НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «КИЇВСЬКИЙ АВІАЦІЙНИЙ ІНСТИТУТ»
Факультет наук про здоров'я
Кафедра педагогіки та психології професійної освіти

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

XIV Міжнародної науково-практичної конференції
(23 квітня 2026 року)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «КИЇВСЬКИЙ АВІАЦІЙНИЙ ІНСТИТУТ»
ФНЗ ФАКУЛЬТЕТ НАУК ПРО ЗДОРОВ'Я

УДК 001:378-057.87 (063)

Друкується за рішенням Вченої ради
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
(протокол № 7 від 20 травня 2026 року)

Редакційна колегія:

Е. Лузік (головний редактор) – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного університету «Київський авіаційний інститут»; **О. Косенчук** (відповідальний редактор) – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»; **І. Андрощук** – доктор педагогічних наук, професор, професор Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Ґжеґожевської; **Д. Аргіропоулос** – доктор філософії, професор, Університет Парми; **М. Гриньова –** член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; **А.Кокарєва**, кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. декана факультету наук про здоров'я Державного університету «Київський авіаційний інститут»; **Ю. Косенчук** – доктор філософії, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Державного університету «Київський авіаційний інститут»; **Н. Омельяненко** – голова правління Всеукраїнської громадської організації «Асоціація працівників дошкільної освіти»; **Н. Тарнавська** – кандидат психологічних наук, доцент, Університет Парми; **О. Швачова** – державний експерт експертної групи дошкільної освіти директорату дошкільної та інклюзивної освіти Міністерства освіти і науки України.

Рецензенти:

Бахмат Н. – член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, в.о. ректора Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Гавриш Н. – доктор педагогічних наук, професор Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Компютерна верстка: **Щур П**.

Актуальні проблеми вищої професійної освіти: тези доповідей XIV Міжнародна науково-практична конференція (м. Київ, 23 квітня 2026 р.) /[ред. кол.: Е.Лузік, О.Косенчук та ін.]; Національний університет «Київський авіаційний інститут». К.: КАІ, 2026. 262 с.

ISBN 978-617-8568-16-0

У збірнику вміщено тези доповідей науковців, докторантів, аспірантів, молодих учених і здобувачів вищої освіти, які взяли участь у роботі XIV Міжнародної науково-практичної конференція «Актуальні проблеми вищої професійної освіти».

Для широкого кола фахівців.

Відповідальність за автентичність цитат, правильність фактів та посилань несуть автори статей

Контактні дані
Тел.: (044) 406-75-00
Офіційний сайт: https://fhs.kai.edu.ua/
Facebook: https://www.facebook.com/fhs.kai/
Перевірка на плагіат: https://strikeplagiarism.com/
Індексується: Google Scholar, Репозитарій КАІ

© Національний університет
«Київський авіаційний інститут», 2026
© Факультет наук про здоров'я, 2026

ISBN 978-617-8568-16-0

ЗМІСТ

Argiropoulos D. **PENSARE I PROCESSI DI INCLUSIONE: INTEGRAZIONE IN PROSPETTIVA INCLUSIVA**	**9**
Абрамов В. **РОЛЬ ЦІННОСТЕЙ У ТЕРАПІЇ ПРИЙНЯТТЯ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ С. ХЕЙСА ТА НАРАТИВНІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ М. УАЙТА**	**12**
Баранова О. **ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ТА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ У ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ**	**15**
Благая А., Виговська О., Кучеренко І., Лимар Л. , Бурлака Є. **МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В СУБМОДУЛІ «ГІГІЄНА ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ» ДИСЦИПЛІНИ «ГІГІЄНІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ЗАХВОРЮВАНЬ» ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ 6 КУРСУ НАПРЯМКУ ПІДГОТОВКИ «МЕДИЦИНА»**	**18**
Блищік Р., Косенчук Ю. **ДОВІЛЬНА УВАГА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**	**22**
Варава І. **ВПЛИВ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ НА МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ**	**26**
Верченко В. **ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ВИКЛИКИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ**	**29**
Власова Т. **ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ СВІТІ**	**32**
Гавриш Н., Семенов О., Семенова Н. **ІДЕЯ «ОСЕРДЕЧЕННЯ» У КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ**	**37**
Голубцов С. **АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ**	**41**
Горбенко С. **АДАПТИВНА РОЛЬОВА ПОВЕДІНКА ЯК ПРЕДИКТОР ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ**	**44**
Гордієнко Н.	**48**

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	
Грузинська Д. **ОРГАНІЗАЦІЯ ДОКУМЕНТООБІГУ В ЦЕНТРАХ НАДАННЯ АДМІНІСТРАТИВНИХ ПОСЛУГ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ**	**52**
Гузій Н. **РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**	**54**
Дацун О. **ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ**	**57**
Демченко Н. **СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**	**60**
Дєдов О. **ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПІДХОДИ**	**64**
Дольник І. **РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ**	**69**
Жижина Т. **ПСИХОЛОГІЧНА ПРОЄКЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО БУТТЯ**	**74**
Завадська С. Косенчук О. **ПСИХОЛОГІЧНА ПРОЕКЦІЯ В ЕПОХУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ: КОНСТРУЮВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ОНЛАЙН**	**79**
Заєць Н. **РОЛЬ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ**	**82**
Запека Я., Компанець В. **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЯКОСТІ СНУ З РУМІНАЦІЄЮ У МОЛОДІ**	**85**
Звєкова В., Рогатин С. **УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**	**88**
Зеленін В. **ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТОГО БУТТЯ**	**91**
Івко А.	**96**

ЗВ'ЯЗОК ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
Калінчук Є. **ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТАХ**	**99**
Козак А., Косенчук Ю. **ВПЛИВ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА САМООЦІНКУ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ**	**101**
Кирієнко А. **ПСИХОЛОГІЧНА ПРОЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО БУТТЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**	**104**
Кокарєва А. **ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**	**107**
Конюшенко В. **ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ**	**111**
Коробов Д. **ТРАНСФОРМАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ: ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ.**	**114**
Косенчук О. **ВИБІРКОВА ДИСЦИПЛІНА «ПСИХОЛОГІЯ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**	**118**
Косенчук Ю. **КОНФЛІКТНІ ПЕРЕЖИВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ПСИХОСОМАТИЧНИХ ПРОЯВІВ ТА ПОРУШЕНЬ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я**	**124**
Лисянська Т. **ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ І МИСЛЕННЯ**	**128**
Мельник В. **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (НА ОСНОВІ DIGCOMPUA 2.2)**	**133**
Мельник І. **ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ЗМІСТОВА СУТНІСТЬ**	**137**
Мокляк В.	**142**

АКТУАЛЬНІСТЬ ДИСЦИПЛІНИ «ОСВІТНЯ РОБОТОТЕХНІКА» У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗІ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ	
Орлова Н. **ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**	**146**
Офіцинська М. **МЕДІАЦІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ВИРІШЕННЯ СПОРІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА ЮРИДИЧНИЙ АСПЕКТИ**	**149**
Павлова К., Косенчук О. **СТИГМАТИЗАЦІЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ОГЛЯД ІСНУЮЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**	**152**
ПАЗЕНКО В. **ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС У ПОДОЛАННІ СТРЕСУ**	**154**
Палій К. **ОСОБИСТІСТЬ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**	**156**
Патруль М. **РОЛЬ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ**	**158**
Пілюгіна Т. **ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ВОЄННИЙ ЧАС**	**162**
Поліщук С. **КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЧИННИК РЕГУЛЯЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**	**165**
Проскурка Н. **СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**	**168**
Прядка К. **ТОЛЕРАНТНІСТЬ І КУЛЬТУРНА РІЗНОМАНІТНІСТЬ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ**	**171**
Разенкова Н. **МЕТОДИ ПРОБЛЕМНОГО ВИКЛАДАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИПУСКНИКІВ ВИШІВ**	**174**
Романенко В. **АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ**	**178**
Самборський С.	**182**

АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ	
Семиченко В. **ПРОФЕСІЯ І СТАТЬ ЯК ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НА ОСНОВІ ПОБУДОВИ МАТРИЦІ ВІДМІННОСТЕЙ**	**186**
Січкар А. **ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У СИСТЕМІ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ**	**191**
Статков М. **ВПЛИВ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ З ФІЛОЛОГІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ**	**194**
Степанова М. **ПСИХОЛОГІЧНА ПРОЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНОГО БУТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**	**199**
Стинська В. **ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ: ПРОБЛЕМИ, РИЗИКИ ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ**	**202**
Стинський В. **ПРОФЕСІЙНІ КОЛЕДЖІ ЯК ОСЕРЕДОК ПІДГОТОВКИ ІТ-ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ**	**207**
Стратій Д. **ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**	**212**
Тарнавська Н. **БАГАТОВИМІРНИЙ КОНТЕКСТ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**	**215**
Фадєєва О., Косенчук О. **РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ КОНСТРУКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ**	**219**
Шека К. **ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В УМОВАХ НОВИХ РЕАЛІЙ ТА ВИКЛИКІВ**	**222**
Шульга Л. **АКСІОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ЕСТЕТИКИ ЦИФРОВОЇ ТВОРЧОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА НОВОГО ПОКОЛІННЯ**	**224**
Шульга О.	**228**

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ	
Шутков К. **ВИКОРИСТАННЯ ПОМИЛКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО РЕСУРСУ У VR-СЕРЕДОВИЩАХ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ**	**232**
Яковицька Л. **СІМЕЙНА СТІЙКІСТЬ У ПОДОЛАННІ ЖИТТЄВИХ КРИЗ У СУЧАСНОМУ СОЦІАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**	**235**
Яновська Т., Гончарова Н., Харченко А. **РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**	**240**
Яригіна О. **ДИТЯЧА ПСИХОЛОГІЧНА ТРАВМАТИЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДОРОСЛОЇ ОСОБИСТОСТІ**	**245**
Luzik E., Semychenko V., Konoplianyk L., Artiushyna M., Bohdanovych K. **HEALTH-RELATED ATTITUDES IN THE VALUE SYSTEM OF UNIVERSITY STUDENTS**	**250**
Дмитренко О. **ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ**	**254**
Нечай Ю. **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ВІЗУАЛЬНОГО КОНТЕНТУ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ**	**259**

УДК 376.1:37.013.42

Dimitris ARGIROPOULOS
Ph.D., Professore di Pedagogia Speciale
Università di Parma (Italia)

PENSARE I PROCESSI DI INCLUSIONE: INTEGRAZIONE IN PROSPETTIVA INCLUSIVA

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, il concetto di inclusione viene spesso utilizzato come sinonimo di integrazione, pur rappresentando una dimensione teorica e pratica più ampia e complessa. L'inclusione non può essere interpretata esclusivamente come insieme di strategie rivolte alle persone con disabilità o ai gruppi vulnerabili, ma deve essere pensata come processo trasformativo capace di coinvolgere l'intera struttura sociale, culturale e istituzionale [1, p. 18–21].

Il concetto di inclusione fa riferimento agli approcci di gestione delle differenze legate alla vulnerabilità e alla fragilità umana, comprendendo non soltanto la disabilità, ma anche le condizioni di marginalità sociale e culturale, spesso intrecciate tra loro [2, p. 42–45]. Tuttavia, il termine stesso non esprime pienamente la profondità della sua azione trasformativa né la sua capacità di incidere sui sistemi sociali e istituzionali, sia a livello individuale sia collettivo [3, p. 12–15].

L'inclusione trova le proprie radici storiche, pedagogiche e culturali nell'esperienza dell'integrazione sviluppata in Italia a partire dagli anni Settanta. L'integrazione, come pratica educativa e sociale, nasce all'interno delle istituzioni pubbliche italiane — scuola, formazione professionale, servizi sanitari e sociali — a partire dall'idea fondamentale che tutti i contesti siano modificabili [1, p. 44–47]. Tale prospettiva implica che i sistemi educativi e sociali debbano adattarsi ai bisogni delle persone, e non viceversa.

In questa visione, l'integrazione non rappresenta un semplice inserimento della persona fragile nei contesti esistenti, ma un processo di trasformazione reciproca tra individuo e ambiente. La modificabilità dei contesti costituisce uno dei principi fondamentali della pedagogia speciale italiana e dell'intera cultura inclusiva [4, p. 56–60]. L'attenzione educativa inizialmente dedicata a specifiche categorie di persone vulnerabili assume progressivamente un valore universale, diventando patrimonio collettivo e principio organizzativo dell'intera società.

Quando l'integrazione viene intesa come integrità e interezza della persona, essa restituisce funzionalità, partecipazione e dignità a chi sperimenta limitazioni

della propria autonomia o condizioni di esclusione sociale [5, p. 33–36]. In tale prospettiva risultano particolarmente significativi gli apporti della pedagogia istituzionale francese, che hanno contribuito a leggere la disabilità non solo come condizione individuale, ma come relazione tra persona, istituzioni e contesti di vita [6, p. 22–27].

L'integrazione assume così il carattere di pratica diffusa e non esclusiva: essa attraversa la scuola, i servizi socio-educativi, il lavoro, la formazione professionale e l'intera vita comunitaria [2, p. 61–64]. La sua rilevanza si manifesta nella capacità di produrre meta-azioni sociali che coinvolgono non soltanto le persone considerate fragili, ma tutti i soggetti appartenenti alla comunità.

È proprio in questa dimensione che si colloca il significato più profondo dell'inclusione. L'inclusione rappresenta la meta-azione dell'integrazione: un processo orientato alla riduzione delle distanze sociali, alla costruzione di relazioni più giuste e alla trasformazione culturale delle istituzioni [3, p. 18–21].

L'inclusione implica la capacità di immaginare e costruire traiettorie che superino le logiche puramente prestazionali o assistenzialistiche, promuovendo condizioni di vita più dignitose, democratiche e partecipative [7, p. 14–18]. In questa prospettiva, le pratiche inclusive diventano strumenti di trasformazione sociale capaci di influenzare relazioni interpersonali, orientamenti culturali e modelli istituzionali.

La prospettiva inclusiva richiede pertanto una continua riflessione critica sulla qualità delle relazioni, sulle modalità di partecipazione e sulla capacità delle istituzioni di generare benessere collettivo [8, p. 9–12]. Essa non riguarda esclusivamente la presenza delle persone nei contesti, ma soprattutto la possibilità reale di partecipare, essere riconosciuti e contribuire attivamente alla costruzione della vita sociale.

L'inclusione, infine, si configura come processo dinamico, aperto e mai definitivamente concluso. Essa rappresenta una tensione etica, pedagogica e politica verso società maggiormente capaci di valorizzare le differenze, ridurre le disuguaglianze e promuovere la dignità di ogni persona nei diversi contesti di vita [8, p. 18–22].

LETTERATURA

1. Canevaro A. *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano : Mondadori, 2013. 256 p. (італійською мовою).
2. Pavone M. *Scuola e inclusione sociale*. Milano : Mondadori Università, 2014. 220 p. (італійською мовою).
3. Argiropoulos D. *Integrazione in prospettiva inclusiva*. Parma : Università di Parma, 2020. 95 p. (італійською мовою).
4. Canevaro A. *L'inclusione scolastica in Italia*. Trento : Erickson, 2015. 198 p. (італійською мовою).
5. Ianes D. *Bisogni educativi speciali e inclusione*. Trento : Erickson, 2006. 312 p. (італійською мовою).

УДК 159.964.2:159.923.2

Володимир АБРАМОВ
кандидат психологічних наук
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
volodymyrabramov@knu.ua

РОЛЬ ЦІННОСТЕЙ У ТЕРАПІЇ ПРИЙНЯТТЯ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ С. ХЕЙСА ТА НАРАТИВНІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ М. УАЙТА

Дослідження ролі цінностей у сучасній психотерапії дозволяє виявити точки дотику між терапією прийняття та відповідальності С. Хейса та наративною психотерапією М. Уайта, в яких цінності стають фундаментом для відновлення авторської позиції клієнта.

У наративній терапії М. Уайта авторська позиція розглядається як противага позиції жертви; вона передбачає здатність людини впливати на перебіг власного життя та ставати творцем своєї історії. Для досягнення цього стану терапевт допомагає клієнту виявити унікальні епізоди подій і переживань, що не вписуються в домінуючий проблемний наратив, і саме вони стають відправною точкою для конструювання альтернативного наративу, що відповідає справжнім цінностям особи [4]. Через серію запитань «чому» ці епізоди переводяться у «ландшафт ідентичності», де клієнт дає голос своїм намірам, принципам та зобов'язанням. Цінності тут виступають як «моральний компас», що дозволяє людині переписати власну історію, стаючи її активним автором, а не лише пасивним учасником.

Стівен Хейс у межах Терапії прийняття та відповідальності (ACT) визначає цінності як вільно обрані, вербально сконструйовані наслідки динамічних патернів діяльності [2]. З точки зору теорії реляційних фреймів, на якій базується ACT, цінності є мотиваційними підсилювачами, які змінюють функцію стимулів: навіть важкі емоції чи фізичний біль стають прийнятними, якщо вони виникають на шляху до того, що є по-справжньому важливим [3].

На відміну від конкретних цілей, які можуть бути досягнуті або стати недосяжними, цінності за С. Хейсом є постійними орієнтирами, що можуть бути реалізовані за будь-яких зовнішніх обставин [1]. Автор використовує метафору водія автобуса: навіть якщо людина опанувала навички майндфулнесу і вміє дистанціюватися від страхів чи нав'язливих думок - «пасажирів», без розуміння власних цінностей вона не знатиме, куди вести свій

життєвий «автобус». Отже авторська позиція в ACT виражається через психологічну гнучкість - здатність усвідомлено обирати поведінку відповідно до цінностей, попри наявність внутрішніх бар'єрів - страхів, думок-«пасажирів».

Попри методологічні розбіжності спільним елементом у постструктуралізмі, на якому базується терапія М. Уайта та функціональному контекстуалізмі, на якому базується ACT С. Хейса, є зміна критерію істинності - відмова від пошуку об'єктивної, онтологічної істини на користь прагматичної функціональності та доцільності.

У межах функціонального контекстуалізму істина не розглядається як відповідність думок реальному світу, а визначається через критерій «успішної дії» - будь-який аналіз чи концептуалізація вважаються «істинними» лише в тій мірі, в якій вони допомагають досягти поставлених цілей — прогнозування та впливу на поведінку. Цей підхід є принципово не-онтологічним, оскільки він не робить тверджень про природу самої реальності, а пропонує розглядати думки не як причини вчинків, а як події внутрішнього світу, функція яких цілком залежить від контексту. Відповідно, ACT-терапевт не намагається довести клієнту «хибність» його переконань, а досліджує, наскільки слідування цим переконанням є корисним для побудови змістовного життя.

Аналогічно, постструктуралізм у наративній терапії заперечує існування єдиної об’єктивної істини або «метанаративу» про життя особи. Наративний підхід оперує не критерієм істинності, характерним для парадигматичного модусу мислення, а критерієм правдоподібності та функціональної доцільності. Терапевт розглядає домінуючі проблемні історії клієнта не як відображення його «справжньої» ідентичності, а як сконструйовані версії досвіду, що втратили свою адаптивну цінність. Процес деконструкції в наративній практиці спрямований на позбавлення негативних висновків про себе статусу «істини», що власне і відкриває простір для пошуку унікальних епізодів та конструювання альтернативних історій, які є більш функціональними для суб’єктності та втілення цінностей клієнта.

Таким чином, обидва підходи демонструють методологічну ізоморфність, переносячи фокус із виправлення «змісту» свідомості на зміну її функції в конкретному життєвому контексті. Відмова від дихотомії «правда-брехня» дозволяє терапевту зайняти децентровану позицію, де головним орієнтиром стає не теоретична правильність моделі, а практична ефективність

дій клієнта та його здатність бути автором власного життя. Обидва напрями вбачають шлях до психологічного благополуччя у звільненні від диктату «літеральної істини» на користь гнучкої саморегуляції та цілеспрямованої зміни власної долі.

Отже, усвідомлення цінностей в обох підходах дозволяє клієнту перейти від пасивного реагування на внутрішні чи зовнішні стимули до активного конструювання власної ідентичності та суб’єктності. Цінності виступають не як етичні категорії, а як функціональні механізми, що трансформують клієнта з об'єкта впливу симптомів на суб'єкта, здатного до саморегуляції та цілеспрямованої зміни власної долі. Усвідомлення цінностей дозволяє особі не чекати зникнення депресії чи тривоги, а жити повним життям вже зараз, займаючи позицію господаря власного досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Hayes S. C., Strosahl K. D., Wilson K. G. Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change. 2nd ed. New York : Guilford Press, 2012. 603 p.
2. The Oxford Handbook of Acceptance and Commitment Therapy / ed. M. P. Twohig, M. E. Levin, J. M. Krafft. New York : Oxford University Press, 2022. 744 p.
3. Villatte M., Villatte J. L., Hayes S. C. Mastering the Clinical Conversation: Language as Intervention. New York : Guilford Press, 2016. 372 p.
4. White M. Maps of Narrative Practice. New York : W. W. Norton & Company, 2007. 304 p.

УДК 159.944.4:331.108.2

Ольга БАРАНОВА
здобувач першого (бакалапврського) рівня вищої освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
7969661@stud.kai.edu.ua

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ТА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ У ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Актуальні соціально-економічні процеси, що супроводжуються нестабільністю та впливом воєнного стану, суттєво загострюють питання збереження психічного благополуччя працівників. Професійна діяльність у галузі економіки пов'язана з високою мірою відповідальності, напруженим темпом роботи, необхідністю швидкого реагування на зміни та прийняття рішень у ситуаціях невизначеності. Такі умови спричиняють значне психоемоційне навантаження, наслідком чого може стати формування професійного вигорання як одного з типових проявів тривалого стресу [1].

У психологічній науці професійне вигорання описується як складне явище, що має багаторівневу структуру та формується поступово під впливом систематичних стресових факторів, пов'язаних із професійною діяльністю. Його прояви включають втрату емоційних ресурсів, зниження зацікавленості у роботі, ослаблення мотивації та виникнення негативних установок щодо себе і взаємодії з оточенням. Наукові підходи підкреслюють, що ключову роль у розвитку цього стану відіграє невідповідність між вимогами професійного середовища та внутрішніми можливостями особистості [3].

Виникнення професійного вигорання обумовлюється комплексом чинників, серед яких важливе місце посідають як особливості організації праці, так і індивідуально-психологічні характеристики працівника. До таких чинників належать перевантаження роботою, обмежені часові ресурси, недостатній рівень підтримки в колективі, обмежений вплив на результати діяльності, а також незадоволеність професійною реалізацією. Їх сукупний вплив призводить до накопичення напруження та поступового виснаження внутрішніх ресурсів [4].

Особливої уваги потребують працівники економічної сфери, зокрема ті, хто зайнятий у банківській та фінансовій діяльності. Їхня професійна діяльність передбачає відповідальність за фінансові показники, обробку значних обсягів інформації, постійний контакт із клієнтами та необхідність дотримання чітко

визначених термінів. Такі умови сприяють формуванню хронічного стресу, що підвищує ризик розвитку емоційного виснаження [2].

Суттєвим фактором, який у сучасних умовах посилює прояви професійного вигорання, є воєнний стан. Його вплив проявляється через зростання рівня тривожності, відчуття невизначеності та загальне психоемоційне напруження. Це ускладнює процес пристосування до професійних вимог і негативно позначається на ефективності діяльності працівників [1].

У контексті дослідження проблеми професійного вигорання важливого значення набуває аналіз стресостійкості як ресурсу особистості. Стресостійкість визначається як здатність людини протистояти впливу стресових факторів, підтримувати внутрішню рівновагу та зберігати працездатність у складних життєвих і професійних умовах [6].

До основних складових стресостійкості належать емоційна врівноваженість, гнучкість у поведінці, здатність до самоконтролю та використання ефективних стратегій подолання стресу. Саме ці характеристики забезпечують адекватне реагування на складні ситуації та знижують їхній негативний вплив [8].

Результати досліджень свідчать про те, що високий рівень стресостійкості виступає фактором, який зменшує ймовірність розвитку професійного вигорання. Особи, які володіють розвиненими навичками саморегуляції, краще адаптуються до професійних труднощів, швидше відновлюють свій емоційний стан і демонструють стабільно високі результати діяльності [9].

Водночас низький рівень стресостійкості обумовлює підвищену чутливість до стресових впливів. Це призводить до швидкого виснаження ресурсів, підвищення рівня тривожності та формування станів дезадаптації. У таких умовах навіть незначні труднощі можуть викликати інтенсивні емоційні реакції та сприяти розвитку симптомів вигорання [10].

Профілактика професійного вигорання передбачає цілеспрямований розвиток стресостійкості на рівні особистості. Це включає формування навичок саморегуляції, розвиток емоційної обізнаності, усвідомлення власних психоемоційних станів та застосування ефективних стратегій подолання стресу [8].

Разом із тим значущими залишаються і організаційні аспекти. Сприятливий психологічний клімат у колективі, підтримка з боку керівництва, раціональний розподіл робочого навантаження та впровадження програм психологічної

допомоги сприяють зниженню рівня стресу та запобіганню розвитку професійного вигорання [4].

Таким чином, професійне вигорання є багатогранним явищем, що формується під впливом різних чинників і особливо актуалізується серед працівників економічної сфери в умовах підвищеного навантаження. Важливим ресурсом його попередження та подолання виступає стресостійкість, розвиток якої забезпечує збереження психічного здоров'я, ефективність професійної діяльності та можливість повноцінної самореалізації [3].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барабаш Л., Білоус Р. Професійне вигорання викладачів закладів вищої освіти України в умовах воєнного стану. *Psychology Travelogs*. 2025. С. 1–9.
2. Козак І. В. Соціально-психологічні чинники емоційного вигорання працівників банківських установ : магістерська робота. 2024. 48 с.
3. Карамушка, Л. М. Психологія професійного вигорання працівників організацій. Київ : Логос, 2017. 304 с.
4. Сазонова Т., Васюха О. Вплив емоційного вигорання на поведінку персоналу. *Український журнал прикладної економіки та техніки*. 2024. С. 42–51.
5. Стельмах О. Чинники професійного вигорання особистості: теоретичний аналіз. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № 4. С. 148–155.
6. Карамушка Л. М., Дзюба Т. М. Психологія стресостійкості особистості. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 224 с.
7. Кулешова, О., Маєвська, В. Діагностика синдрому емоційного вигорання серед банківських працівників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2023. С. 15–22.
8. Климчук, В. О. Психологія стресу та копінг-поведінки особистості. Київ : НаУКМА, 2020. 208 с.
9. Овчарук, О. В. Формування стресостійкості у професійній діяльності. *Молодь і ринок*. 2022. 11 с.
10. Мельник, Ю. Б. Стресостійкість як фактор ефективності професійної діяльності. *Психологія і суспільство*. 2020. 8 с.

УДК 378.147:004:613.95

Анна БЛАГАЯ
кандидат медичних наук., доцент кафедри гігієни та екології
Національний медичний університет
anna.blagaia@ntmu.ua
Оксана ВИГОВСЬКА
доктор медичних.наук., професор кафедри дитячих інфекційних хвороб,
декан факультету педіатрії
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця
Інна КУЧЕРЕНКО
PhD педагогічних наук, доцент кафедри медичної і біологічної фізики та інформатики,
начальник відділу навчально-методичної роботи, ліцензування та акредитації
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця
Леся ЛИМАР
доктор педагогічних наук, професор,
директорка Навчально-наукового центру неперервної професійної освіти
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця
Євгенія БУРЛАКА
доктор медичних наук,професорка федри педіатрії №2,
заступник директора Навчально-наукового інституту медицини,
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В СУБМОДУЛІ «ГІГІЄНА ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ» ДИСЦИПЛІНИ «ГІГІЄНІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ЗАХВОРЮВАНЬ» ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ 6 КУРСУ НАПРЯМКУ ПІДГОТОВКИ «МЕДИЦИНА»

Бурхлива цифровізація вищої освіти загалом і медичної освіти, зокрема, поставила ряд задач перед розробниками робочих програм обов'язкових компонентів щодо впровадження цифрових інструментів в навчальний процес під час вивчення дисциплін. Відповідно до стратегії European Commission (2020) Digital Education Action Plan 2021-2027, першим є навчання викладачів цифровим компетентностям, які допоможуть підвищенню їх цифрової грамотності та збільшенню використання викладачами цифрових інструментів в освітньому процесі. Оновлення освітніх програм та, відповідно, пов'язаних з ними робочих програм і силабусів обов'язкових і вибіркових компонент навчальних дисциплін повинно включати залучення всіх доступних офіційних і валідованих цифрових рішень.

Прикладною метою нашого дослідження в рамках проєкту Erasmus+ «UkrDigiTrans» були пошук цифрових інструментів, їх валідація та впровадження у методику викладання змістового модуля «Гігієнічна профілактика захворювань

дітей та підлітків» в процесі вивчення дисципліни «Гігієнічна профілактика захворювань» здобувачами 6 курсу напрямку підготовки «Медицина».

Першим кроком у досягненні поставленої мети став аналіз робочої програми та її потреб у цифрових рішеннях. Було встановлено чотири основні напрямки цифровізації: 1) гігієнічна оцінка фізичного розвитку та здоров'я; 2) гігієнічна оцінка середовища та планування закладів освіти; 3) навчання на клініко-гігієнічних кейсах (вплив факторів на здоров'я дітей та підлітків); 4) робота з чинною нормативно-правовою базою та профілактика (рівень створення за таксономією Блума).

За першим напрямком було розглянуто набір програмного забезпечення щодо оцінки соматометричних даних. Запропоновано використання WHO Anthro та WHO AnthroPlus (софт від ВООЗ): золотий світовий стандарт. Цей інструмент залучає студентів, які вводять дані віртуальних пацієнтів (зріст, вага, вік), і програма автоматично будує графіки фізичного розвитку, вираховує Z-score та визначає відхилення з подальшою оцінкою студентами отриманих даних за допомогою Google Sheets / MS Excel: де студенти отримують вже масив даних (наприклад, результати медогляду 30 школярів).

Завдання для студентів— застосувати формули, внести отримані індекси (наприклад, індекс маси тіла) та побудувати центильні графіки, розподіливши дітей на групи здоров'я. Фіналізація отриманих даних з відпрацюванням практичних навичок – демо-версії МІС (медичних інформаційних систем – Helsi, eHealth): внесення даних профілактичного огляду дитини (форма 086-1/о) в електронну картку.

За другим напрямком щодо гігієнічної оцінки середовища та планування навчальних закладів було запропоновано використання цифрових інструментів щодо: оцінки архітектурно-планувальних рішень з позиції гігієни: Planner 5D, SketchUp або Sweet Home 3D (програми для 3D-дизайну інтер'єрів). Завдання: Студенти мають "побудувати" ідеальний шкільний клас (або знайти помилки у готовому) – проєктно-орієнтоване навчання (PjBL): 3D-моделювання навчального кабінету". Вони повинні розставити парти відповідно до зросту учнів (маркування меблів), врахувати кут падіння світла з вікон, відстань до дошки, розміщення світильників. Google Earth Pro / Google Maps: Завдання: Оцінка земельної ділянки реальної школи. Студенти вимірюють відстань від школи до автомагістралей з оцінкою потенційних факторів ризику (шум, викиди), розраховують відсоток озеленення території, оцінюють зонування (спортивна зона, зона відпочинку) та оцінки інструментальних вимірювань за допомогою сенсорів смартфонів.

Симулятори фізичних приладів (Мобільні додатки): Додатки типу Lux Meter (вимірювання освітленості) або Sound Meter (вимірювання шуму). Студенти можуть провести вимірювання параметрів у навчальній кімнаті та порівняти їх з гігієнічними нормативами у відповідних нормативних документах (Санітарні регламенти).

За третім напрямком (навчання на клініко-гігієнічних кейсах (вплив факторів навколишнього середовища на здоров'я) запропоновано використання: Generative AI (ChatGPT, Gemini, Claude) з метою генерації розгалужених гігієнічних кейсів (Branching scenarios). Як приклад промпту для студента: "Згенеруй кейс про збільшення частоти міопії (сколіозу) у 3-му класі. Я, як лікар-гігієніст, маю задавати тобі питання про умови навчання (освітлення, меблі, розклад), щоб знайти причину. Відповідай по одному кроку" та Google Forms (у режимі квесту) з метою створення кейсів, де кожна неправильна відповідь студента щодо санітарних норм призводить до "погіршення" стану дитячого колективу (наприклад, спалах ГРВІ через неправильно влаштовану вентиляцію).

За четвертим напрямком (робота з чинною нормативно-правовою базою в сфері гігієни, санітарії та громадського здоров’я та профілактика (рівень Створення) було запропоновано такий алгоритм використання цифрових інструментів: бази законодавства (zakon.rada.gov.ua, moz.gov.ua): пошук чинних Державних санітарних норм (наприклад, Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти) з подальшою розробкою студентами санітарно-просвітніх матеріалів для населення (батьки дітей, підлітки тощо) з використанням цифрових засобів візуалізації:

Canva / Piktochart: завдання найвищого рівня (створювати за таксономією Блума): студенти створюють візуальні пацієнт-орієнтовані (або вчитель-орієнтовані) матеріали (приклад: інфографіка "Як правильно підібрати ранець школяру", пам'ятка "Режим провітрювання класу", постер "Правильна посадка за партою").

Miro / Padlet (віртуальні дошки): командна робота. Наприклад, мозковий штурм: студенти вішають стікери з позитивними та негативними факторами навчального процесу, а потім групують їх і розробляють заходи профілактики.

За допомогою запропонованої методики використання такого набору цифрових інструментів досягається задекларований об’єкт вивчення та/або діяльності медицини: профілактика, діагностика та лікування захворювань людини, вплив проблем зі здоров’ям на пацієнтів, їхні родини та популяцію, підтримання здоров’я, підвищується залученість студентів до опанування фахової

компетентності ФК 13. «Здатність до проведення санітарно-гігієнічних та профілактичних заходів» та відповідно до EU Digital Education Action Plan удосконалюються цифрові навички викладачів, які будуть застосовувати запропоновані інструменти під час навчання здобувачів.

УДК 159.952.2:373.3

Руслана БЛИЩІК
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
7890638@stud.kai.edu.ua
Науковий керівник доктор філософії (PhD), доцент
Юлія КОСЕНЧУК,
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
yuliia.kosenchuk@npp.kai.edu.ua

ДОВІЛЬНА УВАГА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У тезах розкрито значення довільної уваги як важливої психологічної передумови ефективної навчальної діяльності учнів початкової школи. Проаналізовано вікові особливості розвитку уваги молодших школярів, її роль у процесі засвоєння навчального матеріалу, формуванні навчальної мотивації та розвитку самостійності учнів. Обґрунтовано значення педагогічних умов і методів навчання, що сприяють формуванню та підтримці довільної уваги в освітньому процесі.

Ключові слова**:** довільна увага, молодші школярі, навчальна діяльність, пізнавальні процеси, навчальна мотивація.

Вступ. Увага посідає важливе місце в структурі психічної діяльності людини та виступає необхідною умовою ефективного функціонування пізнавальних процесів. Вона забезпечує вибірковість психічної діяльності, концентрацію на значущих об'єктах та регуляцію перебігу мислення, пам’яті й сприймання. Саме завдяки увазі людина здатна організовувати свою діяльність, контролювати виконання завдань і досягати поставлених цілей [2].

Особливого значення розвиток уваги набуває в молодшому шкільному віці, коли відбувається активне становлення навчальної діяльності як провідної. Саме в цей період дитина поступово переходить від переважання мимовільної уваги до формування довільної, що є необхідною умовою успішного навчання. Недостатній рівень розвитку уваги часто призводить до труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, виникнення помилок під час виконання навчальних завдань, зниження навчальної мотивації та самостійності учнів [1].

Як зазначають сучасні дослідження, проблеми навчальної неуспішності молодших школярів нерідко пов’язані не з низьким рівнем інтелектуального

розвитку, а з недостатньою сформованістю довільної регуляції психічних процесів, зокрема уваги [2].

Основний текст. Згідно з положеннями культурно-історичної теорії Л. Виготського, розвиток вищих психічних функцій відбувається у процесі соціальної взаємодії та поступової інтеріоризації зовнішніх форм діяльності. У цьому контексті довільна увага формується в процесі навчання та виховання, коли дитина поступово оволодіває способами саморегуляції власної поведінки. Спочатку регуляція уваги здійснюється за допомогою дорослого, а згодом переходить у внутрішній план діяльності.

У молодшому шкільному віці нервові процеси збудження і гальмування характеризуються підвищеною рухливістю, що зумовлює нестійкість уваги та її легке переключення. Молодші школярі швидко реагують на нові й яскраві стимули, однак їм часто складно зосереджуватися на навчальному матеріалі протягом тривалого часу. Це пояснюється тим, що мимовільна увага у цьому віці переважає над довільною.

Довільна увага визначається як психічний процес, що виникає на основі свідомо поставленої мети і потребує певних вольових зусиль для підтримання концентрації. На відміну від мимовільної уваги, вона пов’язана з усвідомленням завдання, плануванням діяльності та контролем її виконання. Формування довільної уваги безпосередньо пов’язане з розвитком навчальної діяльності, оскільки виконання навчальних завдань потребує від учнів уміння зосереджуватися, контролювати власні дії та долати відволікаючі фактори.

Важливою умовою розвитку довільної уваги є формування навчальної мотивації. Коли учень усвідомлює значущість навчального завдання і проявляє інтерес до навчального матеріалу, концентрація уваги значно підвищується. Саме тому одним із важливих завдань учителя є створення таких педагогічних умов, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів та підтримці їхнього інтересу до навчання.

Важливим чинником організації уваги є мовлення вчителя. Виразність, емоційна насиченість і логічна структурованість педагогічного мовлення дозволяють привертати увагу учнів до найважливіших елементів навчального матеріалу. Молодші школярі досить чутливо реагують на інтонацію, тембр і темп мовлення вчителя, тому використання різноманітних інтонаційних засобів сприяє підтриманню концентрації уваги та підвищенню ефективності навчального процесу. Розвиток довільної уваги молодших школярів

неможливий без участі вчителя. Саме він виконує роль «диригента» у цьому процесі. Сучасний урок дає вчителю можливість постійно підтримувати увагу учнів на високому рівні. Зміна виду діяльності, використання дидактичних ігор, робота з електронними підручниками спрямована на збереження довільної уваги учнів, що, своєю чергою, забезпечує ефективну навчальну діяльність учнів початкової школи [1].

Ефективним засобом розвитку довільної уваги є також систематичне використання спеціальних вправ і завдань. До таких вправ належать завдання на пошук відмінностей між зображеннями, простеження переплутаних ліній, виділення слів у суцільному тексті, виконання коректурних проб та інші вправи, спрямовані на розвиток концентрації, стійкості та переключення уваги. Особливо результативними такі вправи є у випадку їх використання в ігровій формі, оскільки гра виступає одним із провідних видів діяльності дітей молодшого шкільного віку.

Регулярне використання подібних вправ сприяє не лише розвитку довільної уваги, але й підвищенню загальної навчальної успішності учнів. Поступово в учнів формується здатність довше утримувати увагу на навчальному матеріалі, ефективніше виконувати навчальні завдання та контролювати власну діяльність [3].

Водночас, підтримка стійкості довільної уваги молодших школярів залежить від низки умов. Однією з таких важливих умов є інтерес до того, що робить учень, тобто навчальної діяльності. Розвивати та підтримувати у молодших школярів інтерес до навчання є одним із провідних завдань, які стоять перед кожним учителем. У вирішенні цього завдання велику роль відіграє застосування інструментів, які є абсолютно у кожного вчителя, зокрема ораторське мистецтво. Грамотне володіння педагога прийомами ораторського мистецтва може суттєво вплинути на весь освітній процес. За допомогою інтонації вчитель може виділити особливо важливі моменти, забезпечити активізацію довільної уваги в окремих аспектах досліджуваного матеріалу [2;3].

Висновок. Отже, довільна увага виступає важливою психологічною умовою ефективної навчальної діяльності учнів початкової школи. Її розвиток забезпечує здатність учнів концентруватися на навчальних завданнях, контролювати власні дії та підтримувати активну пізнавальну діяльність.

Формування довільної уваги відбувається у процесі навчальної діяльності та значною мірою залежить від організації освітнього процесу, рівня навчальної мотивації учнів, а також використання педагогами різноманітних методів і прийомів навчання. Створення сприятливих педагогічних умов, систематичне використання спеціальних вправ і підтримка пізнавального інтересу учнів сприяють розвитку довільної уваги та підвищенню ефективності навчальної діяльності молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ляшенко Л. Психологічні особливості розвитку довільної уваги учнів початкових класів загальноосвітньої школи у процесі навчання англійської мови. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*.2020. (50), 127–145. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.127-145.
2. Петрук О. М. Особливості сучасних молодших школярів: орієнтири для навчальної взаємодії. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 1. С. 58–66. https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/731
3. Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка сучасності». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2022. 312 с. https://old.zp.edu.ua/uploads/dept_s%26r/2022/conf/2.1/Materialy_SiOuSKD-4.pdf

УДК 159.944.4:616.89

Ірина ВАРАВА
доктор філософії (PhD), доцент
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
globus@npu.edu.ua

ВПЛИВ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ НА МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

З давніх давен стрес вважається невід'ємною складовою життя людини, який хоч і певною мірою стимулює наші здібності та мобілізує енергію для подолання викликів, та може чинити серйозні деструктивні процеси: надмірний стрес може стати великою проблемою як для фізичного, так і для психічного здоров'я.

Сучасний соціальний простір характеризується високим рівнем невизначеності, зумовленим глобальними кризами, воєнними подіями та економічною нестабільністю. У таких умовах хронічний стрес стає системним фактором впливу на психіку особистості, що призводить до порушень її ментального здоров'я.

Саме тому важливо проаналізувати вплив хронічного стресу на ментальне здоров'я особистості в умовах невизначеності.

Стрес, як складний психологічний феномен, чинить множинний вплив на людську психіку і фізіологію. Він проявляється по-різному в різних людей, і його ефекти можуть бути помітні не лише в психологічному, а й у фізіологічному аспекті.

Хронічний стрес визначається як тривалий стан психоемоційного напруження, спричинений постійною дією стресорів. У контексті невизначеності він посилює відчуття тривоги та втрати контролю над ситуацією. Дослідження показують, що дистрес негативно впливає на психічне здоров'я, тоді як ефективні копінг-стратегії можуть зменшувати цей вплив [1].

Хронічний стрес зумовлює комплекс негативних змін у психічному функціонуванні особистості, зокрема:

- підвищення рівня тривожності та емоційної напруженості;
- розвиток депресивних станів і емоційного виснаження;
- зниження когнітивних функцій (пам'яті, уваги);
- порушення сну та психосоматичні розлади.

Зокрема, дослідження в умовах війни демонструють, що тривалий стрес є чинником ризику розвитку психічних розладів і порушення емоційної стабільності.

Згідно новітніх наукових досліджень, наслідками хронічного стресу в українців у зв'язку з війною, залежно від різних соціально-демографічних чинників, є наступне:

- все населення України схильне до стресу різної інтенсивності;
- чоловіки і жінки по різному реагують на хронічний стрес. При цьому в чоловіків його наслідки менш проявлені, ніж у жінок;
- з віком уникнення більше впливає не на формування негативних думок, а трансформується у внутрішнє напруження, що, через дратівливість, яка супроводжує цей стан, може негативно впливати на стосунки з оточуючими;
- місце розташування досліджуваного впливає на подальші прояви стресу. Близько 50% досліджуваних у кожному з місць розташування демонструють симптоматику ПТСР;
- досліджувані, які проживають самі, частіше, ніж ті, які проживають разом із партнером, демонструють субклінічний рівень тривоги та вищий рівень сприйманого стресу;
- у досліджуваних, які проживають із партнером, частіше виражена симптоматика ПТСР, ніж у тих, хто живе один (60% проти 51%), та ін. [3].

Невизначеність виступає ключовим стресогенним чинником, який підсилює хронічний стрес і ускладнює адаптацію особистості. Реагування на реальні чи потенційні загрози в навколишньому середовищі вимагає координації вегетативних, нейроендокринних і поведінкових процесів для сприяння адаптації
та виживанню. Важливими ресурсами подолання є розвиток емоційного інтелекту, соціальна підтримка та психоедукація [2].

Отже, стрес постійно супроводжує особистість впродовж її життєдіяльності. Відтак, як реагує людина на стресову ситуацію і як уміє їй протистояти та справлятися з нею – залежатиме її подальше фізичне та психологічне здоров’я [1].

Хронічний стрес в умовах невизначеності суттєво впливає на ментальне здоров’я особистості, викликаючи емоційні, когнітивні та поведінкові порушення. Формування адаптивних копінг-стратегій і психологічної стійкості є необхідною умовою збереження психічного благополуччя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шиделко А. В., Нестерук Д. В. Вплив стресу на психічне здоров’я. *Topical aspects of modern scientific research :* матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 2024. С. 6.

2. Шулякова М., Рациборинська-Полякова Н. Вплив хронічного стресу на організм людини та роль психоедукації. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. Т. 9, № 1. С. 1–6.

3. Психологічні аспекти стресу та його вплив на здоров’я : електронний ресурс. 2024. URL: https://ir.polissiauniver.edu.ua/handle/123456789/17270 (дата звернення: 24.04.2026).



УДК 373.3.091.33-028.22:821

Віталія ВЕРЧЕНКО

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»

ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ВИКЛИКИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ

У сучасних умовах стрімкого розвитку технічної індустрії та глобальної цифровізації медіапростору проблема формування літературної компетентності учнів початкової школи набуває особливої гостроти. Традиційна модель читання сьогодні стикається з потужним викликом у вигляді кліпового мислення та домінування візуального контенту, що значно знижує природне бажання дітей звертатися до друкованого слова. Формування здатності дитини не лише сприймати, а й глибоко аналізувати текст, інтерпретувати художні образи та отримувати естетичне задоволення від читання стає фундаментом її подальшого інтелектуального розвитку.

Особливої ваги це питання набуває в контексті воєнних викликів, з якими стикається сучасна українська школа. В умовах постійного стресу, вимушеного дистанційного навчання та обмеженого соціального спілкування, література має стати для дитини не лише джерелом знань, а й інструментом подолання травматичного досвіду та пошуку ціннісних орієнтирів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку нових сенсів у викладанні літературного читання, де книга виступає дієвим засобом розуміння складної та мінливої реальності, допомагаючи дитині орієнтуватися в агресивному інформаційному шумі.

У цьому контексті літературна компетентність розглядається не просто як сукупність технічних навичок декодування тексту, а як складна багатокомпонентна структура, що інтегрує когнітивні, емоційні та соціокультурні аспекти розвитку особистості. Вона передбачає сформованість техніки читання, навички розуміння змісту, здатність до оцінних суджень та стійку мотивацію до самостійного читання. Сучасна освітня парадигма вимагає від педагога створення таких умов, за яких читацька діяльність

перетворюється на безпечний простір для самовираження дитини, розвиваючи її критичне мислення та зберігаючи емоційний інтелект.

Ідея модернізації літературної освіти має глибокі наукові витоки. В українській педагогіці ці питання детально розроблено у працях О. Савченко, яка наголошувала на особистісно орієнтованому підході, Н. Мартиненко, яка розглядає дитячу літературу як засіб соціалізації, та К. Пономарьової, яка фокусується на інноваційних технологіях. Західні науковці, зокрема Дж. Гатрі, акцентують увагу на «Literacy engagement» (залученості до грамотності), доводячи, що мотиваційні умови є ключовими для формування компетентності у технічно розвиненому суспільстві. Концепція «читання заради задоволення» (T. Cremin) та акцент на роботі з інформаційними текстами (Common Core State Standards) визначають світові вектори підготовки дитини до викликів XXI століття.

Результати проведеного емпіричного дослідження серед 85 педагогів міста Києва дозволили виявити низку критичних тенденцій. Зокрема, 74% опитаних вчителів ідентифікували як головну деструктивну перешкоду агресивну конкуренцію з боку розважальної технічної індустрії (соціальні мережі, відеоігри). Крім того, 62% респондентів вказали на суттєве погіршення параметрів концентрації уваги учнів, що пов’язано з явищем «вторинної цифровізації» та перманентним когнітивним стресом, спричиненим воєнною агресією. Для подолання цих бар’єрів та ефективного формування літературної компетентності нами обґрунтовано комплекс із чотирьох ключових педагогічних умов:

Проєктування мультимодального літературно-освітнього середовища. Ця умова передбачає перехід від монотекстового навчання до створення простору, де художнє слово взаємодіє з візуалізацією та цифровими технологіями. Використання методів digital storytelling (цифрової розповіді) та створення буктрейлерів дозволяє дитині на глибшому рівні опрацювати сюжетну архітектуру, перетворюючи екранний час на продуктивну інтелектуальну діяльність.

Емоційна підтримка учнів через книгу як засіб збереження ментального здоров'я. В умовах кризи література має стати інструментом формування резильєнтності. Використання бібліотерапевтичних технік та методики «емоційного занурення» допомагає дітям дистанціюватися від власних страхів,

знизити рівень тривожності та розвинути емпатію через ідентифікацію з героями, які долають випробування.

Стимулювання читацької суб’єктності через розширення автономії учня. Відмова від авторитарного нав’язування списків літератури на користь вільного вибору книг підвищує когнітивну залученість дитини. Роль учителя трансформується у роль фасилітатора-навігатора, який допомагає знайти «свою» книгу, що відповідає актуальним запитам дитини, створюючи атмосферу психологічного затишку (читацькі пікніки, літературні кафе).

Системне застосування стратегій критичного аналізу тексту. В умовах гібридної війни літературна компетентність обов'язково включає базові елементи медіаграмотності. Навчання дітей деконструкції смислів, розрізненню художнього вимислу від маніпуляції та аналізу авторської позиції закладає фундамент їхньої інформаційної безпеки та когнітивної незалежності.

Отже, модернізація змісту літературної освіти в початковій школі означає органічну синергію технологічності, психологічного комфорту та творчої свободи учня. Такий підхід відповідає сучасним викликам і дозволяє перетворити читання зі стресового обов'язку на свідомий інструмент самоідентифікації та емоційної реабілітації. Використання інноваційного інструментарію (гейміфікації, медіавиробництва та SEL-практик) забезпечить формування вдумливого читача, здатного зберігати національну ідентичність та інтелектуальний потенціал у мінливому світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мартиненко Н. Читацька діяльність як засіб розвитку особистості молодшого школяра : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 210 с.
2. Пономарьова К. Формування читацької компетентності молодших школярів у процесі роботи над текстом. *Початкова школа*. 2021. № 2. С. 12–18.
3. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : підручник. Київ : Генеза, 2017. 334 с.
4. Afflerbach P. Understanding and Using Reading Assessment, K–12. ASCD. USA, 2022. 240 p.
5. Duke N. K., Pearson P. D. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*. 2019. Vol. 191(3). P. 107–122.
6. Guthrie J. T., Wigfield A. Engagement and Motivation in Reading. *Handbook of Reading Research*. New York : Routledge, 2018. P. 198–224.
7. Serafini F. Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy. Teachers College Press. USA, 2021. 192 p.
8. Cremin T. Reading for Pleasure: Research and Practice. The Open University. UK, 2023. 256 p.

УДК 373.2:37.014

Тетяна ВЛАСОВА
директор комунального закладу "Заклад дошкільної освіти (ясла-садок)
комбінованого типу № 15
Харківської міської ради"
Cad15@ukr.net

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

Сучасні тенденції розвитку освіти орієнтовані на індивідуалізацію, цифровізацію (ШІ, VR) та компетентнісний підхід (soft skills, критичне мислення). Місце освіти в житті суспільства багато в чому визначається тією роллю, яку відіграють у суспільному розвитку знання людей, їх досвід, вміння, навички, можливості розвитку професійних і особистісних якостей.

Освітня діяльність у наш час є найважливішим компонентом економічного розвитку, сфера освіти істотно перетинається в інформаційному суспільстві з економічною сферою життя суспільства.

Відбувається перехід від концепції функціональної підготовки до концепції розвитку особистості. Нова концепція передбачає індивідуалізований характер освіти, який дозволяє враховувати можливості кожної конкретної людини і сприяти його самореалізації та розвитку. Зміни, що відбуваються в національній системі освіти взагалі, дошкільній як її першій ланці зокрема, знаходять своє відображення та регулюються відповідними законодавчими документами: Законом України "Про дошкільну освіту", Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, Державною базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку.

Саме вони визначають основні тенденції розвитку дошкільної освіти, відповідність змін, що відбуваються, світовим тенденціям, розкривають організаційно-змістові характеристики оновлення дошкільної освіти на сучасному етапі, об'єктивують існуючі проблеми та шляхи їх розв'язання, указують на закономірності й принципи, що мають консолідувати освітній простір України.

Метою розвитку дошкільної освіти є реалізація державної політики щодо забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям дошкільного віку на здобуття дошкільної освіт, забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, збільшення відсотка

охоплення дітей дошкільними навчальними закладами, модернізація змісту дошкільної освіти, підвищення якості підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

Модернізація змісту дошкільної освіти передбачає комплексний підхід до розвитку, виховання і навчання дитини дошкільного віку, посилення інтеграційних процесів в освіті, орієнтацію освітян на важливість урахування об'єктивних закономірностей фізичного, психічного, інтелектуального, емоційного, соціального та духовного розвитку дитини від народження до шести (семи) років життя, формування у дошкільнят передумов реалістичної наукової картини світу, сприяння становленню дитячого світогляду, оптимістичного цілісного світобачення, формування передумов навчальної діяльності, створення і запровадження новаційних технологій розвитку, навчання та виховання дитини дошкільного віку, підвищення рівня контролю за якістю освітньої роботи у дошкільних закладах освіти, успішністю розвитку дітей дошкільного віку, сприяння формуванню особистісної зрілості дитини, презентованої базовими якостями, оптимальною для віку моделлю провідної діяльності та основними формами її активності, відмову від жорсткої регламентації буття дошкільника та педагогічної діяльності вихователя, надання суб'єктам освітнього процесу, у тому числі педагогам, батькам права на відповідальне самовизначення.

Розв'язання поставлених завдань сприяє оптимізації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти України, уможливлює реалізацію індивідуального та диференційованого підходу до дітей перших шести (семи) років життя, забезпечує наступність у роботі дошкільних закладів освіти та початкової школи.

Багатовимірність взаємодії сучасної дитини з оточуючим світом та самою собою актуалізує необхідність і доцільність по-різному будувати педагогічну діяльність, стимулює інноваційні процеси в освітньому просторі України, формує різноманітність сучасної педагогічної реальності.

Найбільш чітко це проявилося у становленні інноваційних типів дошкільних навчальних закладів, формуванні гуманістичної парадигми дошкільної освіти, впровадженні у практику дошкільних закладів різних типів особистісно орієнтованої моделі освіти.

Сучасна дошкільна освіта розвивається у напрямку інклюзії, цифровізації, індивідуалізації навчання та раннього розвитку STEM-навичок. Ключовими тенденціями є збільшення охоплення дітей дошкільною освітою, партнерство з батьками, забезпечення безпечного освітнього простору та орієнтація на індивідуальні потреби дитини через ігрові та дослідницькі методики.

Основними тенденціями розвитку дошкільної освіти є доступність та розширення мережі шляхом збільшення кількості закладів (як державних, так і приватних) та прагнення охопити дошкільною освітою якомога більше дітей, особливо в розвинених країнах, інклюзивна освіта шляхом створення умов для спільного навчання дітей з різними освітніми потребами, організація інклюзивного простору та робота асистентів вихователів, особистісно-орієнтований підхід шляхом переходу від навчання до виховання особистості, де акцент робиться на індивідуальному розвитку, самонавчанні та психологічному комфорті дитини.

Особливого значення набувають інноваційні методики та цифровізація шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), розвиваючих ігор та цифрових інструментів, що допомагають виховувати інтерес до творчості, STEM-освіта шляхом впровадження елементів науки, технологій, інженерії та математики (STEM) для розвитку критичного мислення дошкільнят, безпечний простір шляхом організації безпечного освітнього середовища, що враховує не лише фізичну безпеку, а й психологічний комфорт дитини, особливо важливе і партнерство закладу освіти з родиною через активне залучення батьків до освітнього процесу, тісну співпрацю закладу з родиною, важливою тенденцією залишається рання профорієнтація та соціалізація, а саме підготовка дитини до життя у мінливому світі через гру та творчість.

Пріоритетними напрямки роботи закладів дошкільної освіти є: включення педагогів закладів в систему науково-дослідної роботи, аналіз впровадження в роботу ЗДО експериментальної та інноваційної діяльності, у тому числі інклюзивної освіти, інформаційних технологій, нових форм організації дошкільної освіти, аналіз ефективності використання здоров'язберігаючих технологій освітнього процесу, визначення ефективності нестандартних шляхів виховання і навчання – сформованості самостійності, пізнавальної активності, творчих здібностей дошкільнят; запровадження у масову практику передового педагогічного досвіду педагогів закладу, створення єдиної системи моніторингу, педагогічного діагностування для всіх учасників навчально-виховного процесу, моніторингу отримання дошкільниками якісної освіти.

Модернізація різних галузей освіти вимагає переосмислення основних напрямів професійної підготовки педагогічних фахівців. Мотивація до педагогічної діяльності зумовлена переважно внутрішньою потребою до творчої самореалізації, оскільки розвиток педагога потребує постійного перебування в пошуку та самоосвіті без чого неможливе професійне зростання.

Вибір педагогічної технології це вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вихователя та дитини. Усіх їх об'єднує те, що на зміну традиційного навчання прийшов новий, якісно інший тип організації навчально-виховного процесу – інноваційний. Інноваційна діяльність педагогів стала основним напрямом реалізації реформ в освіті і одним із суттєвих напрямів переходу до моделі інноваційного розвитку України.

Сучасні педагоги експериментують, впроваджують нові педагогічні ідеї, теорії, технології, шукають і знаходять найбільш ефективні шляхи і засоби вирішення завдань навчання, виховання, розвитку вихованців, підготовки їх до життя, є носієм конкретних нововведень, їх творцем, модифікатором. Досвід організації навчально-виховного процесу з активним використанням інноваційних технологій в дошкільному закладі свідчать про високий ступінь їх ефективності.

Українська держава у всі часи приділяла особливу увагу системі освіти, яка в різних соціально-економічних і соціокультурних умовах виконує соціальне замовлення на формування особистості.

Сьогодні на всіх рівнях освіти відбуваються трансформаційні процеси, які враховують потреби і очікування українського суспільства, національної економіки, держави, глобальні тенденції розвитку освітньої галузі.

Сучасна політика Уряду у сфері освіти полягає у забезпеченні кожному українцю повноцінного доступу до якісної освіти.

Пріоритетами є розбудова та розвиток доступної та якісної дошкільної освіти, Нової української школи, сучасної професійної (професійно-технічної) освіти, якісної вищої освіти та розвиток освіти дорослих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Даниленко Л. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці . *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук. пр.* К. : Логос, 2000. Вип. 3. С. 6–11. 2. Державна Національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). К. : Рай. 61 с.

