyo). 1990 May;38(5):1365-8. https://doi.org/10.1248/cpb.38.1365

27. Marx TK, Reddeman R, Clewell AE, Endres JR, Béres E, Vértesi A, Glávits R, Hirka G, Szakonyiné IP. An Assessment of the Genotoxicity and Subchronic Toxicity of a Supercritical Fluid Extract of the Aerial Parts of Hemp. J Toxicol. 2018 Jun 7; 2018:8143582. https://doi.org/10.1155/2018/8143582

28. Gamble LJ, Boesch JM, Frye CW, Schwark WS, Mann S, Wolfe L, Brown H, Berthelsen ES, Wakshlag JJ. Pharmacokinetics, Safety, and Clinical Efficacy of Cannabidiol Treatment in Osteoarthritic Dogs. Front Vet Sci. 2018 Jul 23;5:165. https://doi.org/10.3389/fvets.2018.00165

29. Devinsky O, Cross JH, Wright S. Trial of Cannabidiol for Drug-Resistant Seizures in the Dravet Syndrome. N. Eng. J. Med. 2017; 377:699–700. https://doi.org/10.1056/NEJMoa1611618

30. Thiele EA, Marsh ED, French JA, Mazurkiewicz-Beldzinska M, Benbadis SR, Joshi C, Lyons PD, Taylor A, Roberts C, Sommerville K; GWPCARE4 Study Group. Cannabidiol in patients with seizures associated with Lennox-Gastaut syndrome (GWPCARE4): a randomised, double-blind, placebo-controlled phase 3 trial. Lancet. 2018 Mar 17;391(10125):1085-1096. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)30136-3

31. Devinsky O, Patel AD, Cross JH, Villanueva V, Wirrell EC, Privitera M, Greenwood SM, Roberts C, Checketts D, VanLandingham KE, Zuberi SM; GWPCARE3 Study Group. Effect of Cannabidiol on Drop Seizures in the Lennox-Gastaut Syndrome. N Engl J Med. 2018 May 17;378(20):1888-1897. https://doi.org/10.1056/NEJMoa1714631

32. Braet F, Wisse E. Structural and functional aspects of liver sinusoidal endothelial cell fenestrae: a review. Comp Hepatol. 2002 Aug 23;1(1):1. https://doi.org/10.1186/1476–5926-1-1

33. Shevchuk MM, Volos LI. Ultrastructural organization of the wall sinusoidal hemocapillary of the liver in intact white rat. Morphology. 2025;19(1):75-82. https://doi.org/10.26641/1997-9665.2025.1.75-82

Журнал

«Перспективи та інновації науки»

(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)

Випуск № 8(54) 2025

Формат 60х90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 8,2.

Видавець:
Громадська наукова організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління»
Свідоцтво серія *ДК №4957 від 18.08.2015 р., Андріївський узвіз, буд.11, оф 68, м. Київ, 04070.*