2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Луговий В. та ін. ; за заг. Кремень В. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

3. Хайруддінов М. Тенденції та перспективи розвитку дошкільної освіти с Україні. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 45. С. 163–168.

УДК 378.011.3-051:373.2:37.015.31

Наталія ГАВРИШ
доктор педагогічних наук, професор
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
n.rodinaga@ukr.net;
Олександр СЕМЕНОВ
доктор педагогічних наук, професор
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
o_semen@yahoo.com;
Наталія СЕМЕНОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
natsemenova@ukr.net

ІДЕЯ «ОСЕРДЕЧЕННЯ» У КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти традиційно акцентує увагу на засвоєнні педагогічної теорії, знань з дитячої психології, методик розвитку та формуванні когнітивних, мовленнєвих і пізнавальних компетентностей. Водночас сучасні соціокультурні та освітні виклики — війна, травматичний досвід дитинства, соціальна нестабільність, зростання вимог до інклюзивності освітнього середовища — актуалізують нові вимоги до підготовки педагога дошкільної освіти. Йдеться не лише про здатність навчати і розвивати дитину, а й про вміння створювати атмосферу психологічної безпеки, підтримки, довіри та емпатійної взаємодії.

У цьому контексті особливої актуальності набуває принцип «осердечення» професійної підготовки, який передбачає формування у майбутніх вихователів не лише фахових знань і методичних умінь, а й соціально-емоційної компетентності, морально-ціннісної зрілості та здатності до емпатійної взаємодії з дитиною. Осердечення можна розглядати як цілеспрямоване включення до змісту і організації професійної підготовки емоційно-ціннісного та етичного виміру педагогічної діяльності, що забезпечує формування гуманістичної педагогічної позиції майбутнього фахівця.

Актуальність такого підходу зумовлена також специфікою сучасної професійної діяльності вихователя. У контексті воєнних подій педагог працює в емоційно напруженому середовищі, взаємодіє з дітьми, які мають різний досвід травматичних переживань, часто працює в умовах інклюзії та соціальної різнорідності дитячих колективів. У таких умовах професійна ефективність педагога значною мірою залежить від його здатності до емоційної підтримки, емпатійного слухання, конструктивної педагогічної комунікації та створення безпечного розвивального середовища. Відтак осердечення постає не як декларативний гуманістичний ідеал, а як професійна необхідність, що відповідає принципам trauma-informed pedagogy.

Ідея осердечення професійної підготовки має глибокі світоглядні та педагогічні витоки, пов'язані з гуманістичною традицією української та світової педагогіки. У широкому розумінні осердечення постає як спрямування освітнього процесу на розвиток емоційно-ціннісної, моральної та духовної сфери особистості педагога, формування здатності до емпатії, співпереживання, діалогічності та відповідального ставлення до дитини як до унікальної цінності.

В українській педагогічній думці ідея виховання через «серце» простежується у працях Г. Ващенка, який пов'язував її з ідеалом християнської любові та морального вдосконалення особистості. Співзвучні ідеї знаходимо у педагогічній спадщині С. Русової, яка наголошувала на духовній цінності дитинства і необхідності підтримки внутрішнього світу дитини. У педагогічній практиці А. Макаренка, попри домінування ідей колективного виховання, також простежується увага до емоційної спільності, довіри та моральної відповідальності у взаєминах між педагогом і вихованцями.

Найповніше ідея осердечення втілена у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського, у центрі якої — концепція «педагогіки серця». Учений підкреслював пріоритет внутрішнього світу дитини, її почуттів і переживань, наголошуючи на необхідності любові, довіри та поваги у виховному процесі. На його переконання, справжній педагог — це насамперед людина, здатна відгукнутися на духовні потреби дитини і підтримати її розвиток через атмосферу людяності та турботи. У цьому сенсі осердечення професійної підготовки майбутніх вихователів можна розглядати як сучасну інтерпретацію ідей В. Сухомлинського в умовах компетентнісної та студентоцентрованої освіти.

У ширшому науковому контексті означена ідея співзвучна положенням гуманістичної педагогіки (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.), яка акцентує увагу на цілісному розвитку особистості, значущості емоційного досвіду, внутрішньої мотивації та суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі. У сучасних дослідженнях гуманізації освіти осердечення пов'язується з розвитком педагогічного емоційного інтелекту, емпатії, здатності до підтримувальної педагогічної комунікації та рефлексії.

У педагогічній теорії XXI століття ці підходи отримують подальше обґрунтування у концепціях соціально-емоційного навчання (SEL — social-emotional learning), емоційної компетентності педагога та педагогіки турботи. У цьому контексті осердечення розглядається не як індивідуальна риса характеру, а як професійна компетентність, що підлягає цілеспрямованому формуванню у системі вищої педагогічної освіти.

Формування соціально-емоційної компетентності майбутніх педагогів передбачає включення до освітнього процесу спеціальних практик розвитку емпатії, рефлексивних умінь, емоційної регуляції та професійної самоопіки. Йдеться, зокрема, про використання елементів емоційного коучингу, тренінгів соціально-емоційного навчання, рефлексивних практик та педагогічних ситуацій, спрямованих на формування здатності до підтримувальної взаємодії з дитиною.

Отже, осердечення змісту професійної підготовки майбутніх вихователів означає методологічне олюднення освітнього процесу, спрямоване на формування гуманістичної, емпатійної та емоційно компетентної педагогічної позиції. Такий підхід відповідає сучасним викликам дошкільної освіти та інтегрує традиції «педагогіки серця» з сучасними підходами гуманістичної, дитиноцентрованої та соціально-емоційно орієнтованої освіти. Водночас аналіз теоретичних засад проблеми та особистий багаторічний досвід викладацької діяльності переконливо доводять, що сучасна підготовка без «осердечення» ризикує бути формальною. Тому використання в процесі підготовки різноманітних практик емоційної підтримки, тренінгів і курсів SEL забезпечить соціально-емоційну грамотність, готовність до упровадження принципів «педагогіки серця».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Козир М. «Педагогіка серця»: упровадження педагогічних ідей В. О. Сухомлинського у практику освітнього процесу ЗВО. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2018. № 29. С. 41–44.
2.Гавриш Н., Семенов О., Семенова Н. Духовно-ціннісні засади професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти: концепт педагогіки серця. *Stredoevropsky vestnik pro vedu a vyzkum.* 2026. Vol. 2. № 1. С. 177–201.
3.Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. У: *Вибрані твори: у 5 т.* К.: Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 7–279.
4.Сухомлинський В. О. Педагогіка серця. У: *Вибрані твори: у 5 т.* К.: Радянська школа, 1977. Т. 5. С. 316–321.
5.Танько Т. П. Духовно-моральні цінності як ознака професіоналізму вихователя сучасного закладу дошкільної освіти. *Освітній простір України.* 2018. Вип. 13. С. 126–132.
6.Тарасенко Г. С. Проблема гуманітаризації освітнього простору в контексті наукових ідей Семена Гончаренка. *Український педагогічний журнал.* 2018. № 1. С. 6–14.
7.Nel Noddings. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education.* Berkeley: University of California Press, 2013.
8.Carl Rogers. *Freedom to Learn for the 80s.* Columbus, OH: Merrill Publishing Company, 1983.
9.CASEL. *Social and Emotional Learning: Core Competencies.* Chicago: CASEL, 2020.

УДК 378.14:355.23(477)

Сергій ГОЛУБЦОВ
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
zekaivasi@gmail.com

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабна війна актуалізувала питання якості вищої військової освіти України як одного з основних аспектів забезпечення ефективності функціонування сектору безпеки й оборони. У сучасних умовах рівень надання освітніх послуг фахівцям за військовим спрямування безпосередньо визначає здатність підрозділів результативно виконувати бойові завдання, опановувати нові підходи до ведення бойових дій та діяти відповідно до актуальних вимог XXI століття. У зв'язку з цим якість освітнього процесу набуває прикладного змісту, оскільки її результати безпосередньо впливають на боєздатність держави.

Нормативно-правову основу розуміння якості освіти визначено у Законах України "Про освіту" та "Про вищу освіту", де вона трактується як відповідність результатів навчання встановленим вимогам і суспільним очікуванням, а також формування компетентностей, необхідних для професійної діяльності [1]. У системі військової освіти це означає підготовку фахівця за військовим спрямуванням, здатного ефективно виконувати службово-бойові завдання, що фактично виступає основним критерієм оцінювання результативності надання освітніх послуг здобувачам освіти. Важливо підкреслити, що академічні свободи виступають індикатором якості вищої освіти, оскільки забезпечують можливість гнучкого оновлення змісту навчання, розвитку наукової думки та впровадження інноваційних підходів у професійному зростанні військових фахівців. [2].

Таким чином ефективне функціонування системи вищої військової освіти неможливе без належного нормативно-правового забезпечення та дієвого контролю за якістю освітнього процесу. У цьому аспекті важливу роль відіграє наказ Головнокомандувача Збройних Сил України №23 від 12.01.2026 "Про затвердження Інструкції із забезпечення якості військової освіти у Збройних Силах України", яка визначає організаційні засади функціонування системи забезпечення якості освіти у вищих Військових навчальних закладах

[3]. Реалізація вимог цієї інструкції сприяє підвищенню системності оцінювання результатів навчання, забезпечує прозорість та дозволяє своєчасно коригувати освітній процес відповідно до сучасних тенденцій .

У сучасних умовах визначального значення набуває впровадження Концепції трансформації системи військової освіти, яка окреслює стратегічні орієнтири розвитку та визначає подальші напрями вдосконалення освіти за військовим спрямуванням. Її положення спрямовані на впровадження компетентнісної моделі навчання, системне оновлення освітніх програм, розвиток цифрового освітнього середовища та формування безперервного професійного розвитку військовослужбовців, що у сукупності формує нову систему освіти за військовим спрямуванням. З урахуванням стратегічних орієнтирів, закладених у Концепції трансформації системи військової освіти, розвиток військової освіти набуває цілеспрямованого та системного характеру, орієнтованого на відповідність сучасним безпековим викликам і стандартам провідних держав світу [4]. У цьому контексті ключовим стає не лише оновлення змісту освіти, а й переосмислення її ролі як інструменту формування професійно адаптивного та відповідального військового лідера. Саме тому важливо інтегрувати бойовий досвід у освітній процес, активно застосовувати цифрові та симуляційні технології і забезпечувати безперервність професійного розвитку [5]. Такий комплексний підхід не лише підвищує ефективність навчання, а й гарантує відповідність освітнього процесу реальним потребам сектору безпеки й оборони, створюючи міцну основу для подальшого вдосконалення системи військової освіти України.

Узагальнюючи викладене, основними рішеннями для підвищення якості освіти за військовим спрямуванням, можна розділити на три аспекти а саме:

1. Системне оновлення освітніх програм, що враховує сучасні реалії бойових дій, впроваджує цифрові технології, симуляційні та дистанційні методи навчання, а також дозволяє здобувачам освіти практично відпрацьовувати навички, необхідні на полі бою [6];

2. Посилення нормативно-правового та інституційного забезпечення, яке полягає у вдосконаленні законодавства України у сфері військової освіти та забезпечення прозорості й системності процесів оцінювання якості освіти;

3. Формування адаптивної моделі безперервного професійного розвитку, яка підтримує військових у постійному вдосконаленні компетентностей, дозволяє швидко реагувати на зміни бойових умов, інтегрує бойовий досвід і

цифрові ресурси, а також сприяє розвитку практичних навичок, необхідних для ефективного виконання завдань за призначенням. Реалізація цих заходів забезпечує створення сучасної, інтегрованої та гнучкої системи освіти за військовим спрямуванням, яка враховує реальні потреби сектору безпеки й оборони. Що у свою чергу, підвищує якість освіти та сприяє формуванню компетентних, адаптивних і відповідальних військових лідерів, здатних ефективно реагувати на сучасні безпекові реалії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01 січня 2026 року № 1556-VII (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 07.04.2026).
2. Мокляк В. М. Академічні свободи – індикатор якості вищої освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). Луганськ, 2016. № 3 (300). Ч. ІІ. С. 323–328.
3. Наказ Головнокомандувача Збройних Сил України №23 від 12.01.2026 “Про затвердження Інструкції із забезпечення якості військової освіти у Збройних Силах України”.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 грудня 1997 р. № 1410 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 26 вересня 2024 р. № 1109) “Концепція трансформації системи військової освіти” [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/1410-97-%D0%BF#n16 (дата звернення: 07.04.2026).
5. Живило Є. Пошук та засвоєння сучасних кадрових компетентностей сфери кібербезпеки в умовах цифрової трансформації держави. *Актуальні проблеми державного управління.* 2023. № 2 (63). С. 111–127.
6. Голубцов С. (2025). Напрями трансформації національної системи освіти з урахуванням досвіду держав-членів НАТО. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 1 (57), 85–93. (Holubtsov S. (2025).

УДК 159.923.2:159.944.4

Світлана ГОРБЕНКО
кандидат психологічних наук, доцент
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
svitlana.horbenko@npp.kai.edu.ua

АДАПТИВНА РОЛЬОВА ПОВЕДІНКА ЯК ПРЕДИКТОР ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасні соціальні трансформації, зростання невизначеності, професійні перевантаження та тривалі кризові умови актуалізують проблему стресостійкості особистості як психологічного ресурсу збереження психічного здоров'я та ефективності діяльності. У контексті українського суспільства питання адаптації до хронічного стресу набуває особливої значущості, оскільки індивіди змушені функціонувати в умовах постійної соціальної, економічної та безпекової напруги.

У теоретико-емпіричних дослідженнях життєстійкість визначається як інтегральна особистісна якість, що відображає здатність людини зберігати психологічну рівновагу та ефективність діяльності в умовах стресу й невизначеності. Вона включає компоненти залученості, контролю та прийняття виклику, які були концептуалізовані С. Мадді. Високий рівень життєстійкості сприяє конструктивному подоланню труднощів, зниженню негативного впливу стресових факторів і збереженню психічного здоров'я. Розвиток теорії життєстійкості пов'язаний із когнітивною концепцією Р. Лазаруса, що робив акцент на ролі суб'єктивної оцінки ситуації та копінг-стратегій. Водночас, менш дослідженим залишається питання впливу рольової поведінки особистості на її здатність протистояти стресу [2, 4, 7].

У соціально-психологічному вимірі роль розглядається як система очікувань і моделей поведінки, що відповідають певному соціальному статусу (концепція ролей Дж. Міда, рольова теорія Р. Лінтона). Психодраматичний підхід Я. Морено підкреслює гнучкість рольового репертуару як показника психологічного здоров'я. У гуманістичній та гештальт-терапії (зокрема в роботах Фріца Перлза) здатність до усвідомленого вибору ролі розглядається як ознака зрілості та інтегрованості особистості [1, 2, 6].

Таким чином, адаптивна рольова поведінка може виступати важливим предиктором життєстійкості, оскільки вона забезпечує гнучке реагування на зміну соціальних контекстів, зменшує внутрішньоособистісні конфлікти та сприяє ефективному копінгу.

Предметом дослідження було вивчення взаємозв'язку між адаптивною рольовою поведінкою та рівнем життєстійкості особистості здобувача вищої освіти. Відповідно, метою дослідження стало теоретико-емпіричне обгрунтування та перевірка гіпотези про те, що адаптивна рольова поведінка є значущим предиктором стресостійкості особистості. Завдання дослідження полягало в аналізі теоретичних підходів до розуміння рольової поведінки, адаптавної рольової поведінки та життєстійкості, визначенні рівня стресостійкості та особливості рольового репертуару досліджуваних, встановлення статистичних зв'язків між показниками рольової гнучкості та стресостійкості. Методами дослідження стали теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми дослідження, стандартизовані психологічні методики: опитувальник рольової компетентності П. П. Горностай [2], шкала життєстійкості Коннора-Девідсона [5], опитувальник копінг-стратегій Р. Лазаруса [3], метод математичної статистики: кореляційний аналіз (r-Пірсона). Вибірка складала 30 здобувачів вищої освіти, які навчаються у навчально-науковому інституті права та психології Національної академії внутрішніх справ за спеціальністю «Психологія».

Теоретичний аналіз літературних джерел дозволив зробити висновок, що адаптивна рольова поведінка визначається як здатність особистості усвідомлювати наявні соціальні ролі, гнучко змінювати поведінкові стратегії залежно від контексту, інтегрувати суперечливі рольові вимоги, зберігати автентичність при виконанні соціальних ролей. Виявлено, що ригідність рольового репертуару супроводжується підвищеною тривожністю, рольовими конфліктами та схильністю до емоційного вигорання.

У результаті емпіричного дослідження виявлено, що респонденти з високою рольовою гнучкістю (40%) демонстрували сформовану метапозицію щодо власної поведінки — вони здатні рефлексувати яку роль обирають і чому. Така характеристика узгоджується з ідеями рольового репертуару в психодраматичному підході Я. Морено, де психологічне здоров'я пов'язується з багатством і гнучкістю ролей. Респонденти з низькими показники гнучкості (18%) характеризувалися схильністю до жорсткого дотримання усталених

моделей поведінки, труднощами адаптації до нових професійних умов, підвищеною емоційною напругою у міжособистісних ситуаціях.

Респонденти з високим рівнем рольової інтегрованості демонстрували узгодження ролей без втрати автентичності, що відповідає положенням символічного інтеракціонізму Дж. Міда щодо формування «Я» через інтеграцію соціальних очікувань. Низький рівень рольової інтегрованості корелював із внутрішнім напруженням та амбівалентністю у виконанні соціальних функцій. Водночас, респонденти з високим рівнем рольової ригідності (30%) характеризуються страхом втрати контролю, труднощами зміни поведінкових сценаріїв, зростанням тривожності в нових умовах. Такі результати узгоджуються з положеннями когнітивної теорії стресу Р. Лазаруса, а саме ригідні особи частіше оцінюють ситуацію як загрозливу через обмеженість варіантів реагування.

Дані дослідження шкали життєстійкості свідчать, що більшість репондентів (49%) мають середній рівень життєстійкості, тобто мають ситуативну вразливість при збереженні адаптивності, і тільки 19% вибірки мають низький рівень стресостійкості. У 10 % вибірки низька стресостійкість поєднувалася з високою рольовою ригідністю, що свідчить про дефіцит психологічних ресурсів адаптації даних респондентів.

У ході дослідження було вивчено три типи копінгу: проблемно-орієнтований, емоційно-орієнтований, уникання. Результати емпіричного дослідження свідчать, що високі показники проблемно-орієнтованого копінгу (M = 62,8) корелювали з рольовою гнучкістю (r = 0,59), рольовою інтегрованістю (r = 0,46). Це означає, що респонденти з розвиненим рольовим репертуаром схильні активно змінювати ситуацію, а не уникати її. Водночас, помірні значення емоційно-орієнтованого копінгу (M = 48,3) демонстрували респонденти з високою рольовою ригідністю, які частіше фіксувалися на переживаннях, що знижувало ефективність адаптації. Високі показники копінг уникання виявлено у респондентів з низькою рольовою гнучкістю. Це свідчить, що обмежений рольовий репертуар знижує відчуття контролю над ситуацією, що призводить до психологічного «відступу».

Кореляційний аналіз показав статистично значущий позитивний зв’язок між рівнем рольової гнучкості та життєстійкістю ($r = 0,62$; $p < 0,01$).

Негативний зв’язок виявлено між рольовою ригідністю та адаптивними копінг-стратегіями ($r = –0,48$; $p < 0,05$).

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, шо рольова гнучкість виступає ключовим психологічним ресурсом особистості, інтегрованість ролей забезпечує внутрішню стабільність, рольова ригідність підвищує вразливість до стресу, адаптивна рольова поведінка формує ефективний копінг-профіль особистості.

Отримані дані підтверджують гіпотезу про те, що адаптивна рольова поведінка виступає ресурсом життєстійкості. Особи з розвиненим рольовим репертуаром легше адаптуються до нових соціальних умов; демонструють нижчий рівень емоційного виснаження; частіше використовують проблемно-орієнтований копінг.

Таким чином, адаптивна рольова поведінка виконує функцію внутрішнього регулятора стресу, зменшуючи суб'єктивну загрозливість ситуацій і підвищуючи впевненість у власних можливостях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбенко С.Л., Хохліна О.П. Теоретичні засади корекції рольової поведінки як засобу адаптації дітей з особливими освітними потребами. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 2025. 2(48). С.1391-1402. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1391-1402
2. Горностай П.П. Психологія рольової самореалізації особистості: автореф. дис. … доктора психол. наук: 19.00.05. Київ, 2009. 35 с. URL: http://www.gorn.kiev.ua/AR-Gorn.pdf.
3. Карамушка Л. М., Снігур Ю.С. Психологія вибору копінг-стратегії керівниками освітніх організацій : монографія. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 188 с.
4. Кононова, М., Кучма, Т. Сутність стресу як психологічної категорії. *Молодий вчений*, 2020. 1 (89), С. 28-32. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-1-89-6
5. Стаднік А. В., Мельник Ю. Б. Шкала життєстійкості Коннора-Девідсона: метод. посіб. Харків: ХОГОКЗ. 2025. 12 с. https://doi.org/10.26697/sri.krpoch/stadnik.melnyk.3.2025
6. Франчесетті Дж., Керрі-Рід Е., Васкес Бандін К. Обсесивно-компульсивні переживання: перспектива гештальт-терапії. К.: Видавництво Ростислава Бурлаки, 2025. 456 с.
7. Чиханцова, О.А. Життєстійкість як ресурс психологічної стійкості. *Психологічний часопис.* 2023. № 1 (9). С. 32-40. URL: https://lib.iitta.gov.ua/735245/

УДК 159.98:378.018.8

Наталія ГОРДІЄНКО
кандидат психологічних наук, доцент
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
nataliia.hordiienko@npp.kai.edu.ua

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується зростанням вимог до професійної компетентності, адаптивності та психологічної готовності майбутніх фахівців. В умовах цифровізації, соціальної нестабільності та воєнних викликів в Україні проблема ефективного професійного становлення набуває особливої актуальності.

Професіоналізація розглядається як складний процес формування особистісних якостей, що забезпечують успішність діяльності та життєдіяльності загалом.

У цьому контексті психологічні тренінги виступають як інноваційна освітня технологія, що поєднує теоретичну підготовку з практичним розвитком особистості, сприяючи активізації внутрішніх ресурсів студентів та формуванню їх професійної суб'єктності.

Метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне підтвердження ролі психологічних тренінгів у забезпеченні ефективного професійного становлення майбутніх фахівців.

Професійне становлення особистості розглядається як багаторівневий процес, що охоплює розвиток професійної мотивації, ціннісних орієнтацій, рефлексії та професійної ідентичності. Сучасні дослідження підкреслюють важливість особистісно-професійного саморозвитку як ключового чинника підготовки майбутніх фахівців. У фокусі наукових досліджень перебуваютьпитання визначення психологічних аспектів забезпечення професійного становлення та формування готовності до професійної діяльності майбутніх психологів (М. Барчій, Л. Долинська, Н. Чепелєва, Н. Шевченко, Д. Шульженко та ін.) [2].

Психологічний тренінг у цьому процесі виступає як ефективний засіб формування професійно значущих якостей, оскільки забезпечує активне включення суб'єкта у процес навчання, розвиток рефлексивних здібностей та

соціально-комунікативних компетентностей [3]. Дослідження доводять, що тренінг сприяє формуванню професійної готовності, мотивації досягнення та самоефективності.

Особливе значення тренінгові технології мають у підготовці майбутніх психологів, де професійна діяльність безпосередньо пов'язана з міжособистісною взаємодією. Професійно-психологічний тренінг розглядається як засіб становлення професійної ідентичності, розвитку емпатії, рефлексії та навичок саморегуляції. У сучасних умовах трансформацій освіти тренінгові технології інтегруються з цифровими формами навчання, що забезпечує їх гнучкість і доступність [1].

Водночас вони сприяють розвитку ключових компетентностей XXI століття – критичного мислення, комунікації, емоційного інтелекту та адаптивності [5].

Побудова майбутнім фахівцем власного професійного сценарію зумовлюється рівнем сформованості спеціалізованих особистісних якостей, а також особливостями майбутньої діяльності в процесі становлення його професійної компетентності.

З метою оцінки ефективності психологічних тренінгів нами було проведено опитування серед студентів спеціальності «Психологія». Отримані результати засвідчили, що 84% респондентів відзначили зростання впевненості у власних професійних можливостях, а 79% – покращення комунікативних навичок. Серед загальної кількості опитуваних, 71% відзначили підвищення рівня усвідомленості професійних цілей, а 88% – позитивно оцінили тренінг як ефективну форму підготовки до професійної діяльності.

Аналіз результатів свідчить, що психологічні тренінги є важливим фактором формування професійної суб'єктності та готовності до майбутньої діяльності, оскільки вони створюють умови для активного самопізнання, рефлексії та розвитку особистісної автономії майбутнього фахівця. У процесі тренінгової роботи учасники не лише отримують теоретичні знання, а й апробують їх у практичних ситуаціях, що сприяє усвідомленню власних ресурсів, цінностей і професійних орієнтацій. Це дозволяє майбутньому спеціалісту виступати не пасивним виконавцем, а активним суб'єктом професійної діяльності, здатним приймати відповідальні рішення, регулювати власну поведінку та будувати індивідуальну траєкторію розвитку.

Крім того, психологічні тренінги відіграють значну роль у формуванні готовності до майбутньої професійної діяльності, оскільки забезпечують розвиток ключових компетентностей (комунікативних, емоційно-регулятивних та соціально-перцептивних), формуванню професійної ідентичності та підвищенню рівня психологічної готовності до професійної діяльності [4].

У безпечному навчальному середовищі учасники відпрацьовують навички взаємодії, вирішення конфліктів, самопрезентації та професійного мислення. Це сприяє підвищенню впевненості у власних силах, зниженню тривожності перед професійними викликами та формуванню стійкої мотивації до самовдосконалення, що є необхідною передумовою успішної реалізації у майбутній діяльності.

Впровадження тренінгів у систему вищої освіти дозволяє підвищити якість підготовки фахівців, забезпечити їх конкурентоспроможність та адаптивність до сучасних викликів [2].

Отже, психологічні тренінги відіграють ключову роль у забезпеченні професійного становлення майбутніх фахівців, оскільки сприяють цілісному розвитку особистості, формуванню професійної суб'єктності та готовності допрактичної діяльності. Завдяки поєднанню теоретичних знань із активною тренінговою взаємодією створюються умови для розвитку рефлексії, саморегуляції, комунікативних умінь і професійного мислення, що є необхідними складовими ефективної діяльності спеціаліста.

Включення психологічних тренінгів у процес професійної підготовки дозволяє не лише підвищити рівень сформованості ключових компетентностей, а й забезпечити адаптацію майбутніх фахівців до реальних викликів професійного середовища. Це сприяє розвитку впевненості у власних можливостях, стійкої мотивації до саморозвитку та здатності до усвідомленого професійного вибору, що загалом визначає успішність їхнього подальшого професійного шляху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордієнко, Н. В. (2025). Психологічні проблеми комунікації викладачів і студентів в умовах дистанційного навчання. Актуальні проблеми вищої професійної освіти. Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції (24 квітня 2025 р. м. Київ) Київ: КАІ, С. 99-102.

2. Данилевич, Л. (2024). Психологічні аспекти особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів. Вчені записки Університету «КРОК», (1(73), 227–233 https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/702

3. Мороз, Л. І., Міщенко, М. С. (2022). Професійно-психологічний тренінг як засіб становлення майбутніх психологів. Габітус. №34. С. 80–84.

4. Тиченко, М. (2025). Тренінг «Психологія професійної кар'єри працівників сфери креативних індустрій». Організаційна психологія. Економічна психологія, 34(1), 134-150. https://doi.org/10.31108/2.2025.1.34.12

5. Особистісно-професійне становлення сучасної молоді: соціально-психологічні та соціологічні аспекти : монографія / О. Г. Льовкіна, Л. В.Романюк, І. О. Пєтухова, І. В. Богдановський, Р. А. Калениченко [та ін.] ; за заг. ред. О. Льовкіної. – Ірпінь : Університет ДФС України, 2022. – 318 с.

УДК 35.077.6:651.5

Дарина ГРУЗИНСЬКА
здобувач вищої освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
7902613@stud.kai.edu.ua

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОКУМЕНТООБІГУ В ЦЕНТРАХ НАДАННЯ АДМІНІСТРАТИВНИХ ПОСЛУГ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

У сучасних умовах реформування системи публічного управління в Україні особливого значення набуває ефективна діяльність центрів надання адміністративних послуг (далі – ЦНАП). Одним із ключових елементів їх функціонування є організація документообігу, яка забезпечує своєчасність, прозорість і якість надання адміністративних послуг. Водночас зростає потреба у підготовці фахівців, здатних ефективно працювати з документами в умовах сучасних адміністративних практик, що зумовлює актуальність дослідження.

Питання організації діяльності ЦНАП та вдосконалення процесів документообігу розглядаються у працях сучасних науковців. Зокрема, Бублейник В.А. він аналізує проблемні аспекти функціонування центрів надання публічних послуг і наголошує на необхідності вдосконалення управлінських процесів, розвитку електронного документообігу та підвищення ефективності взаємодії між органами влади [1, с. 24-25]. Однак, як зазначає науковець, питання інтеграції знань про документообіг у систему професійної підготовки фахівців потребує подальшого дослідження.

Метою дослідження є аналіз організації документообігу в ЦНАП як важливої складової професійної підготовки майбутніх фахівців.

Документообіг у ЦНАП охоплює систему вхідних, вихідних і внутрішніх документів, які проходять повний життєвий цикл: від прийому та реєстрації до обробки, передачі, контролю виконання та архівування. Ефективна організація цих процесів забезпечує належне функціонування установ, сприяє підвищенню якості адміністративних послуг і формує довіру громадян до органів публічної влади.

Важливим принципом діяльності ЦНАП є принцип «єдиного вікна», який передбачає централізований прийом документів адміністратором і їх подальшу

передачу до відповідних органів для ухвалення рішення. Такий підхід дозволяє оптимізувати документообіг, скоротити строки розгляду звернень та підвищити зручність отримання послуг.

Організація документообігу в ЦНАП безпосередньо пов’язана з формуванням професійних компетентностей майбутніх фахівців. До таких компетентностей належать уміння працювати з різними видами документів, знання нормативно-правової бази, навички організації та контролю документних процесів, а також відповідальність і точність у виконанні професійних обов’язків. Крім того, у сучасних умовах важливого значення набувають цифрові навички, пов’язані з використанням електронного документообігу.

Водночас існує проблема недостатньої практичної підготовки здобувачів освіти до роботи в ЦНАП. Освітні програми не завжди повною мірою враховують реальні умови професійної діяльності, що призводить до розриву між теоретичними знаннями та практичними навичками.

З метою підвищення якості професійної підготовки доцільно вдосконалити освітні програми шляхом впровадження практико-орієнтованого навчання, використання кейсів, що моделюють діяльність ЦНАП, також організації стажувань і практик у відповідних установах.

Важливим є також впровадження елементів електронного документообігу у навчальний процес, що дозволить сформувати актуальні професійні компетентності.

Таким чином, організація документообігу в ЦНАП є не лише важливою складовою їх ефективного функціонування, але й ключовим елементом професійної підготовки фахівців. Удосконалення освітнього процесу з урахуванням сучасних вимог сприятиме підвищенню якості підготовки кадрів та ефективності діяльності ЦНАП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бублейник В. А. Діяльність центрів надання публічних послуг: проблемні питання та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія: Право. 2024. Вип. 84, ч. 3. С. 24–29. URL: https://visnyk-juris-uzhnu.com/wp-content/uploads/2024/09/5-2.pdf (дата звернення: 17.03.2026).

УДК 378.091.3:159.954

Наталія ГУЗІЙ
доктор педагогічних наук, професор
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
natguz@ukr.net

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Динаміка сучасних цивілізаційних процесів зумовлює глобальний суспільний запит на формування особистості з високим креативним потенціалом, інноваційним типом мислення, спрямованістю на творчість в особистому житті та професійній діяльності. Однією з конструктивних відповідей вищої школи на такий запит є збагачення змісту вищої освіти оригінальними варіативними моделями щодо задоволення індивідуальних потреб та інтересів здобувачів у набутті різноманітних додаткових компетентностей як комплексу гнучких навичок (soft skills). Серед них особливу роль відіграє розвиток креативності як особистісної готовності до творчості у будь-яких сферах життєдіяльності, у тому числі і майбутній професії, що має глибоке психологічне підгрунтя. Це актуалізувало ідею внесення до каталогу вибіркових освітніх компонентів студентів бакалаврату дисципліну «Психологія креативності та творчого зростання» та зумовило необхідність моделювання її предметно-функціонального змісту й розроблення специфічних методичних засад викладання.

Мета курсу полягала у збагаченні креативного потенціалу студентів бакалаврату як особистісної готовності до творчості у життєдіяльності та майбутній професії.

Системотвірним дидактичним засобом визначено цілеспрямовану організацію навчально-професійної діяльності студентів як процесу їх професійно-творчого зростання й вдосконалення творчих особистісно-професійних якостей [1, с. 75-77], що становило сутність оригінальної освітньо-розвивальної програми психоедукаційного типу.

Організаційною формою слугував освітній компонент варіативної частини навчальних планів підготовки бакалаврів за вибором здобувачів «Психологія креативності та творчого зростання», евристичний психологічний потенціал якого зумовлюється цільової спрямованістю вивчення цієї навчальної дисципліни.

Змістова основа проєктованої освітньо-розвивальної програми передбачала:

- засвоєння студентами системи науково-психологічних знань щодо сутності феномена творчості у проєкціях різноманітних методологічних підходів, теорій та концепцій, а також базові положення психології творчої особистості, творчої діяльності та творчого розвитку особистості (теоретична складова);
- здійснення комплексу діагностичних процедур щодо вироблення адекватної самооцінки власних творчих можливостей та набуття діагностичної компетентності самопізнання (діагностична складова);
- вироблення у студентів бакалаврату комплексу внутрішньо особистісних психологічних умінь і навичок виконання різноманітних творчих дій і спеціальних вправ, у тому числі розумових, рефлексивних, проєктувальних, емпатійних тощо (практична складова);
- збагачення досвіду творчості та емоційно-ціннісного ставлення до творчості у різних сферах життєдіяльності (аксіологічна складова).

Змодельована освітньо-розвивальна програма також охоплювала наскрізні процесуально-функціональні підсистеми:

- мотиваційно-стимулювальну (підвищення інтересу студентів до творчого зростання та саморозвитку);
- інформаційно-гносеологічну (опанування системою знань про феномен творчості/креативності та шляхи розвитку творчих особистісно-професійних властивостей, за допомогою яких у свідомості студентів формуються уявлення про творчу діяльність як складну психологічну реальність);
- діагностично-проектувальну (здійснення студентами самопізнання творчих особистісно-професійних якостей, самопроектування творчого особисто-професійного розвитку й самовдосконалення);
- комунікативно-інтерактивну (оволодіння культурою навчально-професійної взаємодії в умовах освітньо-розвивального середовища);
- практично-перетворювальну (трансформація набутих знань, умінь та навичок у творчі особистісно-професійні новоутворення студентів).

Базовими психодидактичними технологіями реалізації психоедукаційної програми виступали психолого-педагогічні технології проблемно-евристичного та контексного навчання як переважно некласичні активні

методи і прийоми, що інтегрувалися у традиційні академічні форми організації навчання у вищій школі, передбачені навчальними планами і програмами – лекції, семінарські та практичні заняття. До такого технологічного арсеналу входили лекції проблемно-евристичної спрямованості з використанням герменевтичних прийомів і засобів; проблемно-пошукові семінари із широким застосуванням навчального діалогу й інтеракції у формах групових дискусій, кооперативного навчання у малих групах, взаємооцінювання навчально-творчих продуктів; лабораторні практикуми, де впроваджувалося імітаційне моделювання, ігри, тренінгові вправи, кейс-методи як засоби контекстного навчання, а також самостійна робота студентів. Провідними психотехнологіями розвитку креативності студентів та їх готовності до творчого зростання виступали відповідні їх психологічним особливостям тренінгові вправи, ігрові ситуації, творчі завдання [2; 3; 4; 5].

Психологічними механізмами розвивальних впливів на особистість студентів та вдосконалення їх творчих можливостей було визначено мотиваційне стимулювання, емоційна підтримка, зворотній зв'язок, інтелектуальна проблематизація та рефлексивне самооцінювання.

Отже, спроектована психоедукаційна модель розвитку креативності та готовності студентів бакалаврату до творчого зростання спрямовувалася на активізацію психологічних ресурсів їх особистості у процесі спеціальної організації навчально-професійної діяльності здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. – 4-є вид. випр.і доп. Київ : Каравела, 2011. 360 с.

2. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія . Київ : ТОВ "Видавниче підприємство "ЕДЕЛЬВЕЙС", 2014. 400 с.

3. Тренінг розвитку креативності і творчих здібностей [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: https://studme.com.ua/.../trening_razvitiya_kreativnosti_tvorcheskih_sposobnostey.htm

4. Шандрук С.К. Психологія професійних творчих здібностей : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2015. 357 с.

5. Федотова Т.В. Основні підходи до проблеми розвитку креативної особистості. *Практична психологія і соціальна робота*. 2007. №9. С.60-64.

УДК 159.922.7:615.851.85

Олена ДАЦУН
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
olena.datsun@npp.kai.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

Тривожність є однією з найпоширеніших емоційних проблем у дитячому віці, що суттєво впливає на розвиток особистості, навчальну діяльність та соціальну адаптацію. Особливої актуальності проблема набуває в умовах соціальної нестабільності та військових подій, які зумовлюють додаткові психоемоційні навантаження на дитину. Реакції на сигнали повітряної тривоги, переживання розлуки, втрати, зміни середовища формують підвищений рівень тривожності, що потребує своєчасної психологічної корекції.

Арттерапія як напрям психокорекційної роботи відкриває можливості для м'якого та безпечного впливу на емоційний стан дитини через творче самовираження. Вона дозволяє працювати з переживаннями на символічному рівні, що є особливо важливим для дітей, які не завжди можуть вербалізувати свої емоції.

Метою дослідження є визначення психокорекційного потенціалу арттерапії у роботі з дитячою тривожністю.

Завдання дослідження: аналіз теоретичних підходів до визначення тривожності у дітей; розробка програми корекції тривожності засобами арттерапії; визначення можливостей застосування арттерапевтичних технік у роботі з дітьми.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури, логіко-структурне моделювання, проективні методики (зокрема «Малюнок сім'ї»), спостереження, аналіз продуктів діяльності дітей.

Основні результати дослідження. Тривожність розглядається як психічний стан очікування небезпеки або стресора, що може передувати страху. У дітей вона проявляється через невпевненість у собі, труднощі у спілкуванні, емоційну нестабільність, соматичні симптоми та уникнення нових ситуацій. Особливу складність становить діагностика тривожності в умовах воєнного контексту, оскільки переживання дитини можуть трансформуватися і проявлятися в різних сферах – навчальній, сімейній чи соціальній. У зв'язку з

цим діагностика має базуватися на таких принципах: науковості; вікової доцільності; комплексності; гуманізму та етичності; добровільності; конфіденційності; динамічності.

Арттерапія визначається як ефективний метод психологічної допомоги, що базується на творчій самореалізації. У роботі з дітьми застосовуються різні її напрями: малювання, ліплення, казкотерапія, танцювально-рухова терапія. Організація арттерапевтичної роботи передбачає дотримання принципів добровільності, безпечності, безоцінності, пріоритету процесу над результатом та індивідуального підходу.

Розроблена програма корекції тривожності включає чотири етапи:
Діагностичний – визначення рівня тривожності та аналіз досвіду дитини;
Підготовчий – підбір технік та матеріалів;
Корекційний – проведення занять;
Інтеграційний – закріплення результатів та рекомендації.

У межах програми запропоновано авторські арттерапевтичні методики: «Розкажи про своє ім’я» – спрямована на формування безпечного контакту та самопрезентацію дитини; «Колаж випадкових слів» – робота з асоціаціями та пошук ресурсних станів; «Мій чарівний острів» – формування внутрішнього простору безпеки; «Робота з сіллю. Малювання метелика» – трансформація образу тривоги через символіку змінності емоцій. Додатково використовувались тілесно-орієнтовані вправи для зниження напруги та стабілізації емоційного стану.

Результати дослідження свідчать про ефективність арттерапевтичних методів у зниженні рівня тривожності у дітей. Учасники демонстрували покращення емоційного стану, зменшення напруги та зростання ресурсності. Водночас встановлено, що ефективність арттерапії залежить від: правильного підбору методик; дотримання принципів безпеки; врахування травматичного досвіду дитини. Недотримання цих умов може призводити до ретравматизації, що підкреслює необхідність професійного підходу до організації корекційної роботи.

Висновки. Тривожність у дітей є поширеним емоційним станом, що потребує комплексної діагностики та корекції з урахуванням індивідуальних і соціальних чинників. Арттерапія виступає ефективним і безпечним засобом психокорекції, що забезпечує можливість опрацювання емоцій через творчість.

Розроблена програма арттерапевтичної корекції демонструє позитивні результати та може бути використана у практичній діяльності психологів і педагогів. Перспективами подальших досліджень є розробка диференційованих програм для різних категорій дітей та вивчення довготривалого ефекту арттерапевтичного впливу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Синявський В.В. & Сергєєнкова О.П., Побірченко Н.А. (Ed.) Психологічний словник. Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf
2. Дацун О. В. Особливості психологічної діагностики емоційного стану дітей на уроках. *Наука і освіта*. 2009. №8. 109-111. Режим доступу: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/14323/1/O.V.%20Datsun%202009.pdf
3. Дацун О. Особливості корекції тривожності у дітей засобами арттерапії. *Вісник Київського авіаційного інституту. Серія: Педагогіка, Психологія.* 2025. 1(26), 96–103. https://doi.org/10.18372/2411-264X.26.20182
4. Енциклопедичний словник з арт-терапії / О.Л. Вознесенська, О.М. Скнар, О.А. Бреусенко-Кузнєцов, О.О. Деркач, Л.В. Мова та ін.;.К. : Видавець ФОП Назаренко Т.В., 2017.

УДК 378.147:159.942:159.9-057.875

Наталія ДЕМЧЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
nataliia.demchenko@npp.kai.edu.ua

СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Шлях становлення у професійній діяльності психолога – складний та тривалий процес не тільки опанування суто теоретичних знань та практичного інструментарію, але й проходження процесу особистісної трансформації. Вона потребує від майбутніх психологів постійного самоаналізу, розвитку власної відповідальності, емпатії, емоційного інтелекту та життєстійкості.

Враховуючи специфіку професійного навчання майбутніх психологів, де вчать здатності «відсторонюватися» від власних упереджень, уподобань, оцінок та емоцій, існує висока вірогідність не витримати емоційне навантаження при опрацюванні певних практичних кейсів, що містять опис травм, людських страждань або утриматися від власного емоційного «занурення» в проблему, яка може бути схожою з особистими переживаннями. Саме тому, таким важливим стає розуміння природи внутрішніх перешкод особистості, їхнього впливу на психологічній стан майбутніх психологів, зниження мотивації до навчальної та професійної діяльності, а також врахування цих процесів у розвитку професійної ідентичності фахівця в цілому. Водночас, можна відмітити, що процес формування професійної ідентичності є мінливим та не завжди прогнозованим. Це пов'язано, в першу чергу, з високим емоційним навантаженням, коли недостатній практичний та життєвий досвід самих студентів не може слугувати «фільтром» для сприйняття надмірного обсягу травматичного навчального матеріалу. І як результат, спостерігається неузгодженість між наявними механізмами психологічного захисту та новими професійними викликами, що призводить до виникнення деструктивних емоційних бар'єрів, які, в свою чергу, заважають продуктивному засвоєнню професійних навичок.

Детальний розгляд зазначених деструктивних процесів дозволяє класифікувати ключові та особливі емоційні бар’єри за характером їхнього впливу на майбутнього психолога.

Бар'єр «страху некомпетентності». Навіть у змодельованих навчальних ситуаціях у студентів виникає страх помилки через побоювання сказати та зробити «щось не так», тим самим, здатися некомпетентним перед однокурсниками або отримати низьку оцінку чи то негативний відгук від викладача. Підтвердженням наявності цього страху є результати дослідження вивчення мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів Національного авіаційного університету за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана та В. Азатьян у 2022 році. Згідно з даними, мотив «прагнення уникнути критики з боку викладача/одногрупників набрав 40 % відповідей респондентів [2, с. 70].

Подібну природу має і бар’єр «невпевненість у власних можливостях», особливо якщо попередній досвід навчання був пов’язаний із критикою чи деструктивним порівняння себе з іншими. У студентському середовищі тенденція до соціального порівняння часто провокує внутрішнє напруження та призводить до формування заниженої самооцінки. У контексті згаданого дослідження отримані результати за мотивом навчальної діяльності майбутніх психологів «прагнення уникнути можливих покарань і неприємностей», якій отримав 30 % виборів респондентів, також можуть слугувати свідченням наявності цього бар’єру [2, с. 70]. Це може призвести до уникнення в подальшому від активної участі в навчальному процесі, зниження ініціативності та пасивності на заняттях.

Наступними важливими бар’єрами, які впливають на розвиток професійної ідентичності є бар’єри «емоційної ригідності» та «професійного відсторонення». В першому випадку ідеться мова про нездатність гнучко реагувати на зміну власних емоційних станів під час навчання, і як результат виникнення внутрішньої тривоги, розпачу та емоційного вигорання. Крім того, наслідком бар’єру «емоційної ригідності» стає втрата внутрішньої мотивації, що провокує стан глибокої фрустрації та змушує студента вдаватися до захисного відсторонення, роблячи його закритим до нового досвіду та співпереживання.

Окремої уваги заслуговує бар’єр «вторинної травматизації», який у сучасних реаліях набуває особливого значення. Він зумовлений необхідністю вивчення складних тем, що стосуються різних форм насильства, смерті, втрати,

горювання чи інших важких переживань. Прагнучи захистити власну психіку від надмірного травматичного напруження, студенти на підсвідомому рівні можуть застосувати механізм ігнорування або витіснення травматичної інформації. Такі процеси призводять до роботи з навчальними кейсами суто формальним виконанням, що перешкоджає глибокому переосмисленню матеріалу та розвитку емпатії.

З метою більш глибокого вивчення впливу вищезазначених емоційних бар'єрів на професійне навчання майбутніх психологів нами було використано методику В.В. Бойка в авторській інтерпретації, адаптовану до специфіки професійної діяльності психолога, де отримані показники емоційних бар'єрів розглядаються як чинники, що детермінують рівень професійної ідентичності. В дослідженні брали участь студенти 2-4 курсів державного університету «Київський авіаційний інститут» (НАУ) впродовж 2023-2025 років. Отримані результати, а саме високі бали за шкалою «Невміння керувати емоціями» (30 % респондентів) тільки підтвердили наше припущення та спостереження щодо слабкого опанування власного хвилювання, тривожності, розгубленості та розпачу майбутніх фахівців перед зауваженнями викладача чи одногрупників. Шкала «Негнучкість та невиразність емоцій» набрала за високими показниками 25% виборів респондентів, що свідчить про наявність у значної частини студентів бар'єру емоційної ригідності. Що призводить до розуміння обмеження в ситуаціях високої фрустрації своєї психологічної адаптивності та демонстрацію стереотипних емоційних реакцій. Аналізуючи отримані високі показники за шкалами «Неадекватний прояв емоцій» (20% отриманих відповідей респондентів) та «Домінування негативних емоцій» (25 % респондентів) можемо зазначити, що такий стан майбутніх психологів безпосередньо впливає на спотворення сприйняття реальності та загальмовує навчальний процес професійної підготовки. Крім того, логічним продовженням попередніх високих показників за вищезазначеними шкалами є отриманий результат за шкалою «Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі» (20% респондентів), що вказує на наявність механізму захисного відсторонення. Це можна інтерпретувати як свідоме так і не свідоме прагнення уникнути потенційно травмуючих переживань або небажаного спілкування, на якого не вистачає внутрішнього ресурсу.

Отже, узагальнюючи отримані дані, приходимо до висновку, що наявність емоційних бар'єрів виступає загрозою успішного опанування

професійних знань, вмінь та навичок. До наслідків можемо віднести зниження академічної успішності, емоційного вигорання під час навчання, втрати впевненості в собі та мотивації для подальшого саморозвитку [1, с. 25].

Таким чином, виявлені емоційні бар’єри виступають деструктивними чинниками, які впливають на формування професійної ідентичності майбутнього психолога. Це посилює необхідність розвитку внутрішнього ресурсу особистості, здатного нівелювати вплив зазначених бар’єрів та забезпечити психологічне благополуччя майбутнього фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глазкова І. Я. Емоційні бар'єри студентів у навчальному процесі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2012. Вип. 3-4. С. 19–26.

2. Демченко Н.І., Проскурка Н.М. Особистісно-професійний розвиток психолога. *Науковий журнал «Габітус»*. № 44. 2022. С. 68-73.

УДК 378.147:37.011.3-051:005.322.

Олексій ДЄДОВ
здобувач третього (доктор філософії) рівня вищої освіти
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПІДХОДИ

Сучасна система освіти перебуває в умовах динамічних змін, що зумовлені глобалізаційними процесами, цифровізацією та новими соціальними викликами. У таких умовах значно зростають вимоги до особистості педагога, який має бути не лише носієм знань, але й активним суб'єктом освітніх змін, організатором освітнього процесу та лідером у професійному середовищі. Особливої актуальності набуває проблема формування культури лідерства майбутніх педагогів професійної освіти, оскільки саме вони забезпечують підготовку конкурентоспроможних фахівців для різних сфер діяльності.

У сучасних наукових дослідженнях лідерство розглядається як інтегративна якість особистості, що передбачає здатність впливати на інших, організовувати спільну діяльність і досягати поставлених цілей. Водночас поняття культури лідерства є більш широким і охоплює не лише окремі якості, але й систему цінностей, норм поведінки, установок і професійної етики, що визначають характер взаємодії особистості з іншими людьми [7, с. 46].

Формування культури лідерства майбутніх педагогів професійної освіти є складним і багатогранним процесом, який передбачає розвиток як професійних, так і особистісних характеристик. Важливим є усвідомлення студентами значущості лідерства у педагогічній діяльності, формування мотивації до саморозвитку та відповідального ставлення до майбутньої професії. Саме мотиваційний аспект виступає основою для подальшого розвитку лідерських якостей.

Не менш важливим є формування когнітивного компонента, що передбачає засвоєння знань про сутність лідерства, його стилі, принципи ефективної взаємодії, а також психологічні особливості роботи з різними

категоріями здобувачів освіти. Це дозволяє майбутнім педагогам усвідомлено підходити до організації освітнього процесу та будувати ефективну комунікацію.

Практична реалізація лідерських якостей здійснюється через діяльнісний компонент, який включає вміння організовувати діяльність, приймати рішення, вирішувати конфліктні ситуації, працювати в команді та ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу. Саме через практичну діяльність відбувається закріплення теоретичних знань і формування професійного досвіду.

Особистісний компонент культури лідерства охоплює такі якості, як відповідальність, ініціативність, емоційна стійкість, емпатія та здатність до рефлексії. Вони визначають готовність майбутнього педагога до здійснення лідерських функцій та ефективної взаємодії в професійному середовищі.

Формування культури лідерства майбутніх педагогів професійної освіти також передбачає врахування сучасних освітніх тенденцій, серед яких важливе місце займає компетентнісний підхід. Відповідно до нього, основна увага зосереджується не лише на засвоєнні знань, але й на формуванні здатності ефективно діяти в різних професійних ситуаціях. Лідерська культура у цьому контексті виступає як складова загальної професійної компетентності майбутнього педагога.

Важливим аспектом є розвиток комунікативної компетентності, яка забезпечує ефективну взаємодію з учасниками освітнього процесу. Майбутній педагог має вміти налагоджувати конструктивний діалог, аргументовано висловлювати свою думку, враховувати позицію інших та досягати спільних рішень. Саме ці навички є основою лідерської поведінки в педагогічному середовищі.

Крім того, значну роль відіграє розвиток емоційного інтелекту, який дозволяє майбутнім педагогам усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційний стан інших та ефективно керувати міжособистісною взаємодією. Це особливо важливо у професійній діяльності педагога, яка передбачає постійну комунікацію та взаємодію з різними категоріями здобувачів освіти.

Необхідно також звернути увагу на формування здатності до саморефлексії, яка передбачає аналіз власної діяльності, оцінювання результатів та визначення шляхів подальшого професійного розвитку.

Рефлексивна діяльність сприяє усвідомленню власних сильних і слабких сторін, що є важливим для формування лідерської позиції.

Суттєвим чинником формування культури лідерства є створення сприятливого освітнього середовища, яке стимулює студентів до активності, ініціативності та творчості. Таке середовище має забезпечувати можливості для самореалізації, розвитку лідерських якостей та формування відповідальності за результати власної діяльності.

Окрім цього, важливим є залучення студентів до позааудиторної діяльності, зокрема участі у студентському самоврядуванні, волонтерських проєктах, наукових гуртках. Саме в таких умовах відбувається формування реального досвіду лідерської діяльності, що значно підвищує рівень сформованості лідерської культури.

Ефективність формування культури лідерства значною мірою залежить від організації освітнього процесу у закладі вищої освіти. Використання інтерактивних методів навчання, зокрема дискусій, рольових ігор, аналізу педагогічних ситуацій, сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних умінь і здатності до прийняття рішень. Важливу роль відіграє проєктна діяльність, яка формує навички командної роботи, відповідальність та ініціативність.

Особливого значення набуває педагогічна практика, під час якої студенти мають можливість застосовувати набуті знання у реальних умовах освітнього процесу. Саме практика сприяє формуванню впевненості у власних силах, розвитку організаторських здібностей та готовності до професійної діяльності.

У сучасних умовах важливим аспектом є також розвиток цифрових компетентностей, що дозволяє майбутнім педагогам ефективно використовувати сучасні технології в освітньому процесі та адаптуватися до нових умов діяльності. Це є невід’ємною складовою лідерської культури, оскільки сучасний педагог має бути готовим до роботи в цифровому середовищі.

Таким чином, формування культури лідерства майбутніх педагогів професійної освіти є важливим завданням сучасної системи освіти. Воно сприяє підготовці фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність, бути ініціаторами змін та активно впливати на розвиток освітнього середовища. Реалізація цього процесу потребує комплексного підходу,

спрямованого на розвиток мотиваційних, когнітивних, діяльнісних та особистісних компонентів лідерства у процесі фахової підготовки [3, с. 14]. Важливо підкреслити, що формування культури лідерства майбутніх педагогів професійної освіти є тривалим і поетапним процесом, який не обмежується лише періодом навчання у закладі вищої освіти. Він продовжується упродовж усієї професійної діяльності педагога, що потребує постійного самовдосконалення, підвищення кваліфікації та готовності до інноваційної діяльності.

У цьому контексті особливого значення набуває здатність до безперервного навчання, що є однією з ключових характеристик сучасного фахівця. Майбутній педагог має бути відкритим до нових знань, технологій та педагогічних підходів, що дозволяє йому залишатися конкурентоспроможним і ефективним у професійній діяльності.

Також варто зазначити, що формування культури лідерства сприяє не лише професійному становленню майбутнього педагога, але й розвитку його особистості в цілому. Лідерські якості допомагають ефективно взаємодіяти з оточенням, приймати відповідальні рішення та досягати поставлених цілей у різних сферах життя.

Отже, формування культури лідерства є важливою складовою підготовки майбутніх педагогів професійної освіти, що забезпечує їхню готовність до успішної професійної діяльності в умовах сучасних викликів та змін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Лідерство як ціннісна основа розвитку особистості педагога. Педагогіка і психологія. 2022. № 2. С. 5–12. URL: https://lib.iitta.gov.ua/ (дата звернення: 29.03.2026).
2. Кремень В. Г. Освіта і наука України в умовах війни та глобальних викликів. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2022. № 1. URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/ (дата звернення: 29.03.2026).
3. Луговий В. І. Підготовка педагогічних кадрів у контексті сучасних викликів. Вища освіта України. 2023. № 1. С. 7–15. URL: https://ihed.org.ua/publications/ (дата звернення: 29.03.2026).
4. Сисоєва С. О. Розвиток професійної компетентності майбутнього педагога в умовах цифровізації освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2023. № 2. С. 15–22. URL: https://npo.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/ (дата звернення: 29.03.2026).

5. Пометун О. І. Сучасні підходи до формування ключових компетентностей учнів і вчителів. Український педагогічний журнал. 2022. № 3. С. 30–39. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/ (дата звернення: 29.03.2026).
6. Савченко О. Я. Нова українська школа в дії: актуальні проблеми та виклики. Початкова школа. 2022. № 9. С. 1–6. URL: https://lib.iitta.gov.ua/ (дата звернення: 29.03.2026).
7. Гриньова М. В. Формування лідерських якостей майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. Педагогічні науки. 2023. № 78. С. 45–52. URL: https://ps.stateuniversity.ks.ua/index.php/ps/article/view/ (дата звернення: 29.03.2026).
8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 29.03.2026).
9. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 29.03.2026).

УДК 378.014.61:378.091.212:165.62

Ірина ДОЛЬНИК
здобувач третього (доктор філософії) рівня вищої освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
iryna.dolnyk@npp.kai.edu.ua

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

В умовах стрімких соціальних, технологічних та економічних змін критичне мислення набуває статусу однієї з найбільш затребуваних компетентностей сучасного фахівця. Університетська освіта, покликана готувати випускників до роботи в умовах невизначеності та інформаційного перенавантаження, дедалі частіше постає перед питанням: чи справді вона розвиває здатність студентів мислити самостійно, аналітично та критично. Актуальність цієї проблематики підтверджується потужним зростанням наукового інтересу до неї – дослідники з різних країн світу констатують, що критичне мислення є не лише інтелектуальною навичкою, а й метакомпетентністю, пов'язаною з автономією особистості, здатністю до рефлексії та прийняття обґрунтованих рішень. Показово, що ще у 2019 році на Всесвітньому економічному форумі в Давосі було проголошено: критичне мислення, комплексне розв'язання проблем та креативність мають стати головними цілями освітніх систем [5, с. 800]. Метою пропонованих тез є систематизація актуальних наукових підходів до розуміння критичного мислення, аналіз педагогічних умов його формування та окреслення ключових викликів, із якими стикаються заклади вищої освіти в процесі освітніх трансформацій.

Дослідження виконане у форматі аналітичного огляду наукових публікацій 2019-2025 років. До аналізу залучено праці, що охоплюють різні географічні та дисциплінарні контексти: Індонезія, Пакистан, Саудівська Аравія, Перу, Україна. Використані методи: порівняльний аналіз концептуальних підходів, узагальнення емпіричних даних кількісних та якісних досліджень, систематизація педагогічних стратегій та інструментів оцінювання.

Сучасна наукова дискусія навколо поняття критичного мислення відзначається методологічним різноманіттям. Найчастіше воно трактується як стратегія, що інтегрує когнітивні та метакогнітивні навички; як якість мислення про об'єкт чи подію, що піддається інтелектуальному структуруванню; нарешті, як здатність мислити та переосмислювати власне мислення [2, с. 93-94]. Спільним для більшості визначень є акцент на інтелектуальній автономії. Критичне мислення правомірно розглядати як «універсальну людську навичку XXI століття», що дозволяє здобувачам приймати обґрунтовані самостійні рішення, визначати проблеми, ставити запитання, аналізувати, порівнювати, синтезувати та оцінювати інформацію з різних джерел, висувати альтернативи та аргументи, здійснювати усвідомлений вибір на основі власних суджень [1, с. 870]. Особливої уваги заслуговує модель RAC (Reasoning, Analysis, Creativity), яка інтегрує когнітивне мислення, творче мислення та аналітичні навички як ключові складові критичного мислення, що ведуть до інноваційних результатів. Принципово важливим є наголос на тому, що креативність залишається недостатньо дослідженою в більшості моделей, незважаючи на її вирішальну роль у генеруванні нових ідей та рішень [4, с. 425-426].

Одним із найважливіших висновків сучасних досліджень є виявлення парадоксу між декларуванням критичного мислення як освітньої пріоритетності та реальними умовами, які освітні системи створюють для його розвитку. Порівняльний аналіз програм в Пакистані та Саудівській Аравії засвідчив: хоча критичне мислення присутнє в програмних документах, у реальності бракує акценту на креативності та незалежному навчанні, а специфікації курсів є ригідними, що обмежує гнучкість [4, с. 422]. Викладачі розділяли спільне занепокоєння щодо незмінності специфікацій курсів, яка обмежувала їхню здатність впроваджувати гнучкіші та інноваційніші методи навчання [4, с. 432]. Ця ситуація є системною і характерною для багатьох інших країн. Серед конкретних бар'єрів для самих студентів дослідники виокремлюють когнітивні упередження через брак досвіду та критичної обізнаності, відсутність досвіду критичного підходу до конкретних ситуацій, брак комунікативних навичок, недостатню мотивацію та обмеженість ресурсів [2, с. 94].

Розвиток критичного мислення не зводиться до застосування окремих методик – це складний процес, що визначається взаємодією психологічних,

соціокультурних та освітніх чинників. Серед перших особливе місце посідають когнітивні упередження, що обмежують здатність до об'єктивного та збалансованого аналізу. Метакогніція визнається суттєвою детермінантою: свідоме застосування метакогнітивних стратегій – безперервного самооцінювання та рефлексивного запитування – полегшує моніторинг і регулювання когнітивних процесів. Тому серед закономірностей формування критичного мислення виокремлюють активну пізнавальну діяльність студента, мотивацію до оволодіння відповідними навичками, поступове та систематичне впровадження інтерактивних методів, а також принцип релевантності знань [1, с. 870–871].

Найбільш переконливими є емпіричні дані, пов'язані з навчанням «через досвід». Дослідження за участю 117 індонезійських студентів продемонструвало статистично значуще покращення критичного мислення після інтервенції із середнім приростом 6,78 балів та зростанням показника на 13,9% [3, с. 1477]. Ґрунтуючись на теорії Кольба, цей підхід реалізує циклічний процес: конкретний досвід – рефлексивне спостереження – абстрактна концептуалізація – активне експериментування. Принципово важливим є уточнення механізму впливу: сама по собі наявність проблем не стимулює критичну думку; вирішальною є вимога до студентів ставити під сумнів припущення, робити висновки та захищати свої аргументи в реальних умовах [3, с. 1485]. Активні методології загалом (проблемне та кооперативне навчання) заохочують участь на основі обробки та рефлексії інформації, надаючи студентам можливість безпосередньо стикатися зі складними проблемами і набувати здатності аналізувати, оцінювати та синтезувати знання [2, с. 94]. Прикладом дисциплінарно специфічного підходу є алгоритмічний метод у викладанні вищої математики, де ключовим організаційним принципом є «правило 80 на 20»: 80% часу заняття говорять студенти – ставлять запитання, висувають гіпотези, пропонують рішення, обґрунтовують власну думку [1, с. 877].

Для формування критичного мислення важливі не лише окремі вправи та завдання, а й цілісність педагогічної технології, філософія освіти та внутрішні установки викладача, які транслюються у взаємодії зі студентами [1, с. 871]. Університет стає фундаментальним місцем для досягнення сталого розвитку, і в цьому контексті університетські установи у сферах дослідження, інновацій та викладання мають впроваджувати дії, що ведуть студента до

використання критичного мислення як здатності аналізувати та оцінювати послідовність міркувань [2, с. 100]. При цьому культурні та інституційні відмінності мають також враховуватися при впровадженні різних методів [3, с. 1487]. Залишається потреба в безперервному вдосконаленні освітніх підходів, щоб забезпечити ефективне застосування навичок критичного мислення студентами в професійних та особистих контекстах [4, с. 422]. Питання оцінювання критичного мислення також все ще є методологічно складним: багатовимірність цього поняття зумовлює використання різноманітних інструментів: письмових робіт, опитувань, пре- та пост-тестів, рубрик [2, с. 97-98], тоді як шкала рівнів від початкового до просунутого дозволяє відстежувати динаміку розвитку і виявляти точки педагогічного втручання [3, с. 1481].

Таким чином, аналіз засвідчує: критичне мислення є багатовимірним конструктом, що поєднує когнітивний, метакогнітивний та особистісний виміри; між декларованими освітніми цілями та реальними педагогічними практиками існує системний розрив; емпірично обґрунтованою стратегією є навчання через досвід у поєднанні зі структурованою рефлексією та активними методологіями; рівень критичності визначається не лише запасом знань, а й особистісними якостями, установками та переконаннями [1, с. 871]; нарешті, інституційні зміни є необхідною умовою реального розвитку критичного мислення – жодна педагогічна технологія не спрацює в умовах надмірно стандартизованого та негнучкого освітнього середовища.

Перспективними напрямами подальших досліджень є розробка культурно валідних інструментів оцінювання, вивчення впливу цифрових технологій та штучного інтелекту на критичність мислення, а також аналіз довготривалих ефектів освітніх інтервенцій на професійну діяльність випускників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Butenko N. Formation of critical thinking as a leading competence of higher education applicants in higher mathematics classes. *Теорія і практика управління соціальними системами*, №3(43), 2025, P. 870-880.

2. Chaname-Chira R., Santisteban-Chevez D., Reynoso Tafur K. M., Garcia Villalobos P., Campos-Ugaz W., Alcaide-Aranda L. I. & Aguinaga Villegas D. R. Critical Thinking and the Impact on University Education for Sustainable Development. *Indian Journal of Information Sources and Services*, №14(3), 2024, P. 93-101.

3. Hermita N., Shirazi S., Abdul Talib C. & Ahmad N. J. Enhancing Critical Thinking Skills in Graduates: An Experiential Learning Approach. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, №13(2), 2025, P. 1477-1496.
4. Irfan H., Alfares N., Tahir S. R. & David M. K. Enhancing Critical Thinking in English Language Teaching (ELT) Programs: A Comparative Study of Higher Education in Pakistan and Saudi Arabia. *World Journal of English Language*, №15(5), 2025, P. 422-439.
5. Lincoln D. & Kearney M.-L. Promoting critical thinking in higher education. *Studies in Higher Education*, №44(5), 2019, P. 799-800.



УДК 159.923:37.015.3

Тетяна ЖИЖИНА
вихователь-методист комунального закладу
“Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 15
Харківської міської ради”
Cad15@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОЄКЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО БУТТЯ

Психологічна проекція особистісного буття це складний механізм, через який внутрішній світ людини (її цінності, страхи, сенси та неусвідомлені потяги) виноситься зовні, структурує сприйняття оточення та визначає спосіб взаємодії зі світом.

У психології цей феномен розглядається у двох основних ракурсах: проекція, як захисний механізм (психоаналіз), проекція як життєве конструювання (екзистенційно-гуманістичний підхід).

У першому ракурсі людина несвідомо приписує оточуючим власні витіснені почуття, недоліки або бажання, які не може прийняти в собі. Людина, яка відчуває приховану ворожість до інших, може сприймати оточуючих як агресивно налаштованих щодо неї.

У другому ракурсі проекція розглядається не лише як захист, а як активний процес життєвого проектування та самотворення.

Особистість проектує власні сенси у майбутнє, формуючи життєві плани та цілі. Людина не просто реагує на дійсність, а «вписує» себе в неї через вчинки, які є проекцією її внутрішньої цілісності (єдності свідомого і несвідомого).

Проекція власних цінностей на соціальне середовище допомагає особистості конструювати індивідуальну ідентичність та знаходити своє місце в соціумі.

Дана проекція проявляється у сприйнятті інших, творчості, коли мистецтво та будь-яка діяльність є прямою проекцією внутрішнього «Я» особистості, проектуванні життєвого шляху, коли особистість бачить своє життя, своє буття як цілісний проект, який реалізується через вибір та відповідальність.

Отже проекція - це спосіб, у який внутрішнє «Я» особистості відображається у зовнішньому світі, стаючи фундаментом для розвитку та самореалізації особистості.

Поняття життєвого проектування як психологічну категорію варто розглядати через призму міждисциплінарного підходу, оскільки вона вміщає як інноваційно-психологічне, так і комплекс освітнього, соціального, гуманістичного та індивідуально-екзистенціального підгрунтів.

Дослідженням його психологічного змісту займалися зарубіжні та вітчизняні вчені: концепції життєтворчості (А. Маслоу, А. Асмолов, Б. Ананьєв, В. Франкл, Л.Анциферова, Л. Виготський, Є. Головаха, І. Кон, Д. Леонтьєв, К. Левін, Б. Ломов, К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, К. Роджерс, Е. Фромм та ін).

Серед сучасних українських учених слід зазначити дослідників даної проблеми: Г. Балла, М. Боришевського, Л. Бурлачука, О. Донченко, В. Роменця, В. Ямницького, Т. Титаренко, О. Киричука, Х. Томе, Ю. Пахомова); концепції життєвого шляху (О. Кронік, Г. Балл, Ш. Бюлер, Є. Головаха, І. Кон, С. Максименко, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Роменець, Л. Сохань, В. Татенко, В. Франкл, Т. Титаренко).

Більшість наукових джерел характеризує життєвий проект як метод конструктивізації хаотичних стимулів особистості, що комбінуються у ефективний направляючий механізм комплексної реалізацій особистісних інтенцій.

Його структура включає взаємозв’язані підсистеми (елементи): життєві цінності, норми, цілі, завдання, плани, ресурси, життєву програму і життєві результати.

У психології поняття «проектувальної діяльності» з`явилося у наукових роботах Б. Ломова та В. Моляко не так давно.

Вчені застосували принцип проектувальної діяльності у зв'язку із обґрунтуванням антропоцентричних поглядів на техніку, поєднавши процес проектування із суб`єктивною історією еволюції об'єкта проектування, зафіксованого у специфіці логіки архітектуро-дизайнерського мислення і визначили поняття основними у дослідженнях психології конструкторської діяльності.

Пізніше «проектування» стало базовою категорією організації освітнього і навчального процесу (І. Єрмаков, В. Рубцов, І. Зимня, Т. Лобанова, В. Нечипоренко, М. Нечаєв, М. Степаненко, В. Сидоренко, С. Шевцова, Л.Сохань та ін).

Задача психологічної проекції полягає у захисті від переживань, емоцій, які людина в деякі моменти життя не може витримати, її не варто уникати, важливо відстежувати, припиняти коли гостра проблема в цьому адаптивному механізмі пройде.

Кожна особистість моделює своє життя. Індивідуальні модифікації особистості на різних вікових етапах підштовхуються ритмічними процесами, ситуаціями, викликами, важкими періодами життя, які в свою чергу спонукають особистість до прийняття рішень та самостійному вибору копінг-стратегій.

Рівень ефективності оптимізації постановки життєвих завдань суттєво залежить від позитивних копінг-стратегій.

Основними функціями копінг-стратегій в оптимізації постановки життєвих завдань є нейтралізація конфліктних ситуацій, переозначення негативного впливу цих ситуацій на позитивний, стимуляція більш конкретного формулювання життєвих завдань.

Одним із найважливіших етапів розвитку дитини є дошкільний період життя. І саме тому психологічне забезпечення у дитячому садочку, навчання й виховання набувають великого значення у подальшому житті кожної особистості.

Організація психологічної роботи в дитячому садочку є важливим аспектом не тільки виховної роботи, не менш важливою є робота з надання психологічної допомоги усім учасникам освітнього процесу: вихованцям, батькам, працівникам закладу освіти.

Сучасний світ через кризи, впровадження інновацій та реформ вимагає від працівників психологічної служби системи освіти бути постійними агентами соціальних змін, які відбуваються у суспільстві.

В умовах воєнного стану психологи допомагають особистості прийняти кризу, коли внутрішня рівновага особистості порушується. Індивідуальні та групові консультації практичного психолога закладу освіти створюють відчуття стабільності, опори, навіть тоді коли зовнішній світ здається непередбачуваним.

За допомогою терапевтичних технік учасники освітнього процесу вчаться розпізнавати власні потреби, межі, почуття, дозволяють собі бути живими, відчувати смак життя.

У роботі з учасниками освітнього процесу практичні психологи, соціальні педагоги застосовують психологічні практики життєконструювання особистості.

В умовах воєнного стану важливо ставитися до практик як до своєрідного правила, що задає особливості того чи іншого способу інтерпретації реальності.

Гра у дошкільному віці застосовується як практика життєконструювання, в якій особистість поступово озброюється умінням розрізняти світи й задавати смислові координати їх інтерпретації.

Психологічний супровід учасників освітнього процесу допомагає краще зрозуміти свої мотиви, страхи, бажання, цінності навіть у критичній ситуації. Це дає змогу відчувати себе більш впевненими, внутрішньо узгодженими. Особистість починає інакше ставитися до себе, своїх почуттів та життя загалом.

Особистість яка є благополучною розуміє себе, власні особливості та вподобання, тобто має сформований Я-образ та Я-концепцію особистості.

Ставлення такої особистості до самої себе є позитивним, вона приймає своїх власні особливості, є суб'єктом по відношенню до самої себе.

Благополучна особистість здійснює власну життєдіяльність виходячи з розуміння самої себе.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Єрмаков І. Г. Життєвий проект особистості: від теорії до практики : практико зорієнт. посіб. Київ: Освіта України, 2007. 209 с.

1. Кабиш-Рибалка А. В. Життєві стратегії як творчі засоби проектування життєвого шляху особистості. *Наука і освіта.* 2016. Вип. №5. С. 95-99.
2. Рева М. М. Особливості життєвої перспективи в підлітковому та юнацькому віці / М. М. Рева // Психологія і особистість / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Київ - Полтава, 2015. – Вип. 2 (8). – Ч. 1. – С. 126-139.
3. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України : СВД Черкасов М. П., 2006 – 362 с.

УДК 159.923.2:004.738.5

Світлана ЗАВАДСЬКА
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
***Науковий керівник** – кандидат педагогічних наук, доцент*
Ольга КОСЕНЧУК

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОЕКЦІЯ В ЕПОХУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ: КОНСТРУЮВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ОНЛАЙН

У сучасній науковій літературі соціальні мережі розглядаються як ключовий простір формування та репрезентації ідентичності особистості. Дослідження свідчать, що користувачі активно конструюють «цифрове Я», яке нерідко відрізняється від реального образу та впливає на психологічний стан і самооцінку. Науковці також підкреслюють роль самопрезентації та проєкції у створенні віртуального образу, що базується на ідеалізованих уявленнях про себе [3]. Крім того, встановлено, що феномен «хибної самопрезентації» та соціального порівняння в онлайн-середовищі може посилювати тривожність і залежність від соціального схвалення. Отже, проблема психологічної проекції в умовах соціальних мереж є актуальною та потребує подальшого дослідження.

Визначення особливостей прояву психологічної проекції в умовах соціальних мереж та її ролі у процесі конструювання онлайн-ідентичності особистості.

Об’єктом дослідження є онлайн-ідентичність особистості в умовах соціальних мереж. Предметом дослідження виступає психологічна проекція як механізм конструювання цифрового образу «Я».

Для досягнення мети дослідження використано теоретичні методи, зокрема аналіз і узагальнення наукових джерел щодо проблеми психологічної проекції та самопрезентації в онлайн-середовищі. Порівняльний метод застосовано для зіставлення реальної та віртуальної ідентичності особистості. Також використано метод інтерпретації для виявлення особливостей прояву психологічної проекції в соціальних мережах.

Соціальні мережі виступають середовищем активного конструювання ідентичності, у якому особистість формує вибірковий та керований образ «Я».

Онлайн-простір забезпечує можливість редагування контенту, що сприяє створенню ідеалізованого уявлення про себе, орієнтованого на очікування аудиторії.

Психологічна проекція виявляється у перенесенні внутрішніх переживань, бажань і установок на цифровий образ. У публікаціях користувачів простежується відображення не лише реального досвіду, а й бажаних характеристик особистості, які можуть не відповідати дійсності. Така проекція посилюється прагненням до соціального схвалення, що проявляється у залежності від реакцій інших користувачів (лайків, коментарів) [1].

Важливим чинником формування онлайн-ідентичності є механізм соціального порівняння[6]. Співставлення власного життя з ідеалізованими образами інших користувачів зумовлює корекцію самопрезентації, що призводить до стандартизації поведінки та зовнішніх проявів особистості в цифровому середовищі.

Проекція також реалізується через створення альтернативних або множинних ідентичностей. Користувачі адаптують власний образ залежно від цільової аудиторії, що проявляється у зміні стилю комунікації, контенту та поведінкових стратегій. Це свідчить про гнучкість онлайн-ідентичності та її залежність від соціального контексту [2].

Виявляється розрив між реальним і віртуальним «Я», який посилюється внаслідок систематичної ідеалізації власного образу. Така невідповідність може супроводжуватися внутрішнім напруженням, зниженням рівня автентичності та орієнтацією на зовнішнє схвалення як ключовий критерій самосприйняття [5].

Водночас цифрове середовище створює умови для самопізнання та експериментування з ідентичністю. Проекція може виконувати адаптивну функцію, сприяючи усвідомленню власних потреб, цінностей і прагнень через їх відображення в онлайн-просторі [4].

Таким чином, психологічна проекція виступає ключовим механізмом конструювання онлайн-ідентичності, поєднуючи внутрішні психологічні процеси з соціальними впливами цифрового середовища.

Психологічна проекція визначає особливості формування онлайн-ідентичності, поєднуючи внутрішні переживання особистості з соціальними вимогами цифрового середовища. Отримані положення можуть бути використані для глибшого розуміння поведінки користувачів соціальних

мереж та розробки підходів до збереження психологічної автентичності в онлайн-просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравченко О. В. Психологічні особливості самопрезентації особистості в соціальних мережах. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2021. № 2. С. 45–50.
2. Бондаренко Л. П. Психологічні механізми саморегуляції поведінки в соціальних мережах. *Вісник Львівського університету. Серія психологічна*. 2021. Вип. 9. С. 101–107.
3. Мельник І. В. Особливості онлайн-ідентичності у підлітковому та юнацькому . *записки НаУКМА. Психологія*. 2022. Т. 7. С. 60–66.
4. Романенко А. Ю. Вплив соціальних мереж на формування Я-концепції особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 12. С. 73–79.
5. Шевченко О. І. Цифрова ідентичність особистості в умовах інформаційного суспільства .*Психологія і суспільство*. 2023. № 3. С. 55–61.
6. Гнатюк Т. В. Соціальні мережі як чинник трансформації самосвідомості особистості // *Вісник психології і соціальної роботи*. 2024. № 1. С. 40–46.
7. Лисенко Н. С. Психологічні аспекти онлайн-спілкування та формування віртуального «Я». *Проблеми сучасної психології*. 2024. № 65. С. 70–76.

УДК 159.923:355.01

Наталія ЗАЄЦЬ
доктор філософії (PhD), доцент
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
nataliia.zaiets@npp.kai.edu.ua

РОЛЬ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сучасний воєнний контекст в Україні актуалізує проблему психологічної стійкості особистості: мільйони людей перебувають в умовах хронічного стресу, травматизації та екзистенційної невизначеності. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, у країнах, охоплених збройними конфліктами, від 20 до 30% населення потребує психологічної допомоги різного рівня [1].

Україна стикається з безпрецедентним викликом, який вимагає переосмислення концептуальних засад і практичних механізмів забезпечення психологічного здоров’я суспільства. Руйнування звичних соціальних орієнтирів актуалізує потребу у внутрішніх психологічних ресурсах, що забезпечують цілісність особистості, її адаптацію, розвиток, здатність підтримувати смислову організацію життєдіяльності та здійснювати усвідомлений вибір. У цьому контексті особливого значення набувають життєві стратегії як відносно стійкі внутрішні утворення, що визначають спрямованість активності особистості та надають їй смислової цілісності навіть у складних життєвих обставинах. Серед вітчизняних досліджень суттєвий внесок у дослідження феномену життєвих стратегій особистості здійснювали О.Кокун, Т.Титаренко, Л. Сохань, Ю.Швалб та ін.

Зокрема, Т. Титаренко розглядає життєві стратегії як «стійкі способи організації власного життя, що спираються на систему цінностей і смислів, яка задає спрямованість усій активності суб'єкта» [5, с. 143].

Авторка наголошує, що стратегії не є раз і назавжди заданими структурами: вони динамічні, піддаються рефлексії та можуть бути свідомо трансформовані в ході особистісного розвитку. Авторський колектив під керівництвом Ю.Швалба розглядають особистісну стратегію життєдіяльності як сукупність певних психологічних орієнтирів у просторі життєдіяльності суб’єкта, якими він керується, вибудовуючи способи поведінки, діяльності в

ситуаціях невизначеності, зокрема пов’язаної з іншими суб’єктами та їх стратегіями[3].

Вагомий внесок у дослідженні окресленої проблеми належить Л. Сохань, яка розглядала життєву стратегію особистості як «мистецтво жити» і виокремлювала: - репродуктивну стратегію (відтворення усталених зразків поведінки і соціальних ролей); - адаптивну стратегію (гнучке пристосування до мінливих умов середовища);- творчу стратегію (активне самоконструювання особистістю власного життєвого шляху) [4].

Саме творча стратегія, на думку Л. Сохань, є ознакою найвищого рівня особистісної зрілості та суб'єктності. У контексті сучасних українських досліджень заслуговує на увагу підхід О. Кокуна, який, на прикладі роботи з учасниками бойових дій доводить: в умовах екстремального стресу і бойової травматизації відбувається вимушена реконструкція особистісних стратегій: попередні способи організації життя втрачають свою ефективність, і особистість постає перед необхідністю формування нових, більш адаптивних конфігурацій суб'єктної активності [2,с.211].

Цей процес є водночас джерелом значного психологічного напруження і потенційним ресурсом особистісного зростання.

Узагальнення наведених підходів дає підстави стверджувати, що життєві стратегії особистості є вагомим фундаментальним психологічним ресурсом в організації власної життєдіяльності і збереженні суб’єктної цілісності. Життєві стратегії, що формуються або знають глибоких трансформаційних змін в умовах воєнних реалій, набувають якісно особливих рис. Вони, як правило, інтегрують елементи адаптивності та суб’єктної творчості: особистість не лише пристосовується до принципово нових можливостей буття, а й переосмислює власні цінності, пріоритети і життєві цілі. Ця вимушена, проте особистісно значуща, інтеграція є умовою збереження та розширення зміцнення суб’єктної позиції — не всупереч кризи, а через усвідомлення, прийняття вибору відповідальності та активне конструювання власного майбутнього.

Психологічна стійкість у цьому контексті означає здатність протистояти стресу, підтримувати функціонування та зберігати цілісність життя навіть за умов втрат. Вона включає емоційну рівновагу, гнучкість мислення, здатність до рефлексії та мобілізацію внутрішніх ресурсів. Таким чином, психологічна стійкість особистості в умовах воєнного часу є закономірним результатом

взаємодії зрілих життєвих стратегій з наявними внутрішніми ресурсами суб'єкта. Вона є не статичним станом психологічного благополуччя, а динамічним, процесуальним утворенням, що забезпечує безперервне оновлення і реконструкцію стратегій відповідно до мінливих викликів середовища й трансформацій можливостей самої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Всесвітня організація охорони здоров'я. Психічне здоров'я та психосоціальна підтримка в надзвичайних ситуаціях. ВООЗ. Женева, 2019. 71 с.
2. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій : метод. посіб. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2015. 170 с.
3. Особливості особистісних стратегій життєдіяльності в умовах невизначеності середовища : монографія / Ю. М. Швалб, Л. А. Варава, О. Л. Вернік, О. М. Дячок, Т. М. Кирпенко, О. В. Павленко ; за ред. Ю. М. Швалба. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 274 с.
4. Сохань Л. В. Мистецтво життєтворчості особистості : у 2 ч. Київ : ІЗМН, 1997. Ч. 1. 392 с.
5. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
6. Bonanno GA Loss, trauma, and human resilience. *American Psychologist*. 2004. Вип. 59, № 1. С. 20–28

УДК 159.944.4:159.942-053.6

Яна ЗАПЕКА
кандидат психологічних наук, доцент
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
yanevi@knu.ua
Вікторія КОМПАНЕЦЬ
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
vickakompanets@gmail.com

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЯКОСТІ СНУ З РУМІНАЦІЄЮ У МОЛОДІ

Сон супроводжує людину протягом усього життя, тож цілком зрозуміло, що він відіграє важливу роль у підтриманні фізичного та психічного здоров'я. Протягом тривалого часу сон сприймався переважно як пасивний стан відпочинку, проте з розвитком наукових досліджень стало зрозуміло, що це складний і активний психофізіологічний процес, який безпосередньо впливає на роботу мозку, емоційну сферу, а також на когнітивні здібності людини.

Якість сну, з одного боку, виходить далеко за межі простої тривалості нічного відпочинку, а з іншого є досить ефемерним конструктом, який широко використовується громадськістю, дослідниками та клініцистами. Іноді його використовують для позначення сукупності кількісних показників сну (тобто загального часу сну, латентності засинання, ступеня фрагментації, загального часу неспання, ефективність сну), а інколи – для опису загальної якості сну протягом певного періоду в суб'єктивних щоденниках або анкетах (Crivello et al., 2019).

Посилаючись на еволюційний концептуальний аналіз, поняття якості сну можна визначити як індивідуальне задоволення людини всіма аспектами досвіду сну (Nelson, Davis, & Corbett, 2022). Якість сну включає чотири компоненти: ефективність сну, латентність засинання, тривалість сну та періоди неспання після засинання. Варто також зазначити, що якість сну є складним конструктом, тому що складається як із суб'єктивних, так і об'єктивних аспектів.

У дослідженні проведеному у 2007 році було виділено, що оцінка якості сну грунтується на основі відчуттям втоми після пробудження та протягом дня, відчуттям відпочинку та відновлення сил після пробудження, а також за

кількістю пробуджень за ніч, як серед людей, що страждають на безсоння, так і серед людей із нормальним сном (Harvey et al., 2008). Таким чином, якість сну виступає важливим медіатором між психічним і соматичним здоров'ям, а його порушення розглядається як багатофакторний механізм, що сприяє появі та прогресуванню різноманітних захворювань і психологічних проблем. Саме в умовах хронічного стресу якість сну починає особливо сильно впливати на процеси когнітивної переробки негативного досвіду, зокрема на рівень румінації.

Поняття румінації почало активно формуватися в психологічній науці наприкінці 1980-х – на початку 1990-х років. У 1991 році Сьюзан Нолен-Хоексема запропонувала першу теорію Response Styles Theory. Саме в цій теорії румінація вперше була представлена як стійкий і малопродуктивний когнітивний стиль реагування на негативний настрій, що полягає у повторюваному і пасивному фокусуванні уваги на причинах, наслідках та симптомах власного дистресу (Nolen-Hoeksema, 1991).

Найбільш широко поняття румінації визначається як схильність до повторюваного, часто циклічного обмірковування причин, наслідків і змісту негативних подій та емоцій, що їх супроводжують (Eisma & Stroebe, 2017). У контексті хронічного стресу, з яким щодня стикається сучасна українська молодь, особливо актуальним стає питання про те, які психофізіологічні чинники здатні посилювати або, навпаки, послаблювати румінацію.

Поняття стресу має довгу історію розвитку в науці. Революційним кроком у розвитку поняття стресу стала робота Ганса Сельє в середині XX століття. У 1936 році він описав загальний адаптаційний синдром, а згодом популяризував термін «стрес» як неспецифічну реакцію організму на будь-яку вимогу. За Сельє, незалежно від характеру стресора, організм відповідає однаковою трифазною реакцією: фаза тривоги, фаза резистентності та фаза виснаження.

Говорячи про хронічний стрес, варто сказати, що велика кількість науковців звертає увагу на синдром хронічного стресу як одну з характерних ознак сучасного життя. Коли стрес стає постійним і високоінтенсивним, він перевищує адаптаційні можливості організму, що призводить до розвитку психологічних та фізіологічних розладів (Рубінський, 2020).

У сучасних умовах молодь переживає хронічний стрес не лише через традиційні, звичні для вікового періоду стресогенні фактори, пов'язані з

повсякденними життєвими ситуаціями, а й через додаткові, постійні стресогенні чинники, зумовлені реаліями війни. Війна як глобальний травматичний стресор кардинально трансформує психологічну реальність молодих людей, перетворюючи тимчасові стресові ситуації на хронічне психоемоційне навантаження.

Таким чином, якість сну, румінація та хронічний стрес утворюють тісно взаємопов'язану систему, яка особливо гостро проявляється в умовах воєнного часу серед української молоді. Низька якість сну виступає як багатофакторний механізм, що посилює психологічні наслідки хронічного стресу, а румінація є одним з процесів, який підтримує і поглиблює негативні переживання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рубінський В. Поняття стресу та стресової ситуації у психологічній науці. Магістерський науковий вісник. 2020. 35. 146–149.
2. Crivello, A., Barsocchi, P., Girolami, M., & Palumbo, F. (2019). The meaning of sleep quality: A survey of available technologies. IEEE Access. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2953835
3. Eisma, M. C., & Stroebe, M. S. Rumination following bereavement: An overview. Bereavement Careю. 2017. 36(2), 1–7. https://doi.org/10.1080/02682621.2017.1349291
4. Harvey A. G., Stinson K., Whitaker K. L., Moskovitz D., & Virk H. The subjective meaning of sleep quality: A comparison of individuals with and without insomnia. Sleep.2008. 31(3), 383–393. https://doi.org/10.1093/sleep/31.3.383
5. Nelson K. L., Davis J. E., & Corbett, C. F. Sleep quality: An evolutionary concept analysis. *Nursing Forum*. 2022. 57(1). https://doi.org/10.1111/nuf.12659
6. Nolen-Hoeksema S. Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*. 1991. 100(4), 569–582. https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569

УДК 37.018.43:004:376

Вікторія ЗВЄКОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
vikazvekova19@gmail.com
Сергій РОГАТИН
здобувач третього (доктор філософії) рівня вищої освіти
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
RogatynSergiy@gmail.com

УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією, що суттєво змінює підходи до організації освітнього процесу, а також зростанням ролі інклюзивної освіти як пріоритетного напряму державної освітньої політики. У контексті нових соціальних викликів, зокрема воєнного стану та необхідності забезпечення безперервності навчання, особливої актуальності набуває проблема створення інклюзивного освітнього середовища, здатного задовольнити освітні потреби кожної дитини.

Інклюзивне освітнє середовище розглядається як система умов, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних можливостей, особливостей розвитку чи соціального статусу. У цьому контексті цифрові технології виступають важливим інструментом модернізації освіти, що дозволяє забезпечити гнучкість, доступність та індивідуалізацію навчання.

Використання цифрових технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами відкриває широкі можливості для адаптації навчального матеріалу, організації дистанційного та змішаного навчання, а також розвитку комунікативних і соціальних навичок. Як зазначає науковець, В. Биков, цифрова трансформація освіти сприяє створенню нових форм освітньої взаємодії та підвищенню якості освітніх послуг [5].

Ефективність створення інклюзивного освітнього середовища засобами цифрових технологій значною мірою залежить від дотримання певних педагогічних умов. Передусім, важливою є індивідуалізація освітнього

процесу, яка передбачає врахування індивідуальних особливостей розвитку, темпу навчання та пізнавальних можливостей кожної дитини. Використання адаптивних цифрових платформ і ресурсів дозволяє створити персоналізовані освітні траєкторії [2].

Не менш важливою умовою є забезпечення доступності навчального контенту. Це передбачає використання мультимедійних матеріалів, інтерактивних вправ, альтернативних форматів подання інформації (аудіо, відео, візуалізація), а також спеціалізованих програм для дітей із порушеннями мовлення, слуху чи зору. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу та розвитку пізнавальної активності. Окремої уваги потребує формування цифрової компетентності педагогів, яка включає не лише технічні вміння, а й здатність педагогічно доцільно використовувати цифрові інструменти, адаптувати їх до потреб дітей з особливими освітніми потребами, а також забезпечувати ефективну комунікацію в цифровому середовищі [4].

На наш погляд, важливою педагогічною умовою є також організація партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу: педагогами, батьками, асистентами вчителя, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів. Використання цифрових платформ сприяє налагодженню ефективної комунікації, координації спільних дій та підтримці дитини в освітньому процесі.

У сучасних умовах особливого значення набуває створення психологічно безпечного освітнього середовища. Діти, які пережили стрес або травматичні події, потребують особливої підтримки, тому використання цифрових технологій має бути спрямоване на зниження тривожності, формування позитивної мотивації та забезпечення емоційного комфорту [3, с. 880].

Крім того, важливим є впровадження інтерактивних та ігрових технологій, які сприяють активізації навчальної діяльності, розвитку творчого потенціалу та соціалізації дітей. За результатами досліджень, інтерактивні методи навчання є ефективним засобом забезпечення інклюзії та підвищення якості освіти [1, с.12].

Таким чином, забезпечення інклюзивного освітнього середовища в умовах цифровізації освіти потребує комплексного підходу, що передбачає інтеграцію педагогічних, психологічних та технологічних аспектів. Реалізація визначених педагогічних умов сприятиме підвищенню якості освіти, розвитку

ключових компетентностей та успішній соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587
2. Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age*. https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/
3. Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513
4. UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718
5. Биков, В. Ю. (2019). Цифрова трансформація освіти і науки. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 73(5), 1–15. https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2921

УДК 159.923.2:331.101.3

Всеволод ЗЕЛЕНІН
кандидат психологічних наук, професор,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
sevacello@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТОГО БУТТЯ

Особисте буття – це унікальне, індивідуальне існування людини, яке охоплює її внутрішній світ (свідомість, переживання, цінності) та зовнішні прояви (вчинки, взаємодія зі світом). Це сфера екзистенції, що визначається свободою вибору, пошуком сенсу життя та самореалізацією. Воно протиставляється безособовому, загальному функціонуванню у світі [1, 2].

Людиною визначається власний життєвий шлях, його напрямок. Саме людина встановлює власні цілі та задачі, реалізує себе, як особистість, а також може формувати та змінювати своє відношення до інших. Завдяки власній життєвої філософії спрямовується та реалізується особистий розвиток людини, її внутрішній світ. В наукових роботах було визначено чинники, які можуть впливати на особисте буття. А саме, чинники, які залежать від особистості (воля, власні життєві цінності та бажання до самовдосконалення тощо) та ті які не залежать від людини (соціальне середовище, засоби масової інформації та ін.) [1].

Різні професійні кризи посилюються несприятливими соціально-економічними умовами. Доведено, що зовнішні чинники впливають на рівень професійної самореалізації. Вони можуть стимулювати та гальмувати професійну самореалізацію фахівців різних сфер діяльності [2, 3].

Професійна самореалізація – це усвідомлений процес розкриття внутрішніх здібностей особистості через професійну діяльність, в якому вона втілює свої цінності, інтереси та мотиви [2, 4].

Вона є важливою частиною особистого буття людини. Крім того, вона формує сенс життя і підтримує стійкість перед тривогами. Самореалізація проявляється у досягненнях, гармонії між особистими ідеалами та соціальною роллю. Саме це сприяє цілісному розвитку особистості. Професійна самореалізація допомагає розкрити сутність людини, перетворюючи

потенційні можливості на реальні здобутки, що робить її невід'ємною частиною повноцінного особистого буття [4, 5].

Професійна діяльність визначає формування рис особистості дорослої людини. Професійна самореалізація традиційно розглядається як фактор, що впливає на психічне здоров'я працівника, а отже позитивно впливає на всі аспекти його благополуччя.

Сьогодні добробут співробітників визнається одним з пріоритетів і ресурсів будь-якої організації. Професійні спільноти разом з науковими інститутами відстежують стан здоров'я та психологічний стан співробітників. Розробляються моделі, що допомагають організаціям забезпечувати добробут на робочому місці, збалансовувати навантаження та уникати вигорання [2, 3, 4].

Це також сприяє загальному добробуту особистості. Результати дослідження M. Hryshchenko, V. Zelenin [5] показали, що самореалізація впливає на якість життя та рівень задоволеності власною професійністю. Стратегії самореалізації оптимізують та розвивають різні індивідуальні здібності. Вони передбачають участь в індивідуальних та групових програмах ефективного професійного розвитку, формування лідерських якостей, мотивації, коучингу тощо.

Науковцями V. Bedan [4], E. Monderna та N. Voinarovska [6] було встановлено зв'язок внутрішньої мотивації особистості з рівнем її професійної самореалізації. Так, для людей із високим рівнем професійної самореалізації характерним є мотивація до постійного саморозвитку та самовдосконалення, прагнення до професійного зростання та визнання іншими [7].

Саме завдяки мотивації людина знаходить можливості та напрямок зростання, що сприяє ефективному вираженню внутрішнього світу особистості.

В наш час можна виділити основні аспекти професійної самореалізації як складової особистого буття (табл. 1).

Таблиця 1.

Основні аспекти професійної самореалізації як складової буття

Аспект	Характеристика
Процес всього життя	Включає постійний багатоетапний розвиток від професійного самовизначення до майстерності та високого рівня професіоналізму
Взаємозв'язок з особистим життям	Професійна діяльність регулює загальну активність особистості, впливаючи на ефективність дій у складних життєвих ситуаціях
Складові процесу	Самопізнання, самооцінку, самовизначення, саморегуляцію, самоосвіту та самовиховання
Психологічні чинники	Мотивація до зростання, резильєнтність, здатність до швидкої адаптації, саморегуляція та відповідність самому собі, попри зовнішній тиск

Саме мотиви визначають "заради чого" відбувається професійна самореалізація. Самореалізація з'являється там, де робота відповідає внутрішнім потребам і цінностям. Це потреба у розвитку (хочу вчитись, зростати, ставати компетентнішим); у визнанні (хочу, щоб мою цінність бачили, але не лише "через титули"); у самоповазі (відчуваю, що дію чесно, відповідально, "на своєму місці"); потреба у смислі (бачу користь своєї праці для інших/для світу). Тобто людина самореалізується не тільки "в професії", а через те, що професія стає формою вираження її внутрішніх смислів.

В останні роки науковці все більше уваги приділяють питанням визначення психологічних особливостей особистості та чинників, які сприяють розвитку професійній самореалізації особистості [4, 5, 6]. Була визначена необхідність професійної психологічної підтримки, формування та розвитку емоційних і міжособистісних навичок у формуванні професійної компетентності та самореалізації спеціалістів різних напрямків діяльності [7].

В роботі A. Kulichenko та M. Boichenko було показано, що коли стратегія самореалізації адекватно інтегрована, реалізується довгострокова стратегія, яка спрямована на реалізацію довгострокових та віддалених цілей [8].

В іншому випадку може мати місце короткострокова стратегія, яка впливає на сприйняття людиною ситуації як вимушеної та більш потужної по

відношенню до своїх ресурсів. Це може сприяти фрустрації та розвитку внутрішнього конфлікту. При формуванні життєвих цілей особистість орієнтується на власне «прагнення», «бажання» та «інтереси». Завдяки компоненту «я можу», який вказує на рівень самооцінки, самопізнання, та ставлення до себе, людина оцінює власні можливості. Саме під час прийняття рішення «я повинен» втілюються саморегуляція та соціальний запит. Вони пов'язані з процесом прийняття рішення, мотивацією, життєвими та ціннісними орієнтирами особистості [7, 9].

Висновки. Встановлено, що професійна самореалізація є складовою особистого буття людини. Вона встановлює процес усвідомленого розкриття внутрішнього потенціалу особистості саме через професійну діяльність. Крім того, професійна самореалізація включає реалізацію ідей, інтересів і мотивів у соціальній практиці. Все це допомагає як кар'єрному зростанню, так і формуванню сенсів буття. Це цілеспрямований процес утвердження сутнісних сил особистості у діяльності, що безпосередньо впливає на її самооцінку, психологічний добробут та інтеграцію у суспільство. Професійна самореалізація включає смисловий, мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний і соціальний компоненти, забезпечуючи більш цілісну життєву позицію та особисту автентичність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Pyrohovska V., Rezvorovych K., Pavlichenko I., Sushytska Y. Ostashova V. Human rights protection in the context of information technology development: problems and future prospects. Futurity Economics & Law Data and Metadata. 2025. Vol. 4. P. 38–51. https://doi.org/10.57125/FEL.2024.03.25.03

2. Malimon L. Professional self-realiazation as mental health factor of public service personell. Psychological Prospects Journal. 2018. Vol. 31. P. 195-206. https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-31-195-206/

3. Glavinska O. D., Ovdiyenko I. M., Brukhovetska O. V., Chausova T. V., Didenko M. S. Professional Self-Realization as a Factor in the Psychological WellBeing of Specialists of Caring Professions. Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment. 2020. Vol. 8. P. 548-559. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.32.

4. Bedan V., Brynza I., Budiianskyi M., Vasylenko I., Vodolazska O., Ulianova T. Motivative factors of professional self-realization of the person. Brain Broad Res Artif Intell Neurosci. 2021. Vol. 12(2). P. 18-37. https://doi.org/10.18662/brain/12.2/189.

5. Hryshchenko M., Zelenin V. Self-Realization Strategies and Their Impact on Mental Health in the Context of Professional Development. Data and Metadata. 2025. Vol. 4. P. 688. https://doi.org/10.56294/dm2025688.
6. Monderna E, Voinarovska N. Promoting personal motivation within professional education. J Educational Social Res. 2019. Vol. 9(2). P.1–7. https://doi.org/10.2478/jesr-2019-0007.
7. Tiurina A., Nahornyi V., Ruban O., Tymoshenko M., Vedenieiev V., Terentieva N. Problems and prospects of human capital development in post-industrial society. Postmodern Open. 2022. Vol. 13(3). P. 412–424. http://dx.doi.org/10.18662/po/13.3/497.
8. Kulichenko A., Boichenko M. Origins of medical education on the territory of modern Ukraine. AD Alta. 2021. Vol. 11(1). P. 157–161. http://dspace.zsmu.edu.ua/handle/123456789/14537.
9. King G., Kingsnorth S., McPherson A. C., Tajik-Parvinchi D. Autonomy, self-realization, and psychological empowerment: a prospective mixed methods study of the effects of residential immersive life skills programs for youth with physical disabilities. Disability and Rehabilitation. 2023. Vol. 46(14). P. 3097-3107. https://doi.org/10.1080/09638288.2023.2243222.

УДК 159.942.5:159.944.4-057.875

Анна ІВКО
Національний університет «Київський авіаційний інститут»

ЗВ'ЯЗОК ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У сучасній психологічній науці перфекціонізм розглядається, як складна багаторівнева система переконань, що визначає життєвий стиль особистості. Він базується на ірраціональному переконанні, що досконаліть є єдиним мірилом власної цінності. Провідні дослідники (П. Х'юїтт, Г. Флетт) виокремлюють три вектори спрямованості цієї риси: Я-орієнтований перфекціонізм, що виражається у непомірних вимогах до себе; орієнтований на інших, що проявляється у нереалістичних очікуваннях від оточуючих; та найбільш деструктивний - соціально приписаний, за якого індивід вірить, що інші люди приймають його лише за умови досягнення бездоганних результатів. У студентському віці ці фактори стають фільтрами, через які молода людина сприймає освітній процес, перетворюючи навчання з джерела розвитку на джерело хронічної тривоги.

Емоційне вигорання студентів - це специфічний синдром дезадаптації, що виникає внаслідок тривалого впливу академічних стресорів, які перевищують копінг-ресурси особистості. Структурно вигорання охоплює три фази, кожна з яких має свою симптоматику. Фаза «напруження» є пусковим механізмом і характеризується відчуттям «загнаності у кут» та тривожністю. Фаза «резистенції» включає механізми психологічного захисту, такі як емоційно-моральна дезорієнтація та редукція професійних (навчальних) обов'язків, коли студент намагається мінімізувати зусилля, щоб зберегти залишки енергії. Кінцева фаза «виснаження» проявляється у глибокій емоційній відстороненості, втраті інтересу до майбутньої професії та психосоматичних розладах.

Зв'язок між перфекціонізмом та вигоранням опосередкований специфічними мисленнєвими операціями. Перфекціоніст схильний до дихотомічного мислення («все або нічого»): будь-який результат, нижчий за ідеальний, сприймається як катастрофічна поразка. Це породжує постійний страх помилки, який тримає нервову систему в стані гіпертонусу. Оскільки

ідеал недосяжний за визначенням, перфекціоніст ніколи не відчуває завершеності дії та задоволення від праці (ефект «незавершеного гештальту»). Відсутність позитивного емоційного підкріплення призводить до того, що внутрішній ресурс студента спустошується швидше, ніж встигає поповнюватися, що є прямою передумовою до тотального вигорання.

Одним із найбільш деструктивних проявів перфекціонізму є специфічна прокрастинація. Студент настільки боїться почати роботу, яку не зможе виконати ідеально, що відкладає її до останнього моменту. Коли терміни стають критичними, він виконує завдання в стані екстремального стресу та дефіциту сну. Такий цикл «відкладання-штурм-виснаження» швидко випалює когнітивні та емоційні ресурси. У цьому контексті вигорання виступає як захисна реакція організму, який через втому намагається зупинити цей саморуйнівний цикл.

Сучасна студентська молодь перебуває під впливом «культу успіху», що активно транслюється через соціальні мережі. Формується викривлене сприйняття реальності, де невдачі приховуються, а демонструються лише ідеальні результати. Це підживлює соціально приписаний перфекціонізм. Студент починає порівнювати своє життя з чужою картинкою, що підсилює почуття власної неповноцінності. Постійна потреба підтримувати ідеальний фасад перед групою та викладачами потребує колосальних емоційних затрат, що значно прискорює темпи вигорання.

Важливою стороною взаємозв’язку цих явищ є емоційна ригідність перфекціоніста, яка блокує адаптивні можливості психіки. Студент, орієнтований на бездоганність, часто ігнорує сигнали втоми, вважаючи відпочинок проявом слабкості або недопустимою втратою часу. Таке самодеструктивне ставлення до власних психофізіологічних потреб призводить до накопичення астенічних станів, які згодом трансформуються у фазу резистенції. Психіка, вичерпавши запаси «вольового» ресурсу, починає автоматично знижувати інтенсивність емоційного реагування, що і стає початком професійного та особистісного знецінення.

Теоретичний аналіз обраної проблематики свідчить, що тип перфекціонізму визначає характер вигорання: якщо Я-орієнтований перфекціонізм частіше спричиняє внутрішнє напруження та депресивні настрої через незадоволеність собою, то соціально приписаний перфекціонізм провокує розвиток деперсоналізації. Студент починає сприймати навчання як

вороже середовище, де кожен крок оцінюється зовнішнім «критиком», що змушує його емоційно відсторонитися від діяльності. Таким чином, вигорання виступає не лише як наслідок перевтоми, але як і складний захисний механізм вразливого «Я» проти неможливості досягти вигаданого ідеалу.

Отже, перфекціонізм виступає вагомим внутрішнім чинником, що детермінує розвиток емоційного вигорання студентської молоді через механізми когнітивного спотворення та емоційної виснаженості. Усвідомлення ірраціональності надвисоких стандартів та розвиток самоприйняття є ключовими умовами збереження ментального здоров'я студентів. Трансформація дезадаптивного перфекціонізму в конструктивне прагнення до саморозвитку дозволяє мінімізувати ризики академічного вигорання та сприяє успішній професійній соціалізації майбутнього фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Черевко Д. В. Перфекціонізм як чинник емоційного вигорання студентів : кваліфікаційна робота бакалавра. Чернігів : НУ «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, 2025. 60 с.
2. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання як вид професійної дезадаптації. *Вісник КНУ ім. Тараса Шевченка*. 2003. Вип. 4. С. 13–16.
3. Грубі Т. В. Особливості прояву функціонального та дисфункціонального перфекціонізму у студентів. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 124–135.
4. Кононенко О. І. Психологія перфекціонізму особистості. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2013. 245 с.
5. Hewitt P. L., Flett G. L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991. Vol. 60. P. 456–470.
6. Maslach C., Jackson S. E. Maslach Burnout Inventory manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996.

УДК 159.922.7:316.48-057.875

Єлизавета КАЛІНЧУК
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
7842415@stud.kai.edu.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТАХ

Період навчання у закладі вищої освіти супроводжується значним психоемоційним навантаженням, необхідністю швидкої адаптації та активною міжособистісною взаємодією. Зміна соціального середовища, навчальні труднощі, невизначеність майбутнього та високий рівень відповідальності можуть спричиняти емоційне напруження й підвищувати ймовірність конфліктів у студентському середовищі. У таких умовах особливого значення набувають психологічні ресурси особистості, які впливають на здатність людини контролювати власні реакції та підтримувати ефективну взаємодію з іншими.

Одним із важливих ресурсів є емоційна стійкість. Вона допомагає людині зберігати врівноваженість у складних ситуаціях, знижує ризик імпульсивних реакцій та сприяє більш усвідомленому прийняттю рішень [2]. Для студентської молоді емоційна стійкість має важливе значення, оскільки дозволяє ефективніше реагувати на труднощі навчального процесу та міжособистісні суперечності.

Важливим компонентом ефективної поведінки у конфлікті є також саморегуляція. Здатність усвідомлювати власний емоційний стан, контролювати прояви негативних емоцій та змінювати поведінкові реакції допомагає підтримувати конструктивне спілкування навіть у ситуаціях напруження [4]. За недостатнього розвитку навичок саморегуляції підвищується ймовірність агресивної або пасивної поведінки, що ускладнює розв’язання конфлікту.

На характер взаємодії між студентами значний вплив має рівень стресу. Тривале емоційне перевантаження знижує здатність до самоконтролю, погіршує концентрацію уваги та впливає на якість комунікації [1]. У стані психологічного виснаження людина частіше обирає неефективні способи

реагування, що може призводити до загострення міжособистісних суперечностей.

Дослідники зазначають, що розвиток внутрішніх психологічних ресурсів сприяє підвищенню адаптивності особистості та формуванню більш продуктивних моделей поведінки [3]. Студенти, які здатні зберігати емоційну рівновагу та контролювати власні реакції, частіше орієнтуються на співпрацю, пошук компромісу та взаєморозуміння.

Практичне значення досліджуваної проблеми полягає у можливості використання отриманих положень для створення програм психологічної підтримки студентів. Розвиток навичок емоційної саморегуляції, підвищення стресостійкості та формування конструктивних способів взаємодії можуть сприяти покращенню психологічного клімату в освітньому середовищі та зниженню рівня конфліктності серед молоді.

Отже, психологічні ресурси особистості є важливою основою ефективної поведінки студентів у міжособистісних конфліктах. Розвинена емоційна стійкість, здатність до саморегуляції та вміння долати стрес допомагають підтримувати конструктивну взаємодію й ефективніше реагувати на складні життєві ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бодров В. А. Психологічний стрес: розвиток і подолання. Київ : Професіонал, 2018.
2. Киричук О. В. Емоційна стійкість особистості та її психологічні особливості. Психологія і суспільство. 2020. № 3. С. 45–51.
3. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Київ : Академвидав, 2019.
4. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2020.
5. Яценко Т. С. Основи глибинної психології : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2018.

УДК 159.922-057.87(043.2)

Анастасія КОЗАК
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
8027740@stud.kai.edu.ua
***Науковий керівник** – доктор філософії (PhD), доцент*
Юлія КОСЕНЧУК
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
yuliia.kosenchuk@npp.kai.edu.ua

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА САМООЦІНКУ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

У тезах розглянуто проблему взаємозв'язку особистісної тривожності та самооцінки у студентському віці. Проаналізовано сучасні психологічні підходи до розуміння тривожності як індивідуально-психологічної властивості особистості та самооцінки як ключового компонента самосвідомості. Показано, що підвищений рівень особистісної тривожності може зумовлювати формування негативного ставлення до себе, посилення самокритики та зниження впевненості у власних можливостях, що відображається на навчальній діяльності й міжособистісній взаємодії студентів.

Ключові слова: *особистісна тривожність, самооцінка, студентський вік, психологічне благополуччя, міжособистісна взаємодія.*

Студентський вік є важливим етапом особистісного становлення, у межах якого відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості, формування професійної ідентичності та переосмислення власних можливостей і життєвих перспектив. У цей період особливого значення набувають психологічні характеристики, що визначають емоційний стан та поведінкові реакції молодої людини, зокрема рівень тривожності та особливості самооцінки. Вони суттєво впливають на процес соціально-психологічної адаптації студентів, їхню навчальну активність, міжособистісні взаємини та загальне психологічне благополуччя.

У сучасній психології тривогу розглядають як емоційний стан напруження, занепокоєння та очікування потенційної небезпеки, тоді як тривожність визначають як відносно стійку індивідуально-психологічну властивість особистості, що проявляється у схильності до частого переживання тривоги в різних життєвих ситуаціях. У межах концепції Ч.

Спілбергера тривожність виступає стабільною характеристикою особистості, що відображає індивідуальні відмінності у сприйнятті загрозливих ситуацій та схильності реагувати на них станом тривоги [5]. Дослідження сучасних авторів також свідчать, що рівень тривожності пов'язаний з особливостями когнітивної оцінки ситуацій, інтерпретації подій та індивідуальними рисами особистості [3;4].

Особливого значення проблема тривожності набуває у студентському віці, коли молоді люди стикаються з новими вимогами освітнього середовища, необхідністю професійного самовизначення, зростанням академічного навантаження та перебудовою соціальних ролей. У цей період можуть виникати переживання невпевненості у власних можливостях, страх помилки, підвищена чутливість до оцінювання результатів діяльності, що створює передумови для формування підвищеної особистісної тривожності.

Одним із психологічних утворень, тісно пов'язаних із рівнем тривожності, є самооцінка. Самооцінку розглядають як складний компонент самосвідомості, що відображає ставлення людини до власних якостей, можливостей та досягнень і виконує важливу регулятивну функцію в поведінці особистості. Вона визначає рівень домагань, особливості мотивації діяльності, характер взаємодії з іншими людьми та ступінь впевненості у власних силах [1;2].

Дослідження показують, що між особистісною тривожністю та самооцінкою існує тісний взаємозв'язок. Підвищена тривожність може сприяти формуванню негативного образу Я, посиленню схильності до самокритики та зосередженню на власних недоліках. У таких умовах людина часто недооцінює власні можливості, сумнівається у правильності власних рішень та демонструє підвищену залежність від зовнішньої оцінки. Це може призводити до зниження впевненості у собі, уникання складних завдань та зменшення навчальної активності.

Крім того, підвищений рівень особистісної тривожності може негативно впливати на міжособистісну взаємодію студентів. Тривожні студенти часто демонструють невпевненість у соціальних контактах, переживають страх негативної оцінки з боку оточення та можуть уникати ситуацій публічної активності або відповідальності. Такі особливості поведінки нерідко супроводжуються зниженням суб'єктивного відчуття психологічного благополуччя та формуванням нестійкої або заниженої самооцінки.

Отже, особистісна тривожність є важливим психологічним чинником, що впливає на формування та прояви самооцінки у студентському віці. Підвищений рівень тривожності може зумовлювати негативне ставлення до себе, посилення внутрішньої напруги, невпевненість у власних можливостях і труднощі у міжособистісній взаємодії. У зв'язку з цим дослідження взаємозв'язку між особистісною тривожністю та самооцінкою має важливе значення для глибшого розуміння психологічних особливостей студентської молоді та розробки ефективних програм психологічної підтримки і розвитку особистісних ресурсів студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березовська Л. І. Самооцінка студентів, що поєднують навчання та роботу. Вчені записки Університету «КРОК», №3(67), 2022. с.153-160
2. Погорілий С. О., Пріснякова Л. М. Особливості самооцінки юнацького віку / II Всеукраїнська науково-практична конференція (ВНПЗ ДГУ, 30.09.2021). 2021. С. 184-189.
3. Beck A., Clark D. Anxiety and depression: Cognitive perspective. Guilford Press, 2020.
4. Matthews G., Deary I., Whiteman M. Personality traits. Cambridge University Press, 2021.
5. Spielberger C. Anxiety as an emotional state and personality trait. Academic Press, 2021.

УДК 159.923.2:378.4

Анастасія КИРИЄНКО
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
nkirienko228322@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО БУТТЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Студентський вік є одним із найбільш насичених психологічними перетвореннями у житті людини. Саме в цей період формуються ключові характеристики особистісної зрілості, визначаються ціннісні пріоритети, вибудовується ставлення до себе та світу. Водночас сучасна студентська молодь проходить цей шлях в умовах безпрецедентних суспільних викликів – пандемії, збройного конфлікту, соціальної нестабільності, що суттєво ускладнює процеси особистісного становлення. У цьому контексті психологічне благополуччя постає не лише як показник комфортного функціонування, а як змістовна проекція того, як людина переживає, осмислює і здійснює власне буття. Наша мета – проаналізувати феномен психологічного благополуччя студентської молоді як відображення особистісного буття та визначити його ключові складники в умовах сучасних соціальних викликів.

Теоретичні підходи. У психологічній науці благополуччя розглядається в двох основних традиціях: гедоністичній – як переважання позитивних переживань над негативними та евдемоністичній – як повноцінна реалізація потенціалу особистості [1, с. 322-323]. Евдемоністична модель К. Ріфф, яка набула широкого застосування у вітчизняних дослідженнях, виокремлює шість вимірів благополуччя: самоприйняття, позитивні стосунки з оточуючими, автономія, управління середовищем, цілі у житті та особистісне зростання. Саме ці виміри відображають не стільки стан людини, скільки її активне ставлення до власного існування, що і дозволяє говорити про благополуччя як проекцію особистісного буття.

Дослідження останніх років наголошують на тому, що сприятливий соціально-психологічний клімат у навчальному середовищі позитивно пов'язаний із здатністю студентів усвідомлювати цінність теперішнього моменту та формувати стійку життєву позицію [2, с. 79-80]. Університетське середовище, таким чином, стає простором, в якому відбувається не лише навчання, а й психологічне самовизначення особистості.

Психологічне благополуччя студентів в умовах кризи. Дослідження Н. Савелюк, здійснене на двох вибірках студентів – у ковідному (2021) та

воєнному (2022) контекстах, – виявило, що попри суттєво різні умови найбільш вираженим і стабільним виміром благополуччя студентської молоді залишається «особистісне зростання» [1, с. 334-335]. Це свідчить про те, що прагнення до саморозвитку є глибинним ресурсом особистості, який зберігається навіть у кризових обставинах. Водночас виявлено статистично значущі негативні зміни у вимірах «цілі у житті» та «самоприйняття» в умовах воєнного стану, що відображає ускладнення процесів особистісного самовизначення та орієнтації у часовій перспективі.

Таким чином, кризові умови не руйнують особистісний потенціал студентської молоді загалом, проте вибірково послаблюють ті виміри благополуччя, що безпосередньо пов'язані зі смисловим самовизначенням. Людина може зберігати спрямованість на зростання, але водночас втрачати чіткість цілей і позитивне ставлення до себе. Ця суперечність є важливим сигналом для психологічної підтримки студентів у системі вищої освіти.

Благополуччя як особистісна відповідальність. Евдемоністичний підхід до благополуччя принципово відрізняється від розуміння його як пасивного стану задоволеності. Психологічне благополуччя у цій логіці є результатом активного особистісного вибору – вибору стосунків, цілей, самоставлення, способу взаємодії зі світом. Саме тому воно є проекцією буття: не відображенням зовнішніх обставин, а вираженням того, як особистість організовує своє існування. Дослідження демонструють, що студенти, які усвідомлюють власну автономію та відчувають себе суб'єктами власного розвитку, виявляють вищі показники благополуччя навіть в умовах нестабільності [2, с. 81-82].

Практичні імплікації. Розуміння психологічного благополуччя студентської молоді як проекції особистісного буття відкриває важливі практичні орієнтири для організації психологічної роботи у вищій школі. По-перше, підтримка благополуччя не може зводитися до усунення дистресу – вона має бути спрямована на зміцнення смислових орієнтирів, автономії та самоприйняття. По-друге, особливої уваги потребує підтримка виміру «цілі у житті», оскільки саме він найбільш вразливий в умовах соціальної нестабільності. По-третє, університетське середовище має свідомо вибудовуватися як простір особистісного зростання, де студент має можливість не лише отримувати знання, а й формувати власне ставлення до себе і до майбутнього [3, с. 192].

Висновки. Психологічне благополуччя студентської молоді є складним багатовимірним феноменом, що відображає якість особистісного буття людини в умовах конкретних соціальних обставин. В евдемоністичній перспективі воно постає не як стан комфорту, а як активна особистісна позиція, що включає самоприйняття, цілеспрямованість, здатність до

автономії та відкритість до зростання. Сучасні дослідження засвідчують, що навіть в умовах кризи студентська молодь зберігає орієнтацію на саморозвиток, проте потребує цілеспрямованої підтримки у смисловому самовизначенні та формуванні стійкого позитивного ставлення до себе. Урахування цих закономірностей є необхідною умовою ефективної психологічної роботи у системі вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Savelyuk N. Psychological well-being of student youth: a comparative analysis in the covid and war contexts. *Psychological Prospects Journal.* 2022. Вип. 39. С. 322–340. DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-sav

2. Яковлева С. Соціально-психологічний клімат групи та його вплив на суб'єктивне благополуччя студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки.* 2022. Вип. 1. С. 77-83. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-1-10

3.Хуртенко О. В. Фактори, що впливають на розвиток мотивації до навчальної діяльності та стресостійкості у студентів. *Психологічні травелоги.* 2025. № 1. С. 181-192. URL: https://pt.khmnu.edu.ua/index.php/pt/article/view/277/264

УДК 159.9:378.147:613

Анжеліка КОКАРЄВА
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
anzhelika.kokarieva@npp.kai.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У координатах сучасного антропоцентричного освітнього простору, що функціонує в умовах глобальної турбулентності та екзистенційних викликів, проблема формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх психологів набуває статусу стратегічного пріоритету. Професійна траєкторія фахівця психологічного профілю неминуче пролягає через складні архіпелаги людських страждань, депресивних станів та ментальних криз. За відсутності надійної системи внутрішніх фільтрів, сформованої психогігієни та навичок емоційної детермінації, такий інтенсивний енергообмін призводить до незворотної професійної деструкції та виснаження особистісного ресурсу.

Ця теза знаходить своє глибоке обґрунтування у науковому дискурсі Т. Титаренко, яка акцентує: «Життєстійкість (резильєнтність) виступає не лише як ресурс подолання, а як внутрішня опора фахівця, що дозволяє зберігати професійну ідентичність та особистісну цілісність у складних, непередбачуваних обставинах» [4, с. 12].

Сьогодні, в епіцентрі воєнних викликів, український психолог опиняється у парадоксальній ситуації «подвійної вразливості»: він має виступати гарантом стабільності для реципієнта допомоги, водночас інтегруючи у власний досвід аналогічні травматичні події. Актуальність нашого дослідження диктує необхідність радикальної парадигмальної трансформації — від пасивного накопичення знань про здоров'я до активного конструювання індивідуальної культури самозбереження. Психолог постає не просто як ретранслятор терапевтичних технік, а як «тонко налаштований інструмент», чия функціональна ефективність прямо корелює з рівнем його психофізичної цілісності. Як влучно резюмує J. Barnett: «Турбота про себе (self-care) не є розкішшю; це етичний імператив для компетентної психологічної практики» [6, с. 103].

Здоров'язбережувальна компетентність у нашому дослідженні розглядається як складна багатовимірна архітектура особистості, що синтезує когнітивну зрілість, емоційну лабільність та проактивну готовність до відновлення власного ресурсного стану. Сучасна вища школа покликана виховувати фахівця, здатного бути автономним суб'єктом власного благополуччя. І. Бех вказує на те, що справжня вітальна стійкість бере початок у духовній вертикалі особистості: «Духовність особистості — це передусім її здатність до вищої саморегуляції, де здоров'я усвідомлюється як вища цінність, що забезпечує творчу самореалізацію людини» [1, с. 45].

На підставі системного аналізу освітнього континууму та викликів «вторинної травматизації», нами було верифіковано чотири фундаментальні педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування окресленої компетентності:

Проєктування мультимодального та емоційно безпечного освітнього середовища Сучасна аудиторія має трансформуватися у «безпечний простір» (*safe space*), де теоретичні концепції здоров'язбереження проходять негайну апробацію у досвіді студента. Це цілком корелюється з концепцією «видимого навчання» J. Hattie: «Видиме навчання (visible learning) відбувається тоді, коли вчитель створює середовище емоційної безпеки, де помилка сприймається не як поразка, а як точка росту» [7, с. 112]. Впровадження інтерактивних платформ для моніторингу ментального стану та практик «заземлення» безпосередньо під час занять дозволяє майбутнім психологам органічно вплітати піклування про себе у професійну діяльність.

Психологізація дидактичного процесу та культивування резильєнтності. Опанування технік саморегуляції (mindfulness, когнітивне реструктурування, арт-терапевтичні методи) повинно перетворитися на «професійну імунізацію» студента. Це створює захисний екран проти професійної ерозії. За визначенням T. Skovholt: «Резильєнтний практик — це той, хто вміє балансувати між глибоким емоційним залученням у роботу та високоякісним особистісним оновленням» [8, с. 56].

Актуалізація професійної суб'єктності через розширення меж автономії. Майбутній фахівець має стати архітектором власної оздоровчої стратегії. Перехід від директивних методів навчання до фасилітативного супроводу стимулює студента до розробки персоналізованого «плану самоопіки» (*self-care plan*). Н. Мартиненко справедливо зазначає: «Лише той фахівець, який

усвідомив відповідальність за власний ресурс, здатний стати ефективним провідником для іншої людини у кризовому стані» [3, с. 48].

Системна інтеграція супервізійного супроводу та балінтівських груп
Критична рефлексія власного психоемоційного стану в межах групової підтримки дозволяє студентам ідентифікувати «сліпі зони» вигорання ще на етапі навчання. Це закладає фундамент тривалої професійної працездатності та високої ментальної гігієни.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна стверджувати, що формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх психологів є не просто факультативним компонентом підготовки, а її фундаментальним ціннісним ядром.

По-перше, встановлено, що за умов сучасної соціокультурної нестабільності традиційна освітня модель, орієнтована виключно на допомогу «іншому», виявляється функціонально обмеженою. Вона потребує докорінної ревізії у напрямку радикальної антропоцентричності, де здоров'я психолога визнається його первинним професійним капіталом. Ми довели, що без сформованої етики самозбереження фахівець ризикує стати жертвою маніпулятивних емоційних полів, втрачаючи здатність до безстороннього терапевтичного втручання.

По-друге, обґрунтовані нами педагогічні умови створюють цілісну екосистему професійного становлення. Вони дозволяють студенту не лише акумулювати алгоритми психологічної самодопомоги, а й виробити стійкий ціннісний каркас, що є резильєнтним до деструктивних впливів медіашуму та соціального стресу.

По-третє, результати дослідження дають підстави констатувати: резильєнтність психолога є запорукою когнітивної та психологічної безпеки всієї нації. У світі, де турбулентність стала невід'ємною частиною буття, як підсумовує P. Afflerbach: «Справжня компетентність фахівця у XXI столітті вимірюється не обсягом знань, а його здатністю зберігати ментальну ясність та емоційну стійкість у світі, що постійно змінюється» [5, с. 82].

Отже, системна інтеграція здоров'язбережувальних стратегій у вищу освіту — це стратегічна інвестиція у формування нової генерації психологів, які володіють не лише інструментарієм «лікування душі», а й мають потужний внутрішній ресурс, щоб стати архітекторами ментального відновлення українського суспільства у повоєнний період.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2021. 280 с.
2. Ващенко І. В. Психологія професійної безпеки : навчальний посібник. Харків : Мачулін, 2020. 210 с.
3. Мартиненко Н. Здоров'язбережувальна компетентність як чинник професійного становлення студента. *Освітній простір*. 2022. № 3. С. 45–52.
4. Титаренко Т. М. Психологія життєстійкості особистості : монографія. Київ : Академвидав, 2018. 240 с.
5. Afflerbach P. *Resilience and Mental Health in Higher Education*. Psychology Today. USA, 2023. 190 p.
6. Barnett J. E., Barnett E. K. Self-Care as an Ethical Imperative. *APA Journals*. 2019. Vol. 15(2). P. 101–115.
7. Hattie J. *Visible Learning for Social and Emotional Success*. Routledge. UK, 2024. 312 p.
8. Skovholt T. M., Trotter-Mathison M. *The Resilient Practitioner: Burnout and Compassion Fatigue Prevention*. Routledge. USA, 2021. 288 p.

УДК 37.018.43:004.77

Вероніка КОНЮШЕНКО
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ

Сучасний етап розвитку людства характеризується активним впровадженням цифрових технологій у всі сфери життя людини, зокрема й у сферу освіти. Цифровізація освіти є закономірним процесом, зумовленим стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, глобалізацією та потребою адаптації освітньої системи до нових соціальних викликів. Перехід до онлайн-середовища, використання електронних платформ і дистанційних курсів відкривають нові можливості для організації навчального процесу.

Метою даних тез є аналіз основних можливостей і викликів цифровізації освіти, а також розгляд змішаного навчання як перспективної моделі організації освітнього процесу.

Цифровізація освіти передбачає впровадження сучасних технологій у процес навчання. Вона охоплює використання онлайн-платформ, систем дистанційного навчання, електронних підручників, відеолекцій, інтерактивних завдань і цифрових ресурсів. Серед найбільш поширених інструментів варто відзначити такі платформи, як Zoom, Moodle та Google Classroom, які забезпечують ефективну комунікацію між викладачем і студентами, організацію навчального процесу та доступ до навчальних матеріалів у зручний час.

Однією з головних переваг цифровізації освіти є забезпечення доступності навчання. Студенти мають можливість отримувати знання незалежно від місця перебування, що особливо важливо в умовах сучасних викликів. Крім того, цифрові технології сприяють гнучкості навчального процесу: здобувачі освіти можуть самостійно планувати свій час, обирати темп навчання та повертатися до складного матеріалу. Важливою перевагою є також широкий доступ до різноманітних інформаційних ресурсів, що сприяє поглибленню знань, розвитку критичного мислення та самостійності.

Ще однією суттєвою перевагою є інтерактивність навчання. Використання тестів, відеоматеріалів, онлайн-дискусій і практичних завдань дозволяє підвищити зацікавленість студентів і зробити навчальний процес більш динамічним. Це, у свою чергу, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу та формуванню необхідних компетентностей.

Водночас цифровізація освіти супроводжується рядом викликів. Однією з ключових проблем є відсутність живого спілкування, що може негативно впливати на розвиток комунікативних навичок і рівень взаємодії між учасниками освітнього процесу. Крім того, технічні труднощі, такі як нестабільний інтернет-зв'язок або відсутність сучасних пристроїв, можуть ускладнювати доступ до навчання.

Ще однією проблемою є зниження мотивації студентів у дистанційному форматі. Відсутність постійного контролю та необхідність високого рівня самодисципліни можуть призводити до зниження ефективності навчання. Також варто зазначити проблему академічної доброчесності, оскільки цифрові технології створюють додаткові можливості для недобросовісного виконання завдань.

У контексті цифровізації змінюється роль викладача і студента. Викладач уже не є єдиним джерелом знань, а виступає організатором навчального процесу, наставником і модератором. Його завдання полягає у спрямуванні навчальної діяльності студентів, наданні консультацій та створенні умов для ефективного навчання. Студент, у свою чергу, повинен бути активним учасником освітнього процесу, проявляти самостійність, відповідальність і здатність до самоорганізації.

Окремої уваги заслуговує змішане навчання як одна з найбільш перспективних моделей сучасної освіти. Воно передбачає поєднання онлайн- та офлайн-форм навчання, що дозволяє ефективно використовувати переваги кожного з них. Наприклад, теоретичний матеріал може опановуватися за допомогою онлайн-ресурсів, тоді як практичні заняття, обговорення та контроль знань доцільно проводити в аудиторії.

Особливої уваги заслуговує питання організації навчання студентів першого курсу. Доцільно зазначити, що саме на початковому етапі здобуття вищої освіти перевагу варто надавати офлайн-формату навчання. Це пов'язано з необхідністю адаптації студентів до нового освітнього середовища, формуванням базових навчальних навичок, налагодженням комунікації з

викладачами та одногрупниками. Безпосередня взаємодія в аудиторії сприяє кращому засвоєнню матеріалу, розвитку соціальних і комунікативних компетентностей, а також підвищує рівень мотивації до навчання. У подальшому, після проходження адаптаційного періоду, більш ефективним є поступове впровадження елементів дистанційного та змішаного навчання.

Змішане навчання сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу, оскільки поєднує самостійну роботу з безпосередньою взаємодією з викладачем. Воно також дозволяє розвивати як цифрові, так і комунікативні компетентності студентів. Такий підхід забезпечує баланс між гнучкістю та структурованістю навчального процесу, що є особливо важливим у сучасних умовах.

Отже, цифровізація освіти є невід'ємною складовою розвитку сучасного суспільства. Вона відкриває широкі можливості для вдосконалення навчального процесу, проте супроводжується певними викликами, які потребують вирішення. У цьому контексті змішане навчання виступає ефективною моделлю організації освіти, що поєднує переваги традиційного та цифрового підходів і сприяє підвищенню якості освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України. Київ, 2018.
2. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки. Київ, 2019.
3. Anderson T. *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University, 2008.
4. UNESCO. *Education in a Digital World*. Paris, 2021. https://www.researchgate.net/publication/383038622_The_Efficacy_and_Acceptance_of_Online_Learning_vs_Offline_Learning_in_Higher_Learning_Institutions_A_Systematic_Review

УДК 378.147:374.7:81’243:004.9

Дмитро КОРОБОВ
Полтавський національний педагогічний університетімені В. Г. Короленка
mitjakorobov221185@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ: ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Сучасний розвиток суспільства характеризується стрімкою цифровою трансформацією, яка охоплює всі сфери людської діяльності, зокрема освіту. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема модернізації іншомовної освіти дорослих як складової концепції навчання упродовж життя. Зростання ролі міжкультурної комунікації, професійної мобільності та глобалізаційних процесів зумовлює необхідність формування іншомовної комунікативної компетентності як ключової складової професійної та соціальної реалізації особистості [Byram, 1997].

Цифрова епоха відкриває нові можливості для організації освітнього процесу, зокрема через використання онлайн-платформ, інтерактивних ресурсів та інструментів штучного інтелекту. Це потребує переосмислення дидактичних засад навчання дорослих, врахування їхніх освітніх потреб, мотивації та досвіду.

Метою є аналіз дидактичних аспектів трансформації іншомовної освіти дорослих у цифрову епоху.

Формування іншомовної комунікативної компетентності ґрунтується на поєднанні кількох наукових підходів, серед яких провідне місце займає комунікативний підхід. Відповідно до нього, навчання мови спрямоване на розвиток здатності ефективно використовувати мовні засоби у процесі реальної комунікації. Комунікативна компетентність включає мовну, соціолінгвістичну та стратегічну складові [Canale & Swain, 1980].

Важливу роль відіграє також соціокультурний підхід, який підкреслює необхідність формування здатності до міжкультурної взаємодії, розуміння культурних норм і цінностей інших народів [Byram, 1997]. У цьому контексті іншомовна освіта виступає не лише засобом засвоєння мовних знань, а й інструментом розвитку міжкультурної компетентності.

Когнітивні аспекти навчання мови розкрито у працях Р. Елліса, який розглядає процес засвоєння другої мови як складну систему взаємодії

когнітивних механізмів, що забезпечують обробку мовної інформації та формування мовленнєвих навичок [Ellis, 2008].

Особливості навчання дорослих обґрунтовані у теорії андрагогіки, згідно з якою дорослі здобувачі освіти характеризуються високим рівнем самостійності, орієнтацією на практичне застосування знань та використанням власного життєвого досвіду у процесі навчання [Knowles, 2015].

Вплив цифрової трансформації на іншомовну освіту дорослих. Цифрова трансформація суттєво змінює характер освітнього процесу, розширюючи можливості доступу до знань та форм навчання. Використання сучасних технологій сприяє індивідуалізації навчання, підвищенню його гнучкості та ефективності.

Особливу роль у цьому процесі відіграють новітні цифрові інструменти, зокрема платформи дистанційного навчання, мобільні додатки та системи штучного інтелекту. Вони дозволяють створювати адаптивні освітні середовища, що враховують індивідуальні особливості здобувачів освіти та підтримують їхню автономію [Godwin-Jones, 2023].

У контексті іншомовної освіти цифрові технології сприяють розширенню комунікативних можливостей, забезпечують доступ до автентичних матеріалів і створюють умови для інтерактивної взаємодії між учасниками освітнього процесу. З метою систематизації ключових дидактичних аспектів формування іншомовної комунікативної компетентності дорослих у цифровому освітньому середовищі доцільно узагальнити їх у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Дидактичні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності дорослих у цифровому середовищі)

Дидактичний аспект	**Зміст**	**Цифрові інструменти**	**Результат**
Когнітивний	Усвідомлене засвоєння мовних структур, розвиток мислення	онлайн-тести, інтерактивні вправи	формування мовної компетентності
Комунікативний	Використання мови в реальних ситуаціях	відеоконференції, чати, платформи для спілкування	розвиток мовленнєвих навичок

Соціокультурний	Опанування культурного контексту	автентичні матеріали, міжнародні платформи	міжкультурна компетентність
Мотиваційний	Підвищення інтересу до навчання	гейміфікація, мобільні додатки	зростання мотивації
Цифровий	Використання технологій і ШІ	LMS (Learning Management System), AI-інструменти	цифрова компетентність

Як видно з таблиці, формування іншомовної комунікативної компетентності дорослих у цифровому середовищі має багатовимірний характер і охоплює когнітивні, комунікативні, соціокультурні, мотиваційні та цифрові аспекти. Їх інтеграція забезпечує цілісність освітнього процесу та сприяє підвищенню його ефективності в умовах цифрової трансформації.

Дидактичні аспекти трансформації іншомовної освіти.

Трансформація іншомовної освіти дорослих у цифрову епоху зумовлює необхідність оновлення дидактичних підходів. Серед ключових дидактичних аспектів можна виокремити такі:

Персоналізація навчання. Цифрові технології забезпечують можливість адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб здобувачів освіти, їхнього рівня підготовки та професійних цілей. Це відповідає принципам андрагогіки, згідно з якими навчання повинно бути орієнтоване на потреби дорослого [Knowles, 2015].

Комунікативна спрямованість навчання. Застосування цифрових платформ сприяє реалізації комунікативного підходу через організацію онлайн-дискусій, відеоконференцій та спільних проєктів, що забезпечують розвиток комунікативної компетентності [Canale & Swain, 1980].

Розвиток міжкультурної компетентності. Цифрове середовище створює умови для безпосередньої взаємодії з представниками інших культур, що сприяє формуванню міжкультурної компетентності та толерантності [Byram, 1997].

Автономія навчання. Дорослі здобувачі освіти отримують можливість самостійно планувати навчальну діяльність, обирати ресурси та контролювати результати, що відповідає сучасним підходам до навчання [Knowles, 2015].

Інтеграція цифрових технологій. Використання цифрових ресурсів сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення та формуванню навичок самостійного навчання [Godwin-Jones, 2023].

Висновки. Отже, трансформація іншомовної освіти дорослих у цифрову епоху є складним процесом, що передбачає зміну традиційних дидактичних підходів та інтеграцію сучасних технологій у навчальний процес. Ефективність формування іншомовної комунікативної компетентності залежить від поєднання комунікативного, когнітивного, соціокультурного та андрагогічного підходів.

Використання цифрових технологій відкриває нові можливості для персоналізації навчання, розвитку автономії та підвищення мотивації дорослих здобувачів освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням інноваційних моделей навчання та їх емпіричною перевіркою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

2.Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47.

3.Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

4.Godwin-Jones, R. (2023). Emerging technologies in language learning: Artificial intelligence and language education. *Language Learning & Technology, 27*(2).

5.Knowles, M. S. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (5th ed.). London: Routledge

УДК 378.147:316.485.6:159.942

Ольга КОСЕНЧУК
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний університет «Київський авіаційний університет»,
olha.kosenchuk@npp.kai.edu.ua

ВИБІРКОВА ДИСЦИПЛІНА «ПСИХОЛОГІЯ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У тезах висвітлено актуальність впровадження вибіркової дисципліни «Психологія розв'язання конфліктних ситуацій» як ефективного засобу формування soft skills здобувачів освіти. Проаналізовано сучасні міжнародні та українські дослідження щодо ролі гнучких навичок у професійній підготовці майбутніх фахівців. Обґрунтовано значення розвитку емоційного інтелекту, комунікативної компетентності, стресостійкості, навичок співпраці та конструктивного вирішення конфліктів. Визначено роль інтерактивних методів навчання у формуванні конфліктологічної компетентності здобувачів освіти. Доведено, що впровадження курсу сприяє підвищенню якості професійної підготовки, психологічної безпеки освітнього середовища та готовності молоді до ефективної професійної взаємодії.

Ключові слова: soft skills, конфліктологічна компетентність, психологія конфлікту, емоційний інтелект, комунікація, здобувачі освіти, вища освіта.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується швидкими соціальними, економічними та технологічними змінами, що суттєво трансформують вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, особливо в умовах невизначеності та кризи. Випускникам закладів вищої освіти недостатньо володіти лише професійними знаннями та фаховими компетентностями, адже в умовах динамічного ринку праці, високого рівня конкуренції та постійної міжособистісної взаємодії особливого значення набувають soft skills, які забезпечують здатність людини ефективно комунікувати, працювати в команді, управляти емоціями, критично мислити, адаптуватися до змін та конструктивно розв'язувати конфлікти [6; 7; 9].

У сучасних міжнародних дослідженнях soft skills визначаються як один із ключових чинників професійної успішності. У доповіді Всесвітнього економічного форуму «The Future of Jobs Report 2023» серед найбільш

затребуваних навичок сучасного фахівця виокремлено аналітичне мислення, емоційний інтелект, комунікацію, лідерство, стресостійкість та здатність до співпраці [7]. Дослідники також наголошують, що роботодавці дедалі більше цінують здатність працівників до ефективної командної взаємодії та конструктивного реагування на професійні виклики [6; 11].

В умовах трансформації вищої освіти в Україні, фахової підготовки конкурентоспроможних фахівців, які можуть ефективно працювати в умовах невизначеності, кризи актуальності набуває проблема формування soft skills.

Необхідно зауважити, що сучасне освітнє середовище функціонує в умовах соціальної нестабільності, цифрової трансформації, високого рівня психологічного навантаження та необхідності швидкої адаптації до кризових ситуацій. Криза викликана воєнним станом, зміни формату навчання, як-то змішаний формат або дистанційний, емоційне виснаження та підвищений рівень тривожності студентської молоді потребують формування навичок психологічної саморегуляції, конструктивної комунікації та ненасильницького вирішення конфліктів.

Міжнародні освітні організації наголошують на необхідності розвитку соціально-емоційних компетентностей як складника сучасної освіти. У документі UNESCO «Reimagining Our Futures Together» підкреслюється, що освіта XXI століття має формувати здатність до співпраці, діалогу, толерантності та мирного врегулювання конфліктів [8]. Саме тому розвиток soft skills розглядається як стратегічний напрям модернізації освітнього процесу.

Аналогічна константа простежується у європейській рамці компетентностей «LifeComp» соціальні та емоційні навички визначено як основу успішної самореалізації особистості [9]. Серед ключових компетентностей виокремлюються емпатія, комунікація, здатність до співпраці, саморегуляція та відповідальне прийняття рішень.

Особливе значення в сучасному освітньому просторі має розвиток емоційного інтелекту. Саме емоційна компетентність дозволяє людині ефективно управляти власними емоціями, розуміти емоційний стан інших людей, підтримувати конструктивну комунікацію та уникати деструктивної поведінки. У дослідженнях Future of Education and Skills 2030: Проєкт, що розробив концепцію «Компас навчання 2030» (Learning Compass 2030), зазначено, що знання, навички та цінності, необхідні сучасним учням для

успіху в майбутньому, де розв'язання конфліктів і саморегуляція є критично важливими. OECD наголошується, що розвиток соціально-емоційних навичок позитивно впливає на академічну успішність, психологічне благополуччя та професійну адаптацію молоді [6].

Якщо врахувати, що розвиток зазначених вище компетеностей потребують системної та послідовної підготовки у цьому контексті особливого значення набуває питання розробки та впровадження курсу, що забезпечує формування саме тих компетентностей, які є необхідними для успішної професійної та соціальної діяльності.

У Державному університеті «Київський авіаційний інститут» у 2026 році запроваджено нову вибіркову дисципліну «Психологія розв'язання конфліктних ситуацій» (автори курсу Косенчук О.Г., Косенчук Ю.Г.).

Вибіркова дисципліна набула значної популярності серед здобувачів вищої освіти та увійшла до переліку найбільш затребуваних освітніх компонентів за вибором студентів. До цільової групи було залучено 230 здобувачів вищої освіти різних галузей підготовки, зокрема гуманітарних, технічних, природничих, соціально-економічних та інформаційно-технологічних спеціальностей.

Курс спрямований не лише на формування теоретичних знань про природу конфлікту, а й на розвиток практичних умінь, необхідних для ефективної міжособистісної взаємодії.

Зміст курсу сприяв формуванню у здобувачів освіти розуміння причин виникнення конфліктів, розвитку навичок конструктивної комунікації та здатності аналізувати власні емоційні реакції й обирати ефективні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях.

У межах освітнього компонента авторами курсу було забезпечено практичне опрацювання студентами методів активного слухання, медіації та врегулювання конфліктів шляхом аналізу й розв'язання ситуативних кейсів.

Особливу увагу, під час викладання курсу, було приділено питанням прийняття різноманіття, ознайомленню здобувачів освіти з міжнародними практиками у сфері конфліктології та міжкультурної комунікації, а також залученню міжнародних лекторів, зокрема представників Університету Парми (Італія).

Цінність курсу «Психологія розв’язання конфліктних ситуацій» полягає також у тому, що він побудований на діяльнісному підході та має практикоорієнтований характер.

Якщо врахувати, що пасивні методи роботи, як-то лекція не забезпечують достатнього рівня розвитку soft skills, оскільки гнучкі навички формуються переважно в процесі активної та інтерактивної взаємодії. Саме тому важливим складником курсу є використання інтерактивних методів навчання: тренінгів, кейс-методів, рольових ігор, групових дискусій, аналізу конфліктних ситуацій, моделювання професійних кейсів та психологічних практикумів. Під час впровадження інтерактивних методів, залученість учасників є максимальної, особливо, якщо це проєктна діяльність, метод «Рівний-рівному», метод «кейс-стаді», «Форум-театр», вирішення практичних кейсів тощо.

Активні та інтерактивні технології створюють умови для розвитку комунікативної компетентності, навичок співпраці та рефлексії. Під час моделювання конфліктних ситуацій здобувачі освіти вчаться описувати власний емоційний стан, аналізувати поведінку учасників конфлікту, прогнозувати наслідки різних стратегій взаємодії та знаходити оптимальні шляхи розв’язання проблеми. Це сприяє розвитку критичного мислення, навичок переговорів і здатності приймати рішення в умовах психологічної напруги.

Важливість розвитку soft skills у системі професійної підготовки підтверджено у дослідженнях В. Старинської, Л. Прокопів та Л. Серман зазначається, що сучасний фахівець має володіти не лише професійними знаннями, а й навичками комунікації, лідерства, командної взаємодії та емоційної саморегуляції [1]. На думку авторів, саме інтерактивні методи навчання є найбільш ефективним інструментом розвитку зазначених компетентностей.

Одним із ключових результатів опанування курсу є формування конфліктологічної компетентності, яка передбачає здатність людини конструктивно вирішувати суперечності, підтримувати продуктивну взаємодію та запобігати розвитку деструктивних конфліктів. Л. Довгань наголошує, що формування навичок врегулювання конфліктів у студентської молоді сприяє розвитку культури діалогу, толерантності та відповідального ставлення до міжособистісної взаємодії [4].

У сучасних умовах конфліктологічна компетентність є необхідною для представників практично всіх професій. Майбутні педагоги, психологи, менеджери, медичні працівники, соціальні працівники та фахівці інших сфер постійно взаємодіють із людьми та стикаються з необхідністю врегулювання конфліктних ситуацій.

Саме тому вибіркова дисципліна «Психологія розв'язання конфліктних ситуацій» має універсальний характер і може бути ефективно інтегрована у професійну підготовку здобувачів різних спеціальностей.

Важливим аспектом курсу є також формування психологічної безпеки освітнього середовища, яке ґрунтується на взаємній повазі, емпатії, довірі, толерантності та конструктивній комунікації. Натомість конфлікти, агресивна поведінка та емоційне виснаження негативно впливають на якість освітнього процесу та психоемоційний стан здобувачів освіти. Саме тому розвиток навичок конструктивного вирішення конфліктів сприяє зниженню рівня психологічної напруги та підтриманню позитивного мікроклімату в академічному середовищі.

Курс «Психологія розв'язання конфліктних ситуацій» забезпечує розвиток широкого спектра soft skills, серед яких: ефективна міжособистісна комунікація; активне слухання; розвиток емоційного інтелекту; емпатія; критичне мислення; стресостійкість; командна взаємодія; навички переговорів; медіація; самоконтроль і саморефлексія; лідерство та відповідальність.

Дослідження CASEL підтверджують, що розвиток соціально-емоційних навичок позитивно впливає на академічну успішність студентів, рівень їхньої психологічної стійкості та ефективність професійної взаємодії [10]. У зв'язку з цим інтеграція курсів, спрямованих на розвиток soft skills, є важливою умовою модернізації сучасної вищої освіти.

Отже, загальноуніверситетський курс «Психологія розв'язання конфліктних ситуацій» є важливим інструментом формування soft skills здобувачів вищої освіти. Його впровадження відповідає сучасним міжнародним і національним тенденціям розвитку освіти, сприяє формуванню емоційного інтелекту, конфліктологічної компетентності, культури ненасильницької комунікації та психологічної стійкості майбутніх фахівців. Програмно-методичне забезпечення курсу є актуальною відповіддю на соціальні виклики сьогодення, оскільки поєднує теоретичні знання з

психології конфлікту та практичні навички конструктивного вирішення суперечок у різних соціальних та професійних контекстах. Він акцентує увагу на розвитку компетентностей у сприйнятті та цінуванні різноманіття, інтегрує міждисциплінарний підхід та застосування сучасних методів медіації, переговорів та комунікації. Курс формує унікальні навички саморегуляції, емоційної компетентності та відповідального прийняття рішень, що дозволяє здобувачам успішно адаптуватися у складних соціальних ситуаціях та ефективно взаємодіяти у мультикультурному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Mountain School of Ukrainian Carpaty Stynska V., Prokopiv L., Serman L. *Soft Skills in the Practice of Future Higher Educational Institutions Teachers' Training*. 2021.
2. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research Kolesnik K., Hrytsenko T., Sheremet M. *Future-Teacher Soft Skills Development in the Context of Ukraine's Integration into the European Higher Education Area*. 2022.
3. UNESCO Journal of Education Paletska-Yukalo A., Rak T., Voloshyn V. *Development of Soft Skills in the Digital Age: Experience of Higher Education Institutions*. 2023.
4. Молодь і ринок Довгань Л. *Розвиток навичок врегулювання конфліктів у студентів закладів вищої освіти*. 2024.
5. Соціальна робота та соціальна освіта Коляда Н., Кравченко О., Левченко Н. *Розвиток міжособистісного спілкування в системі soft skills молоді в умовах закладу вищої освіти*. 2023.
6. OECD Publishing OECD. *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris : OECD Publishing, 2021.
7. World Economic Forum World Economic Forum. *The Future of Jobs Report 2023*. Geneva : WEF, 2023.
8. UNESCO UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris : UNESCO Publishing, 2021.
9. European Commission Publications Office European Commission. *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. 2020.
10. CASEL Official Website CASEL. *2023 CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning*. 2023.
11. Taylor & Francis Online Succi C., Canovi M. *Soft Skills to Enhance Graduate Employability: Comparing Students and Employers' Perceptions*. 2020.

УДК 159.942:616.89-008:316.485.6

Юлія КОСЕНЧУК
доктор філософії, доцент
Національний університет «Київський авіаційний інститут»

КОНФЛІКТНІ ПЕРЕЖИВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ПСИХОСОМАТИЧНИХ ПРОЯВІВ ТА ПОРУШЕНЬ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я

Актуальність дослідження. У сучасному науковому дискурсі проблема ментального здоров'я дедалі частіше розглядається крізь призму цілісного психологічного досвіду особистості. Психологічна проекція особистісного буття відображає внутрішній світ людини, її переживання, емоційні стани, систему смислів і способи взаємодії з навколишнім середовищем. У цьому контексті конфліктні ситуації постають не лише як соціально-психологічні явища, а й як важливі чинники внутрішнього переживання, що можуть істотно впливати на психічний стан людини та її фізичне самопочуття.

Конфлікти супроводжують різні сфери життєдіяльності людини, зокрема міжособистісні стосунки, освітню діяльність, професійну взаємодію, сімейні відносини. У психологічному вимірі вони пов'язані з переживанням напруження, фрустрації, тривоги, образи або внутрішньої невизначеності. За умов відсутності конструктивних стратегій розв'язання конфліктів такі переживання можуть набувати хронічного характеру та призводити до порушення психологічної рівноваги.

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає ментальне здоров'я як стан психологічного благополуччя, що дозволяє людині реалізовувати власний потенціал, ефективно справлятися зі стресами повсякденного життя та підтримувати продуктивну взаємодію з іншими людьми (WHO, 2022). Водночас численні дослідження свідчать, що тривалий психологічний стрес, міжособистісні конфлікти та емоційна напруга можуть сприяти виникненню різноманітних психосоматичних симптомів, таких як головний біль, порушення сну, хронічна втома або соматичний дискомфорт (Jungmann et al., 2022; Petzke et al., 2024).

У межах психосоматичного підходу тілесні симптоми розглядаються як можливий результат складної взаємодії психічних, нейрофізіологічних та

соціальних чинників. Психоемоційні переживання, що виникають у конфліктних ситуаціях, здатні впливати на функціонування нервової та ендокринної систем організму, спричиняючи порушення адаптаційних механізмів та виникнення соматичних проявів. Таким чином, дослідження взаємозв'язку конфліктних переживань особистості, психосоматичних реакцій та стану ментального здоров'я є важливим напрямом сучасної психологічної науки.

Мета тез полягає у теоретичному аналізі психологічних механізмів впливу конфліктних переживань на формування психосоматичних проявів та стан ментального здоров'я особистості.

У психології конфлікт розглядається як процес зіткнення протилежних інтересів, потреб або цінностей сторін взаємодії. Однак конфліктна ситуація має не лише зовнішній, але й глибокий внутрішній вимір, оскільки вона пов'язана з емоційними переживаннями людини та її суб'єктивною інтерпретацією подій. Психологічна значущість конфлікту визначається не стільки його об'єктивними характеристиками, скільки тим, як саме особистість сприймає та переживає конфліктну ситуацію.

Переживання конфлікту часто супроводжується виникненням інтенсивних емоційних станів, зокрема тривоги, роздратування, фрустрації або почуття безсилля. Якщо такі переживання тривають тривалий час і не знаходять конструктивного вирішення, вони можуть перетворюватися на джерело хронічного психологічного стресу. Саме тривалий стрес розглядається сучасними дослідниками як один із ключових чинників порушення психофізіологічної рівноваги організму.

Сучасні дослідження у сфері психосоматики підтверджують, що труднощі емоційної регуляції можуть сприяти виникненню функціональних соматичних симптомів. Люди, які мають складнощі з усвідомленням і вираженням власних емоцій, частіше стикаються з тілесними проявами стресу, такими як головний біль, порушення травлення, підвищена втомлюваність або розлади сну (Jungmann et al., 2022).

Психосоматичні симптоми розглядаються як своєрідний спосіб тілесного реагування на психологічні труднощі. У ситуації хронічного конфлікту активізуються механізми нейроендокринної реакції на стрес, що супроводжується підвищеним рівнем кортизолу та змінами у функціонуванні вегетативної нервової системи. Якщо психоемоційне напруження зберігається

тривалий час, організм людини поступово втрачає здатність до ефективної саморегуляції, що може проявлятися у вигляді різноманітних соматичних симптомів (Shchaslyvyi et al., 2024).

Особливу роль у цьому процесі відіграють індивідуальні стратегії поведінки у конфлікті. Результати сучасних досліджень показують, що різні стилі конфліктної взаємодії по-різному впливають на психологічний стан людини. Наприклад, уникнення конфлікту або надмірна поступливість можуть призводити до накопичення внутрішньої напруги та емоційного виснаження. Натомість конструктивні стратегії, спрямовані на співпрацю та пошук взаємоприйнятних рішень, сприяють зниженню рівня психологічного стресу та покращенню емоційного благополуччя (Zhang et al., 2024).

З позицій психології ментального здоров'я важливим чинником профілактики психоемоційних порушень є розвиток навичок конструктивної комунікації та емоційної саморегуляції. До таких навичок належать здатність усвідомлювати власні емоції, відкрито висловлювати потреби, проявляти емпатію та будувати діалог на основі взаємоповаги. Формування цих компетентностей сприяє зниженню конфліктності у міжособистісних стосунках та підвищує психологічну стійкість особистості.

У рекомендаціях ВООЗ підкреслюється важливість розвитку навичок психологічної саморегуляції, підтримання соціальних зв'язків та формування здорових стратегій подолання стресу як важливих умов збереження ментального здоров'я (WHO, 2020).

Таким чином, конфліктні переживання можуть виступати важливим чинником формування психоемоційного напруження та психосоматичних реакцій. Водночас здатність особистості конструктивно реагувати на конфліктні ситуації, усвідомлювати власні емоції та підтримувати ефективну комунікацію сприяє збереженню психологічного благополуччя та підвищенню адаптаційних можливостей людини.

Отже, результати теоретичного аналізу свідчать про існування тісного взаємозв'язку між конфліктними переживаннями особистості, психосоматичними проявами та станом ментального здоров'я. Нерозв'язані або тривалі конфлікти можуть виступати джерелом хронічного психологічного стресу, що негативно впливає на психофізіологічний стан людини.

Водночас розвиток навичок конструктивного розв'язання конфліктів, емоційної саморегуляції та ефективної комунікації є важливим ресурсом підтримки ментального здоров'я та профілактики психосоматичних порушень.

Інтеграція знань із психології конфлікту, психосоматики та психології ментального здоров'я дозволяє сформувати цілісний підхід до розуміння психологічного благополуччя особистості та визначити перспективні напрями подальших наукових досліджень і психопрофілактичної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. World Health Organization. (2020). *Doing What Matters in Times of Stress: An Illustrated Guide.* https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927
2. World Health Organization. (2022). *World Mental Health Report: Transforming Mental Health for All.* https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338
3. World Health Organization. (2022). *Guidelines on Mental Health at Work.* https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052
4. Jungmann, S., Wagner, L., Klein, M., & Kaurin, A. (2022). Functional Somatic Symptoms and Emotion Regulation in Children and Adolescents. *Clinical Psychology in Europe*. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9667419/
5. Petzke, T. M., et al. (2024). The association of emotion regulation and somatic symptoms. *Journal of Psychosomatic Research*.https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38598412/
6. Shchaslyvyi, A., et al. (2024). Comprehensive Review of Chronic Stress Pathways and the Implications of Stress on Health. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11353953/
7. Zhang, Q., et al. (2024). The influence of different conflict management styles on employees' depression: The mediating role of emotional exhaustion. *Frontiers in Public Health*. https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2024.1407220/full

УДК:159.955.5:159.955.2:159.923.2

Таїса ЛИСЯНСЬКА
кандидат психологічних наук, професор
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
lisyanskaya.taisa@gmail.com

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ І МИСЛЕННЯ

Вторгнення Російської Федерації в Україну призвело до виникнення у населення станів невизначеності, що стосуються теперішнього часу і майбутнього також. Умови війни порушують звичний спосіб життя людей, викликають у них постійні переживання травматичних подій, підвищену тривожність, ускладнюють здатність до саморегуляції. Закономірно, що у цих умовах у науковців зростає інтерес до проблеми ставлень особистості до ситуацій невизначеності, які домінують способи подолання їх, до проблеми інновацій, мислення і сміливості, що мають значущість у підготовці військових до боротьби з ворогом, а також у розвитку адаптивності, емоційної стійкості, саморегуляції у цивільного населення.

Отже, невизначеність це невід'ємна характеристика сучасної реальності. Саме тому виникає потреба вивчити сучасні підходи у дослідженні, а також у визначенні цього явища, у дослідженні особливостей мислення, що сприятимуть подоланню ситуацій невизначеності або виходу з них. У зв'язку з такою необхідністю метою роботи є дослідження індивідуального рівня толерантності до невизначеності, а також здатності до дивергентного і конвергентного мислення у здобувачів освіти першого курсу, підготовка яких здійснюється за напрямами Психологія та Середня освіта (українська мова і література). Методи і методика дослідження. Для досягнення мети застосовувалися теоретичні методи:аналіз і синтез інформації наукових джерел, систематизація та узагальнення досліджень; емпіричні- тест-опитувальник Д. МакЛейна Шкала толерантності до невизначеності, відкриті проблеми, задачі, якісний аналіз, кількісний аналіз – процентне співвідношення.

З метою розкриття змісту цілісного поняття толерантність до невизначеності вчені спрямовують увагу на кожне з них і виокремлюють два види толерантності до невизначеності, такі як толерантність до двозначності, тобто суперечностей, дилемна ситуація і толерантність до нестачі інформації.

Що ж до толерантності до невизначеності вчені розглядали поведінку особистості як у багатозначних ситуаціях, могли сприймати їх і долати або уникати [3, с. 75]. Зміст цього поняття розглядається по різному, зокрема як психологічна риса особистості [3, с. 75], як динамічна характеристика особистості, як психологічна установка, як особистісна характеристика, яка у складних ситуаціях зберігає емоційну стійкість, рівновагу, як різновид когнітивного стилю [1; 3, с. 75]. Називається цей стиль толерантністю до нереалістичного досвіду, що суперечить пізнавальному досвіду, індивідуальний прояв якого, може набувати форми загрози, дискомфорту, що стосується авторитарної особистості. С.Литвин відстоює думку, що толерантність до невизначеності це комплексне поняття, яке об'єднує в собі концепції толерантності і невизначеності та утворює єдність таких компонентів: здатність приймати рішення і роздуми над проблемою, який би високий рівень її невизначеності не був; вміння працювати в умовах дефіциту інформації або її подвійності; здатність сприймати нові, неструктуровані і суперечливі ситуації не як такі, що приведуть до переживань невдачі, а створюють можливість випробувати свої знання і вміння. В інших підходах вчені підкреслюють, що толерантність до невизначеності це риса або діапазон реакцій у межах від відторгнення до привабливості [3, с. 75].

Дослідження виявлення толерантності до невизначеності у здобувачів освіти першого курсу за напрямом підготовки Середня освіта (українська мова і література) показало, що за співвіднесеністю набраних балів на прямі питання і зворотні відторгнення від складної і багатозначної інформації досліджувані не виявили. Частина досліджуваних набрали велику кількість балів на прямі питання, що є показником переконливої зацікавленості неструктурованою і невизначеною або суперечливою інформацією. Були виявлені схожі кількісні показники з цією групою, але менші. В сумі така категорія досліджуваних складає всього 3,5%. Окремі досліджувані набрали майже рівну кількість балів на прямі питання і зворотні, що свідчить про те, що ці здобувачі усвідомлюють і приймають складність і непередбачуваність світу, а також мають готовність шукати у відповідних умовах єдиноправильне рішення. Низький індивідуальний рівень інтолерантності виявили лише 1,7% досліджуваних. Ці дані свідчать, що виявлені дуже різні співвіднесення числових значень на прямі і зворотні питання. Є велика різниця у підсумкових числових значеннях на ці питання.У більшості підсумкові числові значення на

зворотні питання значно вищі ніж на прямі, а тому індивідуальні рівні інтолерантності теж мають таку тенденцію. У порівнянні з виявленим індивідуальним рівнем толерантності вищий індивідуальний рівень інтолерантності до невизначеності, але різниці у розподілі по кількості досліджуваних, які виявили індивідуальні рівні толерантності та інтолератності до невизначеності великої немає. Узагальнено, виявили 52,5% здобувачів індивідуальний рівень інтолерантності, які комфортніше себе почувають у роботі з інформацією, що дозволить шукати і приймати єдино правильні рішення, а 47,5% виявили індивідуальний рівень толерантності до невизначеності, що означає виявлення тенденції сприймати невизначені ситуації як бажані.

В академічній групі здобувачів освіти першого курсу психологічного факультету дослідженням виявлено виразну відмінність в особливостях співвіднесеності числових значень на прямі і зворотні питання. Ці значення дещо вищі ніж середні, але різниця між ними на прямі і зворотні питання невелика і складає у межах від 3 до 7–9 одиниць найбільше. А тому індивідуальні рівні толерантності та інтолерантності до невизначеності не є високими, але деяка тенденція перевищення спостерігається за індивідуальним рівнем інтолерантності.

На нашу думку, відсутність вищих результатів толерантності до невизначеності можна пояснити тим, що учасники дослідження були здобувачі вищої освіти першого курсу, а система оцінювання результатів учіннєвої діяльності учнів у школі розрахована у більшості на виявлення здатності у них до здійснення пошуків єдино правильних відповідей, рішень. Як для майбутніх психологів, так і для майбутніх вчителів толерантність до невизначеності є актуальною проблемою. Досліджувані, які готуються бути психологами, з початком вивчення психології знають, крім того, що психічні явища цікаві і дивні, вони знаходяться глибоко, динамічно змінні, постійно перебувають у стані взаємозв'язків і взаємопереходів. Досліджувані, які готуються бути вчителями української мови і літератури теж дотичні до такої інформації, оскільки вони не тільки мають формувати знання в учнів, але й способи здобуття досвіду та особистісні якості. Отже, дослідження показало, що близько половини першокурсників вже виявили свою толерантність до невизначеності. Помилково думати, що майбутнім фахівцям з обох спеціальностей не потрібні способи пошуку єдино правильних

відповідей або прийняття рішень. Питання лише у тому, якщо вони такими способами володіють, чи зможуть навчитися працювати зі складною, новою, неструктурованою, суперечливою, подвійною інформацією.

Шукаючи відповідь на це питання, попередньо, йдучи від Дж. П. Гілфорда, спробуємо виявити у досліджуваних функціонування конвергентного і дивергентного мислення. На думку Гілфорда, конвергентне мислення має дедуктивну природу, пов'язане з пізнанням світу, пам'яттю, здатне до оцінювання. Це мислення потрібне для розв'язання задач, проблем, що мають єдино правильне рішення. Щоб продуктом мисленнєвої діяльності могли бути оригінальні думки, швидкість пристосування до семантичного матеріалу і перетворення його з метою отримати нові, розумні і незвичайні ідеї, потрібно дивергентне мислення [2, с. 28].

З метою вивчення у здобувачів освіти першого курсу особливостей дивергентного мислення добирали завдання, в яких відомі методи і шаблони не працюють (спільне складання оповідання, створення заголовків на основі подій, що трапилися з вами упродовж дня, вигадування 10 іменників, які не пов'язані між собою та максимально віддалені за значенням, знайти нові способи використання загального об'єкта, пропонувалася ситуація і декілька способів дій, які досліджувані мали оцінити їх за ступенем адекватності). Для вивчення конвергентного мислення пропонувалися завдання з достатньою кількістю інформації, щоб прийняти єдино правильне рішення, наприклад, учасники бачать два слова, а треба знайти третє, яке стосується обох. Оцінювалася доцільність запропонованих слів. Більшість учасників виконали завдання на конвергентне мислення, але в окремих учасників третє слово не завжди стосувалося однаково близько обох слів, тобто є зв'язок, але віддалений, що свідчить про наявність певних труднощів у встановленні більш суттєвих зв'язків між ними. Дослідження показує, що немає необхідності деталізувати його результати, оскільки вони не суперечать, а лише підтверджують думки тих психологів, які дотримуються концепції дуального мислення і розвивають її, акцентуючи на єдності і протилежності конвергентного мислення, що забезпечує пошук єдино правильного рішення проблеми і дивергентного мислення, що виявляє велику кількість альтернативних рішень на одних і тих даних. Факт слабкого розвитку дивергентного мислення і відносно у більшості невисокого індивідуального індекса толерантності до невизначеності у здобувачів освіти першого курсу пояснюємо впливом умов їх научіння, що є

результатом навчання з орієнтацією учнів на готові відповіді у підручниках і поясненнях вчителя, що продовжувалося і при підготовці до ЗНО. На першому курсі ЗВО, як правило, здобувачів "вводять" у спеціальність, формують основні наукові поняття, що потребує активізації конвергентного мислення. Проте це не означає, що на першому курсі немає можливості для формування єдності цих двох протилежностей мислення.

В умовах постійних змін і невизначеності сьогодення першочерговим завданням має бути пошуки форм, методів і прийомів формування єдності і протилежності конвергентного і дивергентного мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Литвин С.В. Толерантність до невизначеності як психологічний конструкт.Psychological journal. 2019. 1 (21). С. 90–107.

2. Міненко О.О., Мамчур І.В. Дивергентне мислення як складова особистісно-професійних якостей управлінського консультанта. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія:Психологія.* Том 34 (73) №4. С.26–31.

3. Федоришин Г. Толерантність до невизначеності як професійна компетентність психолога. *Психологія особистості*. 2022. Том 12. №1. С.73–79.

УДК: 377.091.33:81’243:004.9(045)

Віталій МЕЛЬНИК
здобувач третього (доктор філослфії) рівня вищої освіти
Національний університет “Київський авіаційний інститут”,
8967938@stud.kai.edu.ua

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (НА ОСНОВІ DIGCOMPUA 2.2)

Сучасні трансформації ринку праці та цифровізація комунікативних практик перетворюють інформаційно-цифрову компетентність (ІЦК) на базовий компонент професійної готовності випускника фахового коледжу філологічного профілю [2; 3]. Йдеться не про формальне володіння окремими сервісами, а про здатність діяти в цифровому середовищі відповідально, критично й продуктивно у типових для філолога ситуаціях: пошук і перевірка джерел, робота з термінологією, підготовка текстів і перекладів, редагування, комунікація та співпраця з замовником/командою, представлення результатів.

У системі фахової передвищої освіти компетентнісна логіка підготовки підсилюється практико-орієнтованістю навчання [1], обмеженими часовими ресурсами та неоднорідністю стартових цифрових умінь здобувачів. Це породжує суперечність: цифрові інструменти в освітньому процесі наявні, однак часто використовуються фрагментарно й не формують у здобувачів стійких професійних цифрових дій. У цьому контексті рамка DigCompUA 2.2 [2; 3] може виступати орієнтиром для проєктування очікуваних результатів, але потребує педагогічно й організаційно забезпеченого впровадження та механізмів оцінювання, що доводять реальне зростання ІЦК.

Метою тез є окреслення комплексу педагогічних умов та механізмів забезпечення якості (quality assurance) формування ІЦК майбутніх фахових молодших бакалаврів філологічних спеціальностей у закладах фахової передвищої освіти з опорою на DigCompUA 2.2 [2] та європейські підходи до компетентнісного навчання [4; 5].

Основна частина. Педагогічні умови розглядаємо як сукупність організаційно-дидактичних, кадрових і середовищних чинників, які

забезпечують керованість і відтворюваність процесу формування ІЦК у межах освітньо-професійної програми. Для фахових коледжів доцільно виокремити чотири взаємопов'язані групи таких умов.

По-перше, мотиваційно-ціннісні умови: включення завдань, що мають професійний сенс для здобувача (роль, адресат, дедлайн, критерії якості), розвиток навчальної автономії та відповідальності за продукт. Результативність підвищується, коли студент розуміє, навіщо виконує цифрові процедури та як вони впливають на якість тексту/перекладу й майбутню зайнятість.

По-друге, організаційно-дидактичні умови: конструктивне узгодження «результати - діяльність - оцінювання» [5], модульність і послідовність нарощування складності цифрових дій, інтеграція ІЦК у зміст іншомовної підготовки (читання, переклад, реферування, редагування), а не винесення її в ізольований «цифровий блок». Ефективним є поєднання аудиторної взаємодії з цілеспрямованою самостійною роботою у змішаному форматі.

По-третє, цифрово-середовищні умови: мінімальний стандарт цифрової інфраструктури (єдиний простір курсу, правила подання робіт, спільні документи/сховище), доступність ресурсів для студентів із різними пристроями, а також базові практики цифрової безпеки під час роботи з даними та джерелами. Середовище має бути стабільним і передбачуваним, інакше навчальний час витрачається на подолання технічної фрагментації.

По-четверте, кадрово-методичні умови: готовність викладача проєктувати діяльність, працювати з рубриками та формувальним оцінюванням [6], керувати співпрацею студентів і забезпечувати академічну доброчесність у цифровому середовищі. Окремого регламентування потребує використання інструментів штучного інтелекту: студент має демонструвати прозорість внеску цифрових засобів і здатність перевіряти результат.

Механізми забезпечення якості формування ІЦК у межах освітньої програми доцільно будувати як цикл «проєктування - реалізація - верифікація - корекція». На етапі проєктування ключовим інструментом є мапінг компонентів DigCompUA 2.2 [2; 3] на результати навчання та зміст модулів іншомовної підготовки, що запобігає випадковому й нерівномірному розподілу цифрових практик.

Таблиця 1

Приклад узгодження компонентів DigCompUA 2.2 з елементами іншомовної підготовки

Компонент DigCompUA 2.2	**Результати навчання (фрагмент)**	**Приклади навчальних дій в ІМПС**	**Доказ/оцінювання**
Інформаційна грамотність	Добирає й перевіряє іншомовні джерела для професійної задачі	Пошук; перевірка авторства/дати; зіставлення позицій	Анотований список; рубрика
Комунікація і співпраця	Працює в цифровому середовищі, дотримується етики	Спільне редагування; peer-review; обговорення рішень	Логи внеску; чекліст
Створення цифрового контенту	Створює професійний іншомовний продукт і аргументує рішення	Переклад+глосарій; редакторський звіт; аналітична записка	Продукт; рубрика; самооцінка
Безпека і доброчесність	Дотримується доброчесності й безпеки даних	Цитування; позначення внеску ШІ; захист даних	Чекліст; пояснювальна записка

На етапі реалізації вагомим інструментом є професійно-орієнтовані завдання з кінцевим продуктом, зокрема цифрові симуляції та кейси, які поєднують іншомовну діяльність із цифровими процедурами перевірки інформації, створення контенту та співпраці. На етапі верифікації доцільно застосовувати performance-based оцінювання [5]: оцінюється не декларування умінь, а якість виконаних дій і отриманого продукту.

Практичними інструментами верифікації виступають аналітичні рубрики (4 рівні) [8], чеклісти мінімальних вимог та цифрове портфоліо [7], що акумулює продукти діяльності (переклади, глосарії, анотації, звіти рішень) і дозволяє відстежувати динаміку зростання ІЦК протягом семестру. Формувальне оцінювання [6] (самооцінка, взаєморецензування, короткі консультації за проміжними версіями) переводить контроль якості з підсумкового у процесний режим.

Для забезпечення відтворюваності в масштабі закладу доцільно розробити банк типових сценаріїв і рубрик, узгоджених із результатами освітньої програми, а також мінімальні правила роботи з джерелами й інструментами ШІ. Такі регламенти стандартизують базовий рівень якості та зменшують ризики порушень доброчесності.

Запропонований підхід дозволяє поєднати вимоги професійної підготовки з вимірюваним формуванням ІЦК. Його цінність для закладів фахової передвищої освіти полягає в тому, що він враховує ресурсні обмеження коледжу, підтримує практико-орієнтованість навчання та створює умови для керованого підвищення цифрової зрілості здобувачів.

Комплекс педагогічних умов (мотиваційно-ціннісних, організаційно-дидактичних, середовищних і кадрово-методичних) є передумовою того, щоб DigCompUA 2.2 працювала як інструмент проєктування, а не як декларативний перелік дескрипторів. Механізми забезпечення якості через мапінг результатів, продуктове оцінювання, рубрики та цифрове портфоліо забезпечують прозорість і доказовість сформованості ІЦК у межах освітньої програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII : станом на 1 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19 (дата звернення: 21.02.2026).
2. Проєкт рамки цифрової компетентності для громадян України (DigCompUA 2.2) / О. Буров, Н. Морзе, О. Кузмінська та ін. ; Міністерство цифрової трансформації України, Інститут цифровізації освіти НАПН України. Київ, 2023. 91 с. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/6287-proekt_ramki_cifrovoi_kompetentnosti_gromadan_ukraini_digcompua_2_2.pdf (дата звернення: 20.02.2026).
3. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 134 p. DOI: 10.2760/115376
4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume. Strasbourg, 2020.
5. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. 4th ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.
6. Nicol D. J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education. 2006. Vol. 31(2). P. 199–218. DOI: 10.1080/03075070600572090.
7. Barrett H. C. Balancing the Two Faces of ePortfolios // Educação, Formação & Tecnologias. 2010. Vol. 3, No. 1. P. 6–14.
8. Andrade H. G. Using rubrics to promote thinking and learning // Educational Leadership. 2000. Vol. 57, No. 5. P. 13–18.

УДК:378.011.3-051:373.3:005.336.2(045)

Ірина МЕЛЬНИК
кандидат педагогічних наук, доцент

ВНУ імені Лесі Українки
imelnyk68@gmail.com

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ЗМІСТОВА СУТНІСТЬ

Актуальним для нашого дослідження є акцент на обґрунтуванні теоретичних засад змістової підготовки майбутнього вчителя початкової школи, шляхів удосконалення його професійного становлення з урахуванням тенденцій розвитку європейського освітнього простору та сучасних вимог реформування системи освіти в Україні.

Забезпечення якості освіти, відтак і професійної підготовки фахівців педагогічного профілю – пріоритетний напрям розвитку вищої школи України. Однією із домінант у дослідженнях якості освіти є обґрунтування теоретичних засад професійного становлення педагогів у ЗВО. Професійне становлення фахівця – безперервний шлях становлення людської сутності, організованої субстанції, яка веде цілеспрямовану і систематичну діяльність з формування себе як особистості, як кваліфікованого фахівця. Бути вчителем – це не просто професія, це маленький початок великого, неповторного шляху кожної дитини – громадянина, сім'янина, фахівця у певній галузі і просто Людини.

Різноманітні аспекти професійної підготовки та професійного становлення майбутнього педагога висвітлені у працях Л.Білоусової, Н.Воропай, І.Гавриш, І.Зязюна, Н.Кічук, Я.Кічук, О.Корнілки, О.Комар, Н.Кузьміної, І.Скоропад, І.Осадченко Р.Пріми, М.Семенюк, Л.Хомич, Л.Хоружої та ін.

Однак інноваційні зміни в сучасній освіті та підготовці фахівця вимагають ширшого вивчення проблеми професійного становлення майбутнього педагога.

Метою статті є аналіз змістової сутності поняття «професійне становлення» у взаємозв'язку з іншими термінами.

Пошук організаційних шляхів, методів, новітніх технологій підготовки майбутнього педагога – одна із характерних традицій як зарубіжної, так і вітчизняної науки й практики.

Якість та рівень професійного становлення майбутнього педагога початкових класів в умовах освітнього середовища педагогічного інституту зумовлені цілою низкою чинників. Зазначимо передусім ті, які детермінують

професійне становлення фахівців. Це бачення й усвідомлення здобувачем освіти моделі (проєкту) майбутньої професійної діяльності, наявність позитивної мотивації до професійної підготовки, адекватна самооцінка здобувачем освіти своїх особистісних ресурсів, якостей та професійних можливостей, постійне прагнення до самоосвітньої діяльності, самовираження, самореалізації, самоутвердження, професійне спілкування в ході теоретично-практичної підготовки (на лекціях, практичних, семінарських заняттях, під час проходження різних видів практик), адекватне освітньо-виховне та соціокультурне середовище, де здобувач освіти зможе сповна проявити свої особистісні якості, здібності, можливості та професійні компетенції.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що професійне становлення фахівця будь якого профілю, а відтак і вчителя початкових класів – процес складний, довготривалий (можна навіть сказати безкінечний, адже вчитель все життя працює над собою), динамічний.

Стан, тенденції і перспективи розвитку вищої школи, аналіз практики освітньо-виховного процесу у ЗВО переконують у тому, що в системі вищої освіти потребують перегляду традиційні підходи в підготовці педагогів. У цьому контексті суттєвим є оновлення змісту та організаційних форм навчання, спрямованих на особистісно-професійне становлення майбутнього педагога.

Слушною є думка дослідниці С.В.Ратовської про те, що «формування нового типу цивілізації, а саме інноваційного, вимагає оновлення мети, функцій, визначення результатів освіти» [5, с.168]. Ми підтримуємо думку автора, що результатами освіти стає саме людина, її досвід, сформовані особистісні та професійні якості. Акцентуємо увагу на тому, що професійне становлення майбутнього педагога повинно відповідати актуальним завданням сьогодення: виробити у людини уміння, навички та бажання навчатися впродовж життя, щоб завжди бути конкурентноспроможною, а також навчатися тому, що буде основою, методологією життя та діяльністю людини.

Професійне становлення педагога розглядається теоретиками в рамках освітніх компонентів «Основи педагогічної майстерності», «Теорія і методика викладання педагогічних дисциплін», «Педагогіка вищої школи», «Освітній менеджмент», «Педагогічні технології».

Теоретичне обґрунтування змісту феномена «професійне становлення» розглядається у взаємозв'язку з такими поняттями як: професійна підготовка, готовність, самоосвіта, самовиховання, самовизначення, саморозвиток, професіоналізм, педагогічна майстерність, професійна компетентність.

Правомірним вважаємо висновки науковців (Ю.Поваренков, Р.Пріма, Т.Кудрявцев) щодо тривалого, динамічного, багаторівневого, системного і неперервного процесу професійного становлення педагога, зумовленого єдністю зовнішніх та внутрішніх чинників.

Ми зупинимося на основних підходах щодо трактування суті поняття «професійне становлення» як педагогічної категорії. У контексті нашого дослідження ми акцентуємо увагу на педагогічному аспекті.

У дослідженнях останнього часу розглядається питання формування готовності до професійної діяльності, професійного саморозвитку (М.Бортко, Н.Бружукова, В.Денисенко, А.Бистрюкова та ін.).

Дослідниця А.Бистрюкова розглядає у взаємозв'язку поняття «готовність» і «професійний саморозвиток». Суть останнього терміну вона тлумачить як «цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, інтеграційний творчий процес і стан людини, заснований на взаємодії внутрішньо значущих та активно-творчо сприйнятних зовнішніх чинниках, якісним показником якого є суб'єктність.

Зміст та характеристика професійного становлення включає дві складові: теоретично-інформаційну, яка передбачає оволодіння сумою знань про сутність майбутньої професії, збагачення інформацією про її характер і прикладну: перевірка на практиці здобутої інформації та знань, поглиблення і вдосконалення практичних навичок у виконанні професійних завдань.

Н.Кічук, визначаючи домінанти конкурентоспроможного вчителя початкових класів, стверджує, що «якісна професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів виступає тим вирішальним фактором, який має формуючий вплив на їх спроможність бути (за сучасних умов розвитку праці, активно і компетентно реагуючи при цьому не лише з огляду на мінливі особистісно-професійні й життєві ситуації, а ще й діяти у режимі змагання» [2,с.91]. Додамо, що особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя початкових класів науковець пов'язує з такими домінантними складниками: самореалізація, самовдосконалення, самоосвіта, саморозвиток. Нам особливо імпонує акцент автора на перевагах суб'єктивності у професійній підготовці майбутнього фахівця.

Професійне становлення особистості обов'язково включає готовність її до професійного саморозвитку, яка за визначенням А.Бистрюкової є інтегральною характеристикою особистості, представленою сукупністю особистісних, професійних якостей і станів, які дають змогу майбутньому вчителеві успішно здійснювати професійну діяльність та вдосконалюватися в ній» [1, с.9].

Охарактеризовані нами поняття дещо споріднені, однак не тотожні. Їх розуміння дозволяє глибше вникнути в сутність терміну «професійне становлення», окремі з них суттєво його доповнюють і уточнюють.

Осмислений аналіз наведених вище понять дозволяє нам схарактеризувати сутність феномена «професійне становлення».

Змістову характеристику досліджуваного поняття ми трактуємо з позицій особистісно-професійного та діяльнісного підходів.

На нашу думку, правомірним розглядати професійне ставлення майбутнього вчителя як системне інтегральне утворення у єдності функціонального стану і особистісно-професійних якостей майбутнього вчителя.

Вичерпна характеристика досліджуваного феномена зумовлює виділення структурних компонентів, а саме: мотиваційно-пізнавальний, змістово-процесуальний, рефлексивний. Суть кожного із компонентів, критеріїв, їх ознак та рівнів потребує подальших досліджень.

Проведене нами дослідження дає підстави стверджувати, що професійне становлення майбутнього вчителя початкових класів є складним процесом його особистісного та професійного зростання, пов'язаним із бажаннями, потребами, мотивами навчання, можливостями здобувачів освіти та ЗВО, із самоосвітою, самовихованням, самовдосконаленням, професійним розвитком. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні взаємозв'язку професійного становлення, педагога та його іміджу, індивідуального стилю, педагогічної та інформаційної культури вчителя, впливу соціокультурного та освітнього простору ЗВО на професійне становлення майбутнього фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. истрюкова А.Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології. Автореф. дис… канд. пед. наук. спец. 13.00.04 / А.Н.Бистрюкова. Ялта, 2009. 20с.

2. Кічук Н.В. Особистісно-професійне становлення конкурентоспроможного вчителя початкових класів:деякі аспекти проблеми / Н.В.Кічук. Науковий вісник Кримського

гуманітарного університету. Сер. Педагогіка. Зб. статей. Ялта, РВВ КГУ, 2013. Вип.2. Ч.1. 260-с.
3. Нечаєва Л.В. Подготовка здобувач освітиов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися. Автореф. дис канд. пед. наук спец.13.00.04/Л.В.Нечаева. Харьков, 1991. 18с.
4. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів:теорія і практика. Монографія. / Раїса Миколаївна Пріма. Дніпропетровськ: ІМА-Прес. 2009. 367с.
5. Ратовська С.В. Загальнонаукові підходи до розгляду поняття «педагогічна експертиза освітніх інновацій» / С.В.Ратовська / Науковий вісник Кримського гуманітарного університету. Сер.: Педагогіка. Зб. статей. Ялта, РВВКГУ, 2013. Вип.2. Ч.1. 260с.

УДК 378.147:004.896:37.091.33

Володимир МОКЛЯК
доктор педагогічних наук, професор
Полтавський національний педагогічнийуніверситет імені В. Г. Короленка
vovchik01071981@gmail.com
Леся ПЕТРЕНКО
доктор педагогічних наук, професор
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
petrenko13333@gmail.com

АКТУАЛЬНІСТЬ ДИСЦИПЛІНИ «ОСВІТНЯ РОБОТОТЕХНІКА» У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗІ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Сучасний ринок праці зазнає глибоких трансформацій під впливом автоматизації, цифровізації та впровадження технологій штучного інтелекту. Ці зміни формують стійкий попит на фахівців, здатних не лише володіти теоретичними знаннями з природничих і технічних наук, а й застосовувати їх у практичній діяльності, працювати в міждисциплінарних командах та адаптуватися до швидкозмінного технологічного середовища. Саме тому STEM-освіта – інтегрований підхід до навчання, що поєднує науку, технології, інженерію та математику – стала пріоритетним напрямом розвитку освітніх систем у більшості країн світу. У цьому контексті освітня робототехніка виступає не просто окремою навчальною дисципліною, а потужним інструментом формування ключових компетентностей майбутніх STEM-фахівців.

Освітня робототехніка – це напрям педагогічної діяльності, що передбачає використання роботизованих платформ, конструкторів і програмного забезпечення для організації навчального процесу. На відміну від промислової робототехніки, орієнтованої на виробничі завдання, освітня робототехніка спрямована на досягнення дидактичних цілей: розвиток критичного мислення, формування навичок програмування, опанування основ інженерного проєктування та стимулювання творчої активності здобувачів освіти.

Дослідники підкреслюють, що робототехніка є універсальним інструментом для освіти, який підходить для будь-якого віку – від учнів початкових класів до студентів університетів і науковців.

Використання освітньої робототехніки дає можливість на ранніх етапах виявити технічні нахили студентів і розвивати їх у напрямку формування STEM-компетентностей загалом.

У системі вищої освіти дисципліна «Освітня робототехніка» виконує кілька взаємопов'язаних функцій. По-перше, вона забезпечує практичну апробацію теоретичних знань з фізики, математики, інформатики та інженерних дисциплін. По-друге, створює умови для реалізації проєктного навчання, де студенти працюють над комплексними завданнями від ідеї до готового продукту. По-третє, формує навички командної роботи, комунікації та презентації результатів – так звані м'які навички, затребувані роботодавцями.

Однією з визначальних характеристик освітньої робототехніки є її міждисциплінарність. Під час роботи над робототехнічними проєктами студенти одночасно застосовують знання з різних галузей: механіки – для конструювання рухомих частин, електроніки – для підключення датчиків і приводів, програмування – для створення алгоритмів керування, математики – для розрахунків траєкторій і параметрів руху.

Сучасні концептуальні моделі STEM-підготовки наголошують на багаторівневому та інтегративному характері навчання, що поєднує глибокі предметні знання з педагогічними вміннями та здатністю ефективно застосовувати цифрові й технологічні інструменти в освітньому процесі.

Міждисциплінарність реалізується через проєктну та дослідницьку діяльність студентів, інтеграцію знань з математики, природничих наук, технологій та інформатики, а також використання сучасних технологій, зокрема 3D-моделювання, систем автоматизації, віртуальних і доповнених середовищ.

Такий підхід принципово відрізняється від традиційної предметної організації навчання, де дисципліни вивчаються ізольовано одна від одної. Освітня робототехніка демонструє студентам реальні зв'язки між різними галузями знань і готує їх до професійної діяльності, де вирішення складних завдань завжди вимагає комплексного підходу.

Вища освіта часто критикується за надмірну теоретизованість і відірваність від реальних потреб ринку праці. Освітня робототехніка ефективно вирішує цю проблему, оскільки за своєю природою є практико-орієнтованою дисципліною. Студенти не просто вивчають теорію – вони конструюють, програмують, тестують і вдосконалюють реальні пристрої.

У процесі роботи над робототехнічними проєктами формуються такі практичні компетентності. *Технічні навички* охоплюють програмування мікроконтролерів, роботу з датчиками та виконавчими механізмами, налаштування систем керування, діагностику та усунення несправностей. Ці навички є базовими для інженерів, розробників і технічних спеціалістів різних галузей. *Проєктні навички* включають планування роботи, розподіл завдань у команді, управління часом і ресурсами, документування процесу та результатів. Студенти вчаться працювати в умовах обмежень – часових, фінансових, технічних – що є невід'ємною частиною реальної професійної діяльності. *Дослідницькі навички* формуються через постановку гіпотез, проведення експериментів, аналіз даних і формулювання висновків. Робототехніка створює ідеальне середовище для навчального дослідження, де результати експерименту можна спостерігати безпосередньо.

Особливого значення освітня робототехніка набуває у підготовці майбутніх учителів технологій, інформатики та природничих дисциплін. Сучасна школа потребує педагогів, здатних організовувати STEM-навчання, керувати проєктною діяльністю учнів, використовувати інноваційні технології в освітньому процесі.

В Україні розвиток освітньої робототехніки в рамках освітнього процесу відбувається епізодично – на предметному рівні, у навчанні інформатики та ІКТ, у позашкільній освіті – але системний підхід наразі відсутній.

Тому впровадження робототехніки в освітній процес середніх і вищих закладів освіти як одного з напрямків STEM-освіти, розробка відповідних навчальних програм для учнів, майбутніх учителів і для системи підвищення кваліфікації вчителів має важливе значення.

Майбутні педагоги, які опанували освітню робототехніку у виші, зможуть ефективніше мотивувати учнів до вивчення технічних дисциплін, організовувати гурткову роботу, готувати команди до участі в робототехнічних змаганнях і хакатонах.

Незважаючи на очевидні переваги, впровадження освітньої робототехніки у вищій школі стикається з низкою проблем. Серед них – брак кваліфікованих викладачів, недостатнє матеріально-технічне забезпечення, необхідність значних інвестицій у сучасне обладнання та інфраструктуру для лабораторій.

Вирішення цих проблем вимагає спільних зусиль адміністрацій університетів, викладачів, студентів та науково-освітніх партнерів. Перспективними напрямами є розвиток міжуніверситетської співпраці для спільного використання ресурсів, залучення індустріальних партнерів до фінансування лабораторій, підвищення кваліфікації викладачів через спеціалізовані програми та стажування.

Важливу роль відіграє також використання електронних портфоліо, захист міждисциплінарних проєктів, публічні презентації та участь студентів у хакатонах і змаганнях. Ці інноваційні практики забезпечують професійну мобільність майбутніх фахівців, їхню готовність адаптуватися до сучасних викликів і брати участь у реалізації проєктів національного та міжнародного рівнів.

Освітня робототехніка є актуальною та перспективною дисципліною у системі підготовки STEM-фахівців у вищій школі. Її міждисциплінарний характер, практична спрямованість і здатність формувати широкий спектр компетентностей – від технічних до комунікативних – відповідають потребам сучасного ринку праці та освітнім тенденціям. Для України, яка прагне інтегруватися у глобальний технологічний простір, системне впровадження освітньої робототехніки у вищу освіту є не просто бажаним, а необхідним кроком.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю., Лещенко М. П. Цифрова гуманістична педагогіка. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2021. 181 с.

2. Лубко Д. В. Шляхи вирішення комплексної проблеми впровадження STEM-освіти та штучного інтелекту в навчальний процес в університетах. *Праці Таврійського державного агротехнологічного університету.* 2024. Вип. 24 (1). С. 15.

3. Морзе Н. В., Струтинська О. В., Умрик М. А. Освітня робототехніка як перспективний напрям розвитку STEM-освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2018. Вип. 5. С. 178–187.

4. Оршанський Л. В., Цісарук В. Ю. Концептуальна модель STEM-підготовки вчителів технологій та інформатики на основі міждисциплінарного підходу. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems.* 2025. № 78. С. 109–117.

5. Стрюк А. М., Семеріков С. О. Мобільність: системний підхід. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2023. Т. 93, № 1. С. 1–17.

УДК 378.147:744:37.091.33

Наталія ОРЛОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
orlovanatstan@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У сучасних умовах розвитку освіти, що характеризуються інтеграцією цифрових технологій, міждисциплінарністю та орієнтацією на практичні результати, особливої актуальності набуває якісна підготовка майбутніх педагогів професійного навчання у сфері дизайну. Одним із ключових компонентів такої підготовки є формування здатності оперувати розрахунково-графічними методами та володіння художньо-графічними навичками. Ці компетентності є основою ефективної професійної діяльності педагога-дизайнера, оскільки забезпечують поєднання технічної точності та творчого мислення.

Розрахунково-графічні методи виступають важливим інструментом у процесі проєктування об’єктів дизайну. Вони передбачають виконання точних обчислень, побудову креслень, схем, технічних ескізів, що є необхідними для створення функціональних і естетично довершених виробів. Майбутній педагог має не лише самостійно володіти цими методами, але й уміти навчити цьому здобувачів освіти, забезпечуючи формування у них просторового мислення, точності та логічності в роботі.

Застосування розрахунково-графічних методів сприяє розвитку аналітичного мислення, уміння планувати послідовність дій, здійснювати контроль якості виконання проєкту, оцінювати його відповідність заданим параметрам. У сфері дизайну, зокрема одягу, інтер’єру чи графічного дизайну, ці методи дозволяють оптимізувати процес проєктування, зменшити кількість помилок, підвищити ефективність використання матеріалів та ресурсів. Водночас вони формують у студентів культуру технічного мислення, що є важливою складовою професійної компетентності [1].

Не менш важливим є розвиток художньо-графічних навичок, які забезпечують здатність до візуалізації творчих задумів. До них належать уміння виконувати рисунок від руки, створювати композиції, працювати з

кольором, формою, фактурою, а також застосовувати різноманітні техніки графічного зображення. Саме ці навички дозволяють майбутньому педагогу ефективно передавати ідеї, формувати естетичний смак здобувачів освіти та стимулювати їхню творчу активність [2].

Художньо-графічна підготовка сприяє розвитку креативного мислення, здатності до експерименту, пошуку нестандартних рішень. Вона також формує вміння аналізувати художні образи, інтерпретувати їх та адаптувати до конкретних умов проєктної діяльності. Для педагога професійного навчання важливо не лише володіти цими навичками, а й уміти передавати їх, використовуючи сучасні педагогічні методики, інтерактивні технології та цифрові інструменти.

Особливої значущості набуває інтеграція розрахунково-графічних методів і художньо-графічних навичок у процесі навчання. Такий синтез дозволяє забезпечити цілісність підготовки, коли технічна складова органічно поєднується з творчою. Наприклад, у процесі проєктування одягу студент спочатку створює художній ескіз, а потім виконує технічні креслення, розрахунки конструкції, підбір матеріалів. Такий підхід формує системне бачення професійної діяльності та готує до реальних умов роботи.

У сучасному освітньому середовищі важливу роль відіграють цифрові технології, зокрема використання графічних редакторів, систем автоматизованого проєктування (CAD), 3D-моделювання. Володіння цими інструментами значно розширює можливості майбутнього педагога, дозволяє підвищити якість навчального процесу, зробити його більш наочним, інтерактивним та ефективним. Водночас базові художньо-графічні навички залишаються незамінними, оскільки саме вони формують основу професійного мислення дизайнера [3].

Педагог професійного навчання у сфері дизайну виконує складну функцію – він є одночасно носієм знань, наставником і творчим провідником. Тому його підготовка має бути спрямована на формування не лише професійних умінь, але й педагогічної майстерності. Володіння розрахунково-графічними методами та художньо-графічними навичками дозволяє педагогу ефективно організовувати навчальний процес, добирати адекватні методи навчання, здійснювати індивідуальний підхід до здобувачів освіти.

Крім того, ці компетентності сприяють формуванню у студентів відповідальності за результат своєї діяльності, розвитку самостійності,

здатності до самооцінки та самовдосконалення. Вони також забезпечують готовність до інноваційної діяльності, впровадження нових технологій, участі у проєктній та дослідницькій роботі.

Отже, навчання майбутніх педагогів професійного навчання у сфері дизайну оперувати розрахунково-графічними методами та володіти художньо-графічними навичками є важливою складовою їхньої професійної підготовки. Воно забезпечує формування комплексної компетентності, що поєднує технічну грамотність, творче мислення та педагогічну майстерність. Саме така підготовка дозволяє майбутньому фахівцю ефективно реалізовувати себе в професійній діяльності, сприяти розвитку здобувачів освіти та відповідати сучасним вимогам ринку праці і освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білодід Ю. М., Поліщук О. П. Основи дизайну. Навчальний посібник, Київ : Парапан, 2004. 245 с.
2. Даниленко В. Я. Дизайн: Підручник. Харків : ХДАДМ, 2003. 320 с.
3. Іванов С. Основи композиції : навчальний посібник. Львів : Світ, 2013. 229 с. : іл.

УДК 159.9:347.9

Марія ОФІЦИНСЬКА,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
8023527@stud.kai.edu.ua

МЕДІАЦІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ВИРІШЕННЯ СПОРІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА ЮРИДИЧНИЙ АСПЕКТИ

В умовах сучасності вирішення спорів є невід'ємною частиною для життєдіяльності суспільства, які виникають у різних сферах правовідносин та особливого значення набуває при вирішення сімейних, трудових та господарських спорів. Разом з тим, по-перше, зростає кількість судових справ, що впливає на ефективність судового розгляду. По-друге, судовий розгляд не завжди забезпечує ефективне вирішення спору із збереженням відносин між сторонами.

Відтак, особливого значення набуває пошук альтернативних та ефективних варіантів для вирішення спорів, в такому випадку провідне місце займає медіація.

Метою тез постає аналіз психологічних та юридичних механізмів проведення медіації та визначення її важливості для вирішення спорів.

Відповідно до ч.1 ст.4 Закону України «Про медіацію» медіація проводиться за взаємною згодою сторін медіації з урахуванням принципів добровільності, конфіденційності, нейтральності, незалежності та неупередженості медіатора, самовизначення та рівності прав сторін медіації [1]. Натомість, судовий процес передбачає чітке дотримання процедури передбаченої чинним законодавством, зокрема, дія принципу гласності та відкритості судового розгляду, а дотримання конфіденційності відбувається у передбачених випадках чи наділення сторін процесуальними правами чи обов'язками у визначених межах.

Варто наголосити, що принцип рівності, неупередженості забезпечується обома вищезазначеними шляхами вирішення спору, однак, медіація більш орієнтована на співпрацю та досягнення взаємовигідного вирішення спору, тоді як судовий розгляд передбачає більш формалізований підхід та завершується прийняттям рішення судовою гілкою влади.

У зв’язку із цим особливого значення набуває виокремлення психологічних та юридичних аспектів проведення медіації.

Відтак, психологічних аспект проведення медіації полягає у спрямованості процедури щодо налагодження конструктивної комунікації між сторонами та створенні умов для зниження емоційної напруги, з огляду на те, що спори супроводжуються негативними емоціями, небажанням сторін слухати один одного тощо. Особливістю медіації є орієнтація не лише на предмет спору, а й на психологічні потреби учасників. Тому особливого значення відігріє комунікація, що сприяє відновленню діалогу між сторонами, оскільки, учасники мають можливість у висловленні своєї позиції, а також почути позицію іншої сторони, що сприяє зменшенню непорозумінь та виявлення реального виявлення інтересів учасників медіації.

Важливу роль для забезпечення позитивних умов проведення медіації відігріє третя сторона – медіатор.

Медіатор відіграє центральну роль у процесі медіації, забезпечуючи комунікацію та взаємодію між конфліктуючими сторонами. Основне завдання медіатора полягає не тільки в організації переговорного процесу, а й у створенні психологічно комфортної атмосфери, що дозволяє сторонам відчути себе почутими і зрозумілими [2].

Відтак, медіатор застосовує психологічні техніки, спрямовані на зниження емоційного напруження, що дозволяє перейти до конструктивного обговорення можливих варіантів вирішення спору. Також важливу увагу варто приділити відновленню відносин між сторонами для майбутньої комунікації та взаємодії між учасниками медіації.

З огляду на те, що медіація розглядається як альтернативний варіант вирішення спорів без його судового розгляду, то виокремлення правового механізму постає не менш важливим питанням.

Так, проведення медіації ґрунтується на принципі добровільності, що передбачає вільне волевиявлення сторін щодо участі у процедурі та можливість припинити її на будь-якому етапі. Медіація сприяє досудовому врегулюванні спору, що дозволяє сторонам уникнути тривалих процедур, процесуальних витрат. Однак, варто наголосити на договірного характері медіації, що базується на домовленості сторін, а також на їх праві самостійно визначати умови врегулювання спору. Під час проведення медіації її учасники можуть звертатись за допомогою до юриста, який виконує консультативну та

правозахисну функцію, крім того, юрист може брати участь у формулюванні медіаційної угоди, що сприяє чіткому закріпленню прав та обов'язків сторін і забезпечує ефективність її подальшого виконання.

Відтак, відповідно до п.3 ч.1 ст. 1 Закону України «Про медіацію» медіаційна угода - письмова угода учасників правовідносин про спосіб врегулювання всіх або певних конфліктів (спорів), які виникли або можуть виникнути між ними, шляхом проведення медіації [1]. Основною метою такої угоди постає фіксації згоди сторін на врегулювання спору без судового розгляду та готовності до співпраці з метою прийняття взаємовигідного рішення.

Юридичні аспекти проведення медіації забезпечують правову визначеність та юридичне закріплення усієї процедури врегулювання спору. Крім того, такі аспекти гарантують дотримання основних принципів проведення медіації передбачених ч.1 ст. 4 Закону України «Про медіацію».

Разом з тим, медіація має низку суттєвих переваг порівняно із судовим розгляд. Насамперед, варто виділити економію часу, що не передбачає тривалих процесуальних строків, які характерні для судового розгляду чи забезпечення конфіденційності процедури у межах переговорного процесу. Крім того, медіація базується на добровільності участі, що відіграє важливу роль на досягненні спільної мети – вирішення спору.

Як висновок, варто зазначити, що медіація постає як один із альтернативних та оптимальних варіантів вирішення спору, який поєднує як психологічні, так і юридичні аспекти її проведення. З юридичної сторони медіація постає як позасудова процедура, яка базується на чітко визначених основних принципах її проведення, а з психологічної як один із механізмів для досягнення раціонального рішення та збереження відносин між учасниками для їх подальшої взаємодії. Також медіація сприяє зниженню навантаження на суди та розвитку правової культури для підвищенні рівня вирішення спорів на позасудовому рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України: Про медіацію № 1875-IX від 16 листопада 2021 року URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20#Text (дата звернення: 09.04.2026)

2. Редько С.І., Вятоха І.Ю., Дутчак С.В. Психологічні аспекти медіації: роль емоцій у процесі примирення. Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)№ 11(45) 2024 С. 1553-1566 URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/-pis/article/view/16737/16809

УДК 378:159.9:316.6-056.83

Катерина ПАВЛОВА,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
Ольга КОСЕНЧУК,
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний університет«Київський авіаційний інститут»

СТИГМАТИЗАЦІЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ОГЛЯД ІСНУЮЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Студентський період відзначається специфічними чинниками, що суттєво впливають на психоемоційний стан молоді. Окрім традиційного академічного навантаження та екзаменаційного стресу, сучасні студенти змушені долати виклики, спричинені пандемією та воєнними діями в Україні. Розуміючи масштаб сучасних викликів та їхній деструктивний вплив на молодь, на державному та локальному рівнях ініціюється створення спеціалізованих програм психологічної підтримки. Такі проєкти спрямовані не лише на подолання наслідків стресу, а й на формування інклюзивного освітнього середовища, де ментальне здоров'я є пріоритетом. Проте звернення за психологічною допомогою може ускладнювати стигматизація ментального здоров'я.

Опитування «Психоемоційний стан викладачів і студентів спільноти університетів «Ти як?»», проведене всеукраїнською програмою ментального здоров'я за ініціативою Олени Зеленської в 2025 році продемонструвало що у 79% з опитаних студентів виявлено ознаки високого та середнього рівня стресу, 75,9% мали високий та середній рівень тривожності.

На основі результатів опитування було сформовано психоемоційний профіль респондентів. До категорії осіб із високим адаптивним потенціалом увійшло 47,2% студентів. Натомість показники емоційного виснаження та тривожності різного ступеня зафіксовано у понад половини вибірки (27% — група ризику, 25,8% — критичне виснаження). Така ситуація актуалізує питання активного звернення здобувачів освіти за психологічною допомогою [1].

Проте дослідження, проведене в the University of Jordan в 2023 році, показало що студенти не медичних спеціальностей менш схильні звертатись за

допомогою психолога, за рахунок низького рівня обізнаності про ментальне здоров'я та наявності стигматизуючого ставлення [2].

Аналогічне дослідження, проведене на базі Одеського національного медичного університету, дає змогу проаналізувати готовність здобувачів в Україні звертатись по допомогу до психологів. Майже всі респонденти (78,8%) самостійно справляються з емоційними труднощами і лише 12,1% звертаються до психолога. 27,3% зазначають сором або страх осуду як фактор, який заважає звернутись до спеціаліста [3].

Аналіз літератури демонструє актуальність подальшого вивчення теми стигматизації ментального здоров'я серед здобувачів вищої освіти в Україні, вивчення бар'єрів, які виникають на шляху отримання професійної допомоги та розробки системи подальших кроків щодо покращення ставлення студентів до отримання допомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Опитування «Психоемоційний стан викладачів і студентів спільноти університетів «Ти як?»», проведене всеукраїнською програмою ментального здоров'я за ініціативою Олени Зеленської, 2025 рік
2. URL: https://howareu.com/materials/opytuvannia-psykhoemotsiinyi-stan-vykladachiv-ta-studentiv-spilnoty-universytetiv-ty-iak?v=6800bc8f84a73
3. AlSamhori, A.F., AlSamhori, J.F., AlSamhori, A.R.F. et al. The stigma towards seeking help among university students: a cross-sectional study in Jordan. Middle East Curr Psychiatry31, 36 (2024). https://doi.org/10.1186/s43045-024-00425-6
4. Короленко Д. О., Рожнова А. М. Відношення здобувачів до психічного здоров'я та готовність звертатись по допомогу до психологів // Global trends in science and education. Proceedings of the 12th International scientific and practical conference. SPC "Sci-conf.com.ua". Kyiv, Ukraine. 2025. Pp. 21-27.
URL: https://sci-conf.com.ua/xii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-global-trends-in-science-and-education-15-17-12-2025-kiyiv-ukrayina-arhiv/. – С. 143-145

УДК:159.942:159.944.4

Вероніка ПАЗЕНКО
Національний університет«Київський авіаційний інституту

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС У ПОДОЛАННІ СТРЕСУ

Сучасне суспільство характеризується динамічними соціокультурними змінами, станами ризику та кризовими явищами, що вимагають від особистості високої адаптивності. Будь-яка складна життєва ситуація супроводжується зростанням психологічної напруженості та зміною життєвих пріоритетів. У цьому контексті особливої актуальності набуває вивчення емоційного інтелекту (ЕІ) як фундаментального ресурсу, що забезпечує збереження психологічного гомеостазу та ефективну перебудову свідомості людини в умовах стресогенного впливу.

Сучасні наукові розвідки розглядають ЕІ як ключовий предиктор суб'єктивного благополуччя та здатності до саморегуляції. Емоційний інтелект виступає медіатором між зовнішнім стресом та внутрішньою відповіддю особистості, виконуючи роль фільтра, що дозволяє адекватно інтерпретувати емоційні сигнали про загрозу [5]. Співвідношення складових у профілі ЕІ безпосередньо обумовлює вибір копінг-стратегій: від пасивного уникання до активного, ресурсного подолання труднощів.

Емоційний інтелект визначається як когнітивно-афективна здатність до ідентифікації, розуміння та конструктивного управління як власними емоційними станами, так і емоціями оточуючих. У контексті подолання тривожності ЕІ функціонує не як інструмент придушення страху, а як механізм його трансформації, що реалізується через такі етапи:

1. Когнітивна ідентифікація та диференціація емоцій. Замість перебування у стані дифузної, неусвідомленої напруги, особистість із розвиненим ЕІ здатна до чіткої вербалізації своїх переживань. Процес іменування («я відчуваю тривогу через майбутнє», «це виснаження, а не страх») дозволяє перевести афективний стан у раціональну площину. Таке розуміння справжніх причин тривоги є першим кроком до зниження її інтенсивності та запобігання когнітивним викривленням.
2. Рефлексивне прийняття як стратегія саморегуляції. Емоційний інтелект сприяє формуванню позиції прийняття: тривога розглядається не як ознака вразливості, а як природна адаптивна реакція організму на стрес. Це дозволяє

уникнути «вторинної тривоги» (тривоги через саму тривогу) і зосередити ресурси на розв'язанні актуальних завдань. Особистість отримує можливість психологічно оптимізувати умови свого функціонування навіть у професійному чи життєвому сенсі, що є критично важливим у ситуаціях невизначеності.

3. Реконструкція часової перспективи. Завдяки здатності до емоційної рефлексії, індивід може аналізувати минулий досвід і прогнозувати майбутнє, уникаючи фіксації на негативних очікуваннях. ЕІ дозволяє відображати закономірності середовища у структурі досвіду, формуючи стратегії поведінки, що передбачають хід подій, а не просто реагують на них. Це забезпечує можливість перебудови відношення до свого минулого, теперішнього та майбутнього в умовах масштабних соціокультурних змін.

Отже, емоційний інтелект є стратегічним внутрішнім ресурсом, який забезпечує здатність особистості до успішного подолання тривожності через механізми усвідомлення, прийняття та переробки афективних станів. Розвинений ЕІ дозволяє людині не лише витримувати психотравмуючі ситуації, а й використовувати емоційну інформацію для розширення життєвих можливостей та збереження цілісності внутрішнього світу в умовах нестабільності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сагань І.А. Соціально-психологічні особливості відповідальності особистості в умовах складних життєвих
ситуацій : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2010. 22 с.
2. Нагорна А. О. Стресозахисна функція емоційного інтелекту. Психологічні перспективи. 2012. Вип. 20. С. 161-171. URL: https://www.psychoprospects. vnu.edu.ua/index.php/psychoprospects/article/view/460
3. Розвиток емоційної стійкості особистості для подолання наслідків військової травми / Родченко Л. та ін. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія. 2023. №. 5 (61). С. 18-24. https://doi.org/10.32689/ maup.psych.2023.5.3
4. Храбан Т. Є., Сілко О. В. Вплив емоцій та емоційних станів на вибір стратегій подолання бойового та військово-професійного стресу. Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2022. № 8. С. 71-87. https://doi.org/10.32999/2663- 970X/2022-8-6
5. Sharma R. R. Emotional intelligence from 17th century to 21st century: Perspectives and directions for future research. Vision. 2008. Vol. 12, №. 1. P. 59-66. https://doi.org/10.1177/097226290801200108

УДК 37.013

Каріна ПАЛІЙ
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Національний університет "Київський авіаційний інститут"
8051316@stud.kai.edu.ua

ОСОБИСТІСТЬ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибокими трансформаційними процесами в економічній, соціальній та культурній сферах, що зумовлює підвищення ролі освіти як визначального чинника прогресу. В умовах глобалізації, цифровізації та постійного оновлення знань особливого значення набуває концепція неперервної освіти, яка забезпечує розвиток особистості протягом усього життя.

Проблема формування особистості в системі неперервної освіти є однією з ключових у сучасній педагогічній науці. Особистість розглядається як цілісна система, що поєднує інтелектуальні, емоційні, моральні та соціальні характеристики. Її розвиток відбувається під впливом як зовнішніх чинників, так і внутрішніх, зокрема мотивації, ціннісних орієнтацій та індивідуальних здібностей.

Неперервна освіта виступає інтегрованою системою, яка забезпечує наступність і взаємозв'язок між усіма рівнями освіти та охоплює формальну, неформальну й інформальну освіту. У цьому контексті особистість виступає активним суб'єктом освітнього процесу, здатним самостійно конструювати власну освітню траєкторію.

Важливим завданням сучасної освіти є формування здатності до навчання впродовж життя, що передбачає розвиток навичок самоосвіти, саморегуляції та рефлексії. Значну роль у цьому процесі відіграє мотивація до навчання як рушійна сила пізнавальної діяльності.

Сучасні освітні підходи базуються на принципах особистісно орієнтованого навчання, що сприяє розвитку ключових компетентностей, зокрема комунікативної, інформаційної, соціальної та громадянської. В умовах інформаційного суспільства особливого значення набуває розвиток критичного мислення та творчого потенціалу особистості.

Важливим чинником розвитку неперервної освіти є використання інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують доступ до освітніх

ресурсів і сприяють формуванню цифрової компетентності. Водночас актуальним залишається питання формування інформаційної культури та відповідального використання інформації.

Таким чином, система неперервної освіти забезпечує умови для всебічного розвитку особистості, її самореалізації та активної участі в суспільному житті, що є важливою передумовою сталого розвитку суспільства [1].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Кремень В. Г. Філософія освіти: сучасні виклики і перспективи розвитку. Київ : Грамота, 2021. 320 с.

1. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта в умовах глобалізаційних змін. Київ : Педагогічна думка, 2020. 280 с.

УДК:159.947.5:159.944.4-057.875:629.7

Марія ПАТРУЛЬ
доктор філософії (PhD)
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
mariia.patrul@npp.kai.edu.ua

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ

Сучасні умови соціально-економічного розвитку країни характеризуються високим рівнем динамічності, невизначеності та зростанням психоемоційного навантаження, воєнні дії та регулярні сигнали повітряної тривоги суттєво впливають на суб'єктивне відчуття безпеки, формують хронічний стрес та тривогу. У таких умовах особливої значущості набуває проблема емоційної стійкості особистості. Емоційна стійкість розглядається науковцями як інтегральна властивість, що забезпечує здатність індивіда ефективно функціонувати в у мовах стресу, зберігати внутрішню рівновагу, адекватно реагувати на зовнішні виклики та підтримувати психічне здоров'я. Емоційна стійкість виступає важливою передумовою гармонійного розвитку особистості та її успішній соціалізації.

У контексті професійної підготовки майбутніх фахівців емоційна стійкість набуває ключової позиції професійно значущих якостей. Адже вона забезпечує здатність до саморегуляції, прийняття відповідальних рішень, ефективної взаємодії та адаптації до професійних викликів. Формування цієї якості ще в період навчання у закладах вищої освіти є необхідною умовою підготовки конкурентноспроможних та психологічно зрілих спеціалістів, здатних до ефективної та продуктивної діяльності.

У науковому дискурсі окремі аспекти формування та прояву емоційної стійкості в професійній сфері проаналізовано у працях вітчизняних вчених, зокрема Л. Данилевич, Н. Гриньової, Н. Дмитріюк, Н. Кордунової, Г. Лапшинської, К. Пилипенко та ін. [1, 3].

У дослідженнях К. Пилипенко емоційна стійкість обґрунтовується як одна з ключових професійно значущих характеристик, що відіграє важливу роль у збереженні психічного благополуччя фахівця та запобіганні емоційному вигоранню. Дослідниця трактує її як складну, динамічну та інтегративну властивість особистості, яка забезпечує здатність підтримувати

високий рівень продуктивності та ефективності поведінки в умовах підвищеного емоційного напруження [3].

Такі дослідники як В. Маріщук, О. Сиротін, В. Смірнов розглядають емоційну стійкість як здатність особистості регулювати та контролювати власні емоційні прояви. У цьому контексті вона трактується як вольова характеристика, що виявляється через самоконтроль, витримку, наполегливість та терплячість, забезпечуючи збереження стабільної ефективної діяльності [3].

Однак, особливої актуальності проблема розвитку емоційної стійкості набуває у авіаційній галузі, яка належить до професій із підвищеним рівнем відповідальності та ризику. Діяльність фахівців авіаційної сфери відбувається в умовах постійного стресу, обмеженого часу для прийняття рішень та високими вимогами до точності дій. У таких умовах емоційна нестабільність може призводити до помилок і зниження ефективності професійної діяльності [2].

Отже, формування емоційної стійкості майбутніх авіаційних фахівців у процесі професійної підготовки є важливим завданням сучасної освіти. Адже, емоційна стійкість забезпечує здатність зберігати самоконтроль, швидко орієнтуватися в ситуаціях невизначеності, ефективно взаємодіяти в команді та підтримувати високий рівень надійності професійної діяльності. Що є критично важливим для забезпечення безпеки польотів та успішного професійного становлення.

Дослідження рівня емоційної стійкості у майбутніх фахівців авіаційних спеціальностей здійснювалося на базі Національного авіаційного університету в 2023-2024 рр. У дослідженні взяли участь 180 респондентів з 1-4 курси навчання [2]. Для дослідження емоційної врівноваженості та збудливості студентів авіаційних спеціальностей ми обрали методику *«Емоційна збудливість – врівноваженість»,* яка дозволяє оцінити здатність до стримування негативних емоційних проявів у разі незадоволення певних потреб, що є особливо важливим для професій, пов’язаних із високою відповідальністю та необхідністю швидкого ухвалення рішень [4].

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що майже половина респондентів мають середній рівень емоційної врівноваженості - 48,3%, низький рівень мають - 32,2% та лише 19, 5% респондентів мають високий рівень емоційної врівноваженості (див. табл. 1).

Таблиця 1

Показники емоційної врівноваженості студентів авіаційних спеціальностей (n = 180)

Показник	*Високий рівень*		*Середній рівень*		*Низький рівень*	
	Абс. к-сть	*%*	*Абс. к-сть*	*%*	*Абс. к-сть*	*%*
Емоційна врівноваженість	*35*	*19,5*	*87*	*48,3*	*58*	*32,2*

Середній рівень емоційної врівноваженості, виявлений у 48,3% студентів авіаційних спеціальностей, свідчить про загальну здатність респондентів до контролю власних емоцій та адаптації до змінних умов. Водночас у ситуаціях підвищеного стресу вони можуть витрачати більше часу на відновлення емоційної рівноваги та потребувати додаткової зовнішньої підтримки. Для таких студентів не характерні різкі емоційні коливання, однак в умовах невизначеності чи високого ризику можливі прояви нерішучості та невпевненості, що потенційно може позначатися на якості прийняття рішень у майбутній професійній діяльності.

Низький рівень емоційної врівноваженості зафіксовано у 32,2% досліджуваних. Ця група характеризується нестабільністю емоційної сфери, схильністю до імпульсивних або неадекватних реакцій на зауваження чи професійні труднощі, а також підвищеною вразливістю та невпевненістю. На нашу думку, такі особливості можуть бути зумовлені поєднанням зовнішніх чинників (зокрема впливом воєнних обставин на особистісний і соціальний контекст) та внутрішніх (тип нервової системи, темперамент, вікові характеристики). З огляду на специфіку авіаційної діяльності, де стресогенні ситуації є частими і потребують швидкої мобілізації психофізіологічних ресурсів, подібні прояви можуть негативно впливати на професійну ефективність.

Високий рівень емоційної врівноваженості продемонстрували лише 19,5% респондентів. Представники цієї групи здатні зберігати стабільний емоційний стан навіть у складних і напружених умовах, проявляють розвинений самоконтроль та адекватність емоційних реакцій. Такі якості є критично важливими для фахівців авіаційної галузі, оскільки сприяють

забезпеченню безпеки польотів і ефективному виконанню професійних завдань в умовах високої відповідальності та значного емоційного навантаження [2].

Отже, результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження підтверджують, що емоційна стійкість є однією з ключових професійно значущих якостей майбутніх авіаційних фахівців, яка забезпечує ефективність діяльності в умовах підвищеного психоемоційного навантаження. Вона виступає важливим компонентом професійного становлення майбутнього фахівця, визначаючи здатність до саморегуляції, збереження емоційної рівноваги та прийняття виважених рішень у складних ситуаціях. Узагальнення наукових підходів засвідчує, що емоційна стійкість має інтегративний характер і пов'язана як із вольовими якостями особистості, так і з її здатністю протидіяти стресогенним впливам.

Водночас отримані емпіричні дані свідчать про недостатній рівень сформованості емоційної врівноваженості у значної частини студентів авіаційних спеціальностей, що може негативно позначатися на їхній готовності до професійної діяльності. Це актуалізує необхідність цілеспрямованого формування емоційної стійкості у процесі професійної підготовки, зокрема через розвиток навичок саморегуляції, стресостійкості та емоційного контролю, що є важливою умовою забезпечення безпеки та ефективності діяльності в авіаційній сфері.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гриньова Н., Данилевич Л. Розвиток емоційної стійкості майбутніх педагогів // Вчені записки Університету «КРОК». 2023. № 3(71). С. 176–183. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-71-176-183
2. Патруль М. В. Психологічні особливості прояву та динаміки емоційно-оцінного компонента образу «Я-професійний» студентів авіаційних спеціальностей. *Журнал сучасної психології*. 2025. № 4. С. 86–93. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-10
3. Пилипенко К. В. Формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога : дис. … канд. психол. наук. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2010. 238 с.
4. Шерешкова І. І. Особливості психологічного самозахисту військовослужбовців Збройних Сил України від негативного впливу медіаперцептивної комунікації : дис. … д-ра філос. наук : 053 «Психологія». Київ, 2024. 226 с.

УДК:378.147:34:355.01(477)

Тамара ПІЛЮГІНА
кандидат педагогічних наук, доцент
Державний податковий університет
tamarapiliuhina@ukr.net

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ВОЄННИЙ ЧАС

Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах в умовах війни та післявоєнного відновлення держави може ґрунтуватися лише на гнучкій освітній системі. Тож, сьогодні в Україні активно розробляються зміни до законодавства про вищу освіту, спрямовані на розширення можливостей здобувачів, зміну системи фінансування, посилення автономії вишів, створення умов для тіснішої взаємодії між закладами освіти та роботодавцями [3, с. 205]. Розвивається змішана форма навчання, запроваджуються жорсткі стандарти якості освіти, відбувається оновлення змісту підготовки, посилюється її практична складова та формуються сучасні компетенції, що відповідатимуть викликам часу.

Так як правова система України у воєнному стані зосереджена на роботі в екстремальних умовах, боротьбі з воєнними злочинам, забезпеченні правової допомоги постраждалим громадянам та цифровій роботі судів, вища юридична освіта потребує модернізації з адаптацією до цих нових викликів.

Різноманітні аспекти професійної підготовки юристів у вищих навчальних закладах України досліджує чимало вітчизняних учених: Аронов Я. (професійна культура юриста та її значення у юридичній практиці), Зошій І.В. (професійна компетентність майбутніх юристів), Борейчук А.В. (освітні компетентності майбутніх юристів), Горлова Л.Л. (професійно-комунікативні компетентності майбутніх юристів), Нітенко О.В. (іноземний досвід професійної підготовки майбутніх юристів), Перепелиця Н.В. (принципи професійної діяльності юристів), Радченко К.А. (професійна компетентність майбутніх військових юристів), Чупринський Б.О. (професійна культура майбутніх юристів).

Серед зарубіжних учених виділяємо Емілі Рендон, Джудіт Янтер, Марджорі Шульца тощо.

Метою є визначення тенденцій розвитку вищої юридичної освіти в Україні в умовах війни для можливості створення рекомендацій для подальших наукових досліджень її системи, які сприятимуть підвищенню її конкурентоспроможності і здатності до ефективної участі у повоєнному відновленні країни.

Визначено, що сьогодні тенденціями підготовки здобувачів у вищих юридичних навчальних закладах є вивчення міжнародного гуманітарного права, військового права, здійснення захисту прав людини, використання дистанційних технологій для правосуддя, цифровізація навчання, гнучкість форм здобуття освіти та адаптація навчальних програм до воєнних викликів [2].

У зв'язку з необхідністю оновлення вищої юридичної освіти згідно з сучасними викликами і тенденціями проаналізовано особливості підготовки майбутніх фахівців у цій сфері, а саме: оптимізацію мережі навчальних закладів, які готують майбутніх правників, модернізацію змісту освіти, перспективу розмежування підготовки фахівців для правничої професії і підготовки кадрів для органів правопорядку, практичну орієнтованість навчання, інтернаціоналізацію навчання, психологічну підготовка майбутніх фахівців, волонтерська спрямованість, гнучкість навчання [1, с. 92].

Отже, у зв'язку з довготривалою війною ситуація у вищій, зокрема, юридичній освіті залишається складною. Здійснюється реорганізація її системи з метою підвищення ефективності її функціонування; розвивається цифровізація для забезпечення безперервності освіти; відбувається удосконалення фінансування при якому державне замовлення буде відповідати потребам сучасної економіки, змінюється зміст навчання з метою адаптації програм до викликів сьогодення.

Перспективами подальших наукових розвідок є дослідження якості професійної підготовки здобувачів-правників з детальним вивченням проблеми розробки навчальних програм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді: науково-аналітична доповідь / В.Г. Кремень, В.І. Луговий, П.Ю. Саух, І.І. Драч, О.М. Слюсаренко, Ю.А. Скиба, О.В. Жабенко, С.А. Калашнікова, Ж.В. Таланова, О.М. Петроє, О.Ю. Оржель, І.Ю. Регейло, М.В. Набок; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2023. 172 с.

2. Застосування міжнародного права в умовах збройного конфлікту: досвід освітнього курсу УГСПЛ. Українська гельсинська спілка з прав людини. URL: https://www.helsinki.org.ua/articles/yak-navchyty-pravnykiv-zakhyshchaty-prava-liudyny-pid-chas-viyny-dosvid-unikalnoho-kursu-uhspl
3. Педагогіка вищої школи. Основи наукових досліджень : навчальний посібник / за ред. В. Е. Лунячека, Н. О. Ткачової; кол. авт. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. 344 с.

УДК 159.944.4-057.875:159.923

Світлана ПОЛІЩУК
кандидат психологічних наук, доцент
Український державний університетімені Михайла Драгоманова
s.p.polishchuk@udu.edu.ua

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЧИННИК РЕГУЛЯЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Аналіз сучасних теоретичних підходів до проблеми тривожності та механізмів її подолання засвідчує, що особистість володіє складною системою регуляторних утворень, які забезпечують зниження психічної напруги та адаптацію до стресових впливів. У цьому контексті важливе місце займають як несвідомі психологічні захисні механізми, так і свідомі копінг-стратегії, що відрізняються за рівнем усвідомленості, функціональним призначенням і ефективністю.

Несвідомі механізми психологічного захисту виконують первинну функцію стабілізації емоційного стану, знижуючи інтенсивність тривожних переживань у ситуаціях загрози. Вони діють автоматично, не потребують свідомого контролю та спрямовані на збереження внутрішньої рівноваги. Натомість копінг-стратегії є більш складними утвореннями, які передбачають активну участь особистості у подоланні труднощів, усвідомлення ситуації та вибір адекватних способів реагування.

Наявні в науковій літературі розбіжності щодо співвідношення тривожності та копінг-поведінки пояснюються складністю взаємодії свідомих і несвідомих рівнів психіки. Це ускладнює формування єдиної концептуальної моделі, що охоплювала б усі аспекти даного феномена. Разом із тим, більшість дослідників сходяться на думці, що ефективність подолання тривожності значною мірою залежить від сформованості адаптивних стратегій реагування.

За підходом Т. Бушуєвої, копінг-стратегії та психологічні захисні механізми доцільно розглядати за низкою критеріїв, серед яких мета, характер адаптації, рівень усвідомленості та можливості корекції. Копінг-стратегії орієнтовані на активну взаємодію з проблемною ситуацією та її трансформацію, тоді як захисні механізми спрямовані переважно на зниження емоційного напруження без зміни об’єктивних умов. Відповідно, копінг має

більш конструктивний і гнучкий характер, що відкриває можливості для його розвитку через навчання та психокорекцію [1].

Підхід Н. Родіної, яка розглядає копінг як спосіб зниження тривожності, набув широкого поширення у сучасних дослідженнях. Важливо підкреслити, що історично вивчення копінгу формувалося в межах досліджень тривожності, що зумовлює їх тісний взаємозв'язок. З розвитком самосвідомості особистість отримує здатність усвідомлювати власні реакції, що раніше функціонували на неусвідомленому рівні, і, відповідно, змінювати їх [5].

Значний вплив на вибір стратегій подолання тривожності мають індивідуально-психологічні особливості особистості. Дослідження Л.М. Карамушки свідчать про наявність кореляцій між рисами характеру та копінг-поведінкою: емоційна стабільність і стресостійкість пов'язані з використанням конструктивних стратегій, тоді як високий рівень невротизму зумовлює схильність до дезадаптивних форм реагування [2]. Це вказує на необхідність врахування особистісного профілю при аналізі поведінки у стресових ситуаціях.

Невротизм як особистісна риса відіграє особливу роль у формуванні тривожності. Особи з високими показниками невротизму частіше вдаються до уникання, заперечення або інших форм емоційного відреагування, які не вирішують проблему, а лише тимчасово знижують напруження. Подібні стратегії можуть призводити до накопичення труднощів і посилення тривожності в довготривалій перспективі [2]. Натомість особи з більш стабільною емоційною організацією схильні використовувати активні, проблемно орієнтовані стратегії, що сприяють ефективному подоланню стресових ситуацій.

Результати досліджень К. Околотенко та співавторів підтверджують, що високий рівень тривожності пов'язаний із домінуванням пасивних або емоційно-орієнтованих копінг-стратегій, які не забезпечують вирішення проблеми, а лише зменшують суб'єктивний дискомфорт [4]. У свою чергу, активні стратегії, спрямовані на аналіз ситуації, планування дій та пошук ресурсів, демонструють більшу ефективність у зниженні рівня тривожності.

Цікаві результати представлено у дослідженні І. О. Корнієнко, де встановлено, що рівень тривожності студентів пов'язаний із характером їх копінг-поведінки в ситуації іспиту. Зокрема, студенти з нижчим рівнем тривожності більш орієнтовані на досягнення успіху, тоді як для осіб із

високою тривожністю характерна фіксація на можливих невдачах і страх соціальної оцінки [3]. Це свідчить про взаємозумовленість емоційних і поведінкових компонентів реагування.

Емпіричні дані також підтверджують, що використання активних копінг-стратегій, таких як планування, пошук соціальної підтримки та конструктивне вирішення проблем, сприяє зниженню рівня тривожності. Натомість уникання, ізоляція чи перекладання відповідальності на інших можуть посилювати емоційне напруження та ускладнювати адаптацію.

Отже, взаємозв'язок між тривожністю та копінг-стратегіями має системний характер і визначає ефективність адаптації особистості до стресових умов. Розвиток усвідомлених, конструктивних стратегій подолання є важливим напрямом психологічної допомоги, що дозволяє не лише знизити рівень тривожності, але й підвищити загальний рівень психологічного благополуччя особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бушуєва Т. В. Вікові особливості копінг-поведінки дорослих.*Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки.* 2016. Вип. 4. С. 162−170.

2. Карамушка Л. М. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології*. 2020. № 55. – С. 23–30.

3. Корнієнко І. О. Дослідження копінг–стратегій студентів з різним рівнем тривожності в ситуації іспиту. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2019 (18). С. 395-407.

4. Околотенко К., Жарик Л., Коляденко Н. Копінг-стратегії та рівень тривожності студентів медичних спеціальностей під час воєнного стану . *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я*. 2023. (1(10), 72-79.

5. Родіна Н. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01. – Київ, 2012. 504 с.

УДК 316.613.4-053.6

Наталія ПРОСКУРКА
кандидат психологічних наук, доцент,
Херсонський аграрно-економічний університет
proskurka_n@ksaeu.kherson.ua

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Дослідження феномену соціалізації особистості має тривалу історію в соціологічній та психологічній науці. Сучасна вітчизняна та закордонна література демонструє дедалі більшу увагу до соціалізації як до динамічного процесу. що виступає фундаментальним конструктом формування особистості та визначає її життєдіяльність у всіх сферах. Генезис терміну пов'язаний з працею американського соціолога Франкліна Гіддінгса «Теорія соціалізації» (1887 р.), який заклав змістовний базис: поняття, що залишається актуальним і сьогодні, попри зміну суспільних викликів.

Соціалізація є складним багатовекторним процесом інтеграції індивіда в соціальні групи різного масштабу. Цей процес передбачає активне опанування суспільних норм, етичних цінностей та поведінкових моделей. Ключовими інститутами, що здійснюють вирішальний вплив на світогляд особистості є родинне середовище, система освіти, культурний контекст, а також сучасний медіапростір.

Як зазначає, В. Москаленко В.В. «соціалізація – це процес входження індивіда до різних спільнот, колективів і груп людей на підставі засвоєння норм, ідеалів, цінностей шляхом виховання та научіння» [1, с.56].

Підлітковий вік є фундаментальним перехідним періодом розвитку, що знаменує поступовий перехід від дитинства до дорослості. Цей етап постає як критична життєва криза, успішне подолання якої визначає подальшу траєкторію розвитку особистості, її поведінкові стратегії та світоглядні установки. У цей час відбувається зміна вектора провідної діяльності: пріоритет навчання поступається місцем інтимно-особистісному спілкуванню. Для підлітка ключовим чинником стає взаємодія з однолітками, де соціальне визначення та інтеграція в групу виступають основними стимулами розвитку. Саме через ці соціальні зв язики та процеси соціалізації кристалізуються характер, самооцінка та заданість індивіда до взаємодії з навколишнім світом.

Водночас процесі успішної соціалізації може бути ускладнений певними внутрішніми чинниками, серед яких особливе місце посідає особистісна тривожність. Як свідчать результати нашого дослідження, високий рівень тривоги виступає суттєвим бар'єром у міжособистісній взаємодії підлітків, оскільки провокує невпевненість у власних силах та страх перед соціальним оцінюванням [2].

У межах наукової роботи було проведено психодіагностичне тестування соціально-ситуативної тривожності за методикою А. Кондаша, у якому прийняло участь 45 респондентів, що дало змогу диференціювати показники тривожності за трьома ключовими шкалами: шкала шкільної тривожності, шкала самооцінної тривожності та шкала міжособистісної тривожності.

Таблиця 1

Показники соціально-ситуативної тривожності підлітків за методикою А. Кондаша

Рівні / Шкали	Дуже високий	Високий	Середній	Низький
Шкільна тривожність	4,4%	20,0%	31,1%	44,5%
Самооцінна тривожність	6,7%	22,2%	28,9%	42,2%
Міжособистісна тривожність	4,4%	26,7%	28,9%	40,0%

Як видно з табл. 1, за шкалою шкільної тривожності: найбільша кількість респондентів (44,5%) має низький рівень, що свідчить про адаптованість до освітнього процесу. Однак 24,4% опитаних (сумарно високий та дуже високий рівні) відчувають значне напруження, пов'язане безпосередньо з навчальною діяльністю та взаємодією з викладачами. За шкалою самооцінна тривожність було зафіксовано найвищий показник «дуже високого» рівня (6,7%) порівняно з іншими шкалами. Це вказує на те, що для частини групи характерна невпевненість у власних силах та підвищена схильність до самокритики. Разом із високим рівнем (22,2%), загальний показник підвищеної самооцінної тривожності становить 28,9%. За шкалою міжособистісної тривожності було виявлено, що ця шкала має найвищий показник «високого» рівня (26,7%). Сумарно високий та дуже високий рівні складають 31,1%, що є найбільшим показником серед усіх шкал. Це може свідчити про наявність труднощів у сфері спілкування, страх оцінки з боку однолітків або напруженість у неформальних контактах.

Отже, соціалізація підлітка є багатогранним процесом, успішність якого безпосередньо залежить від здатності особистості адаптуватися до вимог оточення та встановлювати гармонійні зв'язки з однолітками. Результати дослідження свідчать, що внутрішня тривожність виступає вагомим психологічним бар’єром, який суттєво обмежує соціальну активність молоді. Найбільші труднощі спостерігаються у сфері міжособистісної взаємодії, де побоювання негативної оцінки з боку інших провокує емоційну напруженість. Крім того, виражена тривожність щодо власної самооцінки вказує на внутрішню невпевненість підлітків, що заважає їхньому успішному самовираженню. Таким чином, для полегшення процесу соціалізації необхідна цілеспрямована психологічна підтримка, спрямована на зниження рівня тривоги та розвиток навичок впевненого спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: монографія. К. Фенікс, 2013. 540 с.
2. Демченко Н.І., Проскурка Н.М. Дослідження впливу особистісних характеристик на статус підлітків у групі. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*: зб. наук. пр. К.: Національний авіаційний університет. 2022. Вип. 1 (20). С.80-87.

УДК 316.647.5:378.4

Катерина ПРЯДКА
здобувач освіти
Національний університет "Київський авіаційний інститут"

ТОЛЕРАНТНІСТЬ І КУЛЬТУРНА РІЗНОМАНІТНІСТЬ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

На сьогоднішній день у міжнародних університетах, де вища освіта є об'єктом глобалізації та розширення, толерантність та прийняття різноманітності в культурі стають дедалі важливішими. Зростання міжнародних студентських обмінів, присутність іноземних студентів в українських університетах та активна участь вітчизняних студентів у міжнародних навчальних заходах сприяють створенню принципово нових груп студентів. Вони є видом надзвичайної різноманітності: це групи людей, які поділяють ряд унікальних специфік щодо культурних, ціннісних, поведінкових та мисленнєвих процесів у особливостях людей з кожної країни. Однак, як свідчить досвід багатьох навчальних закладів, географічна та культурна різноманітність сама по собі є недостатньою для розвитку толерантності.

Насправді, неналежна підготовка студентів до взаємодії з представниками інших культур часто призводить до конфліктів, взаємного нерозуміння, а також створення закритих категорій груп залежно від етнічних або культурних характеристик.

Таким чином, цілеспрямована педагогічна робота з розвитку толерантності та міжкультурної компетентності студентів є необхідністю. Ми знаємо, що толерантність - це не просто терпимість або байдужість до відмінностей, а динамічна позиція, яка включає повагу до відмінностей (у культурі), готовність до взаємодії та взаємне просвітлення через взаємодію з різними культурами. У світі студентського навчання толерантність визначається як здатність взаємодіяти з іншими з різних культурних середовищ, отримувати доступ до та цінувати переконання, які вони мають, навіть якщо вони відрізняються від власних.

Толерантність студентів безпосередньо пов'язана з розвитком професійної компетентності. Сучасні фахівці, незалежно від їхніх галузей роботи, повинні зустрічатися з колегами, партнерами та клієнтами з інших країн всюди. Навички, такі як здатність спілкуватися з іншими та бути хорошим комунікатором, здатність розуміти вербальні та невербальні практики спілкування та управляти конфліктами (повага один до одного) є важливими компетенціями, від яких

залежить успіх у робочому житті. Організація навчального процесу в мультикультурному середовищі. Спираючись на досвід європейських та американських університетів, які давно працюють з мультикультурним студентським контингентом, у педагогіці були розроблені деякі принципи та практики.

По-перше, важливо розуміти цю ситуацію з огляду на присутність студентів з різних культурних середовищ у навчальних матеріалах та підходах до навчання, щоб навчальний матеріал не був спрощеним, а подавався так, щоб він був доступним для різноманітної аудиторії та включав приклади та випадки, що стосуються різних культур.

По-друге, методи міжкультурної педагогіки повинні отримувати спеціальну підготовку для вчителів. Це вимагає набуття власної міжкультурної обізнаності, експертизи в управлінні між культурами, методів вирішення міжкультурних конфліктів та створення привітного навчального середовища. Викладач, який розуміє культурні особливості студентів та поважає їх, є прикладом толерантної поведінки, створеної через взаємну повагу.

По-третє, повинні бути розроблені інституційні механізми, які сприяють толерантності та борються з дискримінацією. Це можуть бути формальні кодекси поведінки, протоколи реагування на скарги про дискримінацію, програми наставництва, за якими вітчизняні студенти допомагають іноземним студентам адаптуватися до нового середовища. Однією з таких корисних практик є формування студентських груп, що складаються з представників різних культур, з метою роботи над проектами, сприяння навичкам міжкультурної взаємодії. Позакласні заходи як можливість для толерантності. Толерантність виховується з раннього віку через ці та інші позакласні заходи та студентські клуби, культурні фестивалі, спортивні змагання. Це призводить до можливостей неформально спілкуватися один з одним, заводити друзів та пізнавати один одного, щоб збільшити можливості для неформального спілкування, коли студенти з різних культур мають спільні заходи, які відбуваються на добровільній основі. Ці контакти набагато краще спрямовані на виховання толерантності, ніж формальні лекції про мультикультуралізм. Подолання культурних стереотипів та упереджень. Величезною проблемою у формуванні толерантності є подолання стереотипів та упереджень, які студенти несуть з попереднього досвіду.

Стереотипи створюються через недостатню кількість даних, відсутність контактів з деякими іншими культурними представниками, а деякі з цих джерел взагалі не мають контактів. Заходи, такі як рольові ігри, міжкультурні дебати,

кейс-стадії з дебатами, конфлікти на основі культурних відмінностей, кидають виклик та залучають студентів до роздумів про упередження та розвитку навичок аналізу, пов'язаних з культурними відмінностями. Іншим компонентом є також емоційна готовність для тих, хто буде знайомитися з іншими культурами. Толерантність виходить за межі просто "здатності розуміти, як культурні відмінності проявляються"; це відкритість, емпатія, здатність контролювати свої емоції у випадку плутанини та здатність бачити людину як людину, а не як представника іншої культури.

У висновку толерантність та культурна різноманітність слід розглядати не як лише важливі гуманістичні цінності, а і як практичну необхідність сучасному освітньому та професійному середовищі. Студенти повинні бути толерантними до інших студентів, толерантність повинна бути встановлена як через навчальні, так і позакласні досвіди, спеціальну підготовку, інституційні процедури та формування комфортного соціально-психологічного середовища в школі. Фінансування розвитку толерантності та міжкультурної компетентності студентів сприяє не лише якості вищої освіти та досвіду, але й поколінню глобально функціонуючих професіоналів, здатних брати участь у глобальних подіях, водночас сприяючи розвитку більш мирного, справедливого, інклюзивного та толерантного суспільства. Серед постійних соціальних проблем, пов'язаних з міграцією населення, релігійними та етнічними конфліктами, толерантність у студентів більше не є позитивною роллю, а обов'язковою роллю вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Капітоненко М. Г. Культура миру. Посібник з толерантності, Міжнародний центр перспективних досліджень (МЦПД). Київ, 2018. 64 с.
2. Фіцпатрик Франц, How Can We Be Inclusive of Diverse Cultural Perspectives in International Higher Education? Exploring Interculturality, SpringerLink. 2023
3. Тарчі Крістіан, Assessing study abroad students' intercultural sensitivity with narratives, European Journal of Psychology of Education. 2019.

УДК 378.6:[33-051]:[378.016:811.111]:37.091.31-027.31

Наталія РАЗЕНКОВА
викладач кафедри іноземних мов
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут

МЕТОДИ ПРОБЛЕМНОГО ВИКЛАДАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИПУСКНИКІВ ВИШІВ

В статті досліджуються та пропонуються методи проблемного викладання іноземної мови за професійним спрямуванням майбутнім випускникам українських вишів**.**

Ключові слова: проблема, методика, студенти, іншомовна комунікація, професійне спрямування.

Інтеграція професійних сфер нашої держави у міжнародний простір вимагає її забезпечення високо підготовленими спеціалістами, спроможними самостійно вирішувати професійні завдання та фахові проблеми засобами іноземного мовлення.

Методикою проблемного навчання є вироблення мети та визначення стратегії вивчення курсу; проблемне викладення знань з опорою на самостійну роботу студентів; аналіз та самоаналіз вивчення навчальної дисципліни, що вимагає створення умов для ефективної самостійної роботи студентів. Результат вивчення дисципліни з іноземної мови визначається процесом отримання знань, рівнем професійної самосвідомості, пізнавальним інтересом, теоретичною та практичною готовністю до вирішення професійних завдань засобами іноземного мовлення. Контроль засвоєння знань навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» здійснюється в процесі її вивчення, на основі прогнозу особистісно-професійного та іншомовно-комунікативного розвитку, самоконтролю та самоаналізу.

В процесі проведених досліджень були зроблені висновки, що саме наступні методи проблемного навчання є найбільш доцільними в процесі оволодінні студентами іншомовної професійної компетентності і є такими, що визначають рівень розумової активності і самостійної діяльності студента: проблемний виклад (проблемно-інформаційний); частково-пошуковий; дослідницький.

Використання цих методів ґрунтується на послідовній і цілеспрямованій постановці перед студентами проблемних завдань, розв´язуючи які, вони під

керівництвом викладача активно засвоюють нові знання. Застосовуючи названі методи, необхідно дотримуватися таких основних вимог: формулювати пізнавальні завдання відповідно до змісту навчального матеріалу; висувати гіпотези, мобілізувати резерви знань та способів пізнання; включати студентів в активну пізнавальну діяльність; аналізувати й оцінювати результати навчальної праці.

За допомогою проблемного викладу викладач створює проблемну ситуацію, що забезпечує таку форму навчальної діяльності, яка дає можливість студентові сприйняти проблемну інформацію у виді пояснювальної форми за допомогою активізації мисленнєвої діяльності, спрямованої на задоволення пізнавального інтересу. Використовуючи у даному методі різноманітні джерела й засоби, викладач ставить проблему, формулює пізнавальне завдання і потім, "… розкриваючи систему доведень, порівнюючи погляди, різні підходи, показує спосіб розв'язання поставленого завдання. Студенти стають ніби свідками і співучасниками наукового пошуку" [1, с. 311].

Наведемо основні ознаки цього методу:створення викладачем проблемної ситуації відповідними засобами (проблемне питання; проблемне пізнавальне завдання; проблемне явище; наочне демонстрування несподіваних, парадоксальних, незрозумілих явищ; приклад професійної ситуації пошукового характеру, тощо); спрямовування студентів викладачем на шлях розв'язання проблеми та корегування їхніх дій від початку до кінця; активна участь та залученість студентів у вирішенні проблем з елементами інтерактивної діяльності (дискусії, обговорення);"оформлення кінцевих висновків на основі доказового аналізу різних поглядів при вирішенні досліджуваних проблем" [2, с. 283].

При організації навчального процесу за допомогою частково-пошукового або евристичного методу викладач організовує активний пошук розв'язання поставлених перед студентами чи самостійно сформульованих безпосередньо ними проблем. Вживання цього методу сприятиме відображенню рівня пізнавальної самостійності студентів і безпосередньої участі викладача у продуктивній навчальній діяльності: певний об'єм навчальної інформації повідомляється викладачем та інша, необхідна для рішення поставленого питання частина знань здобувається студентами самостійно. Основна ціль щодо використання цього методу полягає у спонуканні студента до самостійного розв'язання навчального завдання за допомогою постановки

навідних питань або орієнтовного алгоритми з деякими відсутніми нормативними блоками. При задіянні евристичного методу мисленнєвий процес набуває "… продуктивного характеру, але при цьому його поетапно скеровує і контролює педагог або самі учні (студенти) на основі роботи над програмами та навчальними посібниками" [1, с. 311].

При застосуванні частково-пошукового методу викладач формулює проблемне завдання, розподіляє його на пункти, а потім студенти, спонукувані викладачем, покроково розв'язують їх самостійно. У цьому процесі студент, перебуваючи під дією мотиваційних факторів, сприймаючи завдання проблемного характеру та актуалізуючи наявні знання, частково розв'язує задачі в умовах самоконтролю. Проте, при частково-пошуковому методі, діяльність студента не передбачає самостійного планування етапів пошуку та побудови їх послідовності: ці функції поки виконуються викладачем.

Застосування проблемно-розвивальної технологій при формуванні ІПКК потребує задіяння дослідницького методу, як одного з продуктивних методів навчання. Саме в дослідницькій діяльності найяскравіше активізуються та проявляються такі якості студентів як ініціатива, пізнавальна самостійність, творча активність, технічні здібності. Посилаючись на справедливі твердження учених [2; 4], визначимо перелік основних функцій дослідницького методу: забезпечення творчого застосування знань студентами; оволодіння студентами методами наукового пізнання під час дослідницького процесу та їх подальшим застосуванням; формування вмінь і здібностей виконувати творчу діяльність; формування інтересу до використання технічних засобів, потреби в такій діяльності, та формування інтересу до дослідницької діяльності у поза навчальний період.

Наголосимо, що вчені виділяють характерні етапи реалізації цього методу [4]: постановка викладачем задачі для її самостійного дослідження студентами; осмислення проблеми студентами, обґрунтування гіпотези щодо її розв'язання, планування перевірки наукового дослідження, визначення основних шляхів досягнення результатів; реалізація плану дослідження, пошук оптимального варіанту рішення; перевірка рішення проблеми; аналіз і систематизація отриманих результатів, формулювання висновків, виявлення нових проблем для розв'язання.

Узагальнюючи використання цих методів, зазначимо, що їхнє використання ґрунтується на послідовній і цілеспрямованій постановці перед

студентами проблемних завдань, розв’язуючи які, вони під керівництвом викладача активно засвоюють нові знання та опановують вміння і навички іншомовної комунікації в процесі вирішення питань професійного спрямування. Основними вимогами до їхнього застосування є дотримання таких форм навчальної діяльності: формулювання пізнавальних завдань відповідно до змісту навчального матеріалу та іншомовних здібностей студентів; висування гіпотези щодо професійного напрямку засобами іноземного мовлення; мобілізація розумових резервів та задіяння різноманітних способів пізнання; активізація студентів в пізнавальній діяльності; аналіз та оцінювання результатів навчальної праці

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1 Варій М.Й. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 376 с.

2. Манько В.М. Ступенева підготовка інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва: монографія. К.: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2005. 506 с.

3. Педагогіка: Навчальний посібник. 4-е вид., випр. і доп. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. 400 с.

УДК 378.014.61:17.022.1

Василь РОМАНЕНКО
здобувач третього (доктор філософії) рівня вищої освіти
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
V_A_Romanenko@ukr.net

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ

Вища освіта України в умовах воєнного часу має надзвичайно важливу місію – сформувати відповідальну та самодостатню особистість, яка володіє критичним мисленням, а також має захисний імунітет проти численних соціально-політичних міфів. Особистісний рівень інтелекту здобувачів вищої освіти на сьогодні має вимірюватися не стільки кількістю засвоєних знань, як рівнем конструктивності поведінкових стратегій, що проявляються у ситуаціях здобування вищої освіти різного характеру. У результаті відмови від індоктринації у будь-яких проявах на користь ціннісного дискурсу в освіті, заклади вищої освіти здатні зробити більший внесок у розвиток миру, ніж найпотужніша армія у світі [4, с.5].

Закон України «Про освіту» декларує освіту як державний пріоритет, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства [1, ст.5] та сам всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства підпорядковано основній мені освіти – забезпеченню сталого розвитку України та її європейського вибору [1]. Ця пріоритетність зберігається і забезпечується Україною навіть в умовах війни. За останні два роки оновлена команда Міністерства освіти і науки України запустила системні трансформації, які поглиблюють співпрацю України з ЄС у сфері освіти і науки та посилюють міжнародні партнерства [2].

У цьому контексті одним із основних елементів забезпечення якості освіти можна вважати не лише запровадження такого елемента як академічна доброчесність але й реальне впровадження всіх його складових елементів в університетську освіту. Формування інституту академічної доброчесності, на нашу думку, спрямоване на зміну ціннісних орієнтирів у сфері освіти у всіх учасників освітньої діяльності.

Повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну, запровадження воєнного стану та хід бойових дій мають суттєвий вплив на всі сфери суспільного життя. Система вищої освіти не стала виключенням. Під час воєнного стану перед

університетською освітою постали нові виклики, реагувати на які вкрай необхідно задля збереження вищої освіти в Україні та збереження її вагомого вкладу у соціально-економічний розвиток країни.

Академічна доброчесність в умовах воєнного сьогодення виступає інструментом генерування і поширення знань в академічному просторі, що ґрунтується на повазі до кожного учасника комунікативного освітнього процесу, логічності мислення, високому рівні аргументованості суджень, а також всебічному застосуванні принципу верифікації. Наукова та освітня діяльність за своєю природою тягнеться до знань, істинність яких може бути підтверджена або спростована раціонально-емпіричним шляхом [4, с.56]. Зважаючи на це, освіта і наука завжди є невіддільними одне від одного. Коли освітній процес втрачає наукову складову, він у будь-який момент може набути антигуманістичних проявів. Саме цим, на нашу думку, визначається провідна роль академічної доброчесності в системі розвитку університетської освіти в Україні в умовах реалій та викликів воєнного часу.

Стан функціонування системи освіти незалежної України за останні роки зазнав суттєвих змін. Адже місце знаннєвої парадигми посіла компетентнісна складова навчання, тобто відбувається впровадження суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем/викладачем та учнем/студентом замість суб'єкт-об'єктних [4, с.114]. Наведені зміно особливо чітко викристалізовуються, на нашу думку, в умовах воєнного часу. При цьому зберігається, на нашу думку, суттєвий вплив окремих деструктивних рудиментів минулого, які можна розглядати як точки тяжіння та ознаки деформаційних викривлень при формуванні векторів освітньої діяльності закладів вищої освіти. Одним із таких рудиментів є слабка науково-дослідницька робота університетів, що порушує гармонію між освітою та наукою на рівні академічного середовища [4, с.114].

На сучасному етапі розвитку університетської освіти величезне значення має розвиток академічної чесності на професійному, особистісному і суб'єкт-суб'єктному рівнях. При цьому лише володіння компетентнісними основами в галузі етики не вирішує проблему розвитку академічної культури вищого навчального закладу [6, с.80]. Саме тому, на нашу думку, особливого значення набуває не лише підготовка, а й реальне впровадження принципів академічної доброчесності в єдине освітнє середовище. Академічна доброчесність у цьому контексті окреслюється як системоутворювальна характеристика, яка впливає на формування професійних етичних якостей: відповідальність, порядність, справедливість, сумління, довіру, повагу [6, с.80].

Академічна доброчесність починається із доброчесної поведінки викладача та здобувача, що, в свою чергу, передбачає дотримання п'яти фундаментальних цінностей: чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності та відваги до дій [5]. Питання дотримання принципів та основ академічної доброчесності учасниками начального процесу в університетській освіті завжди поставало досить гостро. Особливого змісту воно набуває в складних соціально-економічних умовах розвитку України: карантинний, посткарантинний та воєнний період. Коли як для викладачів, так і студентів складається ціла низка умов, що не завжди сприяють дотриманню ними визначеної сукупності етичних принципів та визначених законом правил під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень [5]. Ще до початку військової агресії, у нашій державі не достатньою мірою було сформовано національну концепцію та систему гарантування якості вищої освіти [3, с.235]. Одним з найвагоміших проявів наведеного явища, на нашу думку, є не сформованість показників та критеріїв якісної вищої освіти, селекція її здобувачів і закладів не відбувається за ознаками якості.

В умовах воєнного часу, кожному із учасників освітнього процесу в університетській освіті доводиться виходити із ситуації, яка склалася, по-своєму і не завжди з дотриманням принципів академічної доброчесності. Важливим аспектом вирішення цієї проблеми може стати аналіз та розробка системи заходів щодо оптимізації освітнього процесу в умовах воєнного стану, а у деяких закладах вищої освіти навіть його відновлення. Це дозволить виявити нові та невирішені проблеми в освітньому процесі, оцінити можливості інтеграції викладачів та студентів у освітній процес, окреслити орієнтири для формування траєкторії розвитку університетської освіти в Україні в умовах сьогодення, з метою посилення її якості та недопущення масштабності академічної недоброчесності в університетській освіті [3, с.238].

Заклади вищої освіти України за своєю природою є центрами формування суспільної думки. І в мирні часи, і в період війни вони є вагомим і потужним генератором ідеологічного ресурсу, який наша країна не лише не залишає поза увагою, але й визначає як один з основних пріоритетів забезпечення обороноздатності держави і посилення міжнародного партнерства.

Впровадження та неухильне дотримання принципів академічної доброчесності у освітній та науковій діяльності закладів університетської освіти в Україні є вкрай необхідними, адже прояви академічної недоброчесності чи їх

ігнорування студентами чи професорсько-викладацьким складом, нівелюють цінності освіти в особистісному, професійному та морально-етичному вимірі. Подібне нівелювання цінностей може призвести, на нашу думку, к екстенсивному розвитку університетської освіти та до економічних втрат держави, як наслідок, у майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 30.03.2026).
2. 2. Освіта і наука: два роки змін 2023–2025. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/03/21/dva-roky-zmin-v-osviti-i-nautsi-ukrayiny.pdf (дата звернення: 30.03.2026).
3. Грубі Т., Мірошніченко В. Розвиток вищої освіти в умовах війни: виклики сьогодення. Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць / [редкол.: С. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. Кам'янецьПодільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. Вип. 14: На пошану доктора історичних наук, професора Сергія Копилова. С. 231-242.
4. Українська освіта в умовах війни: монографія / за наук. ред. С.О. Терепищого. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. 234 с.
5. Шевчук І.Б., Шевчук А.В. Освітня аналітика крізь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. Економіка та суспільство. 2022. Випуск (39). URL: https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/1420/1367 (дата звернення 30.03.2026).
6. Сопова Д.О. Феномен академічної чесності у контексті якості сучасної вищої освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2017. Вип. 28. С. 79-84.

УДК 377.091.3:37.091.12(477)

Сергій САМБОРСЬКИЙ
здобувач третього (доктор філософії) рівня вищої освіти
Карпатського національногоуніверситету імені Василя Стефаника

АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Реформування закладів фахової передвищої педагогічної освіти в сучасній Україні є закономірним наслідком глибоких суспільних, освітніх і технологічних змін, що відбуваються як у національному, так і в міжнародному освітньому просторі. Педагогічні коледжі, які традиційно виконують важливу функцію підготовки педагогічних кадрів для закладів дошкільної та загальної середньої освіти, нині перебувають у стані активної трансформації. Ці зміни зумовлені реалізацією концептуальних засад Нової української школи, утвердженням компетентнісного підходу, цифровізацією освітнього процесу, упровадженням інклюзивних практик, а також новими вимогами до якості фахової передвищої освіти [1]. У таких умовах педагогічні коледжі поступово перестають бути лише інституціями передачі знань і дедалі виразніше постають як інноваційні освітні осередки, спрямовані на підготовку конкурентоспроможного, гнучкого, ціннісно вмотивованого фахівця педагогічного профілю.

Однією з провідних тенденцій розвитку педагогічних коледжів у сучасній Україні є перехід від знаннєво-репродуктивної моделі навчання до компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх педагогічних працівників. У центрі освітнього процесу нині перебуває не лише засвоєння теоретичного матеріалу, а й формування здатності застосовувати знання в реальних професійних ситуаціях, приймати педагогічно виважені рішення, ефективно комунікувати, взаємодіяти в команді, дотримуватися етичних норм і безперервно вдосконалюватися. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку фахової передвищої освіти, визначеним нормативно-правовими документами України [1].

Не менш значущою тенденцією є цифрова трансформація педагогічних коледжів. Розвиток фахової передвищої педагогічної освіти сьогодні відбувається в умовах активного впровадження цифрових технологій, що вимагає від закладів освіти оновлення не лише матеріально-технічної бази, а й методології освітнього процесу. Цифрове середовище коледжу охоплює використання платформ дистанційного навчання, електронних курсів, хмарних сервісів, цифрових

інструментів оцінювання, віртуальних комунікацій і засобів управління навчальним процесом. Особливої актуальності ця тенденція набула в умовах воєнного стану, коли змішані та дистанційні форми навчання стали необхідною умовою забезпечення безперервності освіти, збереження доступу до навчання та організації методичної підтримки педагогів і студентів [2].

Наступною важливою тенденцією є посилення практико-орієнтованого характеру професійної підготовки. Сучасний педагогічний коледж має забезпечити не лише теоретичне оволодіння основами професії, а й реальне входження здобувача освіти в майбутню професійну діяльність. Саме тому особливого значення набувають різні види педагогічної практики, кейс-методи, моделювання професійних ситуацій, проєктна діяльність та інтерактивні форми навчання. Актуальним у цьому контексті є розвиток елементів дуальної освіти, що передбачає поєднання навчання в аудиторії з безпосередньою професійною діяльністю на базі закладів дошкільної та загальної середньої освіти. Такий підхід дає змогу здобувачам освіти краще усвідомлювати специфіку педагогічної праці, адаптуватися до вимог професійного середовища, формувати відповідальність, професійну мобільність і впевненість у власних фахових можливостях [3].

Важливою тенденцією сучасного розвитку педагогічних коледжів є інклюзивна трансформація освітнього середовища. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами сьогодні розглядається не як факультативний компонент, а як обов’язкова складова професійної освіти. У зв’язку з цим у коледжах зростає увага до опанування методик інклюзивного навчання, формування толерантного ставлення до різноманітності, розвитку навичок психолого-педагогічного супроводу дитини, уміння працювати в команді фахівців супроводу. Удосконалення інклюзивних практик супроводжується створенням адаптованого освітнього середовища та реалізацією вимог державної політики у сфері інклюзивного навчання [4].

Окремої уваги заслуговує психологізація освітнього процесу як відповідь на виклики сучасності. Умови соціальної нестабільності, воєнного стану, підвищеної тривожності, емоційного виснаження та професійних ризиків зумовлюють потребу в посиленні психологічної підтримки всіх учасників освітнього процесу. Саме тому сучасні педагогічні коледжі дедалі більше орієнтуються на формування безпечного, гуманного, підтримувального освітнього середовища, у якому увага приділяється ментальному здоров’ю студентів і викладачів, розвитку емоційного інтелекту, профілактиці професійного вигорання та формуванню стресостійкості [2].

Суттєвою тенденцією є автономізація педагогічних коледжів і посилення їхньої інституційної суб'єктності. Розширення академічної, організаційної та частково фінансової автономії надає закладам більше можливостей для розроблення власних освітньо-професійних програм, удосконалення внутрішніх механізмів забезпечення якості освіти, оновлення змісту навчання відповідно до потреб стейкголдерів і регіонального ринку праці [1]. У цьому контексті педагогічні коледжі мають вибудовувати власну стратегію розвитку, підтримувати позитивний імідж, здійснювати моніторинг працевлаштування випускників і впроваджувати сучасні управлінські механізми.

Водночас актуальною тенденцією є розширення партнерської взаємодії педагогічних коледжів із закладами вищої освіти, роботодавцями, територіальними громадами, громадськими організаціями та міжнародними інституціями. Така співпраця дозволяє формувати наскрізні траєкторії професійної підготовки, забезпечувати академічну мобільність, долучатися до грантових програм і розвивати інноваційне освітнє середовище. Особливої ваги набуває співпраця з базами практики у контексті дуальної та практико-орієнтованої підготовки [3].

Ще однією виразною тенденцією є посилення ролі ціннісного, громадянського та національно-патріотичного компонентів у підготовці майбутнього педагога. Сучасні суспільні обставини зумовлюють потребу виховання вчителя як носія державницьких, гуманістичних і демократичних цінностей, здатного до формування національної ідентичності та громадянської відповідальності учнівської молоді. Тому педагогічні коледжі орієнтуються не лише на передачу професійного досвіду, а й на формування ціннісно зрілої особистості педагога, відкритої до служіння суспільству та відповідальної за майбутнє держави.

Отже, актуальні тенденції розвитку педагогічних коледжів у сучасній Україні відображають складний і багатовимірний процес модернізації фахової передвищої педагогічної освіти. Цей процес охоплює компетентнісне оновлення змісту освіти, цифрову трансформацію, посилення практичної підготовки, розвиток інклюзивного та безпечного освітнього середовища, психологізацію освітнього процесу, автономізацію закладів і розширення партнерської взаємодії. У сучасних умовах педагогічний коледж трансформується в інноваційний, відкритий, гнучкий освітній простір, зорієнтований на підготовку компетентного, мобільного, соціально відповідального й ціннісно вмотивованого педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2745-19
2. Радкевич В. О. Науково-методичне забезпечення професійної і фахової передвищої освіти в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Т. 6, № 1. С. 1–14.
3. Бойко І., Глемботцька О. Проблеми та перспективи впровадження в освітніх закладах регіонів бойових дій дуальної форми фахової передвищої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 1. С. 116–123.
4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.12.2021 № 1321. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1321-2021-%D0%BF

УДК 159.922.7:378.147:303.62

Валентина СЕМИЧЕНКО
доктор психологічних наук, професор
Національний університет«Київський авіаційний інститут»
valentyna.semychenko@npp.kai.edu.ua

ПРОФЕСІЯ І СТАТЬ ЯК ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НА ОСНОВІ ПОБУДОВИ МАТРИЦІ ВІДМІННОСТЕЙ

Актуальність проблеми. Потреба в розробці прийому порівняння між собою відмінностей, що визначаються в процесі визначення впливу двох і більше незалежних змінних на одну залежну, виникла в процесі проведення дослідження, присвяченого виявленню ставлень студентів до свого здоров'я. Актуальність такого завдання не вимагає доказу, адже в умовах воєнного стану, який значно ускладнив життя цивільного населення, проблеми збереження здоров'я отримують особливу значущість. Але всі зусилля суспільства щодо вирішення цієї проблеми будуть неефективні, якщо наскільки високо знаходиться в системі її ціннісних орієнтацій.

Метою даної статті було представити результати дослідження ціннісних орієнтацій студентів, в процесі якого був апробований інноваційний прийом аналізу емпіричного матеріалу. *Завданнями статті* є як розкриття як самого прийому, так і отриманих на його основі даних.

Методична база дослідження. У нашому дослідженні пріоритет надавався не визначенню загальної структури ціннісної сфери особистості (яка, за методикою М. Рокича, складалась з 18 термінальних, і 18 інструментальних цінностей), а ступінь значущості здоров'я в обмеженій ієрархії цінностей, що здійснювалось на основі методики «Ставлення до здоров'я» [1]. До дослідження залучались студенти закладів вищої освіти (156 осіб). Порядок роботи був аналогічний методиці М.Рокича: розподілити цінності за ступенем значущості для людини (від цінності, що має найбільшу значущість, до цінності, яка має для людини найменшу значущість). За результатами діагностування було визначено рангове місце здоров'я в ієрархії термінальних і інструментальних цінностей. Обробка результатів здійснювалась за двома напрямками:

1. Розраховувалось середньозважене значення рангу, наданого кожній цінності. Для цього рангові місця, надані студентами, помножувались на кількість осіб, які віднесли цю цінність до даного рангу, розраховувалась їх загальна сума, яка ділилась на кількість респондентів. За результатами проведеного дослідження було виявлено, що в структурі термінальних цінностей здоров'я як цінність зайняла 3 місце, а в системі інструментальних - 4.

2. Для більш компактного представлення даних розподіл респондентів по окремих категоріях цінностей узагальнювався за наступною схемою: ранг цінностей, які отримали рангові місця 1-2, визначався як високий, 3-4-5 – середній, 6-7 – низький. Розраховувався відсоток опитуваних, які надали певній цінності відповідні рангові місця.

Отримані результати. Оскільки дослідження проводилось на студентах, логічно було виявити, чи впливає профіль професійної підготовки на ціннісні орієнтації здобувачів вищої освіти. З цією метою учасники дослідження були розділені на дві групи: студенти, що навчаються по технічних спеціальностях («техніки») і студенти гуманітарних спеціальностей («гуманітарії», Відповідно до цього було здійснено розподіл отриманих емпіричних даних, щоб виявити нові тенденції. Так, виявилось, що якщо за термінальними цінностями рангові місця здоров'я виявились однаковими (3 рангове місце), то по інструментальних цінностях здоров'я у техніків займає 6 місце, тоді як у гуманітаріїв залишався на 3 місті.

Але у процесі дослідження було виявлено, що диференціація досліджуваних має особливу специфіку: студенти технічних спеціальностей – це в основному хлопці, тоді як серед студентів-гуманітаріїв переважають дівчата. Тому було поставлено завдання – визначити, що більше впливає на ставлення до здоров'я як цінності: фактор професії, чи фактор статі.

При аналізі отриманого емпіричного матеріалу було запропоновано прийом побудови *матриці відмінностей***.** Вона містила наступну послідовність дій:

1) по кожній позиції визначалась відмінність кількісних даних, отриманих в першій і другій вибірках, з врахуванням відповідного знаку («+» - якщо кількісні значення другої вибірки більше, ніж першої; «-» - якщо навпаки, кількісні значення другої вибірки нижче, ніж першої);

3) по кожній цінності розраховувалась сума відмінностей, отриманих при порівнянні, але без врахування знаку;

4) розраховувався коефіцієнт відмінності як співвідношення даних між першою і другою вибірками. При цьому величина суми по першій вибірці приймалась за умовну одиницю.

Як видно з наведених у матриці даних, просте порівняння даних показує, який з факторів є більш впливовим. Так, співвідношення відмінностей за факторами «професія» і «стать» для цінності «здоров'я» складає 44,0 : 14,2 тобто результат по другій вибірці відноситься до результату по першій вибірці як 1 : 3,09. Це показує, що визнання студентами цієї цінності більшою мірою залежить від статі, ніж від профілю професійної підготовки студентів.

Таким же чином можна зробити розрахунки відносно кожної цінності, що покаже, на які саме групи цінностей більше впливають дані фактори. Так, найбільша відмінність цінностей «визнання і пошана» і «незалежність, свобода» обумовлена фактором статі. Але за цінністю «цікава робота» спостерігається єдність поглядів, незалежно від профілю підготовки і статі.

Такий розрахунок можна зробити і відповідно всієї структури цінностей, підрахувавши і співставівши загальні суми відмінностей по кожній вибірці.

Діагностичні можливості використаного прийому побудові матриці відмінностей розширюються, якщо дослідження вимагає порівняння двох систем даних. У нашому випадку таким може служити пошук відповіді на питання: а чи зберігається домінуючий вплив статі на системі інструментальних цінностей, і в якому діапазоні?

Отримані данні засвідчують, що як на ставлення до здоров'я, так і на загальну структуру ціннісних орієнтацій більше впливає фактор статі, ніж фактор профілю професійної підготовки.

Запрошення до дискусії. Оскільки завданням даної статті було доведення доцільності і розкриття процедурного аспекту побудови матриці відмінностей, ми не аналізуємо окремих аспектів, які також несуть цікаву інформацію, адже з наведених в таблицях даних чітко видно, що виявити ступінь розбіжностей можна не тільки за узагальненими показниками, а і відносно кожного окремого елемента діагностичної методики. Доведено можливість використовувати прийом побудови матриці відмінностей за умов, коли використовуються 5- і 7-компоеннтні системи оцінювання вихідних даних.

За результатами проведеної апробації вже можна виявити напрямки подальшого аналізу, і перш за все – визначення рівнів диференціації кількісних значень розбіжностей.

Безумовно, валідізація цього прийому ще не завершена. Але в процесі нашого дослідження доведено, що він може використовуватись як достатньо ілюстративний засіб обробки і презентації емпіричного матеріалу, здатний виявляти певні тенденції, здійснювати порівняння впливовості окремих факторів.

Висновки. 1. При проведенні психологічних досліджень, які часто базуються на виявленні впливу різних незалежних змінних на залежну змінну, актуальною є проблема співставлення отриманих результатів. 2. Апробована методика побудови матриці порівнянь довела свою здатність здійснювати відповідні розрахунки як на рівні окремих показників, так і на рівні відповідних структурних утворень. 3. Дослідження, до якого були залучені 156 студентів технічних і гуманітарних спеціальностей, показало, що система ціннісних орієнтацій студентів більше залежить від фактору статі, ніж профілю професійної підготовки. Але величина цієї розбіжності вище для системи інструментальних цінностей, ніж термінальних. 4. Запропонований прийом на даному етапі являє собою додатковий спосіб розгляду емпіричного матеріалу і вимагає подальшої валідізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Токман А.А., Немченко Н.В. Психологія способу життя: Навч.посібн..- Ч.П/ А.А.Токман Н.В.Немченко.- К.: «ДП «Вид.авничий дім «Персонал», 2017.- 300 с.
2. Allport G. W. (1961). Pattern and Growth in Personality. New York: Holt, Rinehart & Winston, 593 c.
3, Deci E. L., Ryan R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press, 371 c.
4. Luzik, E., Semychenko, V., Ladohubets, N., Kokarieva, A., Konoplianyk, L. (2025). Mental Health of University Students in Wartime. In: Ostroumov, I., Marais, K., Zaliskyi, M. (eds) Advances in Civil Aviation Systems Development. ACASD 2025. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 1418. Springer, Cham. pp. 148–165. https://doi.org/10.1007/978-3-031-91992-3_11, https://www.scopus.com/pages/publications/105010611854.
5. Maslow A. H. (1964). Religions, Values, and Peak Experiences.
Columbus: Ohio State University Press, 123 c.
6. Rokeach M. (1973). The Nature of Human Values. New York: Free Press, 438 c.
7. Schwartz S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of

Values. Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 25.
New York: Academic Press, 65 c.94.
8. Frankl V. E. (1959). Man’s Search for Meaning. Boston: Beacon Press, 165 c.



УДК 005.32:159.9

Анастасія СІЧКАР
здобувач освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»

ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У СИСТЕМІ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

У сучасних умовах динамічного розвитку бізнес-середовища, цифровізації процесів та зростання міжпоколінної різноманітності в колективах психологічні стратегії розв'язання конфліктів набувають особливого значення для ефективного менеджменту. Конфлікти в організаціях неминучі, але їх правильне управління дозволяє не лише уникнути втрат ресурсів, а й перетворити конфліктні ситуації на джерело розвитку команди та підвищення продуктивності.

Актуальність проблеми посилюється через швидкі зміни в стилях комунікації, цінностях працівників різних поколінь та вплив стресових факторів на ментальне здоров'я співробітників. Без системного психологічного підходу до врегулювання конфліктів сучасні організації ризикують зниженням ефективності проєктів, втратою талантів та загальним зниженням конкурентоспроможності.

Метою дослідження є комплексний аналіз психологічних стратегій розв'язання конфліктів у системі сучасного менеджменту на основі існуючої наукової літератури.

Проблема психологічних стратегій розв'язання конфліктів у менеджменті активно вивчається українськими науковцями. Мазоха І. С. акцентує увагу на психологічних стратегіях інтегрованого управління конфліктами та стресовими станами, пропонуючи комплексний підхід до збереження ментального здоров'я працівників [1]. Пєнов В. В., Шевченко І. Ю. та Дмитрієв І. А. досліджують управління конфліктами в колективі з акцентом на стратегії врегулювання та підтримки співробітників [2]. Сєдашова О. та Федотова Н. аналізують конфлікти у XXI столітті в управлінні командою проєкту саме через призму психологічних аспектів, зокрема міжпоколінних відмінностей [3]. Сорока О. та Близнюк О. розглядають загальні механізми управління конфліктними ситуаціями в сучасних організаціях [4]. Ці дослідження доповнюють одне одного, формуючи цілісну картину психологічних стратегій у менеджменті.

Сучасний менеджмент вимагає не лише технічних навичок, а й глибокого розуміння психологічної динаміки конфліктів. За думкою Мазохи І. С., ефективне розв'язання конфліктів неможливе без інтегрованого підходу, який поєднує управління конфліктними ситуаціями зі стратегією підтримки ментального

здоров’я. Авторка наголошує, що конфлікти часто супроводжуються стресовими станами, тому ключовою є розробка комплексних психологічних стратегій, які дозволяють запобігати ескалації та відновлювати емоційну рівновагу колективу [1, с. 65].

Пєнов В. В., Шевченко І. Ю. та Дмитрієв І. А. розвивають цю ідею, фокусуючись на практичних стратегіях врегулювання конфліктів безпосередньо в колективі. На їхню думку, керівник повинен не лише виявляти конфлікти на ранніх етапах, а й активно впроваджувати заходи підтримки співробітників: психологічні консультації, командні тренінги та створення культури відкритої комунікації. Такі стратегії дозволяють перетворювати потенційно деструктивні конфлікти на конструктивні, що сприяють розвитку команди [2].

Особливо актуальними в XXI столітті є психологічні аспекти конфліктів у проєктних командах, які детально розглядаються Сєдашовою О. та Федотовою Н. Автори підкреслюють, що новими причинами конфліктів стають міжпоколінні відмінності у цінностях, життєвих прагненнях, професійних підходах та стилях комунікації. У сучасних бізнес-командах часто працюють представники кількох поколінь одночасно, і саме це призводить до когнітивних упереджень, різного рівня емоційного інтелекту та несумісності стилів спілкування [3, с. 310].

Конфлікти, на думку дослідниць, можуть негативно впливати на взаємодію команди та спричиняти втрати ресурсів, проте при правильному підході вони стають каталізатором розвитку. Сєдашова О. та Федотова Н. пропонують використовувати теорію поколінь як основу для психологічних стратегій: керівник проєкту повинен володіти не тільки техніками врегулювання, а й глибоко розуміти психологічну динаміку міжпоколінної взаємодії. Рекомендовані підходи включають адаптацію стилів комунікації під особливості кожного покоління, розвиток емоційного інтелекту в команді та впровадження заходів з гармонізації робочих процесів [3, с. 312].

Сорока О. та Близнюк О. доповнюють картину загальноорганізаційним рівнем. Вони вважають, що управління конфліктними ситуаціями в сучасних організаціях вимагає системного психологічного підходу, який враховує організаційну культуру, мотивацію персоналу та зовнішні чинники. Автори акцентують, що ефективні стратегії повинні бути проактивними: від ранньої діагностики конфліктів до впровадження програм підтримки психологічного клімату [4].

Таким чином, основний матеріал досліджень свідчить про необхідність поєднання інтегрованого (Мазоха І. С.), командно-орієнтованого (Пєнов В. В. та

співавтори), міжпоколінного (Сєдашова О., Федотова Н.) та організаційного (Сорока О., Близнюк О.) підходів. Психологічні стратегії повинні бути гнучкими, враховувати емоційний інтелект, когнітивні особливості та стрес-фактори, що особливо важливо в умовах сучасного менеджменту.

Проведений аналіз психологічних стратегій розв'язання конфліктів у системі сучасного менеджменту дозволяє зробити ряд висновків. По-перше, конфлікти є невід'ємною частиною організаційного життя, але їх ефективне управління залежить від інтегрованого психологічного підходу, який поєднує роботу зі стресом, підтримку співробітників та врахування міжпоколінних особливостей. По-друге, ключовим елементом успіху є розуміння психологічної динаміки конфліктів, зокрема емоційного інтелекту та теорії поколінь, що дає можливість перетворювати конфлікти на джерело розвитку команди. По-третє, сучасні менеджери повинні активно впроваджувати рекомендовані стратегії: ранню діагностику, адаптивну комунікацію, програми підтримки ментального здоров'я та створення гармонійного організаційного середовища.

Отже, використання психологічних стратегій дозволяє підвищити ефективність управління, зберегти кадровий потенціал та забезпечити стійкість організацій у XXI столітті. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на емпіричну апробацію цих стратегій у різних галузях економіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Мазоха І. С. Психологічні стратегії інтегрованого управління конфліктами та стресовими станами. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 3. С.63-67. URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/13-1.pdf (дата звернення: 04.04.2026)

2.Пєнов В. В., Шевченко І. Ю., Дмитрієв І. А. Управління конфліктами в колективі: стратегії врегулювання та підтримки співробітників. *Ефективна економіка.* 2024. № 7. URL: https://www.nayka.com.ua/index.php/ee/article/view/4195/4230 (дата звернення: 05.04.2026)

3.Сєдашова О., Федотова Н. Конфлікти у XXI столітті в управлінні командою проєкту: психологічні аспекти. *Вчені записки Університету «КРОК»* 2025. №1 (77). С. 309 – 316. URL: https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/884 (дата звернення: 02.04.2026)

4.Сорока О., Близнюк О. Управління конфліктними ситуаціями в сучасних організаціях. *Економіка та суспільство.* 2023. №56. URL: https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/3073/2996 (дата звернення: 04.04.2026)

УДК 378.147:81’25:004.738.5

Микола СТАТКОВ
здобувач третього (доктор філослфії) рівня вищої освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
6177643@stud.kai.edu.ua

ВПЛИВ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ З ФІЛОЛОГІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті проаналізовано теоретичні засади формування професійно-важливих якостей майбутніх філологів-перекладачів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету. Обґрунтовано ієрархічний взаємозв’язок між базовою категорією «освітньо-інформаційне середовище» та його якісною характеристикою — «інноваційністю», що виступає вектором розвитку системи. Визначено структуру професійно-важливих якостей філолога-перекладача, де сучасним інструментальним ядром постають гнучкі навички (soft skills), адаптовані до вимог науково-технічного дискурсу. Доведено, що параметри середовища технічного закладу вищої освіти виступають детермінантами трансформації моделі підготовки філолога-перекладача, забезпечуючи його конкурентоспроможність у високотехнологічному та міждисциплінарному просторі. Окреслено роль конкретних педагогічних умов (хмарні технології, проєктне навчання) як чинників ефективності функціонування зазначеної системи.

Ключові слова: освітньо-інформаційне середовище, інноваційне середовище, професійно-важливі якості, майбутні філологи-перекладачі, технічний університет, soft skills, цифрові інструменти, педагогічні умови.

Вступ. У контексті модернізації вищої освіти особливого значення набуває розвиток професійно-значущих якостей та особистісних властивостей майбутнього фахівця як запорука його конкурентоспроможності. Особливої актуальності ця проблема набуває при підготовці філологів-перекладачів у технічному університеті, де специфічне освітньо-інформаційне середовище потребує адаптації гуманітарних знань до науково-технічного дискурсу. Мова йде не про гуманітаризацію технічної освіти, а про трансформацію моделі підготовки філолога-перекладача, здатного опановувати цифрові інструменти та специфіку комунікації в технічній галузі. Це зумовлює необхідність уточнення змісту понять «освітньо-інформаційне середовище технічного університету» та «професійно-важливі якості філолога-перекладача», а також визначення їхньої функціональної залежності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика освітнього середовища та формування професійно-важливих якостей здобувачів вищої освіти досліджується багатьма вченими як система впливів на розвиток особистості. Під терміном «професійно-важливі якості» ми розуміємо комплекс властивостей (когнітивний, комунікативний та регулятивний компоненти), що забезпечують успішність фахової діяльності. Сучасні дослідники (О. Самойленко та ін.) розглядають *soft skills* як інструментальну основу цих якостей, що гарантує адаптивність фахівця в будь-якому соціальному контексті [3, с. 58].

Значна увага приділяється використанню інтерактивних технологій для розвитку цих характеристик в умовах цифровізації [1; 2; 4; 7]. У зарубіжних працях акцент зміщено на формування компетентностей для навчання впродовж життя (*lifelong learning*) [5; 6; 8]. Проте питання інтеграції цих якостей майбутніх філологів-перекладачів саме у структуру освітньо-інформаційного середовища технічного університету залишається недостатньо висвітленим, що потребує подальшого теоретичного осмислення.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності категорій «освітньо-інформаційне середовище технічного університету» та «професійно-важливі якості майбутніх філологів-перекладачів», а також у визначенні їхньої детермінованої взаємодії в умовах цифровізації та міждисциплінарності сучасного науково-технічного простору.

Виклад основного матеріалу. Освітньо-інформаційне середовище технічного університету ми трактуємо як відкриту, динамічну та багатокомпонентну систему, що охоплює організаційно-педагогічні, інформаційно-технологічні, соціокультурні та комунікативні складники. Слід зауважити, що освітньо-інформаційне середовище виступає базовою категорією, яка визначає інфраструктурний та ресурсний потенціал закладу. Водночас інноваційне середовище (за Х. Курбановою [2, с. 20]) розглядається як фундаментальна якісна характеристика цієї системи, що відображає її здатність до саморозвитку та інтеграції новітніх педагогічних інструментів. Таким чином, інноваційна спрямованість є вектором розвитку освітнього середовища, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичною підготовкою.

Специфіка такої системи полягає у домінуванні технічного та технологічного контексту, що визначає характер освітньої взаємодії. Для

майбутніх філологів-перекладачів — спеціалістів, чия підготовка в технічному університеті (зокрема авіаційного профілю) орієнтована на лінгвістичний супровід наукоємних галузей — це означає необхідність адаптації до умов, у яких мовна діяльність інтегрується з інженерним дискурсом. Як зазначають Ю. Руднік та співавтори, іншомовне середовище сучасного університету має трансформуватися у високотехнологічний простір, що сприяє професійній підготовці фахівця через використання засобів комп'ютерної лінгвістики та автоматизованих систем перекладу [7, с. 92].

У цьому контексті професійно-важливі якості слід розглядати як інтегративну характеристику особистості. Ми стверджуємо, що формування професійно-важливих якостей, зокрема їхнього сучасного ядра — *soft skills*, має відбуватися системно, оскільки саме ці навички забезпечують гнучкість гуманітарія на технологічному ринку праці [3, с. 58].

До ключових професійно-важливих якостей майбутніх філологів-перекладачів, які в умовах технічного закладу вищої освіти набувають особливого прикладного значення, ми відносимо:
комунікативну компетентність — здатність до професійної медіації між розробниками технічних рішень та їхніми споживачами; критичне мислення — навичку верифікації та аналізу спеціалізованої інформації в умовах перенасичення технічними даними [6, с. 12]; когнітивну гнучкість — готовність до швидкої зміни стратегій перекладу чи редагування відповідно до динамічних запитів техносфери; цифрову грамотність — володіння вузькоспеціалізованими інструментами (CAT-tools, корпуси текстів), на важливості яких наголошують О. Глазунова та Т. Волошина [1, с. 95]; емоційний інтелект — як засіб ефективної взаємодії в мультидисциплінарних командах «філолог-перекладач – інженер – програміст»; професійну мобільність — готовність до безперервного навчання в суміжних технічних галузях для підтримки актуальності фахових знань [5, с. 8].

Освітньо-інформаційне середовище технічного університету виступає цілісною системою, у межах якої відбувається професійна підготовка. При цьому конкретними педагогічними умовами та чинниками формування зазначених якостей є окремі елементи організації цієї системи: впровадження хмарних технологій, методів дуальної освіти та проєктної діяльності. Н. Федоренко та В. Молоціян вказують, що саме через реалізацію таких технологій у системі вищої школи забезпечується поєднання міжнародних

стандартів із практикою формування *soft skills* [4, с. 106]. Завдяки такій організації середовища створюються умови для розвитку здатності до міждисциплінарної взаємодії, що відповідає глобальним освітнім трендам [8, с. 45].

Таким чином, освітньо-інформаційне середовище технічного університету виступає визначальним чинником формування професійно-важливих якостей майбутніх філологів-перекладачів: параметри цього середовища визначають вектор професійного розвитку особистості фахівця.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що освітньо-інформаційне середовище технічного університету є складною системою, яка детермінує трансформацію моделі підготовки філолога-перекладача. З'ясовано, що професійно-важливі якості філолога є ширшою категорією, яка включає фундаментальні здібності та їхнє інструментальне ядро — soft skills (комунікативну мобільність, цифрову адаптивність, критичне мислення). Така структура якостей забезпечує ефективність фахівця в міждисциплінарному та високотехнологічному просторі.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості якостей, а також з обґрунтуванням конкретних педагогічних умов (хмарні сервіси перекладу, проєктне навчання), що виступають чинниками ефективності функціонування зазначеного середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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. С. 93–106.
2. Курбанова Х. Інноваційне освітнє середовище у закладах вищої освіти – педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів хіміко-технологічної підготовки. Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2024. № 2. С. 18–30.
3. Самойленко О., Брюховецька І., Штайнер Т. Педагогічні умови формування soft skills у майбутніх педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки. Молодь і ринок. 2024. № 10. С. 56–60.
4. Федоренко Н., Молоціян В. Впровадження освітніх технологій формування soft skills у студентів вищої школи. Вища освіта України. 2024. № 1. С. 104–112.
5. Key competences for lifelong learning / European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. 16 p.

6. OECD. The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo). Paris: OECD, 2005. 20 p.
7. Rudnik Y., Petryk L., Kosharna N. Foreign language educational environment of a modern university in Ukraine. Continuing Professional Education : Theory and Practice. 2024. Vol. 79, No. 2. P. 89–101.
8. UNESCO. Reimagining our futures together : A new social contract for education. Paris: UNESCO Publishing, 2021. 188 p.



УДК 159.922.8:159.942-057.875

Марина СТЕПАНОВА
викладач кафедри психології
Український державний університетімені Михайла Драгоманова
m.o.stepanova@udu.edu.ua

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНОГО БУТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У сучасному науковому дискурсі проблема тривожності розглядається не лише як емоційний стан, але і як важлива характеристика особистісного буття, що проявляється у специфічних формах переживання, мислення та поведінки. Тривожність доцільно аналізувати як внутрішній феномен, що екстеріоризується у різних сферах життєдіяльності особистості, зокрема в навчальній, міжособистісній та професійній.

Тривожність визначається як індивідуально-психологічна властивість, що характеризується підвищеною схильністю до переживання занепокоєння в ситуаціях невизначеності. Її змістовим ядром виступає переживання невпевненості, внутрішньої напруги та суб'єктивного відчуття безпорадності. У структурі цього феномена можна виокремити кілька взаємопов'язаних компонентів: емоційний (відчуття дискомфорту), когнітивний (усвідомлення тривоги як стану) та соматичний (фізіологічні прояви у вигляді напруження, прискореного серцебиття тощо).

У психологічній літературі розрізняють різні види тривожності залежно від сфери її прояву: навчальну, що виникає у ситуаціях освітньої діяльності; міжособистісну, пов'язану з комунікативною взаємодією; а також самооцінюючу, яка відображає ставлення індивіда до самого себе. Окрім цього, виділяють відкриті та латентні (закриті) форми тривожності. Відкриті форми можуть проявлятися як гостра нерегульована тривожність, регульована або компенсована, а також як свідомо підтримувана (культивована). Закриті форми функціонують у вигляді так званих «масок», коли внутрішня напруга приховується за зовнішньо благополучною поведінкою. За типологією І. Стрілецької, тривожність може набувати агресивно-тривожного або залежно-тривожного характеру, що зумовлює специфіку поведінкових реакцій особистості [3].

Студентський вік є сензитивним періодом становлення особистості, у межах якого відбувається інтенсивне формування когнітивної, емоційної, мотиваційної та вольової сфер. Як зазначає О. Дусавицький, саме в цей час

завершується процес структуризації самосвідомості, стабілізується система цінностей і формується відповідальне ставлення до власних життєвих виборів [1]. У цьому контексті тривожність виступає своєрідним індикатором внутрішніх суперечностей і напружень, що супроводжують процес дорослішання.

Емоційна сфера студентської молоді характеризується підвищеною лабільністю та напруженістю, що зумовлено невідповідністю між рівнем домагань та реальними можливостями, а також пошуком особистісної ідентичності. За даними М. С. Шпет, у цьому віці відбувається не лише кількісне зростання засобів психічної регуляції, але й якісна їх трансформація за рахунок залучення інтелектуальних стратегій самоконтролю [4]. Проте негативні емоційні стани, зокрема тривожність, можуть дезорганізовувати діяльність, знижувати продуктивність та ускладнювати процес адаптації.

Формування тривожності зумовлюється як біологічними, так і соціально-психологічними чинниками. До перших належать особливості нервової системи, стан здоров'я, спадковість, тоді як до других – несприятливий життєвий досвід, порушення у сімейному вихованні, труднощі у міжособистісних стосунках. Особливої актуальності проблема тривожності набуває у періоди переходу – на початку навчання у закладі вищої освіти та на етапі його завершення. Першокурсники стикаються з необхідністю адаптації до нових умов освітнього середовища, що включає зміну форм навчання, системи контролю знань та соціального оточення. Це часто супроводжується підвищенням ситуативної тривожності, невпевненістю у власних силах та труднощами соціальної інтеграції. Водночас старшокурсники переживають тривогу, пов'язану з професійним самовизначенням і майбутнім працевлаштуванням. Високий рівень тривожності може суттєво обмежувати реалізацію особистісного потенціалу студента. У наукових джерелах описані такі феномени, як «екзаменаційна тривожність», що ускладнює демонстрацію знань у ситуації контролю, та «параліч діяльності», коли страх помилки призводить до уникнення активності [2]. У цьому випадку тривожність виконує дезадаптивну функцію, порушуючи механізми саморегуляції.

Водночас помірний рівень тривожності може виступати як фактор мобілізації ресурсів, стимулюючи відповідальне ставлення до навчання та саморозвитку. Це дозволяє розглядати тривожність як амбівалентний феномен, що залежно від інтенсивності та контексту може мати як конструктивний, так і деструктивний вплив на особистість.

Отже, тривожність у студентському віці є складним багатовимірним утворенням, яке відображає особливості особистісного буття та проєктується у різних формах поведінки і діяльності. Особи з підвищеним рівнем тривожності зазвичай характеризуються заниженою самооцінкою, комунікативними труднощами, схильністю до соціальної ізоляції та емоційної нестабільності. Це актуалізує необхідність своєчасної психодіагностики та впровадження корекційно-розвивальних програм, спрямованих на оптимізацію емоційного стану студентів і гармонізацію їх особистісного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дусавицький О. К. Дослідження проблеми розвитку особистості в системі розвивальної освіти (досвід харківської психологічної школи). *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 43(1). С. 80-90.
2. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С.Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 540 с
3. Стрілецька І. І. Тривожність як індивідуальна властивість особистості (теоретичний аспект) . *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П .Драгоманова. Серія Психологічні науки.* Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. Вип. 1 (46). С. 266-272.
4. Шпет М.С. Психологічна природа та причини особистісної тривожності. *Науковий альманах*. *Психологічні науки*. 2015. № 11-5 (13). – С. 245-247.

УДК 377.018.43:004.9

Вікторія СТИНСЬКА
доктор педагогічних наук, професор
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
viktoriia.stynska@cnu.edu.ua

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ: ПРОБЛЕМИ, РИЗИКИ ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ

У сучасних умовах цифровізація професійної освіти є одним із провідних чинників її модернізації, підвищення якості, доступності та відповідності потребам ринку праці. Динамічний розвиток цифрової економіки, автоматизація виробничих процесів, поширення хмарних сервісів, цифрових платформ, штучного інтелекту й технологій дистанційної взаємодії зумовлюють необхідність оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки. Професійна освіта має не лише забезпечувати здобуття професійних кваліфікацій, а й формувати цифрову компетентність, здатність до самонавчання, професійної мобільності, критичного мислення та відповідального використання цифрових технологій.

Загальні засади розвитку освіти в Україні визначено Законом України «Про освіту», у якому освіта розглядається як основа розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту та сталого розвитку суспільства і держави [1]. Водночас Закон України «Про професійну освіту» закріплює оновлену правову рамку функціонування системи професійної освіти, спрямованої на формування і розвиток професійних компетентностей особи, здобуття професійних кваліфікацій, підготовку до трудової діяльності та професійного розвитку [2]. У цьому контексті цифровізація професійної освіти постає не як суто технічне оновлення, а як системна трансформація освітнього середовища, управління, педагогічної взаємодії, змісту підготовки та механізмів забезпечення якості освіти.

Цифрова трансформація освіти і науки, відповідно до підходу Міністерства освіти і науки України, передбачає створення екосистеми цифрових рішень, безпечного електронного освітнього середовища, розвиток цифрової інфраструктури, підвищення рівня цифрової компетентності учасників освітнього процесу, цифровізацію процесів і послуг, автоматизацію збору та аналізу даних [4]. Важливою нормативною основою цього процесу є Концепція розвитку цифрових компетентностей, у якій наголошено на необхідності формування

здатності безпечно й ефективно використовувати цифрові технології в професійній, освітній і повсякденній діяльності [5].

Цифровізація професійної освіти відкриває значні можливості. Вона сприяє підвищенню доступності навчання, індивідуалізації освітніх траєкторій, розширенню можливостей для дорослих, які потребують перекваліфікації або підвищення кваліфікації, а також для здобувачів із віддалених територій. Використання цифрових платформ, електронних курсів, відеоматеріалів, віртуальних лабораторій, симуляторів і тренажерів дає змогу урізноманітнювати освітній процес і посилювати його практичну спрямованість [4].

Водночас цифровізація змінює сам характер професійної підготовки. Традиційна модель, зорієнтована переважно на засвоєння знань і відпрацювання практичних навичок у майстернях, лабораторіях чи на виробництві, поступово доповнюється інтеграцією фізичного й цифрового освітнього середовища. Здобувач професійної освіти має навчатися працювати не лише з інструментами й обладнанням, а й із цифровими системами управління, програмним забезпеченням, електронною документацією, базами даних і цифровими виробничими технологіями.

Особливого значення набуває розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників. Європейська рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu визначає цифрову компетентність викладача як сукупність умінь, необхідних для професійної взаємодії, добору й створення цифрових ресурсів, організації навчання, оцінювання, підтримки здобувачів освіти та розвитку їхньої цифрової компетентності [6]. Отже, педагог професійної освіти має бути не лише носієм фахових знань, а й організатором цифрового освітнього середовища, наставником, консультантом і модератором навчальної взаємодії.

Попри значний потенціал, цифровізація професійної освіти супроводжується низкою проблем. Передусім ідеться про нерівномірність цифрової інфраструктури закладів професійної освіти. Частина закладів має обмежений доступ до сучасної комп’ютерної техніки, швидкісного інтернету, ліцензійного програмного забезпечення, цифрових лабораторій, симуляторів і навчальних платформ. Це ускладнює впровадження якісного цифрового навчання та поглиблює цифровий розрив між регіонами, закладами й соціальними групами.

Не менш суттєвою проблемою є недостатній рівень цифрової компетентності частини педагогічних працівників. Використання цифрових інструментів потребує не лише технічних умінь, а й методичної готовності проєктувати цифрові навчальні матеріали, організовувати змішане й дистанційне

навчання, застосовувати електронне оцінювання, забезпечувати інтерактивність і підтримувати академічну доброчесність. Без належної підготовки педагогів цифровізація може зводитися до формального перенесення традиційного навчання в онлайн-середовище без суттєвого підвищення його якості [6].

Ще однією проблемою є недостатня узгодженість змісту професійної освіти з потребами цифрової економіки. Ринок праці швидко змінюється, з'являються нові професії, трансформуються традиційні види діяльності, зростає потреба у фахівцях, які володіють міждисциплінарними знаннями, цифровими навичками, здатністю до командної роботи й технологічної адаптації. Тому освітні програми професійної освіти мають регулярно оновлюватися з урахуванням потреб роботодавців, технологічних інновацій і перспектив розвитку відповідних галузей [2].

Серед ризиків цифровізації професійної освіти особливої уваги потребує можливе зниження якості практичної підготовки за умови надмірного або методично необґрунтованого переходу до дистанційних форм навчання. Професійна освіта за своєю природою є практико орієнтованою, тому цифрові інструменти не повинні витісняти виробничу практику, роботу з обладнанням, навчання на робочих місцях і безпосередню взаємодію з майстром чи викладачем. Вони мають доповнювати традиційні форми підготовки за допомогою симуляцій, електронних тренажерів і цифрового супроводу практичної діяльності.

Важливим ризиком є також кібербезпека. Використання цифрових платформ, електронних журналів, хмарних сервісів, систем дистанційного навчання й персональних даних здобувачів освіти потребує дотримання вимог захисту інформації. Закон України «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України» визначає правові та організаційні основи захисту інтересів людини, суспільства і держави в кіберпросторі [3]. Для закладів професійної освіти це означає необхідність формування культури кібергігієни, безпечного використання цифрових сервісів і відповідального ставлення до інформаційних ресурсів.

Окрему групу ризиків становлять психологічні й педагогічні наслідки надмірного використання цифрових технологій: фрагментарність уваги, перевантаження цифровою інформацією, формалізація навчальної взаємодії, ризик поверхового засвоєння знань і зменшення мотивації до самостійної пізнавальної діяльності. Тому цифровізація професійної освіти має ґрунтуватися на педагогічній доцільності, балансі між онлайн- і офлайн-формами навчання,

поєднанні цифрових інструментів із практичним, дослідницьким, проєктним і виробничим навчанням.

Перспективними напрямами розвитку цифровізації професійної освіти є модернізація цифрової інфраструктури закладів освіти, створення електронних навчальних кабінетів, цифрових лабораторій, віртуальних майстерень, платформ для змішаного навчання, електронних бібліотек і систем моніторингу освітніх результатів. Така інфраструктура має забезпечувати не лише доступ до інформації, а й активну навчальну діяльність, співпрацю, виконання проєктів, моделювання професійних ситуацій і формування практичних умінь [4; 5].

Не менш важливим напрямом є оновлення змісту професійної освіти. До освітніх програм доцільно інтегрувати компоненти, пов'язані з цифровою грамотністю, кібербезпекою, роботою з даними, цифровою комунікацією, основами штучного інтелекту, використанням професійного програмного забезпечення, електронним документообігом і цифровим підприємництвом. При цьому цифрова компетентність має формуватися не лише в межах окремої дисципліни, а наскрізно – у процесі вивчення професійно орієнтованих освітніх компонентів [5; 6].

Важливим напрямом є посилення партнерства закладів професійної освіти з роботодавцями. Саме роботодавці найшвидше реагують на технологічні зміни, тому їхня участь у розробленні освітніх програм, організації практики, оновленні матеріально-технічної бази, проведенні тренінгів і майстер-класів є важливою умовою підвищення якості підготовки. Сучасні системи професійної освіти мають бути гнучкими, відкритими до інновацій і здатними підтримувати перехід здобувачів до ринку праці та подальшого навчання.

Водночас необхідним є розвиток безперервної професійної підготовки педагогічних працівників. Підвищення кваліфікації викладачів і майстрів виробничого навчання має охоплювати методику цифрового навчання, створення електронного контенту, організацію проєктної діяльності, цифрове оцінювання, роботу з освітньою аналітикою, дотримання принципів академічної доброчесності й кібербезпеки [3].

Отже, цифровізація професійної освіти в сучасних умовах є складним і багатовимірним процесом, що охоплює нормативно-правові, організаційні, технологічні, педагогічні, методичні та безпекові аспекти. Її значення полягає у створенні умов для підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в цифровому професійному середовищі, адаптуватися до технологічних змін і навчатися впродовж життя. Водночас цифровізація

супроводжується проблемами нерівного доступу до цифрової інфраструктури, недостатньої цифрової компетентності педагогів, кіберризиками, загрозою формалізації навчання та посиленням цифрової нерівності.

Перспективи розвитку цифровізації професійної освіти пов'язані з модернізацією цифрової інфраструктури, оновленням змісту професійної підготовки, підвищенням цифрової компетентності педагогічних працівників, розвитком партнерства з роботодавцями, упровадженням змішаного, проєктного й практико орієнтованого навчання, а також формуванням культури кібербезпеки. За таких умов цифровізація стане не самоціллю, а дієвим інструментом підвищення якості професійної освіти та її відповідності потребам сучасного суспільства й економіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 08.05.2026).
2. Про професійну освіту : Закон України від 21.08.2025 р. № 4574-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/4574-20 (дата звернення: 08.05.2026).
3. Про основні засади забезпечення кібербезпеки України : Закон України від 05.10.2017 р. № 2163-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2163-19 (дата звернення: 08.05.2026).
4. Цифрова трансформація освіти і науки / Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki (дата звернення: 08.05.2026).
5. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 р. № 167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/167-2021-%D1%80 (дата звернення: 08.05.2026).
6. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / ed. by Y. Punie. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: https://doi.org/10.2760/159770.

УДК: 377.091.33:004(477)

Володимир СТИНСЬКИЙ,
здобувач третього (доктор філософії) рівня вищої освіти
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

ПРОФЕСІЙНІ КОЛЕДЖІ ЯК ОСЕРЕДОК ПІДГОТОВКИ ІТ-ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

В умовах цифрової трансформації освіти особливої актуальності набуває проблема підготовки конкурентоспроможних ІТ-фахівців, здатних ефективно діяти в динамічному цифровому середовищі, опановувати сучасні інформаційні технології, працювати з програмним забезпеченням, цифровими сервісами, базами даних, комп'ютерними мережами та інформаційними системами. З огляду на це зростає роль професійних коледжів як практико орієнтованих осередків підготовки фахівців, діяльність яких має бути спрямована на поєднання теоретичної, професійної та прикладної складових освітнього процесу [1; 3; 4].

У контексті досліджуваної проблеми важливо враховувати чинну нормативно-правову диференціацію закладів професійної та фахової передвищої освіти. Станом на 2026 рік в Україні паралельно діють два спеціальні законодавчі акти, що регулюють споріднені, однак не тотожні сегменти освітньої системи: Закон України «Про фахову передвищу освіту» та Закон України «Про професійну освіту» [2; 3]. Перший визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування системи фахової передвищої освіти й оперує поняттям «фаховий коледж» як типом закладу фахової передвищої освіти [2]. Другий закріплює оновлені засади функціонування системи професійної освіти та використовує категорію закладу професійної освіти, до якої належить професійний коледж [3].

Отже, поняття «фаховий коледж» і «професійний коледж» не є юридично тотожними, хоча обидва типи закладів функціонують у межах практико орієнтованої підготовки здобувачів освіти та мають значний потенціал для забезпечення кадрових потреб сучасного ринку праці, зокрема в ІТ-галузі [2; 3]. У цьому аспекті доцільно говорити не про їх автоматичне ототожнення, а про поступове реформування, інституційне зближення та оптимізацію мережі закладів професійної і фахової передвищої освіти.

Водночас загальні засади функціонування освітньої системи України визначає Закон України «Про освіту», у якому освіта розглядається як основа інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту та сталого розвитку суспільства і

держави [1]. Саме тому підготовка ІТ-фахівців у професійних коледжах має розглядатися не лише як відповідь на потреби ринку праці, а й як важливий напрям модернізації національної освіти в умовах цифровізації [1; 4].

За таких умов професійні коледжі набувають особливого значення як осередки підготовки ІТ-фахівців, здатні забезпечити формування цифрової компетентності, професійної мобільності, практичних умінь і готовності випускників до ефективної діяльності в умовах цифрової економіки [3; 4]. Їхній розвиток має ґрунтуватися на оновленні змісту освіти, упровадженні компетентнісного підходу, посиленні практичної підготовки, цифровізації освітнього середовища та налагодженні партнерства з роботодавцями [3; 5].

Професійні коледжі в умовах цифрової трансформації виконують важливу соціально-освітню й економічну функцію. Вони є проміжною ланкою між загальною середньою освітою, професійною освітою, фаховою передвищою освітою, вищою освітою та ринком праці. Їхня діяльність дає змогу забезпечити ранню професійну орієнтацію здобувачів освіти, сформувати базові та спеціальні компетентності, необхідні для роботи в ІТ-сфері, а також створити умови для подальшого професійного зростання [1; 3].

Підготовка ІТ-фахівців у професійних коледжах має бути побудована на компетентнісному підході. Це означає, що освітній процес має спрямовуватися не лише на засвоєння теоретичних знань, а передусім на формування здатності застосовувати їх у реальних професійних ситуаціях. Стандарт фахової передвищої освіти зі спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» визначає вимоги до компетентностей і результатів навчання майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, що засвідчує необхідність поєднання фундаментальної, професійно-теоретичної та практичної підготовки [5].

Зміст ІТ-підготовки у професійних коледжах має охоплювати основи алгоритмізації та програмування, комп'ютерну логіку, бази даних, вебтехнології, комп'ютерні мережі, кібербезпеку, тестування програмного забезпечення, проєктування інформаційних систем, використання хмарних сервісів і цифрових інструментів командної роботи [4; 5]. Водночас не менш важливими є так звані м'які навички: комунікація, критичне мислення, здатність до командної взаємодії, відповідальність, самоорганізація, професійна етика, готовність до навчання впродовж життя [5; 7].

Важливою умовою якісної підготовки ІТ-фахівців є проєктна організація освітнього процесу. Виконання навчальних і практико орієнтованих проєктів дає змогу здобувачам освіти опановувати не окремі розрізнені знання, а цілісну логіку

професійної діяльності. У процесі роботи над проєктом майбутні фахівці навчаються аналізувати проблему, визначати технічне завдання, добирати інструменти, розподіляти ролі в команді, створювати цифровий продукт, тестувати його, презентувати результати та вдосконалювати рішення з урахуванням зворотного зв'язку [5; 7].

Цифрова трансформація освіти змінює і роль викладача професійного коледжу. Педагогічний працівник уже не може бути лише джерелом інформації. Він має виконувати функції наставника, фасилітатора, організатора проєктної діяльності, консультанта, модератора цифрового освітнього середовища. Європейська рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu акцентує увагу на необхідності розвитку цифрової компетентності викладачів у професійній взаємодії, доборі цифрових ресурсів, організації навчання, оцінюванні, підтримці здобувачів освіти та сприянні розвитку їхньої цифрової компетентності [6].

У цьому контексті професійний коледж має стати не лише місцем передавання знань, а й відкритим цифровим освітнім середовищем. Його ефективне функціонування передбачає наявність сучасних комп'ютерних лабораторій, стабільного доступу до інтернету, цифрових навчальних платформ, систем керування навчанням, хмарних сервісів, програмного забезпечення для розроблення й тестування ІТ-рішень, електронних бібліотек, віртуальних лабораторій і засобів кіберзахисту [4; 6].

Необхідною умовою підвищення якості ІТ-підготовки є партнерство професійних коледжів з ІТ-компаніями, підприємствами, органами місцевого самоврядування, закладами вищої освіти та громадськими організаціями. Таке партнерство дає змогу оновлювати зміст освітньо-професійних програм, організовувати практику й стажування, залучати фахівців-практиків до освітнього процесу, проводити спільні хакатони, конкурси, майстер-класи, тренінги та професійні зустрічі. Сучасні системи професійної освіти мають бути гнучкими, відкритими до інновацій і здатними реагувати на зміну потреб ринку праці [3; 7].

Особливого значення набуває внутрішня система забезпечення якості освіти. Для професійного коледжу, який здійснює підготовку ІТ-фахівців, вона має передбачати регулярний моніторинг результатів навчання, перегляд освітніх програм, аналіз якості практичної підготовки, вивчення думки здобувачів освіти й роботодавців, оцінювання професійного розвитку педагогічних працівників, контроль академічної доброчесності та оновлення навчально-методичного забезпечення [1; 3; 5].

Підготовка ІТ-фахівців у професійних коледжах має враховувати динамічний характер самої ІТ-галузі. Технології швидко змінюються, тому освітній процес не може орієнтуватися лише на фіксований набір знань. Важливо формувати в здобувачів здатність до самонавчання, пошуку інформації, критичного оцінювання цифрових ресурсів, адаптації до нових інструментів, відповідального використання технологій і професійної мобільності. Саме ці якості визначають конкурентоспроможність випускника на сучасному ринку праці [4; 7].

Отже, професійні коледжі в умовах цифрової трансформації освіти є важливими осередками підготовки ІТ-фахівців. Їхній потенціал полягає у практичній спрямованості освітнього процесу, близькості до потреб ринку праці, можливості раннього професійного становлення здобувачів освіти, гнучкості освітньо-професійних програм і здатності до партнерської взаємодії з роботодавцями [3; 7]. Ефективна підготовка ІТ-фахівців у професійних коледжах потребує оновлення змісту освіти, розвитку цифрової інфраструктури, підвищення цифрової компетентності педагогічних працівників, упровадження проєктного навчання, розширення співпраці з ІТ-сферою та системного забезпечення якості освітньої діяльності [4; 5; 6].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 08.05.2026).
2. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 р. № 2745-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2745-19 (дата звернення: 08.05.2026).
3. Про професійну освіту : Закон України від 21.08.2025 р. № 4574-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/4574-20 (дата звернення: 08.05.2026).
4. Цифрова трансформація освіти і науки / Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki (дата звернення: 08.05.2026).
5. Стандарт фахової передвищої освіти зі спеціальності 122 Комп'ютерні науки галузі знань 12 Інформаційні технології освітньо-професійного ступеня фаховий молодший бакалавр : наказ Міністерства освіти і науки України від 30.11.2021 р. № 1283. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzheni.standarty/2021/11/30/122-Kompyuterni.nauky.30.11.pdf (дата звернення: 08.05.2026).
6. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / ed. by Y. Punie. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: https://doi.org/10.2760/159770.

7. Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems. Paris : OECD Publishing, 2023. 188 p. DOI: https://doi.org/10.1787/28551a79-en.

УДК: 378.014:004.9(477)

Дарина СТРАТІЙ
здобувач освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
6824585@stud.kai.edu.ua

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасний стан розвитку світового освітнього простору характеризується стрімкою зміною парадигм, зумовленою глобальними викликами, соціально-економічними трансформаціями та тотальною цифровізацією всіх сфер людського буття. Вища освіта сьогодні перестає бути лише формалізованим процесом передачі знань від викладача до студента; вона трансформується у гнучку, динамічну систему формування багаторівневих компетенцій, які мають бути адаптовані до надзвичайно високих вимог сучасного ринку праці.

Однією з ключових тенденцій, що визначають вектор розвитку вищої школи, є остаточний перехід до концепції "Lifelong learning" — освіти впродовж усього життя. В умовах інформаційного суспільства академічні знання застарівають значно швидше, ніж завершується стандартний цикл підготовки фахівця. Це змушує заклади вищої освіти (ЗВО) докорінно переглядати зміст навчальних планів на користь розвитку так званих "м’яких навичок", критичного мислення та здатності до безперервної самоосвіти. Цифрові інструменти, такі як хмарні сервіси, інтерактивні платформи Zoom, Google Classroom та спеціалізовані системи керування навчанням , стали не просто допоміжними технічними засобами, а невід’ємною складовою сучасної освітньої екосистеми.

Проте, поруч із безперечним технологічним прогресом постають нові, раніше не артикульовані проблеми. Психологічна та методична готовність викладацького складу до повноцінного функціонування у віртуальному навчальному середовищі є критичною точкою. Соціальна ізоляція суб'єктів навчання, можливе зниження рівня мотивації через відсутність живого контакту та складність у забезпеченні прозорого й об'єктивного контролю знань потребують розробки та впровадження принципово нових дидактичних підходів. Зокрема, надзвичайно актуальним є використання елементів гейміфікації, мікронавчання та проектно-орієнтованих методик, які здатні суттєво підвищити рівень залученості здобувачів освіти.

Особливу увагу в контексті цифровізації слід приділити радикальній індивідуалізації навчального процесу. Завдяки інтеграції алгоритмів штучного інтелекту та аналізу великих даних, з'являється можливість створення персоналізованих освітніх траєкторій. Такі траєкторії дозволяють враховувати когнітивні особливості кожного конкретного студента, його темп засвоєння матеріалу та особисті професійні інтереси. Це, у свою чергу, забезпечує справжню інклюзивність та доступність якісної освіти для широких верств населення, що є пріоритетним стратегічним завданням для України в межах її європейських інтеграційних прагнень.

Інтеграція вітчизняних університетів у глобальний науково-освітній простір також вимагає гармонізації стандартів та активізації міжнародної академічної мобільності. Участь у міжнародних науково-практичних конференціях, спільні дослідницькі проекти та публікації у виданнях, що індексуються у світових базах даних, сприяють зростанню конкурентоспроможності української науки. Важливо усвідомлювати, що цифровізація — це не лише зміна формату взаємодії з офлайну на онлайн, а глобальна перебудова ментальних моделей комунікації та співпраці.

Окрім технологічного аспекту, виникає потреба у формуванні цифрової етики та медіаграмотності як серед студентів, так і серед науково-педагогічних працівників. Вміння критично оцінювати джерела інформації, дотримуватися принципів академічної доброчесності в цифровому середовищі та захищати власні дані стає базовою вимогою до сучасного фахівця. Це створює фундамент для розвитку безпечного та конструктивного цифрового суспільства.

Таким чином, успішна адаптація вищої школи до нових реалій прямо залежить від синергії між впровадженням інноваційних технологій та збереженням фундаментальних академічних цінностей. Розвиток цифрової компетентності викладачів, оновлення матеріально-технічної бази та створення інклюзивного цифрового середовища мають бути пріоритетними напрямами роботи як окремих кафедр, так і всієї наукової спільноти.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що майбутнє вищої професійної освіти полягає у створенні гібридних (змішаних) моделей навчання. У таких моделях цифрові технології не замінюють людину, а навпаки — підсилюють людський потенціал, звільняючи час для творчої взаємодії та інтелектуального пошуку. Тільки такий підхід дозволить підготувати фахівця нового покоління, здатного не лише пристосовуватися до існуючих умов, а й активно проектувати стале майбутнє.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної бази освіти. Інновації в освіті. 2020. № 12. С. 40–52.
2. Гуржій А. М., Карташова Л. А. Педагогічні аспекти використання цифрових ресурсів у закладах вищої освіти. Вища школа. 2021. № 4. С. 108–115.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2015. 448 с.
4. Олійник В. В. Наукові засади розвитку відкритої післядипломної освіти. Науковий вісник УМО. 2022. Вип. 1. С. 225–238.
5. Морзе Н. В. Формування цифрової компетентності сучасного викладача в умовах змішаного навчання. Інформаційні технології в освіті. 2023. № 3. С. 50–62.

УДК: 37.015.3:159.923:37.091(045)

Наталія ТАРНАВСЬКА,
кандидат психологічних наук, доцент,науковий співробітник
Департаменту гуманітарних,соціальних наук та культурних індустрій
Університет Парми (Італія)
n.tarnavski1@gmail.com

БАГАТОВИМІРНИЙ КОНТЕКСТ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасному науковому дискурсі поняття контексту розглядається як системоутворювальний чинник психолого-педагогічної діяльності. Зокрема, А. Каневаро визначає контекст не як зовнішнє середовище, а як співтворця освітнього процесу, що взаємодіє з особистістю та впливає на її розвиток [1, с. 45-47]. У такому підході контекст постає як динамічна система взаємозв'язків між індивідом, соціальним середовищем і освітніми практиками. Сучасні дослідження інклюзивної освіти розглядають контекст як багатовимірне явище, що охоплює організаційні, соціокультурні, академічні та психологічні чинники, які визначають умови професійної діяльності педагога [2, с. 52–55].

Одним із важливих вимірів є соціокультурний контекст, зокрема характер організаційної культури освітнього середовища. У системах, орієнтованих на зниження ієрархічної дистанції, формується культура горизонтальної взаємодії, що базується на принципах професійної рівності, взаємної поваги та спільної інтелектуальної діяльності. У таких умовах педагогічна роль реалізується через зміст діяльності, а не через статусні атрибути, що сприяє формуванню атмосфери довіри, внутрішньої свободи та відповідальності [3]. У такій системі і керівник, і педагог, і учень або студент залишаються насамперед учасниками спільної інтелектуальної діяльності, а не носіями ієрархічних ролей. Саме це створює атмосферу внутрішньої свободи, гідності та рівноправ'я. Важливо, що відчуття рівності і свободи тут взаємопов'язані: коли всі учасники освітнього процесу перебувають у подібних умовах, це природно зменшує дистанцію між ними. Наприклад, коли і керівник, і викладач, і студент користуються спільними способами пересування — громадським транспортом або велосипедом — це є не лише питанням зручності, а й проявом поваги до інших та відповідального ставлення до середовища. Так само і в комунікації: педагог взаємодіє без зверхності, не виокремлює себе в окрему категорію, а перебуває зі студентом в одному просторі взаємодії, поділяючи спільні інтереси та досвід.

У такій культурі педагог не обмежується передачею знань: він не лише говорить про цінності, а проживає їх і демонструє у власній поведінці. Важливим складником академічного контексту є система оцінювання науково-педагогічної діяльності, яка визначає характер професійної поведінки та пріоритети діяльності педагога. У сучасних умовах спостерігається тенденція до посилення орієнтації на кількісні показники результативності, що може спричиняти формалізацію науково-педагогічної роботи та зниження її змістовної якості. У цьому контексті актуалізується підхід, що передбачає орієнтацію на змістовну достатність результату, коли наукова діяльність визначається не кількісними параметрами, а її обґрунтованістю, новизною та внеском у розвиток знання [4, с. 12-15].

Окремий вимір становить реалізація академічної свободи. У сучасному розумінні вона полягає у здатності педагога здійснювати професійну діяльність на основі науково обґрунтованих підходів, критичного мислення та відповідальності за освітній результат. Академічна свобода передбачає не довільність у виборі методів, а усвідомлену автономію, що ґрунтується на використанні перевірених наукових підходів, з урахуванням когнітивних і нейропсихологічних закономірностей навчання [5, с. 10-12]. До прикладу, коли ми спостерігаємо, як педагог постійно орієнтується на інновації, щоразу шукає нові методи, цей процес нерідко відбувається на конкурентній основі з іншими педагогами в середовищі, яке не визначається академічністю, а характеризується жорстко структурованими вимогами. Чи можна це вважати автономією? Очевидно, ні. Ефективне навчання людини ґрунтується на узгодженій активності її нейронних зон, що забезпечують сприймання, обробку, запам’ятовування та відтворення інформації. Саме тому педагог, спираючись на результати наукових досліджень щодо функціонування нейронних мереж і закономірностей навчання, має враховувати певну послідовність дій, яка забезпечує засвоєння навчального матеріалу.

Існують нейропсихологічні механізми навчання з доведеною ефективністю, що передбачають певні комбінації методів, науково обґрунтованих, практично перевірених і апробованих. Відповідно, підходи, що базуються на прагненні «робити не так, як усі» або демонструвати перевагу через інакшість, не можна вважати ефективними, як і не можна ототожнювати їх з академічною свободою у виборі методів.

Справжня свобода полягає у праві та здатності здійснювати професійну діяльність на основі науково обґрунтованих підходів і їхніх поєднань, із урахуванням відповідальності за освітній, вимірюваний результат. Водночас

автономія педагога може реалізовуватися у виборі способу подачі матеріалу, представленні власних і альтернативних підходів, визначенні формату взаємодії, у якому здобувачам освіти є доступним і зрозумілим навчальний зміст. Вона також проявляється у здатності стимулювати пізнавальну активність, підтримувати мотивацію, організовувати дискусію на основі аналізу різноманітних джерел, а також створювати умови навчання, що ґрунтуються на принципах академічної доброчесності та кооперації.

Суттєвим компонентом багатовимірного контексту є психологічний стан педагога. В умовах сучасної України це питання набуває особливої актуальності, оскільки високий рівень напруження та підвищеної тривожності педагогів різних освітніх рівнів зумовлений сукупністю факторів. Серед них вагоме значення має недостатня забезпеченість базових умов для психологічного благополуччя, передусім відчуття безпеки внаслідок тривалих військових дій. Важливим чинником є також обмежені матеріальні можливості, що ускладнюють задоволення базових потреб, а також загальна непередбачуваність професійного середовища, пов’язана зі змінами вимог до педагогічної діяльності та ризиками скорочень у контексті демографічних процесів.

Додатковий вплив має характер професійної комунікації, яка в окремих випадках зберігає ознаки жорсткої субординації та недостатньої делікатності, що може знижувати відчуття професійної гідності та безпеки. Також слід враховувати високий рівень багатозадачності педагогічної діяльності, значний обсяг супровідної документації та виконання частини професійних обов’язків поза межами робочого часу. У сукупності ці фактори створюють додаткове психоемоційне навантаження, що впливає на здатність педагога до ефективної професійної діяльності. Психічне благополуччя (well-being) розглядається як невід’ємна складова професійної ефективності, що безпосередньо впливає на якість педагогічної взаємодії. Рівень емоційної стабільності, відчуття безпеки та відсутність хронічного виснаження визначають можливість реалізації педагогічних методик та ефективної взаємодії зі здобувачами освіти [7, с. 18–22].

Таким чином, психолого-педагогічна діяльність реалізується у багатовимірному контексті, який включає організаційну культуру, академічні підходи та психологічні умови діяльності педагога. Її ефективність визначається не окремими методиками, а цілісною системою факторів, що забезпечують можливість професійного мислення, обґрунтованого прийняття рішень та реалізації педагогічної діяльності на наукових засадах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Canevaro A. Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap. Milano : Mondadori, 2013. 256 p.
2. Argirópoulos D. Inclusive education and social participation. Parma : University of Parma Press, 2019. 198 p.
3. Тарнавська Н. П., Аргіропоулос Д. Інклюзивна освіта в перспективі побудови ефективних дидактичних систем // Українські студії в європейському контексті. 2021. № 3. С. 326–330.
4. Biesta G. Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. London : Routledge, 2015. 160 p.
5. Humboldt W. On the spirit and organisation of intellectual institutions. Berlin, 1810.
6. Dehaene S. How we learn: Why brains learn better than any machine. New York : Viking, 2020. 352 p.
7. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. Paris : OECD, 2020. 120 p.
8. UNESCO. Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. Paris : UNESCO, 2020. 462 p.

УДК 159.942:316.48-057.875(043.2)

Олександра ФАДЄЄВА
здобувач першого (бакалаврського) рівн вищої освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»,
8047757@stud.kai.edu.ua
***Науковий керівник –** канд. пед наук, доцент*
Ольга КОСЕНЧУК
Державний університет «Київський авіаційний інститут»
olha.kosenchuk@npp.kai.edu.ua

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ КОНСТРУКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

У тезах аналізується проблема формування ефективних стратегій поведінки студентської молоді в ситуаціях міжособистісних конфліктів, особливу увагу приділяючи ролі емоційного інтелекту як важливого чинника регуляції реакцій. Підкреслено значимість емоційної регуляції при виборі оптимальних моделей комунікації. Студентське середовище представлено як особливий простір інтенсивної взаємодії, де рівень розвитку емоційного інтелекту відіграє ключову роль у здатності особистості конструктивно вирішувати суперечки, підтримувати гармонійні стосунки та сприяти покращенню якості соціального спілкування.

Ключові слова: конструктивні стратегії поведінки, емоційна регуляція, міжособистісна взаємодія, конфліктологічна компетентність, психологічна адаптація, студентське середовище, соціальна взаємодія.

Студентський вік є ключовим етапом особистісного розвитку, під час якого активно формуються соціальні навички, самосвідомість і здатність інтегруватися у систему міжособистісних стосунків. У цей період суттєву роль відіграють психологічні особливості, що впливають на поведінку молоді в складних життєвих обставинах, зокрема вміння ефективно взаємодіяти, контролювати емоції та конструктивно вирішувати конфлікти. Навчальне середовище, яке сприяє інтенсивному розвитку соціальних контактів, створює умови як для формування адаптивних, так і деструктивних моделей поведінки.

У психології конфлікт розглядається як певна форма соціальної взаємодії, що відображає протиріччя між учасниками. Він може виконувати як руйнівну, так і конструктивну роль [3]. Однак значущим є не сам факт виникнення конфлікту, а

спосіб реагування на нього, що знаходить вираження у виборі конкретних стратегій поведінки.

Сучасні наукові дослідження свідчать, що формування конструктивних моделей поведінки значною мірою залежить від рівня розвитку емоційного інтелекту. Цей фактор забезпечує здатність людини усвідомлювати й регулювати власні емоції, а також враховувати емоційний стан інших [2]. У студентському середовищі така здатність набуває особливої ваги, оскільки вона впливає на рівень тривожності, способи реагування на конфлікти та ефективність міжособистісної взаємодії [5].

У сучасних підходах до психології стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях розглядаються як індивідуально обумовлені способи реагування на суперечності, що формуються під впливом особистісних рис і набутого соціального досвіду. Згідно з дослідженнями О. В. Жмай та О. І. Коноплі, вибір певної стратегії поведінки тісно пов’язаний із рівнем розвитку емоційного інтелекту. Саме цей рівень визначає здатність людини правильно інтерпретувати емоційні сигнали та контролювати власні реакції під час взаємодії з іншими [2]. При цьому конструктивні стратегії, такі як співпраця та компроміс, вимагають високого рівня емоційної саморегуляції та орієнтації на збереження гармонійних міжособистісних відносин.

Результати сучасних досліджень студентської молоді показують, що особливості реагування у конфліктних ситуаціях тісно пов’язані з індивідуально-типологічними характеристиками особистості та рівнем її психологічної адаптації. Так, Т. Сапєльнікова та К. Астахова відзначають, що різноманітність стилів поведінки в конфліктах зумовлюється особистісними рисами та здібністю до саморегуляції [7]. Ці твердження мають підтримку в роботі А. С. Решетніка, який наголошує, що адаптивна поведінка студентів у конфліктних ситуаціях значною мірою залежить від розвитку емоційної регуляції та здатності до гнучкості у поведінкових реакціях [6].

Висновок: Емоційний інтелект відіграє центральну роль як ключовий психологічний чинник, що сприяє переходу від імпульсивних або деструктивних реакцій до усвідомленого вибору конструктивних стратегій поведінки в конфліктах. Це має особливе значення для ефективної міжособистісної взаємодії серед студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабікова О. В. Психологічні особливості прояву конфліктної поведінки. *Психологічні особливості формування особистості.* Хмельницький, 2021. С. 141–147.
2. Жмай О. В., Конопля О. І. Стратегії поведінки в конфлікті: види, сутність та взаємозв'язок з емоційним інтелектом. 2020. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.3877552
3. Лісовецька А. В. Конфлікт як прояв соціальних відносин. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. URL: https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7241
4. Ловка О. В., Кондратюк А. А. Стратегії поведінки в конфліктах працівників охорони з різними особистісними властивостями. *Організаційна психологія*. 2022. № 2 (26). С. 82–90.
5. Панасенко Я. В., Гура Т. В. Особливості рівня тривожності та типів поведінки в конфлікті у студентському середовищі. *Психологічний інструментарій розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді.* 2024. С. 58–62010.
6. Решетнік А. С. Психологічні чинники адаптивної поведінки студентів під час конфліктних ситуацій : кваліфікаційна робота магістра. Хмельницький, 2022. URL: https://dspace.puet.edu.ua
7. Сапєльнікова Т., Астахова К. Взаємозв'язок індивідуально-типологічних особливостей та стилів реагування на конфлікт студентів-психологів. *Перспективи та інновації науки.* 2023. № 7 (25).

УДК: 377.3:004(477)

Ксенія ШЕКА
здобувач освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
7898153@stud.kai.edu.ua

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В УМОВАХ НОВИХ РЕАЛІЙ ТА ВИКЛИКІВ

Концептуальна зміна парадигми: від «професії на все життя» до Lifelong Learning. Динамічність ринку праці. Сучасні реалії вимагають від системи професійної (професійно-технічної) освіти (ПТО) відмови від статичних програм. Виклик полягає у переході до моделі безперервного навчання.

1. Гнучкість освітніх траєкторій. Впровадження короткострокових програм перекваліфікації (мікрокваліфікацій), що дозволяють дорослому населенню швидко адаптуватися до змін умов економіки. Визнання неформальної освіти. Важливим викликом є розробка механізмів підтвердження навичок, здобутих самостійно або на виробництві, що спрощує доступ до ринку праці.

2. Цифровізація як інструмент виживання та розвитку. Цифрова компетентність майстра та студента. Нова реальність вимагає від викладача ПТО не лише знання верстата, а й вміння працювати з симуляторами, VR-технологіями та LMS-платформами (Google Classroom, Moodle). Віртуалізація виробничого навчання. Використання VR-окулярів та інтерактивних тренажерів дозволяє відпрацьовувати складні операції в умовах, коли фізичний доступ до лабораторій обмежений (дистанційне навчання, небезпека воєнного стану). Штучний інтелект в ПТО. Використання ШІ для створення персоналізованих планів навчання та автоматизації рутинних перевірок знань.

3. Дуальна форма навчання: інтеграція освіти та бізнесу. Бізнес як стейкхолдер. Роботодавець перестає бути просто замовником кадрів і стає повноцінним учасником освітнього процесу. Це вирішує проблему застарілої матеріально-технічної бази закладів освіти. Практикоорієнтованість. 70% навчального часу на виробництві дозволяє студенту освоїти актуальне обладнання, а підприємству — отримати адаптованого фахівця без витрат на перенавчання. Інвестиції в капітал. Виклик — створення правового поля, де бізнес має податкові пільги за оновлення майстерень у закладах освіти.

4. Психосоціальна стійкість та інклюзивність. Освіта в умовах стресу. Нові реалії (війна, вимушена міграція) вимагають впровадження психологічного супроводу в освітній процес. Педагоги мають володіти навичками кризової психології. Інклюзивний простір. Професійна освіта повинна стати доступною

для ветеранів, людей з інвалідністю та внутрішньо переміщених осіб. Це не лише соціальна місія, а й шлях до відновлення людського капіталу країни. езпековий фактор. Створення безпечних умов (укриття, стабільний інтернет) стає базовою вимогою до функціонування закладу.

5. Soft Skills як основа професійної мобільності. Поза межами техкарти. У сучасному світі вузькопрофесійних навичок (Hard Skills) недостатньо. Критичне мислення, вміння працювати в команді, адаптивність та стресостійкість стають вирішальними для кар'єрного зростання. Екологічне мислення. Глобальні виклики сталого розвитку вимагають інтеграції «зелених навичок» (Green Skills) у кожну робітничу професію (енергоефективність, сортування відходів, екоматеріали).

6. Міжнародна співпраця та євроінтеграція. Гармонізація стандартів. Приведення українських освітніх стандартів ПТО у відповідність до Європейської рамки кваліфікацій. Це забезпечує мобільність випускників та визнання українських дипломів за кордоном.

Міжнародна академічна мобільність. Участь у програмах на кшталт Erasmus+ для студентів ПТО, що дає можливість вивчати передовий світовий досвід безпосередньо на іноземних підприємствах.

Висновки. Професійна освіта сьогодні — це не «другорядна» ланка після вищої школи, а стратегічний ресурс національної економіки. Основними викликами залишаються подолання стереотипів про низьку престижність робітничих професій та швидка технологічна модернізація. Майбутнє професійної освіти — у симбіозі цифрових технологій, дуального навчання та людиноцентрованого підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». (Актуальна редакція із змінами щодо цифровізації та дуальної форми навчання).
2. Радкевич В. О. «Розвиток професійної освіти і навчання: теорія і практика». (Директор ІПТО НАПН України, фокус на інноваційних технологіях).
3. Платформа «Професійна освіта онлайн» (Приклад цифровізації контенту для ПТО).
4. Лукіянчук А. М. «Дуальна форма навчання як інноваційна модель професійної підготовки майбутніх фахівців».
5. CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). "Future of VET" — аналітичні звіти щодо зміни робітничих профілів до 2030 року.

УДК 378.14:004.9:37.015.3

Людмила ШУЛЬГА
кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет
lnshulga@gmail.com

АКСІОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ЕСТЕТИКИ ЦИФРОВОЇ ТВОРЧОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА НОВОГО ПОКОЛІННЯ

Сучасна парадигма вищої педагогічної освіти зазнає докорінних трансформацій, зумовлених як стрімкою цифровізацією, так і глобальними соціально-політичними кризами. Сьогодні світ стикається з безпрецедентними викликами: кризою демократичних цінностей, поширенням дезінформації та ерозією гуманістичних ідеалів. Для України ці процеси критично загострені умовами повномасштабного воєнного стану. Це вимагає від вищої школи підготовки педагога нового покоління, здатного стати надійною опорою для ментального відновлення суспільства, активним провідником демократичних цінностей, ефективно використовуючи для цього сучасні цифрові інструменти.

Підготовка такого фахівця сьогодні виходить за межі репродуктивного опанування методичного інструментарію та переходить у площину формування цілісної професійної культури. Вона ґрунтується на органічному поєднанні цифрової грамотності з аксіологічною свідомістю. Оскільки цифрові технології за своєю природою є ціннісно нейтральними, вони набувають конструктивної сили лише в руках педагога, який наповнює їх гуманістичним змістом. У цьому контексті естетика цифрової творчості розглядається нами як фундамент формування суб'єктності та етичної відповідальності майбутнього фахівця, спроможного засобами цифрових образів утверджувати ціннісні орієнтири в сучасному медіапросторі.

Метою дослідження є обґрунтування аксіологічних вимірів цифрової творчості як фундаменту професійної культури педагога, що дозволяє йому гармонійно поєднувати технологічні інновації з гуманістичною місією наповнення цифрового контенту людськими сенсами, забезпечуючи простір для творчого самовираження.

Теоретичний аналіз проблеми дає підстави розглядати аксіологічні виміри естетики цифрової творчості як фундаментальний складник професійної культури педагога нового покоління. У науковому дискурсі (А. Баньковський, В. Водяна,

Ч. Жуйсюе, І. Машталер, Т. Солонинка, Л. Щур) естетична компетентність визначається як центральна фахова характеристика сучасного викладача, яка постає інтегральною особистісною сутністю, що забезпечує здатність до опанування дійсності «за законами прекрасного» та дозволяє осмислювати, оцінювати й конструювати естетично цінний культурний простір. Дослідники зазначають, що для педагога нового покоління ця компетентність має актуальну і стратегічну перспективу: «належно сформована естетична компетентність нинішніх здобувачів ЗВО – фундамент для формування випускником ЗВО у своїх учнів почуття прекрасного» [2, с. 136]. Отже, у процесі розроблення цифрового контенту місія педагога полягає не лише у технічному втіленні дидактичного змісту, а й у створенні ціннісно орієнтованого середовища, що транслює естетичні та демократичні ідеали дітям.

Ця місія набуває особливої актуальності, адже цифрова епоха докорінно змінює саму природу творчості. Сьогодні ми переходимо від звичного створення об'єктів до їх генерування, де педагог постає медіатором у взаємодії з алгоритмами. У цьому процесі цифровий інтерфейс стає простором «балансу сили і контролю» (Б. Лаурель), а за твердженням Л. Мановича, користувач фактично ідентифікує себе з «ментальною дорогою творця нових медіа» [4, с. 135]. Для професійної культури педагога це означає необхідність усвідомленого керування цифровим діалогом. Техніка має залишатися лише посередником, що допомагає транслювати власні концепції та живий емоційний досвід, не дозволяючи алгоритмам підміняти людські сенси.

Професійна культура педагога набуває особливої ваги в умовах поширення ШІ-естетики, яка автоматизує творчий процес. Як зазначає О. Венгер, здатність алгоритмів миттєво генерувати досконалі образи ставить під сумнів традиційні уявлення про реальність у мистецтві [1]. Це зумовлює гостру потребу в розвитку критичного візуального мислення викладача: штучний інтелект має залишатися лише інструментом підсилення авторського задуму, а не чинником, що розмиває етичні засади чи культурні канони. Саме тому стратегічним орієнтиром стає переосмислення взаємодії людини та технологій. Цифрові засоби не повинні підміняти собою духовність; натомість вони мають виступати аксіологічним компенсатором, який не спрощує, а, навпаки, збагачує та наповнює новими цінностями індивідуальний естетичний досвід студента. Така діяльність розгортається за двома векторами, першим з яких є формування «нової чуттєвості» – здатності майбутнього педагога зберігати глибину емоційного сприйняття світу навіть у технологічно насиченому середовищі.

Сучасні електронні медіа докорінно змінюють те, як ми сприймаємо світ. Як зазначає К. Шевчук, посилаючись на ідеї Ж.-Ф. Ліотара та В. Вельша, ми починаємо бачити «більше й інакше», причому змінюються не лише самі образи, а й наш спосіб спостереження [3, с. 29]. У цифровому просторі зникають жорсткі межі між відчуттями: технології дозволяють зору «чути», а слуху «бачити», створюючи єдиний синестезійний досвід. У цих умовах місія викладача – підготувати студента до цієї «нової ситуації». Майбутній педагог має навчитися сприймати складну цифрову мову, зберігаючи при цьому здатність до глибокого людського співпереживання та естетичного захоплення.

Оновлена чуттєвість педагога практично реалізується шляхом свободи вибору та відповідальності. У цифровому середовищі роль студента стає вирішальною: без його активної участі твір не набуває завершеного змісту. Кожна дія – від вибору кольору до побудови композиції – дає майбутньому фахівцю відчуття власної суб'єктності. Цифрова технологія сьогодні – це простір «неповторних особистостей», де кожен створює власну версію твору [3, с. 31]. Такий досвід безпосередньо утверджує демократичні ідеали: беручи участь у створенні контенту, студент водночас бере на себе етичну відповідальність за його сенс. Саме завдяки рефлексії цього зв’язку формується професійна культура педагога. У світі тотальної автоматизації це перетворює викладача на «охоронця людських сенсів», для якого технологічна свобода завжди невіддільна від ціннісного вибору.

Сьогодні викладач має запобігти ризикам «ШІ-канібалізму» та втраті глибинних деталей буття, що часто нівелюються в процесі машинного стиснення даних [1, с. 279]. Професійна підготовка педагога повинна виходити за межі технічних інструкцій, фокусуючись на діалозі про природу та цінність прекрасного. Критичний аналіз візуальних образів, зокрема й згенерованих ШІ, за категоріями «прекрасне/потворне» є обов’язковою умовою формування культурологічно обізнаної особистості [2]. Саме такий ціннісний фільтр гарантує, що цифрові інструменти слугуватимуть гармонійному розвитку дитини, а не стануть інструментом спрощення її духовного світу. 3. Професійна суб’єктність у взаємодії зі ШІ. Курс передбачає перехід від пасивного споживання до активного конструювання контенту. Студенти генерують зображення за допомогою ШІ у різних художніх стилях, виступаючи медіаторами між алгоритмом та ідеєю. Використання інструментарію (Coolors, Canva, Padlet) у поєднанні з аналізом результатів за категоріями «прекрасне/потворне» формує етичну відповідальність і запобігає ризику дегуманізації. Пошуково-дослідницький складник курсу

(проєкт «Колір у природі» на основі матеріалів National Geographic) синтезує природничі та педагогічні знання, розвиваючи критичне мислення майбутнього «охоронця людських сенсів».

Висновок. Проведений аналіз доводить, що інтеграція потенціалу ШІ у ціннісну матрицю вищої освіти дозволяє майбутньому педагогу опановувати цифрову дійсність крізь призму аксіології прекрасного. За такого підходу технології не замінюють людину, а слугують інструментом гармонійного розвитку особистості та надійним засобом збереження емоційного багатства людського досвіду в умовах глобальної цифровізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Венгер О.М., Естетика штучного інтелекту в культурологічній концепції Льва Мановича. *Культурологічний альманах.* 2025. Вип. 3 (15). С. 278-286
2. Жуйсюе Ч., Водяна В., Щур Л., Баньковський А., І. Машталер, Т. Солонинка. Застосування цифрових технологій у формуванні естетичної компетентності майбутніх педагогів засобами хореографічного мистецтва. *Молодь і ринок*. 2023. № 9 (217). С. 135-140.
3. Шевчук К.С. Естетика електронних медіа: аналіз основних проблем. *Мультиверсум. Філософський альманах.* 2015. Вип. 1–2. С. 27-34.
4.Manovich L. Język nowych mediów. Warszawa, 2006. 484 s.

УДК 378.147:004.8:37.091.33

Олександр ШУЛЬГА
здобувач третього (доктор філософії) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет
ashulga98@gmail.com

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсивною цифровізацією, що супроводжується активним упровадженням технологій штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес. Зазначені трансформації зумовлюють зміну вимог до професійної діяльності викладача, зокрема до рівня його професійної культури, яка інтегрує ціннісні орієнтації, цифрову компетентність, педагогічну майстерність і готовність до інноваційної діяльності.

Особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до свідомого, етично виваженого та ефективного використання технологій штучного інтелекту. Використання ШІ відкриває нові можливості для персоналізації навчання, автоматизації освітніх процесів і підвищення якості освітніх послуг, водночас актуалізуючи ризики, пов’язані з академічною доброчесністю, критичним мисленням і професійною відповідальністю.

Професійна культура викладача розглядається як багатовимірне утворення, що визначає здатність до інтеграції інноваційних технологій у педагогічну діяльність, що знайшло відображення у наукових працях вітчизняних дослідників, зокрема О. Аніщенко, В. Балтремуса, І. Беха, С. Гончаренка, О. Гури, М. Лісового, А. Мудрика, С. Ніколаєнка, С. Сисоєвої, А. Харченка та ін. У своїх розвідках автори зосереджують увагу на концептуальних положеннях феномену професійної культури, визначенні її складників, обґрунтуванні педагогічних умов та особливостей розвитку професійної культури майбутніх фахівців у системі вищої освіти тощо.

Однак у сучасних умовах цифровізації освітнього середовища проблема розвитку професійної культури майбутніх викладачів потребує подальшого теоретичного осмислення і практичного уточнення.

Мета: обґрунтувати особливості розвитку професійної культури майбутніх викладачів у контексті впровадження технологій штучного інтелекту.

У сучасних наукових дослідженнях професійна культура викладача трактується як складне інтегративне утворення, що відображає рівень розвитку особистості педагога та якість здійснення ним професійної діяльності. Дослідники зауважують, що професійна культура конкретного викладача – це «прояв загальної культури в умовах педагогічного процесу, що визначається як високий рівень духовного розвитку педагога та його професійної майстерності» [1, с. 6]. Такий підхід підкреслює нерозривний зв'язок між загальною культурою особистості та її професійною реалізацією у сфері освіти.

Водночас у науковій літературі професійна культура розглядається як характеристика рівня сформованості професійних якостей фахівця. Зокрема, М. Лісовий та В. Балтремус зазначають, що «професійна культура – це певний рівень здібностей, знань, умінь, навичок, необхідних для успішного виконання спеціальної роботи. Професійна культура включає в себе загальні уявлення про соціальну значущість відповідного виду праці, уявлення про професійний ідеал, шляхи та засоби його досягнення, розвинені почуття професійної гордості, професійної честі і відповідальності» [2, с. 190]. Це визначення акцентує увагу на ціннісному та діяльнісному аспектах професійної культури, що забезпечують ефективність професійної діяльності викладача.

В умовах інформатизації освіти зміст професійної культури викладача суттєво розширюється за рахунок компонентів, пов'язаних з інформаційною культурою. Як зазначає О. Болгар, «загальний комплекс професійно важливих якостей, необхідних для успішності професійної діяльності, доповнюється специфічними якостями, що характеризують рівень інформаційної культури педагога» [3, с. 103]. До таких якостей дослідниця відносить інтерес до сучасних способів інформаційного обміну, потребу в постійному оновленні знань щодо можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій, професійну мобільність і адаптивність в інформаційному суспільстві, а також здатність до узгодженого вирішення педагогічних завдань із застосуванням як традиційних, так і інноваційних технологій. Окрім цього, «виклики сучасності вимагають суттєвих змін у підході до викладання, оновлення змісту та методів навчання…» [3, с. 107], що актуалізує необхідність підготовки педагогів, здатних ефективно діяти в умовах цифрової трансформації освіти.

Узагальнення наукових підходів дозволяє розглядати професійну культуру викладача як багатокомпонентну систему, яка забезпечує цілісність професійного становлення, саморозвиток, педагогічну творчість та впровадження інновацій. В умовах цифровізації освіти професійна культура розширюється, інтегруючи

цифрову компетентність і готовність до використання технологій штучного інтелекту, що потребує оновлення підходів до її формування у вищій освіті.

Таким чином, професійна культура викладача в умовах цифровізації освіти набуває нових змістових характеристик, що пов'язані з необхідністю ефективного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та здатністю до інноваційної педагогічної діяльності. Розширення змісту професійної культури зумовлює інтеграцію нових компетентностей, серед яких особливого значення набуває здатність до застосування технологій штучного інтелекту у професійній діяльності.

У цьому контексті готовність до використання штучного інтелекту доцільно розглядати як важливий структурний складник професійної культури майбутнього викладача, що визначає його спроможність ефективно інтегрувати інноваційні технології в освітній процес. Готовність майбутніх викладачів до використання технологій ШІ постає як важливий показник сформованості їхньої професійної культури. Вона відображає рівень обізнаності з можливостями ШІ, здатність до його доцільного, педагогічно обґрунтованого та етично виваженого застосування у професійній діяльності.

Розглядати готовність до використання ШІ доцільно як інтегративне утворення, що поєднує мотиваційні установки, систему знань, практичні вміння та рефлексивні здібності майбутнього викладача. У її структурі можна виокремити взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний (операційний), рефлексивний.

Мотиваційний компонент характеризує ставлення майбутнього викладача до використання технологій штучного інтелекту, його зацікавленість у впровадженні інновацій, усвідомлення значущості ШІ для підвищення якості освітнього процесу та прагнення до професійного саморозвитку. Позитивна мотивація сприяє активному залученню до освоєння нових технологій і визначає готовність до їх практичного застосування.

Когнітивний компонент охоплює систему знань про сутність штучного інтелекту, можливості його використання в освіті, принципи функціонування сучасних цифрових інструментів, а також розуміння педагогічних, етичних і правових аспектів їх застосування. Важливим є не лише володіння інформацією, але й здатність до її критичного осмислення та відбору.

Діяльнісний (операційний) компонент передбачає сформованість практичних умінь і навичок використання технологій штучного інтелекту у професійній діяльності викладача. Йдеться про здатність інтегрувати інструменти

ШІ в освітній процес, створювати освітній контент, використовувати їх для персоналізації навчання, оцінювання результатів і організації взаємодії зі здобувачами освіти.

Рефлексивний компонент забезпечує усвідомлення доцільності використання ШІ, оцінювання ефективності його застосування та готовність до корекції власної діяльності. Він пов'язаний із розвитком критичного мислення, здатністю аналізувати педагогічні ситуації, прогнозувати можливі наслідки використання технологій штучного інтелекту, зокрема з урахуванням етичних викликів і ризиків.

Взаємодія ключових компонентів готовності до використання ШІ забезпечує цілісність професійної культури та сприяє ефективній інтеграції інновацій у педагогічну практику. Формування таких компетентностей потребує спеціально організованого педагогічного середовища, що включає розвиток цифрової та інформаційної культури, підтримку інноваційних методик і активне використання інтерактивних та адаптивних освітніх технологій.

Отже, розвиток професійної культури майбутніх викладачів у контексті використання технологій штучного інтелекту є необхідною умовою підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, забезпечення їх професійної мобільності та здатності до ефективної діяльності у цифровому освітньому середовищі. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку конкретних моделей і програм професійного розвитку викладачів із урахуванням інтеграції ШІ та оцінювання ефективності їх впровадження в освітній процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища шк., 2004. 422 с.
2. Лісовий М. І., Балтремус В. Є. Сутність педагогічної культури викладача ЗВО. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2024. Вип. 72. С. 187–194.
3. Болгар О. Розвиток професійної культури майбутнього педагога в умовах інформатизації освіти. *Europejskie Studia Humanistyczne: Państwo i Społeczeństwo.* 2021. Вип. 4. С. 99–110.

УДК 377.016:004.946:621.3

Костянтин ШУТКОВ
здобувач третього (доктор філософії) рівня вищої освіти
Національний університет «Київський авіаційний інститут»

ВИКОРИСТАННЯ ПОМИЛКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО РЕСУРСУ У VR-СЕРЕДОВИЩАХ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕЛЕКТРОНІКИ В ЗФПО

Сучасний етап розвитку електроніки характеризується високою динамічністю технологічних змін, що супроводжується постійним оновленням інструментів, підходів і стандартів професійної діяльності [2, с. 3]. У цих умовах особливого значення набуває підготовка фахівців, здатних не лише відтворювати наявні знання, а й діяти в ситуаціях невизначеності, швидко адаптуватися до нових вимог і приймати ефективні рішення в умовах обмеженого часу та інформації [1, с. 379]. Це, у свою чергу, актуалізує проблему пошуку таких педагогічних підходів, які забезпечують формування не тільки предметних знань, а й здатності до аналізу, прогнозування та рефлексії власної діяльності [4, с. 135].

Разом із тим, аналіз практики професійної підготовки свідчить про збереження орієнтації на репродуктивні форми навчання, що передбачають засвоєння готових алгоритмів дій та мінімізацію помилок у процесі їх виконання [1, с. 380]. Такий підхід, хоча і дозволяє досягти стабільних результатів у контрольованих умовах, водночас обмежує формування гнучких професійних умінь, необхідних для діяльності в реальному виробничому середовищі [1, с. 411]. Унаслідок цього виникає суперечність між вимогами практики, де помилка є природним елементом діяльності, та освітнім процесом, який прагне її уникнути [2, с. 23].

Особливого значення ця проблема набуває у сфері електроніки, де помилки можуть призводити до пошкодження обладнання або створення небезпечних ситуацій. У традиційних умовах навчання можливості для експериментування суттєво обмежуються, а студенти позбавляються досвіду дій у нестандартних ситуаціях [3, с. 1774]. У результаті формується недостатня готовність до професійної діяльності, що вимагає здатності діяти в умовах ризику та відповідальності за прийняті рішення [2, с. 21].

У сучасних педагогічних дослідженнях спостерігається тенденція до переосмислення ролі помилки. Зокрема, концепція продуктивної помилки обґрунтовує доцільність створення умов, у яких здобувач самостійно стикається з

труднощами на етапі первинного засвоєння матеріалу, що сприяє глибшому розумінню знань [1, с. 379]. Підхід error management training передбачає цілеспрямоване включення помилок у навчання для розвитку метакогнітивних умінь і здатності до самостійного навчання [4, с. 140].

Незважаючи на теоретичну обґрунтованість, практична реалізація таких підходів в електроніці обмежена вимогами безпеки та матеріальною базою [2, с. 23]. Це обумовлює потребу у впровадженні імерсивних VR-середовищ, які забезпечують високий рівень занурення та дозволяють моделювати складні технічні системи [2, с. 16]. Використання VR відкриває можливості для відтворення ситуацій, які важко реалізувати в лабораторіях [3, с. 1774]. При цьому важливою перевагою є можливість багаторазового повторення дій та аналізу наслідків прийнятих рішень без ризику пошкодити обладнання [2, с. 12].

Інтеграція підходів, орієнтованих на використання помилки, із VR-середовищами перетворює помилку з «браку» на інструмент пізнавальної діяльності [1, с. 379]. У таких умовах здобувач отримує можливість активно взаємодіяти з середовищем та самостійно коригувати власні дії [2, с. 11]. Це сприяє формуванню вмінь аналізу та професійної рефлексії [4, с. 147].

Використання VR-технологій також суттєво впливає на мотивацію. Ефект занурення підвищує зацікавленість та сприяє формуванню внутрішньої мотивації до навчання [3, с. 1771]. Можливість безпечного допущення помилок зменшує страх перед невдачею та формує позитивне ставлення до складної навчальної діяльності [4, с. 142]. З позицій компетентнісного підходу, помилка у VR-середовищах стає ресурсом для формування здатність до роботи в умовах невизначеності [2, с. 11; 4, с. 147]. Такий підхід дозволяє суттєво зменшити розрив між теоретичною підготовкою та практикою, створюючи місток до реальної експертизи [1, с. 411].

Отже, використання помилки як педагогічного ресурсу у поєднанні з VR-середовищами дозволяє створити умови для безпечного експериментування та розвитку критичного мислення [2, с. 23; 4, с. 147]. Інтеграція імерсивних технологій перетворює помилку на важливий інструмент професійного розвитку фахівця з електроніки [1, с. 411].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kapur M. Productive failure in learning mathematics. *Cognitive Science*. 2008. Vol. 32(3). P. 379–424.

2. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research

agenda. *Computers & Education*. 2020. Vol. 147. 103778. URL: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778.
3. Makransky G., Mayer R. E. Benefits of Taking a Virtual Field Trip in Immersive Virtual Reality: Evidence for the Immersion Principle in Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34. P. 1771–1798. URL: https://doi.org/10.1007/s10648-022-09675-4.
4. Литвинова С. Г. Technology for using immersive technologies to develop students' emotional intelligence. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 107, № 3. P. 135–152. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6021.



УДК 316.356.2:159.922.2

Лада ЯКОВИЦЬКА
доктор психологічних наук, професор
в.о. завідувача кафедри авіаційної психології та управління людським фактором
Національний університет «Київський авіаційний інститут»

СІМЕЙНА СТІЙКІСТЬ У ПОДОЛАННІ ЖИТТЄВИХ КРИЗ У СУЧАСНОМУ СОЦІАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Функціонування людини оцінюється в контексті сімейної системи, яка розвивається протягом життя та крізь покоління. Життєвий цикл сім'ї складається з послідовних етапів, які змінюються під впливом соціальних, економічних та культурних чинників. У сучасному світі сімейні культури, структури та гендерні відносини стають дедалі різноманітнішими, складнішими та мінливішими внаслідок тривалого цивілізаційного розвитку.

На тлі глобальних соціальних, економічних, політичних та кліматичних потрясінь сім'ї стикаються з безпрецедентними викликами та невизначеністю щодо свого майбутнього. Численні дослідження свідчать, що діти та сім'ї можуть успішно функціонувати в різноманітних сімейних структурах за умови, що вони є стабільними, турботливими та безпечними [5, 6]. Водночас дорослі та їхні діти дедалі частіше стикаються з різними конфігураціями сімейних відносин, які потребують розвитку стійкості для подолання адаптаційних труднощів.

Актуальність дослідження зумовлена трансформаціями сучасної сім'ї та зростанням кількості кризових ситуацій, які впливають на її функціонування. Економічна нестабільність, соціальні зміни, міграційні процеси, воєнні конфлікти та інші глобальні виклики створюють умови підвищеного психологічного навантаження на сімейну систему. У таких умовах особливого значення набуває дослідження сімейної стійкості як здатності родини адаптуватися до несприятливих обставин, зберігати функціональність та підтримувати психологічне благополуччя її членів.

Оцінюючи стійкість сім'ї, важливо дослідити, як сім'ї підходять до несприятливої ситуації, якою є їхня негайна реакція та які довгострокові стратегії подолання вони використовують. Початкові адаптаційні зусилля, що є ефективними у короткостроковій перспективі, з часом можуть набувати ригідного характеру і перетворюватися на дисфункціональні форми поведінки [1, 4]. Наприклад, у ситуації серцевого нападу батька сім'я повинна швидко мобілізувати внутрішні ресурси та об'єднатися для подолання кризи. Проте така

модель поведінки може стати дезадаптивною, якщо члени сім'ї продовжуватимуть надмірно опікуватися ним навіть після повного відновлення здоров'я. У цьому випадку сім'я потребує переорієнтації на інші життєві пріоритети та потреби.

Орієнтація на сімейні системи розширює розуміння стійкості до широкої мережі взаємин, враховуючи постійну взаємність впливів та виявляючи потенційні ресурси для стійкості в межах найближчої та розширеної родини. Сімейний підхід, орієнтований на стійкість [12], спрямований на виявлення та залучення членів родини, які можуть підтримати позитивний розвиток та благополуччя дітей, молоді або вразливих дорослих.

Концепція сімейної стійкості розглядає сім'ю як функціональну систему, здатну протистояти несприятливим обставинам та відновлюватися після них [2, 7, 12]. Основна передумова теорії сімейних систем полягає в тому, що серйозні життєві кризи та тривалі виклики впливають на всю сім'ю, а ключові сімейні процеси опосередковують адаптацію або дезадаптацію її членів, їхніх взаємин і сім'ї в цілому.

Подальший розвиток цієї концепції пов'язаний із дослідженнями сімейного стресу, подолання труднощів та адаптації, проведеними Маккаббіном та його колегами. Ключові транзакційні процеси дозволяють сім'ї згуртуватися у періоди значного стресу, вживати проактивних заходів, пом'якшувати порушення функціонування, зменшувати ризик дисфункції та підтримувати позитивну адаптацію [3, 9]. Водночас попередній досвід подолання труднощів може стати важливим ресурсом адаптації. Багатопоколінні історії подолання криз та збереження єдності родини можуть сприяти формуванню позитивних очікувань і підвищувати здатність сім'ї до адаптації. У цьому контексті стійкість розглядається не лише як подолання труднощів, але й як потенціал для особистісного та міжособистісного зростання.

Більшість життєвих криз не є короткочасними подіями, а становлять складний комплекс взаємопов'язаних умов, які мають свою передісторію та перспективу розвитку [8]. Наприклад, процес розлучення включає тривалий період ескалації конфліктів, юридичне оформлення розлучення, перебудову сімейних ролей, формування нових домогосподарств та реорганізацію взаємин між батьками і дітьми [12].

Після таких подій сім'ї часто переживають подальші складні переходи, пов'язані з фінансовими труднощами, зміною місця проживання, повторними шлюбами або формуванням зведених сімей. Сімейні передумови виникнення

психічних розладів можуть включати генетичну схильність, моделі поведінки батьків та тривале перебування дитини в атмосфері тривожного очікування. Дослідження показують, що діти часто переймають стиль реагування батьків, включаючи дисфункціональні механізми поведінки [1]. Поздовжні дослідження також демонструють, що стійкість дітей значною мірою залежить від підтримуючих сімейних процесів упродовж часу, а також від участі розширеної родини у подоланні життєвих труднощів.

Разом із тим деякі сім'ї здатні успішно подолати короткострокову кризу, але виявляються вразливими перед накопиченням численних стресових факторів, таких як хронічні захворювання, бідність, безробіття або тривалі травматичні події [11]. Кумулятивний вплив внутрішніх і зовнішніх стресорів може перевантажувати ресурси сім'ї та підвищувати ризик подальших проблем. Дистрес може посилюватися тоді, коли поточні стресові фактори активізують болісні спогади та емоції з минулого сімейного досвіду, особливо ті, що пов'язані з травмами та втратами [13]. У таких випадках члени сім'ї можуть втрачати здатність адекватно оцінювати ситуацію, змішуючи теперішні події з попереднім негативним досвідом, що спричиняє перевантаження або емоційне відчуження.

Коли сім'ї стикаються з кризовими ситуаціями, їхня увага часто зосереджується на проблемах і дефіцитах, що може ускладнювати виявлення власних ресурсів. Тому розробка концепції сімейної стійкості спрямована на визначення сильних сторін родини та підтримку її потенціалу до відновлення. Водночас зауважимо, що не існує універсальної моделі «ідеальної» або «стійкої» сім'ї, оскільки функціонування родини слід оцінювати з урахуванням її цінностей, ресурсів та життєвих обставин.

У дослідженні сімейної стійкості Ф. Волш, та М. МакҐолдрик важливу роль відіграють системні методи аналізу, зокрема генограма та сімейна часова шкала [13]. Ці інструменти дозволяють упорядковувати інформацію про міжпоколінні взаємини, відстежувати системні закономірності та виявляти ключові події, що впливають на розвиток сімейної системи.

Висновок. Сімейна стійкість є важливим ресурсом адаптації родини до життєвих криз, складних соціальних умов та трансформацій сучасного суспільства. Системний підхід до аналізу сім'ї дозволяє розглядати стійкість як динамічний процес, що формується у взаємодії індивідуальних, сімейних і соціальних чинників та проявляється у здатності родини підтримувати функціональність, зберігати внутрішню згуртованість і відновлюватися після кризових подій.

Проведений аналіз теоретичних підходів показує, що ефективна адаптація сім'ї до складних життєвих обставин значною мірою залежить від здатності родини мобілізувати внутрішні ресурси, підтримувати емоційні та комунікативні зв'язки між її членами, гнучко змінювати ролі та використовувати можливості соціальної підтримки. Важливу роль у цьому процесі відіграють попередній досвід подолання труднощів, міжпоколінні моделі взаємодії, а також ціннісні орієнтації сім'ї, що визначають способи реагування на кризові ситуації.

Разом із тим накопичення численних стресових факторів може призводити до зростання вразливості сімейної системи та підвищення ризику психологічних порушень у її членів. У таких умовах особливого значення набуває своєчасне виявлення ресурсів сім'ї, підтримка конструктивних стратегій подолання труднощів та розвиток адаптаційних механізмів взаємодії.

Отже, концепція сімейної стійкості дозволяє розглядати родину не лише як систему, що зазнає впливу кризових подій, але й як активного суб'єкта подолання життєвих труднощів. Орієнтація на ресурси сім'ї, розвиток підтримуючих взаємин між її членами та зміцнення мереж соціальної підтримки є важливими напрямами психологічної допомоги родинам у сучасному суспільстві. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення конкретних психологічних механізмів формування сімейної стійкості, а також розроблення програм психологічної підтримки сімей, спрямованих на розвиток їх адаптаційного потенціалу в умовах тривалих соціальних змін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грицюк І., Магдисюк Л., & Мельник А. Патопсихологічні аспекти сімейної динаміки: психофізіологічний підхід. *Психологічні перспективи.* 2025. Вип. 45. С. 38–51. https://doi.org/10.29038/2227-1376-2025-45-hry
2. Карпілянський Д. А. Теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних підходів до проблеми життєстійкості та її впливу на особистість. *Життєстійкість особистості як фактор здоров'язбереження:* монографія. Київ : КАІ, 2026. С. 8–48.
3. Мужанова Н. В. Стратегії та моделі поведінки жінок-вдовиць у подоланні труднощів. *Життєстійкість особистості як фактор здоров'язбереження:* монографія. Київ : КАІ, 2026. С. 146–174.
4. Оксенюк О. Стратегії втручання у соціальній роботі з внутрішньо переміщеними особами (ВПО). *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2025. № 1(14). С. 147–152. https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(14).2025.331721
5. Слюсар Л. Резильєнтність сім'ї в умовах довготривалої війни в Україні. *Демографія та соціальна економіка*. 2025. № 2. С. 3–19.
6. Уманець Н. Трансформації рольової структури сучасної української сім'ї крізь призму її інституціональних змін. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2022. Т.1. №2(104). С. 199–212.

7. Щербан Т. Д. Психологічні особливості формування життєстійкості у підлітків з неповних сімей. *Проблеми сучасної психології.* 2016. Вип. 32. С. 586–600.
8. Яковицька Л. С. Життєстійкість особистості та ресурси збереження психологічного здоров'я в умовах життєвих криз. *Життєстійкість особистості як фактор здоров'язбереження:* монографія. Київ : КАІ, 2026. С. 49–83.
9. Bonanno G. A. (2021). The end of trauma: How the new science of resilience is changing how we think about PTSD (1st ed.). New York, NY: Basic Books, Inc.
10. McCubbin, L. D., & McCubbin, H. I. (2013). Resilience in ethnic family systems: A relational theory for research and practice. In D. S. Becvar (Ed.), *Handbook of family resilience* (pp. 175–195). Springer Science https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3917-2_11
11. Patterson, J. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family, 64*(2), 349–360. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x
12. Walsh, F. Family Resilience: A Dynamic Systemic Framework', in Michael Ungar (ed.), *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change* (New York, 2021; online edn, Oxford Academic, 2021), P. 255–270 https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0015
13. Walsh, F., & McGoldrick, M. (2013). Bereavement: A family life cycle perspective. *Family Science*, *4*(1), 20–27. https://doi.org/10.1080/19424620.2013.819228

УДК 378.147:159.955

Тамара ЯНОВСЬКА
кандидат психологічних наук, доцент
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
yanovska71@gmail.com
Наталія ГОНЧАРОВА
кандидат психологічних наук, доцент
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
goncharova.poltava@gmail.com
Анжела ХАРЧЕНКО
кандидат психологічних наук, доцент
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
anzhelaohara@gmail.com

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасні вимоги суспільства до підготовки кваліфікованих педагогічних працівників передбачають формування у здобувачів вищої освіти системи фахових і психолого-педагогічних знань, ознайомлення з широким колом новітніх наукових досягнень у цих напрямках. Без цього неможливе засвоєння суті та змісту сучасних педагогічних технологій і навичок їх практичного застосування безпосередньо у навчальному процесі. Розуміння сутності особистості дитини, її структури та закономірностей розвитку педагогом є запорукою розвитку формування його спрямованості на самостійний пошук важливих проблем у професійній діяльності та шляхів їх оптимального розв'язку з урахуванням власного потенціалу і особливостей діяльності школярів [2, с. 36; 4, с. 101].

Проте сьогодні однією з найактуальніших проблем залишається така оптимальна організація навчального процесу, у якій можна було б добитися розвитку зацікавленості до певної галузі знань, спираючись на складну цілісну структуру пізнавальної мотивації особистості. Це стосується формування інтересу до психологічних знань у майбутніх педагогів як запоруки їх подальшої успішної професіоналізації. Вплітаючи у контекст інтерактивного навчання проблеми і питання до студентів на перетині суттєвих для них інтересів, можна надати відчутного поштовху до активізації пізнавальних мотивів саме до сфери психологічних знань [1, с. 58; 5, с. 62].

Цілями статті є: вивчення типових взаємозв'язків між пізнавальними інтересами, характерними для сучасних студентів педагогічних ЗВО; визначення таких інтересів, через активізацію яких можливе підсилення пізнавальної мотивації до психологічних знань у майбутніх педагогів; окреслення шляхів розвитку пізнавального інтересу до психології у здобувачів вищої освіти на основі їх активної взаємодії у навчальному процесі.

Для забезпечення досягнення вищевказаних цілей було застосовано методику, запропоновану В. Хеннігом. Її зміст базується на таких теоретичних засадах: пізнавальні інтереси до різних галузей знань взаємопов'язані і взаємозалежні; реалізація особистістю певної зацікавленості є результатом взаємозв'язків різних пізнавальних інтересів; розвиток певного інтересу зазвичай супроводжується змінами у всій структурі пізнавальних спонукань.

Методика дослідження складається із тверджень, кожне з яких відображає поєднання інтересів, які належать до різних галузей, а саме: галузь наукових знань (інтереси до фізики, географії, біології та технічних наук); галузь суспільних знань (теорія пізнання, економічні знання, етика, політика та психологія); галузь культури і мистецтва (інтереси до літератури, кіно, моди, легкої і класичної музики, спорту та подорожей) [3, с. 79].

Досліджуваним пропонувалося вибрати серед цих поєднань ті, якими вони хотіли б займатися на практиці. Отримані результати дозволяють визначити низку особливостей пізнавальних інтересів студентів. Це кількість областей предметів, на які орієнтована зацікавленість особистості. Окрім цього, методика також передбачає визначення широти зв'язків одного інтересу з певною кількістю інших інтересів. Структурна позиція інтересів відображає їх центральне чи периферійне розміщення у складному взаємозв'язку пізнавальних мотивів.

До експериментального дослідження було залучено 200 студентів різних факультетів ПНПУ першого та другого курсів навчання, оскільки саме на цих курсах передбачено викладання психологічних дисциплін. Дослідження за методикою В. Хенніга супроводжувалося систематичним спостереженням та опитуванням студентів.

Отримані результати дозволяють виявити деякі суттєві характеристики структури інтересів студентської молоді: структура інтересів характеризується значною широтою, тобто у переліку обраних студентами інтересів представлено практично всі їх галузі; вдалося виявити певний статус інтересу

до психологічних знань студентів у структурі пізнавальних мотивів. Він не займає чільної позиції, але посідає достатньо значуще місце серед інших інтересів молоді та становить 35% від загальної кількості виборів.

Для всього загалу опитаних студентів найсуттєвішими виявилися взаємозв'язки інтересу до психології з такими галузями, як політика (21%), теорія пізнання (19%), спорт (22%), подорожі (17%). Студентів цікавить роль особистості в історії та політичних подіях, психологічні передумови суспільних явищ, особливості й закономірності пізнання навколишнього світу та духовної сутності людини. Значним є також зацікавлення студентів особливостями життя людей на різних континентах та у різних країнах. Тому їх приваблюють етнопсихологічні дослідження, можливості подорожувати з метою вивчення побуту, ментальності й психологічних особливостей представників різних націй та спільнот, основ їх національних традицій, обрядів. Особливий інтерес студенти проявляють до тверджень, що відображають поєднання психології та спорту. Так, практично кожний сьомий студент серед опитаних виявив значну зацікавленість розвитком взаєморозуміння між людьми у командних видах спорту, можливостями самовдосконалення та саморегуляції у спортивній діяльності. Такі поєднання інтересів студентської молоді, безумовно, можуть бути питаннями для обговорення на практичних та лабораторних заняттях з тематики загальної, вікової та педагогічної психології.

Окрім цього, вдалося виявити деякі суттєві відмінності у зв'язках інтересу до психології з іншими пізнавальними інтересами юнаків та дівчат. Так, юнакам притаманний суттєвий інтерес до поєднання психологічних та технічних знань (питань про технічні засоби вимірювання психічних властивостей, організацію пізнавальної діяльності учнів та дорослих з допомогою сучасних технічних засобів). Тому для активізації інтересу до психологічних знань варто розглядати з юнаками проблеми психологічних характеристик діяльності у системах «Людина - Машина» (наприклад, обговорюючи специфіку роботи школярів та дорослих з комп'ютером) або питання узгодження конструювання технічних новинок з особливостями пізнавальних процесів чи моторики людини. Окрім цього, для сучасних юнаків важливим виявився взаємозв'язок інтересу до психології з економічними знаннями. Як засвідчили результати опитування, їх цікавлять психологічні передумови ведення успішного бізнесу та здійснення вдалого менеджменту у

педагогічній галузі. Такі питання можуть розглядатися у ході спеціально організованих виховних заходів (тренінгів, рольових ігор, майстер-класів), підсилюючи загальний інтерес до психологічних знань.

Для дівчат суттєвим виявився взаємозв'язок інтересу до психології та моралі. Їх цікавить етичний аспект застосування виховних впливів на особистість, взаємин педагога зі школярами та професійним середовищем. Підвищити їх інтерес до психологічних знань можуть завдання, які передбачають аналіз вчинків чи з огляду на їх відповідність моральним нормам поведінки. Окрім цього, дівчата набагато виразніше, ніж юнаки, виявляють поєднання інтересів до психології та літератури. Їх приваблює аналіз вчинків літературних героїв, їх переживань та характерологічних особливостей. Дівчатам також притаманне поєднання інтересу до психології та кінематографу, оскільки їм імпонує можливість ідентифікації з персонажем фільму і на основі цього - вирізнення його психологічних якостей. Також студентки цікавляться також питаннями творчості письменників, кінематографістів, акторів. Розкриваючи специфіку такої діяльності, можна значно активізувати їх інтерес до психологічних знань. Варто зазначити, що розгляд вищевказаних проблем можливий у ході застосування широкого спектру інтерактивних засобів навчання студентів з урахуванням специфіки тематики навчального матеріалу та дидактичних цілей викладача.

Аналіз проблеми говорить про важливість застосування інтерактивних методів викладання психологічних дисциплін для формування пізнавальної мотивації майбутніх педагогів, яка буде забезпечувати ефективність їх професійного зростання. Саме навчальна діяльність із застосуванням інтерактивних методів дозволяє залучити майбутніх фахівців до взаємодії у розв'язанні професійно значущих ситуацій, створює умови для підвищення мисленнєвої активності кожного та активно сприяє формуванню орієнтації студентів на досягнення колективного результату. При цьому слід зважати на те, що активізація пізнавальної мотивації у сфері психологічних знань може бути суттєво підвищена завдяки врахуванню уже сформованих інтересів студентської молоді. Подальший пошук можливостей застосування інтерактивних методів у ході лекційних, практичних та лабораторних занять з психології на основі взаємозв'язку вказаних мотиваційних утворень може стати запорукою підвищення інтересу студентів до цього навчального

предмету та усвідомлення його необхідності для подальшого професійного саморозвитку педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми розвитку вищої освіти: навчально-методичний посібник /За заг. ред. проф. В. Стинської, доц. Л. Прокопів. Івано-Франківськ : ПНУ імені Василя Стефаника, 2021. 430 с.
2. Кацавець Р. Психологія у професійному спілкуванні. Навчальний посібник. Алерта, 2025. 120 с.
3. Ляховець Л. О. Методика викладання психології : навчально-методичний посібник. 2-ге вид., допов. Чернігів: НУ «ЧК» імені Т.Г. Шевченка, 2020. 272 с.
4. Психологічна служба: Підручник / [В. Г. Панок (наук. ред.),А. Г. Обухівська, В. Д. Острова та ін.]. Київ : Ніка-Центр, 2016. 362 с.
5. Стинська В. В. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Івано-Франківськ, 2022.180 с.

УДК 159.922.7:159.942

Олена ЯРИГІНА
Національний університет Київський авіаційний інститут
olena.yaryhina@npp.kai.edu.ua

ДИТЯЧА ПСИХОЛОГІЧНА ТРАВМАТИЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДОРОСЛОЇ ОСОБИСТОСТІ

Поняття дитячої психологічної травматизації регулярно використовується в сучасних дослідженнях, а також активно обговорюється сучасними психологами та психотерапевтами. В умовах високої невизначеності, воєнних дій, втрати майна та близьких значущих людей тема психологічної травматизації стає особливо гострою. Найбільшою мірою це стосується дітей, оскільки вони мають менше можливостей для опрацювання наслідків психотравмуючих подій. Також поняття дитячої психологічної травми тісно пов'язане з дослідженнями у сфері здатності людини до емоційної регуляції. Сучасні виклики вимагають усе більшої здатності до регуляції власних емоційних станів не лише від дітей, а й від дорослих. Водночас ми можемо простежити зв'язок між здатністю до емоційної регуляції та травмуючими подіями, що відбувалися в дитинстві. Тому дослідження зв'язку між дитячою психологічною травматизацією та подальшою здатністю до емоційної регуляції відкривають нові можливості для розвитку теоретичних уявлень, а також для створення методик, спрямованих на оптимізацію емоційної регуляції та підвищення загальної якості життя людини. Саме в такому контексті ця тема набуває не лише теоретичного, а й виразного практичного значення. [1,2,3]

Саме поняття психологічної травми нерозривно пов'язане з походженням цього слова, де в грецькій мові «psyche» означає «душа», а «trauma» - «ушкодження» або «рану». Під дитячою психологічною травмою мається на увазі несприятлива подія, що відбувається у віці до вісімнадцяти років. Раніше визначення поняття травми здебільшого концентрувалися на самій несприятливій події, тоді як у подальшому до цього поняття дедалі більше почали включати і відстрочені наслідки такої події. Останнім надавалось більше значення ніж самій події. Особливості дитячої психологічної травматизації полягають в обмежених можливостях

когнітивного осмислення подій, що відбуваються, а це створює підґрунтя для фіксації несприятливого досвіду та його впливу на подальший особистісний розвиток. Отже, у випадку дитячої травматизації особливого значення набуває не лише сама подія, а й здебільшого те, яким чином вона переживається та закріплюється у внутрішньому досвіді дитини.

Дослідження дитячих психологічних травм у своїх працях розпочинав ще З. Фройд. У подальшому важливий внесок у розробку цієї теми зробили М. Кляйн і Д. Віннікотт. Також значний внесок у дослідження ранніх емоційних зв'язків і прив'язаності зробив Дж. Боулбі, тоді як О. Кернберг суттєво розвинув теорію об'єктних відносин. У подальшому когнітивні та поведінкові аспекти психічного функціонування досліджували А. Бек і А. Елліс. Таким чином, проблема дитячого психотравмуючого досвіду та його наслідків розглядалася в різних теоретичних підходах, що підкреслює її багатовимірний характер. [2,3]

Емоція як психічне явище розвивається на тлі попередньо сформованих психічних здатностей, до яких можна віднести увагу, пам'ять і здатність до категоризації. Ці елементи, своєю чергою, також є чутливими до негативного психічного досвіду та несприятливих подій. Своєю чергою, емоційна регуляція є багатокомпонентним процесом, який включає різноманітні аспекти та стратегії, що змінюються у процесі дорослішання. У нормі з віком покращується розуміння власних емоцій та емоцій оточуючих людей, а також розширюється набір доступних стратегій емоційної регуляції. Деякі з таких стратегій не лише розширюються та еволюціонують, а й стають більш стійкими й адаптивними. Важливо враховувати, що ці зміни зумовлені не лише психосоціальними факторами, а й нейроендокринними особливостями розвитку індивіда. Це також створює підвищену чутливість до несприятливих умов розвитку в дитячому віці. Важливим елементом також є фактор соціального научіння у сфері емоційного реагування та регуляції. Нейрофізіологічний і соціальний фактори тісно пов'язані між собою. Наприклад, дефіцитарність розвитку нейронних структур у несприятливих умовах робить їх більш чутливими до стресових факторів і в дорослому віці. Усе це дає підстави розглядати емоційну регуляцію як складний процес, чутливий до умов раннього розвитку. [4,5]

Важливу проблему для наукового дослідження становить неоднозначність інтерпретації емоційного регулювання та підходів до цього процесу. З одного

погляду, ступінь здатності до емоційного регулювання може розглядатися в контексті того, наскільки особистість здатна підтримувати баланс між яскравим емоційним переживанням і передбачуваними цілями своєї поведінки. Тобто наскільки доступною є можливість моделювати власний емоційний стан для оптимізації взаємодії з оточуючими, безпечно і для себе, і для них, а також із необхідним ступенем ефективності. Інший погляд приділяє особливу увагу тому, які саме стратегії найчастіше використовуються для оптимізації власних емоційних реакцій особистості та приведення їх у відповідність із бажаними цілями. Проте обидва підходи об'єднані між собою поняттям оптимізації та адаптивності в контексті досягнення поставлених цілей. У такому розумінні емоційна регуляція виступає не окремою функцією, а важливою складовою загального психічного функціонування особистості. [5,6]

Негативні події, пережиті в дитячому досвіді, не лише мають значні наслідки, а й закладаються в основу формування особистості, зокрема її базових уявлень і переконань щодо себе, інших людей та світу загалом. Також саме в ранньому дитячому віці закладаються перші навички комунікації та взаємодії. У контакті зі значущими дорослими дитина вчиться розуміти власні емоційні стани, визначати та регулювати їх, а також критично оцінювати моделі своєї поведінки залежно від емоційних станів і обставин навколо неї. Саме тому якість цього раннього досвіду має визначальне значення для подальшого емоційного розвитку. [2]

Слід ураховувати значну роль емоційної прив'язаності дитини до значущих дорослих, які її оточують. Наявність психотравмуючого досвіду, особливо в контексті жорстокого поводження з дітьми, тісно пов'язана з недостатністю емоційної регуляції самих значущих дорослих, які перебувають поруч із дитиною. Це негативно впливає на можливість засвоєння конструктивних моделей поведінки загалом і емоційного регулювання зокрема. У контексті негативного дитячого досвіду часто можна зустріти посилання на дисфункційні емоційні зв'язки зі значущими дорослими. Відповідно, дефіцит підтримки, безпеки та емоційної узгодженості в таких стосунках може створювати додаткові труднощі для формування зрілих способів реагування. [4]

Дослідження показують чіткий зв'язок між жорстоким поводженням у дитячому віці, яке підтверджується не лише свідченнями учасників, а й документальними записами, та подальшими труднощами емоційної регуляції і

здатністю ефективно справлятися з життєвими викликами. Також у дослідженнях виявлено прямий зв'язок несприятливих дитячих переживань із такими стратегіями подолання, як пригнічення та румінація. Водночас стратегія переоцінки використовується істотно рідше. Також у дослідженнях окреслено зв'язок між тривалістю переживання негативного досвіду в дитинстві та подальшими труднощами з емоційним регулюванням. Також окреслено зв'язок між тривалістю жорстокого поводження та зниженням емоційної прив'язаності в дитинстві, внаслідок чого підвищувалася ймовірність дисрегуляції емоційної сфери та скорочення кількості доступних стратегій емоційного регулювання. Водночас вищий рівень прив'язаності був пов'язаний із визначенням більш адаптивних способів емоційної регуляції у дорослому віці. Таким чином, емпіричні дані підтверджують не лише сам факт наявності такого зв'язку, а й його багаторівневий характер. [4,5]

На тлі такого досвіду людина і в дорослому віці може відчувати значні труднощі у побудові стосунків з колегами та у власній емоційній регуляції, що неминуче відображається на успішності побудови інших емоційно значущих стосунків, а також на адаптації до колективу та здатності успішно реалізовувати свої соціальні потреби. Також сучасні дослідження вказують на те, що дитячі психологічні травми є суттєвим компонентом серед факторів ризику розвитку психічних розладів у дорослому віці, що, своєю чергою, також негативно впливає на навички емоційної регуляції та здатність застосовувати їх у власному житті. Отже, наслідки дитячої психологічної травматизації можуть зберігатися протягом тривалого часу та проявлятися на різних рівнях функціонування дорослої особистості. [1,4]

Отже, дитяча психологічна травматизація є суттєвим чинником порушення емоційної регуляції дорослої особистості. Її вплив пов'язаний з особливостями когнітивного осмислення подій у дитячому віці, якістю емоційної прив'язаності та соціального научіння. У подальшому це може проявлятися у менш адаптивних способах емоційного реагування, труднощах міжособистісної взаємодії та соціальної адаптації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кім Л. В. Вплив дитячих травм на міжособистісні взаємостосунки жінок у дорослому віці. Science and technology: challenges, prospects and innovations : proceedings of the 6th International scientific and practical conference, Osaka, Japan, 29 - 31 January 2025. Osaka, 2025. Pp. 279–284.

2. Косьянова О. Ю., Крижановська А. В. Психологічні наслідки дитячих травм та їхній вплив на особистісні характеристики дорослої людини . *Психологія та соціальна робота.* 2025. № 1 (61). С. 150 - 159.
3. Олійник О. В. Теоретичний аналіз впливу психічної травми на формування девіантної поведінки особистості. *Світ наукових досліджень*. Випуск 7 : матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції з економіки, інформаційних систем і технологій, психології та педагогіки. Тернопіль, 2022. С. 100 - 103.
4. Warmingham J. M., Russotti J., Handley E. D., Toth S. L., Cicchetti D. Childhood attachment security mediates the effect of childhood maltreatment chronicity on emotion regulation patterns in emerging adulthood // Attachment & Human Development. 2023. Vol. 25, no. 3 - 4. P. 437 - 459.
5. Ion A., Bîlc M. I., Pițur S., Pop C. F., Szentágotai-Tătar A., Miu A. C. Childhood maltreatment and emotion regulation in everyday life: an experience sampling study // Scientific Reports. 2023. Vol. 13. Art. 7214.
6. Miu A. C., Szentágotai-Tătar A., Balázsi R., Nechita D., Bunea I., Pollak S. D. Emotion regulation as mediator between childhood adversity and psychopathology: A meta-analysis // Clinical Psychology Review. 2022. Vol. 93. Art. 102141.

УДК 378.015.3:159.922.8:316.613.43

Luzik E.,Semychenko V.,
Konoplianyk L., Artiushyna M.,
Bohdanovych K.
National University "Kyiv Aviation Institute"yiv National Economic University named after Vadym Hetman

HEALTH-RELATED ATTITUDES IN THE VALUE SYSTEM OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. Health is a key factor determining the quality of life of individuals and society as a whole. The paper investigates university students' value-based attitudes toward health and its place in their system of life values, by using surveys and psychological diagnostics. The experiment involved 156 university students. The findings show that health ranks relatively high among students' values, but there is a gap between recognizing its importance and understanding its role in achieving success. Students' attitudes also differ by academic majors, especially in cognitive, emotional, and behavioral components. These findings highlight the need for targeted support to help develop a more thoughtful and responsive attitude toward their health.

Keywords: Health, Value System, Value-based Attitude Toward Health, University Students, Life Values, Professional Training.

Introduction. Health has long been one of the most topical issues for humanity, as it directly determines the quality of life of both individuals and society as a whole. According to the World Health Organization, human health is a state of complete physical, mental, and social well-being, not merely the absence of disease [1]. In this context, a human is seen as a creator of their own health and plays a leading role in maintaining it, which is determined by mature self-awareness and respect for their own nature [2, p. 5].

Formulation of the problem. Interest in preserving and improving health in the 21st century has not decreased, but it has intensified. In Ukraine, numerous studies over recent decades have focused on health psychology [2-3], lifestyle and value-based attitudes toward health [4], and attitudes toward health among school and university students [5-6]. Ukrainian and foreign researchers also consider students' health as a socially significant indicator linked to lifestyle, learning conditions, and value orientation [7-9]. In war conditions, the relevance of these issues continues to grow.

Global crises in modern society inevitably affect the higher education system and the psychological well-being of university students. One important aspect of these changes is understanding students' attitudes toward their health. These attitudes are influenced by objective factors (e.g. high stress in wartime, limited access to adequate free medical care, worsening of living conditions, etc.) and the specific characteristics

of the ‘student age’, which is traditionally associated with over-optimism regarding their health. The importance of this research is also determined by the fact that students constitute a distinctive social group whose future professional activities will significantly determine the scientific and technological progress of Ukraine and its humanitarian development. And their ability to fulfill this potential will depend on their health and overall well-being. Therefore, studying changes in students’ attitudes toward their health to identify effective approaches, techniques, and ways to organize timely psychological support is relevant.

Our research to identify university students’ value-based attitudes toward health is conducted within the investigation of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education at the National University “Kyiv Aviation Institute”. The theoretical analysis reveals that conceptions of health have evolved over time, with health variously interpreted as the absence of disease, the state of the organism, or the absence of mental disorders. Today, various levels of health are distinguished in studies. By summarising these approaches, the teaching staff of the Department developed a theoretical model of mental health as a systemic construct, comprising the following levels: physical, psychosomatic, mental, psychological, social, professional, and spiritual. For each of these levels, an appropriate methodological base and a step-by-step organization of research procedures were defined [10].

The purpose of this study is to examine students’ value-based attitudes toward health in the context of contemporary challenges, identify how these attitudes are shaped by life values and future professional orientation, and to explore psychological resources to improve their health. The paper focuses on the psychological significance of health maintenance for students. The tasks are to justify theoretically and identify the specific features of university students’ attitudes toward health empirically, and, on this basis, specify directions and potential means for providing psychological support.

Main part. The study involved 156 Ukrainian university students from various fields of study (n = 156). The obtained data characterize the significance of certain life areas for the participants and the position of health within their system of life values. The analysis of the empirical data was performed in several stages. As the first task, the participants were asked to assess the importance of the selected life areas, such as ‘happy family life’, ‘material well-being’, ‘close friends’, ‘health’, ‘career’, ‘social recognition and respect’, and ‘independence (freedom)’. The survey revealed that ‘family life’ and ‘material well-being’ were chosen as the most significant life areas for the participants, which can be partly explained by the ongoing war and economic instability. ‘Health’ was ranked third in importance among respondents.

Looking at students' attitudes toward health from another angle – whether they perceive it as a factor of life success – shows an interesting gap. Their orientation toward certain means to achieve success differs from their assessment of important life values. At the same time, a constructive trend is observed in participants' acceptance of personal responsibility for success in life, as reflected in the high importance they place on abilities and skills, diligence, and hard work, while factors such as material well-being and external support are seen as less important.

Another aspect the study has analyzed is students' attitudes toward their health depending on their future professional activities and their majors (practical psychology, IT and cybersecurity, engineering, and economics). The most important observation is the gap between knowledge and behaviour among students of humanities (psychology): they clearly understand the importance of health, but remain passive in maintaining it. In contrast, students in technical and engineering fields act in a more systematic and pragmatic way, combining knowledge with practical action, often influenced by professional requirements or a rational approach to health as a resource. Thus, career choice influences not only the level of awareness but also actual behaviour and responsibility for one's own health. Therefore, a differentiated approach is needed to develop a responsible attitude toward health, taking into account the specific thinking of each professional group.

Conclusions. The results of the study show that health holds a relatively high position in students' system of life values, with a slight difference compared to the second most important value. This suggests that efforts to improve students' health will be perceived positively. At the same time, there is a gap between viewing health as an important life value and perceiving it as a factor in achieving success. These findings indicate that students have rather limited understanding of health as a complex, multi-level system that influences all areas of life and interaction with the surrounding world. They tend to view health mainly through its physical aspect.

A comparison of data from students across different majors reveals differences in their cognitive, emotional, and behavioral attitudes toward health. This confirms the necessity of considering these differences when working with students to develop a conscious attitude toward their health and to encourage active engagement in health-preserving technologies and organizing a healthy lifestyle.

The analysis of the obtained empirical data also shows that students' natural attitude toward their health is a complex, contradictory, and emotional process that requires improvement at the cognitive, emotional, and behavioral levels. However, there are psychological **preconditions** that can enhance the effectiveness of measures aimed

at maintaining and improving students' health, taking into account the profiles of their professional training.

REFERENCES

1. World Health Organization. https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being, last accessed 2026/04/30.
2. Tolkunova, I. V., Hryn, O. R., Smoliar, I. I., Holets, O. V.: Human health psychology. Tolkunova, I.V. (ed.). Kyiv (2018) (In Ukrainian).
3. Korolchuk, M.V., Kryvda, N.N.: The category of health and its psychological support in scientific literature. The Bulletin of National Defense University of Ukraine, 5(75), 48–57 (2023). https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-75-5-48-57 (In Ukrainian).
4. Yezhova, O. O.: Developing value-based attitudes toward health among vocational education students. Monograph. Mak Den, Sumy (2011). (In Ukrainian).
5. Vlasenko, I. V., Furman, V. V., Reva, O. M., Kaniuka, I. O.: Health psychology of university students. TVORY, Vinnytsia (2022). (In Ukrainian).
6. Kyi-Kokarieva, V.H.: Attitude of students to their health in the conditions of war. Ukraine. Nation's Health, 3(73), 63–67 (2023). https://doi.org/10.32782/2077-6594/2023.3/10 (In Ukrainian).
7. Alves, R.: The relationship between health-related knowledge and attitudes and health risk behaviors among Portuguese university students. Global Health Promotion, 31(1), 36–44 (2024). https://doi.org/10.1177/17579759231195561
8. Carod-Artal, F.J.: Social determinants of mental health. In: Bährer-Kohler, S., Carod-Artal, F. (eds) Global Mental Health, p. 34-46. Springer, Cham (2017). https://doi.org/10.1007/978-3-319-59123-0_4
9. Cass, A. L., Holt, E. W., Criss, S., Hunt, E., Reed, R.: Health-related priorities, perceptions, and values of university students: Implications for wellness education. American Journal of Health Education, 52(1), 37–47 (2021). https://doi.org/10.1080/19325037.2020.1844103
10. Luzik, E., Semychenko, V., Ladohubets, N., Kokarieva, A., Konoplianyk, L.: (2025). Mental health of university students in wartime. In: Ostroumov, I., Marais, K., Zaliskyi, M. (eds) Advances in Civil Aviation Systems Development, ACASD 2025, Lecture Notes in Networks and Systems, vol. 1418, pp. 148–165. Springer, Cham (2025). https://doi.org/10.1007/978-3-031-91992-3_11

УДК 159.923.2:17.022.1

О. ДМИТРЕНКО
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
e-mail: aleks.dmitrenkoo@gmail.com
Науковий керівник доктор філософії (PhD), доцент
Юлія КОСЕНЧУК,
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
yuliia.kosenchuk@npp.kai.edu.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Психологічні механізми розвитку морально-етичної культури особистості становлять одну з центральних проблем психології розвитку та моральної психології, яка вивчається як в плані теоретичних моделей, так і емпіричних досліджень серед різних вікових та соціокультурних груп. В даному контексті, моральний статус є базовою основою в структурі моральної свідомості особистості та інтегральною характеристикою морального розвитку [1, с. 25]. Тобто такий різновид культури особистості не є статичним набором правил чи норм, а являє собою динамічну систему внутрішніх регуляторів поведінки, що інтегрує когнітивні, емоційні, вольові та соціально-психологічні компоненти, забезпечуючи здатність людини до осмисленого вибору, відповідальності та гармонійного співіснування з іншими. Її розвиток відбувається саме через низку взаємопов'язаних психологічних механізмів, які діють на різних етапах онтогенезу та під впливом соціального середовища, рефлексії та самоактуалізації.

Насамперед фундаментальним механізмом є когнітивна інтерналізація моральних норм і цінностей, описана в рамках соціокультурної теорії Л. С. Виготського та подальших розробок О.М. Леонтьєва. Л.С. Виготський констатує свою думку, опираючись на наукову складову даного питання: «Можливість психології як самостійної науки до самого останнього часу ставилась в залежність від визнання психіки самостійною формою буття» [2, с. 14]. При цьому О.М. Леонтьєв застерігає, що всі базові категорії психологічних зв'язків йдуть від внутрішньої людської психіки через комунікативні суспільні відносини, де головним чинником повинна бути свідомість особистості [3, с. 15]. У процесі спільної діяльності та спілкування з дорослими та однолітками дитина спочатку засвоює моральні правила як зовнішні вимоги (інтерпсихічний рівень), а потім перетворює їх на внутрішні регулятори поведінки (інтрапсихічний рівень).

Не менш важливим є афективний механізм, зокрема формування моральних емоцій та емпатії як основи етичної чутливості. Тут ключову роль відіграє теорія моральних емоцій, розроблена в наукових працях М. Гофмана. Розкриваючи цю теорію, одразу стає зрозумілим, що емпатія як моральна якість, розвивається в тісному взаємозв'язку з навколишнім середовищем [4, с. 76]. Почуття провини, сорому, співчуття та вдячності виникають у ранньому дитинстві через взаємодію з батьками й поступово інтегруються в структуру совісті. За теорією З. Фрейда це класифікується як поняття «супер-его», а за класичними та сучасними поглядами, як автономна моральна саморегуляція. За даними нейропсихологічних досліджень, емпатія пов'язана з активацією дзеркальних нейронів і передньої частини острівцевої кори, що дозволяє особистості не лише пізнавати, а й переживати емоційний стан іншого. У підлітковому віці, відповідно до стадій Е. Еріксона, цей механізм посилюється особовою кризою, коли моральна ідентичність стає ключовим компонентом самоусвідомлення: людина починає бачити себе як моральну істоту, а не просто носія норм. Без достатнього розвитку емпатії морально-етична культура залишається поверхневою, обмеженою конформізмом.

Вольовий та поведінковий механізми мають перехід від усвідомлення до реальної дії. Тут діє принцип саморегуляції, описаний А. Бандурою в теорії соціального навчання: через спостереження, моделювання та самопідкріплення особистість формує моральні звички. Його пояснення щодо розвитку цього процесу дають наукові спостереження, як поведінка людини формується у взаємодії з соціальним оточенням [5, с. 284].

Когнітивний дисонанс виступає потужним каталізатором людського становлення завдяки системному вихованню, надаючи індивідові не тільки знання про загальнолюдські прийняті норми, а й внутрішні інструменти для їх осмислення та втілення в повсякденному житті. У понад дорослому віці домінує механізм моральної рефлексії, коли людина свідомо аналізує власні етичні вибори в контексті життєвих подій, професійної діяльності та культурних викликів. Тобто стабільність цих механізмів напряму залежить від рівня автономії мотивації: внутрішньо мотивована моральна поведінка є стійкішою, ніж зовнішньо контрольована. Вони формують стійку систему морально-етичних принципів, внаслідок чого особистість не просто дотримується громадських норм, а робить це свідомо, маючи внутрішні переконання та глибоку емпатію до оточення.

Соціально-психологічний контекст розвитку включає механізм ідентифікації та соціального порівняння, а також вплив мікро- та

макросередовища, а саме: сім'ї, освітніх закладів, медіа та культурних традицій. У сучасних умовах. Критичною стадією є період ранньої дорослості, коли особистість стикається з моральними дилемами професійного та громадянського характеру, що вимагає інтеграції всіх попередніх механізмів у цілісну морально-етичну культуру. Проводити паралель між теоретичною складовою даного питання та практичною не варто, бо сам по собі розвиток морально-етичної культури особистості є складним, багаторівневим процесом, що не завершується в юності, а триває протягом усього життя як постійна робота над собою. Він залежить від балансу когнітивних, емоційних і вольових механізмів, опосередкованих соціальним досвідом та рефлексією. Практичне значення цих знань полягає в розробці освітніх програм, психокорекційних методик та профілактичних заходів, спрямованих на формування зрілої, відповідальної особи, здатної протистояти моральним викликам в нашому світі. Саме в цьому полягає гуманістична місія психології – сприяти не лише адаптації, а й етичному вдосконаленню людини в суспільстві.

Центральним завданням виховання є створення належних умов, за яких моральні цінності переходять із зовнішніх вимог суспільства в глибоко інтерналізовані, особистісні регулятори поведінки. Важливо підкреслити, що виховання морально-етичної культури особистості не обмежується лише засвоєнням норм, воно невід'ємно пов'язане з розвитком комунікативних та суто людських навичок. Емпатія, здатність до активного слухання, конструктивного діалогу та розуміння емоційних станів інших людей стають основними компонентами етичної культури. Все це формується в реальному (живому) спілкуванні, де особистість навчається не тільки висловлювати свою позицію, а й чути іншу сторону, знаходити компроміси та підтримувати атмосферу взаємоповаги. Виховання перетворює соціально пристосовану особу на справжню людину, яка не просто виконує соціальні ролі, а живе як справжня особистість з повагою до себе та оточення, з умінням зберігати гідність у будь-яких обставинах.

У процесі тривалої соціальної взаємодії з навколишнім середовищем відбувається формування внутрішнього (особистого) морально-етичного кодексу. Моральний кодекс не є механічним набором правил, а являє собою живу, динамічну структуру, що постійно збагачується рефлексією, емоційним досвідом, застосовуючи теоретичні знання на практичній основі. Він «прописується» в глибинах власної психіки, стаючи частиною самосвідомості, совісті та емоційно-вольової сфери. Саме такий внутрішній кодекс морального характеру набуває величезного особистого значення, тим самим забезпечуючи стійкість поведінки в

суспільстві навіть у конфліктних ситуаціях, що викликають дилему, коли зовнішній тиск або спокуси намагаються відхилити від обраного шляху.

«Людиною потрібно бути завжди», – на перший погляд, звучить як простий постулат у психологічному сенсі, що означає постійну внутрішню роботу над собою, збереження моральної цілісності незалежно від зовнішніх обставин. Особисті моральні приписи, що формуються в процесі виховання, набуває тут вирішального значення: він працює як надійний регулятор, який допомагає зберігати етичну позицію в професійному середовищі, сімейних стосунках, громадському житті та навіть у моменти внутрішніх криз. Кожне рішення, кожен вчинок проходить крізь призму цих глибоко засвоєних принципів, що забезпечують не тільки соціальну адаптивність, а й психологічну зрілість. Дослідження показують, що саме така внутрішня моральна автономія знижує ризик конформізму, цинізму чи моральної деградації, надаючи особистості стійкість перед викликами сучасного світу. Найціннішим результатом виховання є не ідеальна безпомилковість, а здатність до чесної моральної рефлексії, зокрема уміння визнавати власні помилки, виправляти їх й продовжувати рухатися вперед, залишаючись вірним своїм глибинним приписам.

Підсумовуючи, можна затвердити, що виховання морально-етичної культури є фундаментальним процесом, визначаючи упродовж життя не лише рівень індивідуального розвитку, а і якість суспільних відносин загалом. Воно перетворює зовнішні норми на внутрішні переконання, розвиває комунікативну компетентність та формує справжню людську сутність. Лише через системне, свідоме й емоційно насичене виховання ми отримуємо особистість, яка не просто дотримується громадських правил, а живе за власним моральним кодексом, що робить її вільною, відповідальною і по-справжньому людяною. У цьому полягає найвища цінність психологічної науки й практики: допомагати формувати людей, які не просто існують у суспільстві, а збагачують його своєю етичною культурою та щирою людяністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Павлов В.Г. Психологічні особливості морального розвитку та професійно-етичної компетентності майбутніх практичних психологів. *Гуманітарний форум.* 2025. № 3(2). С. 22-29.
2. Папуча М.В. Л.С. Виготський у пошуках предмету психології. *Психологія людини.* 2018. Вип. 1. С. 12-43.
3. Бреусенко-Кузнєцов О.А. Смислова регуляція діяльності: комплекс навчально-методичного забезпечення для підготовки аспірантів за спеціальністю 053 «Психологія».

Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2016. 30 с.

4. Ніколаєв Л.О., Скляренко С.Р. Феномен розвитку емпатії особистості у період дорослішання: соціально-психологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології.* 2021. № 3(61). С. 73-81.

5. Москаленко Н.О. Вплив соціальної когнітивної теорії на адаптацію та навчання працівників в організації. *Вчені записки Університету «КРОК».* 2025. № 1(77). С. 281-288.

УДК 159.922.8:159.937:004.738.5

Юлія НЕЧАЙ
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
7902451@stud.kai.edu.ua
Науковий керівник :доктор філософії (PhD), доцент
Юлія КОСЕНЧУК,
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
yuliia.kosenchuk@npp.kai.edu.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ВІЗУАЛЬНОГО КОНТЕНТУ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ

The paper examines psychological mechanisms of visual perception and their influence on youth professional self-determination. Special attention is paid to cognitive processes, emotional response, and identification effects within digital environments. It is proved that visual content significantly shapes motivation, interests, and career choices.

Keywords: visual perception, cognitive processes, youth, professional self-determination, digital media, emotional response

У сучасному інформаційному суспільстві акцент усе більше зміщується з текстового на візуальний формат подання даних. Це зумовлено особливостями когнітивного процесу сприйняття: візуальні образи обробляються мозком швидше за текстову інформацію та викликають більш інтенсивний емоційний відгук. Молодь, яка активно залучена до цифрових медіа, постійно перебуває під впливом візуального контенту. У цей період відбувається становлення професійної ідентичності, тому вивчення психологічних механізмів сприйняття набуває особливої значущості. Візуальні матеріали не тільки передають інформацію, але й слугують дієвим інструментом для формування системи цінностей та професійних пріоритетів.

Результати дослідження. Проведений аналіз дозволив встановити, що сприйняття візуального контенту ґрунтується на складній взаємодії когнітивних і емоційних процесів, які сприяють швидкому опрацюванню інформації та формуванню первинного враження. Згідно з сучасною когнітивною психологією, людина активно інтерпретує візуальні стимули, керуючись попереднім досвідом, рівнем уваги та механізмами соціального навчання[1]. Це підкреслює, що сприйняття є конструктивним, а не пасивним процесом, у якому важливу роль відіграють зовнішні фактори та середовище.

Важливе значення мають принципи організації візуальної інформації, узагальнені у сучасних дослідженнях дизайну та сприйняття. Зокрема, такі принципи як ієрархія, контраст, баланс і повторюваність дозволяють структурувати візуальний контент та забезпечують його ефективне сприйняття користувачем [4]. Це особливо актуально в умовах перенасиченого інформаційного простору цифрових медіа. Колір, форма та композиція виступають ключовими чинниками емоційного впливу. Відповідно до концепції емоційного дизайну, візуальні характеристики об'єкта безпосередньо впливають на емоції, поведінку та прийняття рішень користувача [3]. Яскраві та контрастні кольори привертають увагу та стимулюють активність, тоді як гармонійні поєднання сприяють довшому утриманню уваги та глибшому опрацюванню інформації.

Згідно з теорією мультимедійного навчання, поєднання візуальних і текстових елементів підвищує ефективність засвоєння інформації, оскільки активізує різні канали сприйняття та зменшує когнітивне навантаження [2]. Це пояснює популярність візуального контенту у соціальних мережах, де інформація подається у стислій та наочно привабливій формі. Встановлено, що візуальний контент у цифровому середовищі формує когнітивні установки через механізми повторення, підкріплення та алгоритмічної персоналізації. Регулярна взаємодія з контентом, пов'язаним із певною діяльністю (графічний дизайн, ілюстрація, цифрове мистецтво), сприяє формуванню стійкого інтересу до цих сфер і впливає на професійні орієнтації молоді [5].

Особливе значення має механізм соціальної ідентифікації: молодь схильна наслідувати моделі поведінки, які демонструються у медіапросторі, та ототожнювати себе з образами успішних представників певних професій [1]. Візуальний контент у цьому випадку виступає не лише джерелом інформації, але й інструментом формування уявлень про бажаний стиль життя та професійний шлях. Крім того, інтерактивний і динамічний візуальний контент (відео, анімація, motion-дизайн) значно підвищує рівень залученості користувачів. Це пов'язано з тим, що мультимедійні формати активізують увагу, емоційні реакції та когнітивну діяльність, що сприяє підсиленню мотивації та більш усвідомленому процесу професійного самовизначення [2]. Таким чином, сучасне візуальне середовище виступає потужним фактором впливу на формування професійної ідентичності молоді.

Висновки. Психологічні особливості сприйняття візуального контенту мають суттєвий вплив на процес професійного самовизначення молоді. Поєднання когнітивних та емоційних механізмів забезпечує формування інтересів, мотивації та професійних орієнтирів. Врахування цих особливостей у освітньому середовищі дозволяє ефективніше сприяти розвитку особистості та підтримувати усвідомлений вибір професійного шляху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bandura A. *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective.* Annual Review of Psychology. 2021.
2. Mayer R. E. *Multimedia Learning (3rd ed.).* Cambridge University Press. 2021.
3. Norman D. A. *Emotional Design: Revised and Expanded Edition.* Basic Books. 2019.
4. Lidwell W., Holden K., Butler J. *Universal Principles of Design.* Rockport Publishers. 2020.
5. Хиневич Р. О., Єжова О. В. Формування візуального контенту в соціальних мережах // Теорія та практика дизайну. 2025. № 37.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

XIV Міжнародна науково-практична конференція

(23 квітня 2026 року)
Опубліковано в авторській редакції

Підписано до друку 25.03.2026, Формат 60*84/16 Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум.-друк. арк. 15,2 Наклад 100 прим. Зам. № 2198

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка, 36003, м. Полтава, вул. Остроградського, 2

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

- Міністерство освіти і науки України
- Національний університет "Київський авіаційний інститут"
- Факультет наук про здоров'я Кафедра педагогіки та психології професійної освіти
- Інститут психології Г.С.Костюка Лабораторія психології дошкільника
- Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Київський національний університет імені Тараса Шевченка
- Національна академія педагогічних наук України
- European institute of further education (EIDV) (Словацька Республіка)
- Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
- Державний заклад вищої освіти "Університет менеджменту освіти"
- MIĘDZYNARODOWA AKADEMIA NAUK STOSOWANYCH W ŁOMŻY (RZECZPOSPOLITA POLSKA)
- Technical University of Varna (Болгарія)
- МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я
- Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
- Міжнародна асоціація психологів та тренерів-експертів
- Università degli Studi di Parma (Італія)
- Tbilisi State Aviation University (Грузія)
- Ізмаїльський державний гуманітарний університет
- ТВ PEOPLE UKRAINE
- International Center for Coping and Continuity (Ізраїль)
- Всеукраїнська громадська організація «Асоціація працівників дошкільної освіти»
- Волинський національний університет імені Лесі Українки
- Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (Польща)
- АКАДЕМІЯ СУЧАСНОХ ПСИХОЛОГІЇ ТА РОЗВИТКУ